

Der Wandel von Bildungssystemen am Beispiel von Deutschland und Polen  
unter besonderer Berücksichtigung der PISA-Studie

Inauguraldissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Köln  
vorgelegt von

Bruno Scheja

aus

Breslau

November 2006

Angenommen an der Humanwissenschaftlichen Fakultät auf Antrag von:

Prof. Dr. H. Günther und

Dr. hab. M. Wawrzak- Chodaczek Prof. nadzwyczajny

Datum der mündlichen Prüfung: 05.06.2007

## Inhaltsverzeichnis

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2</b> | <b>System-Monitoring</b>  | <b>10</b> |
| 2.1      | Erläuterung des Begriffes   | 11        |
| 2.2      | Datenbeschaffung im Rahmen des System-Monitorings                                   | 13        |
| 2.3      | Ziele des System-Monitorings  | 15        |
| 2.4      | Qualität und Evaluation   | 16        |
| 2.5      | Entwicklung von Large-Scale-Assessments als Datenlieferanten des System-Monitorings | 20        |
| 2.5.1    | The First International Mathematics Study (FIMS)                                    | 22        |
| 2.5.2    | The Six Subject Study   | 24        |
| 2.5.3    | The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)                       | 27        |
| <b>3</b> | <b>Ein Large-Scale-Assessment der neuesten Art: OECD/PISA</b>                       | <b>30</b> |
| 3.1      | Was ist PISA, welche Ziele werden mit der Durchführung verknüpft?                   | 32        |
| 3.2      | Welche Länder nahmen an den bisherigen Leistungsmessungen teil?                     | 34        |
| 3.3      | Ebenen der Organisation   | 36        |
| 3.3.1    | Internationale Ebenen der Organisation von PISA                                     | 36        |
| 3.3.2    | Deutschland und Polen: Organisation von PISA auf nationaler Ebene                   | 37        |
| 3.4      | Das Literacy-Konzept  | 38        |
| 3.4.1    | Reading Literacy/Lesekompetenz  | 40        |
| 3.4.2    | Mathematical Literacy/Mathematische Grundbildung                                    | 43        |
| 3.4.3    | Scientific Literacy/Naturwissenschaftliche Grundbildung                             | 45        |
| 3.4.5    | Legitimation von Literacy im reformerischen Kontext                                 | 47        |
| <b>4</b> | <b>Deutschlands Bildungssystem im Wandel</b>  | <b>51</b> |
| 4.1      | Analyse deutscher Ergebnisse bei PISA 2000  | 52        |
| 4.1.1    | Ergebnisse in den drei Kompetenzdomänen   | 53        |
| 4.1.1.1  | Lesekompetenz   | 53        |
| 4.1.1.2  | Mathematische Grundbildung  | 55        |
| 4.1.1.3  | Naturwissenschaftliche Grundbildung   | 56        |
| 4.1.2    | Kontextuelle Befunde  | 57        |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>4.2</b> | <b>Analyse der Reformen in Deutschland.....</b>   | <b>65</b> |
| 4.2.1      | Reformen im Bereich des ersten Handlungsfeldes.....   | 68        |
| 4.2.1.1    | Analyse der Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz<br>im vorschulischen Bereich.....  | 68        |
| 4.2.1.2    | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 79        |
| 4.2.2      | Reformen im Bereich des zweiten Handlungsfeldes.....  | 83        |
| 4.2.2.1    | Leitlinien im Elementarbereich.....   | 85        |
| 4.2.2.2    | Variabilität des Einschulungstichtages.....   | 90        |
| 4.2.2.3    | Schuleingangsphase und Zurückstellungen.....  | 94        |
| 4.2.2.4    | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 102       |
| 4.2.3      | Reformen im Bereich des dritten Handlungsfeldes.....  | 108       |
| 4.2.3.1    | Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung, der<br>Lesekompetenz und des Verständnisses mathematischer und<br>naturwissenschaftlicher Zusammenhänge ..... | 110       |
| 4.2.3.2    | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 122       |
| 4.2.4      | Reformen im Bereich des vierten Handlungsfeldes .....   | 130       |
| 4.2.4.1    | Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere<br>auch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....                        | 132       |
| 4.2.4.2    | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 146       |
| 4.2.5      | Reformen im Bereich des fünften Handlungsfeldes.....  | 152       |
| 4.2.5.1    | Bildungsstandards.....  | 153       |
| 4.2.5.2    | Externe Leistungsüberprüfungen.....   | 158       |
| 4.2.5.3    | Schulinspektionen, Schulprogramme und unterstützende Institute.....   | 165       |
| 4.2.5.4    | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 169       |
| 4.2.6      | Reformen im Bereich des sechsten Handlungsfeldes.....   | 177       |
| 4.2.6.1    | Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerprofessionalität.....  | 179       |
| 4.2.6.2    | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 204       |
| 4.2.7      | Reformen im Bereich des siebten Handlungsfeldes.....  | 212       |
| 4.2.7.1    | Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten.....  | 215       |
| 4.2.7.2    | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 221       |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| <b>5</b>   | <b>Polens Bildungssystem im Wandel.....</b>   | <b>225</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Polens Bildungssystem vor der Reformeneinführung.....</b>  | <b>226</b> |
| 5.1.1      | Rechtliche Grundlagen des Bildungswesens im Kontext politischer<br>Einflüsse.....                   | 226        |
| 5.1.2      | Struktur, Inhalte und Hauptprobleme des polnischen Bildungssystems<br>vor der Reformeinleitung..... | 231        |
| 5.1.2.1    | Struktur des Schulwesens.....   | 231        |
| 5.1.2.2    | Lehrpläne.....  | 237        |
| 5.1.2.3    | Lehrerbildung.....  | 240        |
| 5.1.2.4    | Ergebnisse polnischer Schülerinnen und Schüler bei PISA 2000.....                                   | 247        |
| <b>5.2</b> | <b>Das polnische Bildungssystem nach den Reformen.....</b>  | <b>255</b> |
| 5.2.1      | Ziele der Reform.....   | 258        |
| 5.2.2      | Wichtigste Elemente der Bildungsreform.....   | 259        |
| 5.2.2.1    | Schulstruktur und Schulformcharakteristika.....   | 260        |
| 5.2.2.1.1  | Grundschule.....  | 262        |
| 5.2.2.1.2  | Gymnasium.....  | 263        |
| 5.2.2.1.3  | Übergymnasiale Schulformen.....   | 264        |
| 5.2.2.1.4  | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 271        |
| 5.2.2.2    | System externer Leistungsbewertung.....   | 279        |
| 5.2.2.2.1  | Zentrale und Regionale Prüfungskommissionen.....  | 280        |
| 5.2.2.2.2  | Externe Leistungsüberprüfungen.....   | 282        |
| 5.2.2.2.3  | Prüfungsstandards.....  | 289        |
| 5.2.2.2.4  | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 294        |
| 5.2.2.3    | Lehrpläne.....  | 301        |
| 5.2.2.3.1  | Die Curriculare Basis.....  | 302        |
| 5.2.2.3.2  | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 306        |
| 5.2.2.4    | Lehrerbildung.....  | 308        |
| 5.2.2.4.1  | Lehrerausbildung.....   | 309        |
| 5.2.2.4.2  | Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.....  | 313        |
| 5.2.2.4.3  | Zusammenfassung und Diskussion.....   | 322        |
| 5.2.3      | Ergebnisse polnischer Schülerinnen und Schüler bei PISA 2003.....                                   | 329        |
| 5.2.3.1    | Analyse der Ergebnisse des mathematischen Testteils.....  | 329        |
| 5.2.3.2    | Analyse der Ergebnisse des Testteils zur Lesekompetenz.....   | 331        |
| 5.2.3.3    | Analyse der Ergebnisse des naturwissenschaftlichen Testteils.....                                   | 334        |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| <b>6</b>   | <b>Vergleich der Reformen von Deutschland und Polen.....</b> | <b>337</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Zentrale Leistungstests.....</b>                          | <b>338</b> |
| <b>6.2</b> | <b>Lehrpläne/Standards.....</b>                              | <b>341</b> |
| <b>6.3</b> | <b>Lehrerbildung.....</b>                                    | <b>345</b> |
| <br>       |  |            |
| <b>7</b>   | <b>Fazit.....</b>  | <b>349</b> |
| <br>       |  |            |
| <b>8</b>   | <b>Verzeichnisse.....</b>                                    | <b>354</b> |
| <b>8.1</b> | <b>Gesetze und Verordnungen.....</b>                         | <b>354</b> |
| 8.1.1      | Gesetze und Verordnungen für Deutschland.....                | 354        |
| 8.1.2      | Gesetze und Verordnungen für Polen.....                      | 360        |
| <b>8.2</b> | <b>Literaturverzeichnis.....</b>                             | <b>364</b> |
| <b>8.3</b> | <b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....</b>              | <b>401</b> |

## 1 Einleitung

Themen, die um die Qualität von Bildungssystemen kreisen, sind in vielen Staaten Gegenstand wissenschaftlicher, bildungspolitischer und nicht zuletzt auch öffentlicher Diskussionen. Länder wie Deutschland und Polen bleiben dabei keinesfalls außen vor, wengleich die feststellbare Intensität, mit der die Debatten dort geführt werden, merkliche Unterschiede aufweist (Denek 2005; Terhart 2002 a). Zentrale Diskussionsaspekte dieses Kontexts nehmen einerseits das Wirkungsmaß und andererseits die Mechanismen ein, mit denen es den Bildungssystemen gelingt, ihre Schülerinnen und Schüler auf eine zeitgemäße Lebensbewältigung vorzubereiten. Sie sind insofern elementar, als dass im Zuge sich derzeit vollziehender Megatrends (z.B. Globalisierung und Dezentralisierung) und interdependent daraus erwachsender Anforderungen auf der Ebene des Individuums wie auch der Ebene des Landes selbst eine permanente, in erster Linie auf Bildung basierende Wettbewerbsfähigkeit gewährleistet werden muss (Laitko 2005; Zahorska 2002).

Vor diesem Hintergrund ist die Implementierung qualitätssteigernder Mechanismen innerhalb der Bildungssysteme und damit zumeist ihr strukturell-organisatorischer Wandel unumgänglich. Zentrale Rollen spielen in diesem Zusammenhang nationale Bildungsberichte sowie internationale Länder- und Leistungsvergleichsstudien, mit denen auf der Systemebene die notwendigen Steuerungsinformationen generiert werden können. Die aktuellsten unter ihnen zeigen zum einen, dass sehr leistungsstarke Länder wie England, Finnland, Kanada, die Niederlande und auch Schweden (vgl. Bos et al. 2003; Prenzel et al. 2004) ihre Bildungssysteme bereits in den 1980er und 1990er Jahren erheblich modernisiert haben. Zum anderen lassen sie als Folge des Globalisierungstrends in zahlreichen Reformbereichen grenzüberschreitende Homogenisierungstendenzen erkennen, unter denen die Verflechtung von Autonomie der Einzelschule mit konsequentem System-Monitoring zu den charakteristischen zählt (Ackeren van 2003; Döbert et al. 2003; Kristen et al. 2005; Potworowski 2004).

Im Gegensatz dazu reichten die reformerischen Aktivitäten Deutschlands und Polens innerhalb dieses Zeitraums nur selten und wenn, dann nur punktuell, über den Status von Diskussionen hinaus. Der wohl wichtigste Effekt dieser Trägheit war nachweislich, dass Problemfelder, die im Wesentlichen aus der Vergrößerung der Diskrepanz zwischen Systemanforderungen und Systemleistung erwachsen, sowohl im Hinblick auf das Ausmaß als auch auf die Stärke stetig zunahmen (vgl. Banach 1999; Baumert et al. 2001).

Eine historische Zäsur markiert in Polen schließlich der Juli 1998, an dem die seitens aller Bildungsbeteiligten heftig geforderten Reformen gesetzlich beschlossen wurden. In

Deutschland bedurfte es hierzu neben dem internen Druck in erster Linie eines empirisch gesicherten Nachweises über die aktuelle Systemqualität. Diesen erbrachte – die unterdurchschnittlichen Ergebnisse von TIMSS bestätigend – im Dezember 2001 die internationale Leistungsstudie PISA 2000. Beide Reformenvorhaben sind die umfangreichsten und zugleich komplexesten, die in beiden Ländern bis dahin durchgeführt wurden. Insofern erstaunt es, wie wenig Beachtung sie unter den Bildungsbeteiligten bis zum heutigen Tage gefunden haben. Während seit 2000 regelmäßig stattfindende Leistungsstudien die Erträge (Outputs) fachlicher Lernprozesse etwa in den klassischen Schulfächern Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften überprüfen, gibt es wenig empirische Studien, die sich mit dem Thema Reform-Monitoring umfassend auseinandersetzen (vgl. Avanarius et al. 2003 b; Hovestadt & Keßler 2004; Jung-Miklaszewska 2003; Konarzewski 2004). Festgestellt werden kann stattdessen eine – wenn auch nur selektive – Fokussierung der Einzelaspekte innerhalb beider Reformen, so dass im Jahre 2006 sowohl in den Untersuchungsländern als auch aus internationaler Sicht berechtigt von einem lückenhaften Wissen ausgegangen werden kann (z.B. Konarzewski 2004; Wilkomirska 2005; Fried 2003, S. 17-85). Dieser Zusammenhang begründet den ersten Fragekomplex der Arbeit:

1. Welche Bereiche im deutschen und im polnischen Bildungssystem wurden reformiert? Wodurch zeichnen sie sich im Einzelnen aus und welche umgesetzten Maßnahmen können darunter subsumiert werden?

Mit dieser Fragestellung ist die vorliegende Arbeit dem internationalen Reform-Monitoring von Bildungssystemen und damit auch der vergleichenden Erziehungswissenschaft zuzuordnen, ihre Beantwortung als eine tragfähige Grundlage vertiefender Diskurse auf diesem Forschungsgebiet gedacht. Die methodische Vorgehensweise zum Erkenntnisgewinn zeichnet sich dadurch aus, dass die 1998 im Falle von Polen bzw. 2001 im Falle von Deutschland seitens der Bildungspolitik explizierten Reformfelder ganzheitlich und systematisch untersucht werden. Dies schließt in erster Linie die Analyse von Gesetzen, Verordnungen, Erlassen, Vereinbarungen, daneben aber auch systematische Erschließungen der Internetauftritte des polnischen Bildungsministeriums, der einzelnen Kultusministerien sowie anderer Bildungseinrichtungen ein.

Die gewonnenen Ergebnisse eröffnen in einem weiteren Schritt die Möglichkeit eines Vergleichs, welcher sowohl anhand seitens der Bildungspolitik vorgegebener als auch auf der Instrumentebene systematisch synthetisierter Kriterien durchgeführt werden kann. Dies begründet schließlich den zweiten Fragekomplex:

2. Welche Parallelen weisen die Reformen innerhalb der beiden Referenzländer auf und wie sind diese im Vergleich zu den besonders leistungsstarken PISA-Teilnehmerländern zu beurteilen?

Die Funktion der PISA-Studie ist im Kontext beider Fragekomplexe vielschichtig. Sie dient in erster Linie der Information, bezogen auf den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung, wird daneben aber auch als Diskussionsgrundlage für die Thematisierung des nationalen Umgangs mit ihren Ergebnissen und ihrer Rolle in den eingeleiteten Reformprozessen herangezogen.

Die Bearbeitung dieser Fragen erfolgt in den folgenden sechs Kapiteln. Das theoretische Kapitel 2 geht dabei zunächst im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen auf den Begriff System-Monitoring ein, bevor Themen wie Qualität, Evaluation und abschließend die Entwicklung von Large-Scale-Assessments diskutiert werden. Kapitel 3 thematisiert darauf aufbauend die Ziele, die Organisation, vor allem aber das in der PISA-Studie verankerte Literacy-Konzept, das im Kontext aktueller Bildungssystemreformen diskutiert wird.

Kapitel 4 beginnt mit der Vorstellung der deutschen Ergebnisse bei PISA 2000. Daran schließt sich der Hauptteil des Kapitels an, in dem sich der Blick auf die Reform des deutschen Bildungssystems richtet. Hierzu werden einleitend die sieben Handlungsfelder der Kultusministerkonferenz vorgestellt. Auf dieser Strukturvorgabe gründend wird ihre Umsetzung im Zeitraum zwischen Dezember 2001 und August 2005 analysiert. Kapitel 5 thematisiert zunächst die Gestalt des polnischen Bildungssystems im Zeitraum vor der Reform, indem nacheinander auf die Schulstruktur, die Curricula sowie auch die Organisation der Lehrerbildung eingegangen wird. Anschließend werden auch hier die Ergebnisse bei PISA 2000 vorgestellt, wodurch die Leistungsfähigkeit der alten Systemstrukturen wiedergespiegelt werden soll. Den Schwerpunkt des Kapitels stellt die Analyse der Reformen dar, die ab 1999 eingeleitet wurden. Beendet wird es schließlich durch die Untersuchung der polnischen Ergebnisse bei PISA 2003. Die Ergebnisse der beiden vorangegangenen Kapitel werden sodann für einen Vergleich der eingeleiteten Maßnahmen zwischen den beiden Referenzländern herangezogen (Kapitel 6). Ein kurzes abschließendes Fazit nimmt auf die zentralen Fragestellungen der Arbeit Bezug (Kapitel 7).

## 2 System Monitoring

In der gegenwärtigen Phase wirken sich politische und wirtschaftliche Veränderungen, wie beispielsweise die durch den Zerfall des Ostblocks ermöglichte annähernd weltumfassende Expansion der freien Marktwirtschaft, überaus prägend auf alle Bereiche unserer Gesellschaft aus. Die Auswirkungen dieser Prozesse können in einer wachsenden Ausbreitung sich wechselseitig ergänzender und verstärkender Trends wie der *Globalisierung*, der Dezentralisierung, zunehmender technologischer und gesellschaftlicher Geschwindigkeit sowie der Beschneidung öffentlicher Finanzmittel beobachtet werden (Butterwegge 1999; Denek 2005, S. 88 - 107). Ihren Niederschlag erfahren sie damit zunehmend auch in öffentlichen Strukturbereichen, die als demokratische Errungenschaften aufgefasst werden, denen unter anderem das Bildungswesen angehört, das nun in Analogie zu den nationalen Ökonomien in immer stärkerem Maße unter dem Aspekt seiner Produktivität betrachtet wird<sup>1</sup> (Banach 1999; Terhart 2002a). Bellmann (2005, S. 21) spricht in diesem Kontext von der „Ökonomisierung“ des Bildungssystems<sup>2</sup> (ebenda, S. 93), welche sich primär – wie in den aktuellen Ländervergleichsstudien von van Ackeren (vgl. 2003) und bzw. Döbert et al. (vgl. 2003) gezeigt – in typischen Umorganisationen, wie der Abkehr von der Input-Steuerung zu Gunsten der Output-Steuerung, sowie in der Verschiebung der Schwerpunkte im erziehungswissenschaftlichen Diskurs hin zu Themen wie Wettbewerbsfähigkeit, Qualitätsmessung, Vergleichbarkeit und Effektivität äußert. Von zentraler Bedeutung für die strukturell-organisatorische Übernahme ökonomischer Muster und zugleich eine gesicherte Grundlage der aufgeführten Diskursfelder ist nach Haider (2001, S. 1) eine auf unterschiedlichen Ebenen<sup>3</sup> stattfindende Informationsgenerierung über die aktuelle Kondition des eigenen Bildungssystems. In der heutigen Zeit, in der sich kein modernes Bildungssystem mehr auf längere Sicht Zustände des Verharrens erlauben kann, trägt sie damit im Wesentlichen dazu

---

<sup>1</sup> Diese Tatsache erklärt Banach dadurch, dass die Schule als eine Funktion der Gesellschaft angesehen werden kann, die Gesellschaft aber andererseits auch eine Funktion der Schule bildet und demzufolge gesellschaftliche Veränderungen auch zwangsläufig eine Auswirkung auf das Schulsystem nach sich ziehen (Banach 1999, S. 14).

<sup>2</sup> Der Begriff Bildungssystem wird hier in Anlehnung an Hurrelmann als eines der drei wichtigen Teilsysteme einer Gesellschaft verstanden. Hierzu gehören: das ökonomische System, das politische System und schließlich das Bildungssystem. Diese sind nicht isoliert zu sehen, sondern sind miteinander verknüpft und interdependent. So besteht beispielsweise die Interdependenz zwischen dem Bildungssystem und dem politischen System darin, dass auf der einen Seite die Rahmenbedingungen gesetzt werden und auf der anderen Seite eine normative Loyalität gewährleistet wird (vgl. Hurrelmann 1975).

<sup>3</sup> Bildungs- bzw. Schulsysteme können in Anlehnung an Fend (2001, S. 14) oder auch an Arnolds (vgl. Arnolds 1999 b, S. 218) mehrebenenanalytisch betrachtet werden. Hierbei erfolgt eine Gliederung des Bildungssystem in drei Schichten, zu denen: a) die Mikroebene (Klassenebene), b) die Mesoebene (Schulebene) und die c) Makroebene, die das Staats- bzw. Regionalgeflecht von Schulen umfasst, gezählt werden kann. Da den Kern dieser Arbeit Aktivitäten (Beschreibungen, Analysen, Bewertungen) auf der Makroebene darstellen, wird auch diese im Folgenden (der zahlreich erschienenen Lit. folgend) als Bildungs- bzw. Schulsystem bezeichnet.

bei, die Systemqualität vor (Beispiel: Deutschland bei PISA 2000), während bzw. in Folge eingeleiteter Reformen (Beispiel: Polen bei PISA 2003) zu beurteilen (Husfeldt 2004; Terhart 2002 a). Die Notwendigkeit der Schaffung eines geeigneten „Überwachungsapparates“, der ein Bildungssystem im big picture kontrolliert, führte in vielen Ländern in der Vergangenheit zur Herausbildung eines so genannten *System-Monitorings*, dessen prominentestes Element seit dem Jahr 2000 zweifelsohne die PISA-Untersuchungen darstellen (vgl. Döbert et al. 2003; Ackeren van 2003, Terhart 2002 a).

Die obigen Ausführungen lassen bereits die elementare Bedeutung des System-Monitorings im Bezug auf den Wandel von Bildungssystemen und damit auch für diese Arbeit erkennen. Um dem zu entsprechen, wird zunächst auf den Begriff selbst eingegangen (2.1), wonach – ins Detail gehend – seine integralen Bestandteile, die Informationsquellen, betrachtet werden (2.2), um darauf aufbauend vor allem bildungspolitische Ziele zu diskutieren (2.3). Untrennbar mit dem System-Monitoring verknüpft ist der Begriff der Qualität, die anzustreben in den letzten Jahren zum Motor vieler Reformen wurde (2.4).

Abschließend wird mit dem Thema Large-Scale-Assessments (LSA) als einer wichtigen Informationsquelle im Rahmen des System-Monitorings der Hintergrund skizziert, auf dem anschließend PISA bearbeitet wird. Dazu wird die fast 45-jährige Entwicklungspraxis der LSA vorgestellt, in der primär inhaltliche und methodische Entwicklungen fokussiert werden. Dies geschieht am Beispiel der Studien FIMS, SSS und TIMSS (2.5).

## **2.1 Erläuterungen des Begriffs**

Der österreichische PISA-Forscher Haider fasst unter den Begriff des System-Monitorings<sup>4</sup> „eine systematische Maßnahme der Schulqualitäts- und Bildungsforschung, bei der ausgewählte qualitätsrelevante und standardisierte Systemindikatoren periodisch beobachtet, analysiert, dargestellt und bewertet (evaluiert) werden.“ (Haider 2001, S. 1).

Unter System-Monitoring versteht man also einen aufeinander aufbauenden und gestuften Forschungsprozess, an dessen Beginn zyklische Erfassungen der Ausprägung von vorher ausgesuchten bildungsqualitätsrelevanten Indikatoren stehen. Einen solchen, stets auf statistischen Daten basierenden „Anzeiger“ definiert man “as a policy-relevant statistic designed (indicator) to provide information about the condition, the stability or change, the functioning, or the performance of an education system or a part thereof“ (Bottani &

---

<sup>4</sup> Der Begriff System-Monitoring hat in der Literatur folgende synonyme Bezeichnungen: Schulsystem-Monitoring sowie Bildungsmonitoring

Tuijnman, 1994, S. 48). Im Rahmen des System-Monitorings erfasste Indikatoren von besonders hohem Wert stellen beispielsweise Schülerleistungen, Ressourcen, Kosten, Bildungsbeteiligung, der Übergang ins Arbeitsleben oder der Zusammenhang von Bildungsabschluss und beruflicher Tätigkeit dar (vgl. OECD 2003 a; 2005). Die Konzeption der Indikatoren beschränkt sich dabei nicht auf statistische Deskription, sondern geht mit einem darauf aufbauenden evaluativen Charakter über die informative Natur von Daten hinaus und hilft idealerweise, Handlungsbedarf und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen (Ackeren van & Hovestadt 2003). Zugleich sei in diesem Kontext darauf hingewiesen, dass es sich dabei vielmehr um die Erfassung potenzieller Handlungsbereiche handelt, d.h. dass Indikatoren keine konkreten Ursachen und deren Wirkungen<sup>5</sup> aufzeigen (vgl. Husfeldt 2004; Selltiz et al. 1972, S. 9 ff).

Ein System-Monitoring, das derartige Indikatorenbündel überprüft, misst und analysiert, bildet dementsprechend ein facettenreiches „Überwachen“ eines betrachteten Systems (z.B. Bildungssystems oder auch Einzelschule als System), in dem beispielsweise *Outputs* wie Schülerleistungen und damit zusammenhängende Merkmale erfasst werden, um zugleich – durch die Konzeption der Indikatoren ermöglicht – seine Unzulänglichkeiten aufzuzeigen und parallel hierzu einen (möglicherweise notwendigen) rückwirkenden Einfluss auf das Schulsystem zu bestimmen (vgl. Fitz-Gibbon 1997). Den weiterführenden Schritt bildet die auf die Erfassung und Messungen folgende Bewertung, bei der durch Systemvergleiche mittels Betrachtung der Systementwicklung im Längsschnitt bzw. Anwendungen interner oder externer Kriterien (beispielsweise Benchmarks) eine Bewertung der eigenen Systemleistungsfähigkeit stattfindet.<sup>6</sup> (Ackeren van & Hovestadt 2003, S. 23 ff).

Um sinnvolle Informationen über Entwicklungen liefernde Vergleiche im Rahmen des System-Monitorings durchführen zu können, gründet die Beobachtung der Indikatoren nicht nur auf einmaligen Erhebungen. Hier gewährleisten Indikatoren erfassende zyklische Abfolgen der Untersuchungen<sup>7</sup> neben einer „Momentaufnahme“ des Bildungssystems

---

<sup>5</sup> Dies liegt an den Methoden im Rahmen des System-Monitorings. Dieses bedient sich empirischer Methoden, die aufgrund ihrer Vorgehensweisen nicht die Antwort auf eine Frage finden, sondern die wahrscheinlichste Antwort (vgl. Flick 1995).

<sup>6</sup> Auf diese Weise wurde im Rahmen der System-Monitoring-Studie PISA festgestellt, dass deutsche Schüler zwar ein schlechtes Text- bzw. Mathematikverständnis haben (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 157 ff), aufgrund zusammenhängenden Betrachtens von Indikatoren wird jedoch ersichtlich, dass diese Leistungen nicht von der durchschnittlichen Anzahl der erteilten Schulstunden oder der empfangenen Nachhilfestunden abhängig sind. Weitere interessante Beispiele, deren Gültigkeit widerlegt oder zumindest nicht bestätigt wird, sind: a) Die durchschnittliche Bildungsqualität von Schülern ist von der Klassengröße abhängig (Schümer 2001, S. 421 f). b) Die Qualität eines Bildungssystems hängt nur bedingt mit den für das Bildungssystem getätigten Ausgaben zusammen (vgl. OECD 2003 a).

<sup>7</sup> Avenarius et al. unterscheiden hierzu zwei Arten von Untersuchungen, die auf die Erfassung des Bildungsprozesses zielen: a) Die Quasi-Längsschnitt-Untersuchungen (replikative Querschnittsstudien), die –

zusätzlich die Möglichkeit der Beobachtung eines Bildungs- und Entwicklungsprozesses innerhalb eines Lebensverlaufes. Hierdurch wird beispielsweise der Bildungsforschung die Möglichkeit eröffnet, vor allem Auswirkungen von eingeleiteten Maßnahmen auf Qualitätsentwicklungen zu beobachten und zu beurteilen (Haider 2001, S. 1).

## 2.2 Datenbeschaffung im Rahmen des System-Monitorings

Um oben beschriebene Leistungen und sie beeinflussende Faktoren (als Indikatoren) zwischen (und innerhalb) unterschiedlichen Staaten, Bundesländern bzw. die Veränderungen im Längsschnitt vergleichen zu können, werden die erfassten Indikatoren standardisiert (vgl. OECD 2003 a; OECD 2005; Haider 2001). Auf der Länderebene wird hierzu der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte bezüglich eines getesteten Bereiches berechnet. Dieser gibt den durchschnittlichen nationalen Wert eines Bildungssystems wieder und lässt somit auf Relationen basierende Analysen und Bewertungen zu (ebenda). Auf sämtlichen Ebenen des System-Monitorings ist die Bildungspolitik und die empirische Pädagogik vor allem vor dem Hintergrund alarmierender Ergebnisse dieser Forschungen<sup>8</sup> bestrebt, eine aussagefähige Basis für landesinterne Mittelwerte bereitzustellen, um angemessen korrigierend reagieren zu können. Dies gilt neben Bestrebungen zur Berücksichtigung empirisch-wissenschaftlicher Kriterien ebenfalls für eine möglichst lückenlose Berücksichtigung von korrelierenden bildungsqualitätsrelevanten Datenquellen (Bos & Schwippert 2002, S. 6f).

Ähnlich der international uneinheitlichen Auffassung vom Begriff des System-Monitorings bestehen auch bezüglich der Nennung seiner Informationsquellen eher diffuse, zu häufig auf Messungen von Schülerleistungen reduzierte Vorstellungen (vgl. Döbert et al. 2003, S. 135).<sup>9</sup> An Haider (2001, S. 1 - 2) anlehnd können zum derzeitigen Zeitpunkt vier Indikatorengruppen (Informationsquellen) unterschieden werden:

1. Inner- und außerstaatliche **Bildungsstatistiken**. Diese enthalten zum Beispiel Angaben über die Bildungsbeteiligung, die Bildungsströme, die eingesetzten Ressourcen/Budgets und die demografische Entwicklung. Sehr gute Beispiele für

---

wie beispielsweise PISA – in größeren Zeitabständen die Schüler eines Alters untersuchen bzw. innerhalb einer Untersuchung mehrere Jahrgänge (oder Jahrgangsstufen) testen. b) Die Längsschnittuntersuchungen, die die gleichen Schüler meist in größeren Zeitabständen mindestens dreimal untersuchen. Das wohl bekannteste Beispiel einer Längsschnittuntersuchung ist die innerdeutsche Studie BIJU (Avenarius et al. 2003 a, S. 56f).

<sup>8</sup> Vergleiche für Deutschland: TIMSS, PISA 2000 und für Polen: PISA 2000. Die Messung der Leistungsindikatoren ergab unterdurchschnittliche Werte in allen getesteten Fach- bzw. Kompetenzbereichen (vgl. Baumert et al. 1997; Baumert et al. 2001).

<sup>9</sup> Meines Wissens wurden Informationsquellen eines System-Monitorings bisher lediglich von Haider (2001, S. 1 - 2) expliziert. Diesem gegenüber stehen hingegen zahllose Veröffentlichungen zum Thema PISA.

diese Elemente des Monitorings stellen die polnischen Bildungsberichte von Konarzewski dar (2000; 2001; 2004).

2. Regelmäßig durchgeführte standardisierte **Schülerleistungsmessungen**. Es handelt sich hierbei um national und international durchgeführte Assessments (Output-) Messungen.<sup>10</sup> In den meisten Ländern finden diese an Schwellenzeitpunkten statt, beispielsweise am Ende der Grundschule (z.B. im Rahmen von TIMSS 1995 und TIMSS 2001) und am Ende der Schulpflichtzeit (z.B. im Rahmen von PISA 2000, 2003 und 2006) oder kurz vor der universitären Phase (z.B. im Rahmen von SITES 2001/2002, SISS 1983). Am häufigsten werden hier Leistungen in den Disziplinen Naturwissenschaften (bestehend aus den Teilbereichen wie Physik, Chemie, Biologie und Geowissenschaften), Mathematik, Lesen, Fremdsprachen, Geschichte, Kunst, Sport, Politische Bildung, Grundbildung in Informationstechnik oder so genannten „Cross Curricular Competencies“ (fächerübergreifenden Problemlösefähigkeiten) erfasst (vgl. Baumert et al. 2001; Postlethwaite, Weiler & Roeder 1980).
3. Periodischen **Befragungen**/Surveys bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern zu Problemfeldern von Schule und Unterricht (z.B. Computeranwendung, Gewalt in der Schule, Drogenprobleme, Befindlichkeit/Schulklima und dgl.). Sie werden auch als Kontextvariablen des schulischen Lernens bezeichnet.
4. **Repräsentative Befragungen der Bevölkerung** zu Schul- und Bildungsfragen (zum Kontext des Schulsystems, z.B. zur Reihung von Schulfächern nach ihrer Wichtigkeit, zum Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer, zum Vertrauen in die Schulen oder zur Effektivität bestimmter Schulpraktiken).

Bei der Erfassung dieser vier Datenquellen bedient man sich vorwiegend quantitativer Methoden. Ihre Anwendung beispielsweise bei Leistungsmessungen in Multiple-Choice-Form (beispielsweise Fragebögen) und in offener Form konzipierten Aufgaben wird durch den Einsatz schneller Rechner und der Vorteile des Internets zwecks Datenkumulation erleichtert (Bos & Schwippert 2002, S. 6 f). Vor allem in den letzten Jahren, in denen die von Peter Petersen und seinem Schüler Winnefeld zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Bohl 2004, S. 415) initiierten qualitativen Ansätze<sup>11</sup> immer mehr Anerkennung gewinnen, werden ergänzend ebenfalls Interviews bzw. Videostudien durchgeführt (vgl. Baumert et al. 1997). Die Vorteile derartiger paralleler Einzelbetrachtungen oder gegebenenfalls gegenseitiger Integration der

---

<sup>10</sup> Hierzu gehören ebenfalls landesinterne Leitungsmessungen, die zusätzlich über die Eigenschaft der Abschlussdistribution verfügen. In Polen werden sie beispielsweise zum Abschluss einer Ausbildung oder auch am Ende der 12. Klasse durchgeführt (vgl. Jung-Miklaszewska 2003).

<sup>11</sup> Hierzu zählt auch die Schuleffektivitätsforschung, die sich mit qualitativen Methoden mit dem Problem der Schülerhintergrundmerkmale und deren Auswirkungen auf die erbrachten Leistungen beschäftigt.

erzielten Ergebnisse liegen in einer besseren Erfassung einzelner Merkmale bzw. in der Auflösung bestehender Zusammenhänge auf der Mikroebene (vgl. Krüger & Pfaff 2004). Theoretisch bedeutet diese Abschwächung der bisherigen Gegenüberstellung beider Methoden gleichzeitig „eine Annäherung zwischen hermeneutischen und ‚harten‘ empirischen Verfahren“ (Bohl 2004, S. 415).

Die Beleuchtung der neuen Ziele, die die Schulsysteme mit der Implementierung eines derartigen Überwachungsapparates verfolgen, werden allgemein im nächsten Abschnitt beschrieben und anschließend in Kapitel 3 methodisch und inhaltlich am Beispiel von *PISA* konkretisiert.

### **2.3 Ziele des System-Monitorings**

Die im obigen Abschnitt kurz beschriebenen Erhebungsmethoden und Datenquellen des System-Monitorings erfuhren in den letzten Jahrzehnten eine starke Entwicklung, so dass man beispielsweise heute im angloamerikanischen Raum von autonomen Forschungen über Indikatoren (*indicator research*) spricht (vgl. Ackeren van & Hovestadt 2003). Ergebnisse dieser Forschungen führten zur Entwicklung zahlreicher Arten von in Gruppen gebündelten *Bildungsindikatoren*, von denen die von der OECD unter dem Titel „Education at a Glance“<sup>12</sup> (vgl. OECD 1997, 2003 und 2005) veröffentlichten wohl die bekanntesten sein dürften.<sup>13</sup> Sie bilden ergänzend zu nationalen Maßnahmen die Grundlagen für Bildungsberichtserstattungen im Rahmen des System-Monitorings und tragen damit wesentlich zur Qualitätsentwicklung bei.

Haider fasst die Ziele dieser Bemühungen folgendermaßen zusammen: „System-Monitoring möchte zum Verständnis der Lage und zur Entwicklung eines Bildungssystems beitragen.“ (Haider 2001, S. 1)

Dieses kann in zwei Teilziele gegliedert werden:

1. Das erste Ziel besteht in der Informierung über das aktuelle Niveau eines Bildungssystems.
2. Das zweite Ziel stellt hingegen den Zeitaspekt in einer Systemüberwachung ins Zentrum des Interesses, um damit einen Beitrag zum Verständnis der Entwicklung eines Bildungssystems zu liefern.

---

<sup>12</sup> Diese Publikation erscheint in Deutschland unter dem Titel „Bildung auf einen Blick“.

<sup>13</sup> Seit 1995 gibt die Europäische Kommission im Abstand von drei (seit 2000: zwei) Jahren ebenfalls einen Indikatorenbericht über das europäische Bildungswesen heraus. Es erscheint unter dem Titel: Key Data on Education in Europa. Sogenannte Outputgesteuerte Länder wie USA, Kanada oder Frankreich besitzen innerstaatliche Indikatorenprogramme (Ackeren van & Hovestadt 2003 a, S. 9 - 17).

Im ersten Teilziel beschränkt man sich auf die Erfassung der augenblicklichen Qualität eines Schulsystems und damit auch auf die Identifikation von Stärken und Schwächen des Bildungssystems (Statuserfassung), mit der nach Specht (2001, S. 19) zugleich Grundlagen für eine problem- und lösungsorientierte Bildungsforschung gelegt werden. Hierbei treten im Wesentlichen Informationen aus Leistungsindikatoren in den Vordergrund. Die detaillierte Beschreibung einer möglichen Umsetzung erfolgt ausführlich im 3. Abschnitt.

Das zweite Teilziel des System-Monitorings ist, Aufschluss über die Entwicklung eines Bildungssystems zu geben. Hier werden die mit einer Leistung korrelierenden Größen, zum Beispiel der Lehrplanaufbau, die Schulausstattung, Finanzierungen, die Motivation oder sozioökonomische Voraussetzungen der Schüler betrachtet und die bestehenden Zusammenhänge analysiert. In Ländern mit ähnlichen Voraussetzungen bzgl. der Schülerschaft und ihres sozialen Umfelds können beispielsweise Niveau und Erfolg eines anders aufgebauten Lehrplans oder Schulsystemaufbaus beobachtet werden (Arnold 1999 a; Arnold 1999 b, S. 220 ff). Auf diese Weise können Fragen beantwortet werden, die sich beispielsweise auf das Einschulalter, die Länge der Schulzeit oder den Nutzen von Selektivität beziehen (allg. Systemeffektivität). Vor einem derartigen Hintergrund bekommen die bildungspolitischen Diskussionen eine verlässliche, da empirisch gestützte Grundlage.

Rekapituliert man bisherige Ausführungen, so kann festgestellt werden, dass sämtliche Länder, in denen Instrumente des System-Monitorings implementiert sind (oder sein werden), sich ihrerseits seitens der Bildungsforschung und der Bildungspolitik zur Übernahme von Verantwortung gegenüber der Gesellschaft für erreichte Systemergebnisse verpflichten. Sie tragen also – und dies ist im Rahmen dieser Arbeit von besonderem Interesse – „auch die ‚Haftung‘ dafür, dass Schwächen im System mangels systematischer Prüfung nicht erkannt oder bekannte Schwächen nicht behoben werden“ (Haider 2003).

## **2.4 Qualität und Evaluation**

Die bisherigen Ausführungen zeigten, dass der Prozess des System-Monitorings heute eine zentrale Bedeutung sowohl in Überwachungs- als auch in Wandlungsbemühungen fortschrittlicher Bildungssysteme besitzt. Als Triebfedern dieses Zusammenwirkens rücken damit unweigerlich die Begriffe der *Qualität* und der *Qualitätsevaluation* in den Interessensvordergrund der Bildungsbeteiligten.

Der hohe Stellenwert von Themen, die in ihrem Kern um „Quantität“ (z.B. in Bezug auf Abschlüsse, Rückstellungen, Selektivität) und „Qualität“ (der Bildung, der Klasse, der

einzelnen Schule usw.) kreisen ist jedoch keineswegs ein Novum in der Pädagogik. Nach Cudowska (2005, S. 215) begleiten sie die Bildungssysteme vielmehr seit dem Zeitpunkt ihres Bestehens unablässig, wenn auch mit unterschiedlicher Stärke. Angesichts einer sich derzeit vollziehenden „Ökonomisierung“ des Bildungswesens (Heintel/Krainer 2000, S. 94), die nach Helmke/Hornstein/Terhart (2000, S. 7) mit einer Adaptation von Sprachmustern aus der Organisationstheorie sowie vor allem verschiedener Strategien aus den anwendungsbezogenen Arbeitswissenschaften einhergeht, ist es gerade der Qualitätsbegriff, welcher schlagartig – nun jedoch in einem neuen Kontext – an Aktualität gewonnen hat, wenngleich Cudowska (ebenda, S. 216) in beeindruckender Weise latente und zugleich miteinander verwobene Problemfelder aufzeigt, die den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und damit vermutlich auch den Qualitätsentwicklungsprozess bis heute hemmend begleiten.<sup>14</sup> Dazu zählen:

1. Uneinheitliche Vorgehensweisen im Prozess der Qualitätsverbesserung.
2. Die vielfältige Bedeutung des Begriffes Qualität („Jakość“), die sich hauptsächlich als Folge aus der interdisziplinären Betrachtungsweise ableiten lässt.

In ihrer Summe sind sie wohl der Anlass, weshalb die Autorin auf jegliche Definitionen bzw. gar nähere Erläuterungen des Begriffes verzichtet; eine Vorgehensweise, die übrigens auch im Bezug auf den deutschen Qualitätsdiskurs der letzten Jahre zu beobachten ist, deren (länderübergreifender) Effekt nun darin besteht, dass sie der Intuition und Beliebigkeit sehr großen Raum einräumt und damit die Frage aufwirft, wie man denn die Qualität der Bildungssysteme erfassen, entwickeln oder auch steigern kann, wenn man nicht weiß, was es denn ist. Ein synthetischer Zugang zum Begriff scheint somit meines Erachtens notwendig: Wird von der so oft genannten Qualität gesprochen, so ist unmittelbar klar, dass es sich dabei nicht um eine absolute Eigenschaft<sup>15</sup> des betrachteten Objektes handelt, sondern dass stets eine In-Beziehung-Setzung zu anderen Objekten, wie z.B. einer Skala oder dem Punktergebnis eines anderen Landes erfolgt und somit anhand des „Vergleichsergebnisses“ geurteilt wird. Dass Urteile eines solchen Vergleiches dennoch unterschiedliche Ergebnisse aufweisen können, führen Harvey und Green (2000, S. 17) im Wesentlichen darauf zurück, dass der Begriff Qualität auch relativ zu demjenigen ist, der diesen Begriff verwendet sowie auch abhängig von den Kontexten, in denen er verwendet wird.

---

<sup>14</sup> Diese Problematik wird bereits in Balls (1985) Artikel „What the hell ist quality“ tangiert.

<sup>15</sup> Es handelt sich also ähnlich der Definition des Begriffes „absolut“ nicht um ein Objekt, dass es von der Art so beschaffen, dass es durch nichts beeinträchtigt oder eingeschränkt ist (Beispiel: Farbe oder Länge).

Wie den Ausführungen von Terhart zu entnehmen ist, gestaltet sich eine schärfere Definition des Begriffes vor diesem Hintergrund als äußerst schwierig. Im Unterschied zu Cudowska (2005) unterscheidet der Autor dennoch drei „Verwendungsweisen“:

1. Der Begriff Qualität „wird zur Bezeichnung der umfassenden Beschaffenheit bzw. der ganzheitlichen Eigenschaften eines bestimmten Gegenstandes oder Erfahrungsfeldes herangezogen.“
2. Er kann jedoch auch „zur einschätzenden, objektivierten Bewertung der Güte, des Wertes oder des allgemeinen Niveaus eines Objektes“ verwendet werden.
3. Schließlich wird er ebenfalls „zur Kennzeichnung spezifischer, hoch bewerteter Eigenschaften eines Objektes oder einer Person herangezogen (X hat seine Qualitäten!)“ (Terhard 2002 a, S. 50).

Für den Bereich der Bildungsforschung trifft wohl das in 2. geäußerte Verständnis zu, innerhalb dessen die Bildungspolitik an Qualitätsmessung, Qualitätsbewertung und schließlich auch Qualitätsentwicklung all ihrer Teilbereiche, vor allem aber der drei Systemebenen interessiert ist. Das eingangs dieses Abschnitts genannte In-Beziehung-Setzen mit dem Ziel der Ermittlung von Qualität erfolgt dabei unter Verwendung unterschiedlicher Bezugssysteme<sup>16</sup> und erfordert Implementierungen zahlreicher, unter dem Deckmantel System Monitorings stattfindender Maßnahmen. Terhard spricht in diesem Zusammenhang von einer den Wirkungsgrad steigernden Reaktion eines Bildungssystems, deren Einführung sich vor dem Hintergrund gegenwärtig ablaufender gesellschaftlicher Hauptprozesse, wie beispielsweise der Globalisierung und der Dezentralisierung vollzieht<sup>17</sup> (ebenda, S. 42 - 49). In diesem Zusammenhang stellt sich zugleich die Frage, ob unter den drei Systemebenen eine zu isolieren ist, auf der die Qualitätsfeststellung einen besonderen Stellenwert beispielsweise mit Blick auf eine Weiterentwicklung für das gesamte Bildungssystem besitzt. Ditton (2000, S. 73) stellt hier die Mikroebene besonders heraus, indem er sagt: „Sowohl die Forschung zu schulischer Qualität bzw. Effektivität als auch Bemühungen um eine Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung im Schulwesen müssen sich, wenn sie erfolgreich sein wollen, primär auf die Ebene des Unterrichts beziehen - in der Regel auf die Ebene der einzelnen Schulklassen.“ Diese Ansicht wird ebenfalls seitens polnischer Experten, wie beispielsweise von Dzierzowska geteilt (2000 b, S. 239), welche die qualitätsbeeinflussende Ebene „wewnątrz

---

<sup>16</sup> Dies können beispielsweise vorher festgelegte Standards (wie beispielsweise zu Erlangung des mittleren Bildungsabschlusses festgelegte Anforderungen) bzw. andere Bezugsgrundlagen (gemessene Kompetenzstufen anderer Länder im Rahmen von LSA o.ä.) sein, die Aussagen über das Qualitätsniveau ermöglichen.

<sup>17</sup> Dazu zählen: 1. Enger werdende Finanzrahmen der Länder; 2. Übertragung ökonomischer Denkmodelle auf den Bildungsbereich und 3. Ein nicht überzeugender Wirkungsgrad der Institutionen (Terhard 2002 a, S. 43ff).

systemu“ und damit sowohl auf der Mikro- als auch der Mesoebene positioniert. Fend hingegen äußert sich in diesem Kontext erweiternd und erläutert, dass Qualitätskriterien eines Bildungssystems sich nicht in den Qualitätskriterien einer Einzelschule erschöpfen. Die Qualität eines Bildungssystems erzeugt dabei vielmehr einen systematischen Zusammenhang innerhalb der hierarchischen Struktur, die alle drei Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) umfasst, wobei die Makroebene besonders hervorgehoben wird, indem er sagt: „Die Qualität der einzelnen Schule, die Qualität der Unterrichtsstunde und die Qualität eines Lernganges ergibt sich häufig erst im größeren Zusammenhang eines Bildungssystems, das unterschiedlich effizient und klug organisiert sein kann.“ (Fend 2001, S. 200).

Unabhängig von der Uneinigkeit über die gestellte Frage ist es andererseits dennoch unbestritten, dass Qualität als neues Leitkonzept des Bildungsdiskurses ihre Beschreibung und Beurteilung einschließt. Als wesentlicher Teil des in den Abschnitten 2.1, 2.2 und 2.3 beschriebenen System-Monitorings leisten dies beispielsweise die Bildungsindikatoren der OECD (seit 1992). Studien von van Ackeren (2003) und Döbert et al. (2003) belegen jedoch gerade auf diesem Gebiet in den letzten Jahren einen „Paradigmenwechsel“, der sich in vielen fortschrittlichen Bildungssystemen (dazu gehören auch Deutschland und Polen) darin manifestiert, dass man sich zunehmend der Messung fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen zuwendet und damit – so Ramseier (2004, S. 26) – eine „Evaluation von Schule“ betreibt. Bevor jedoch dieser Kontext in Abschnitt 2.5 anhand von Beispielen ausgeführt wird, sei kurz auf den Begriff *Evaluation* selbst eingegangen.

In der üblichen, jedoch keineswegs einheitlichen Verwendung bezeichnet Evaluation einen angeleiteten Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Urteile zu ermöglichen, die damit begründet und nachvollziehbar werden (Kempfert & Rolff 1999). Zu den Nutzungsfeldern dieser Urteile im Bildungsbereich gehören beispielsweise umstrittene und nicht selten im Zusammenhang mit Einsparungen stehende Modelle, bei denen eine Einführung, häufiger jedoch eine Bewährung aussteht (z.B. Lehrpläne, Lehrgänge, Reformen oder schulische Strukturen). Um dies im Sinne der obigen Definition von „Evaluation“ zu gewährleisten, bedienen sich durchführende Personen/Institutionen dazu sozialwissenschaftlicher, im Idealfall exakt auf den Untersuchungsgegenstand zugeschnittener<sup>18</sup> Forschungsmethoden<sup>19</sup> (Arnold 2005, S. 4). Grob und zugleich – im Bezug auf die vorliegende Arbeit – zielgerichtet

---

<sup>18</sup> Andernfalls spricht Ackermann (2001, S. 89) von einer Fassadeevaluation.

<sup>19</sup> Ackermann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass nicht alle beabsichtigten oder nicht beabsichtigten Wirkungen des Handelns beobachtbar sein müssen, was den Forschungsprozess erheblich verlängert (Ackermann 2001, S. 89).

rasternd können im Zusammenhang mit dieser „Nutzungsorientierung“ (Ackermann 2001, S. 88) zwei Hauptformen von Evaluationen unterschieden werden, falls man als Unterscheidungskriterium den Zeitpunkt heranzieht, zu dem die Bewertung stattfindet. Dazu gehören:<sup>20</sup>

1. Summative Evaluation und
2. Formative Evaluation (Arnold 2005, S. 5).

Im Kontext dieser Arbeit sind vor allem Evaluationsformen des summativen Typs von Interesse, welche nach Arnold (ebenda) zu einem vorgegebenen Zeitpunkt eine abschließende Bewertung vornehmen, zum Beispiel nach Abschluss eines Projektes oder nach Ablauf einer vorher festgelegten Programmdauer; die Resultate der Bewertungen werden den Projektbeteiligten unmittelbar zurückgemeldet, so dass Mängel durch adäquate Maßnahmen möglichst rasch ausgeglichen werden können. Prominenteste Vertreter dieses Evaluationstyps sind aus deutscher Sicht – vor allem aufgrund ihrer zum Teil enttäuschenden Ergebnisse – Leistungsstudien wie TIMSS, PIRLS (IGLU) und eingeschränkt auch PISA. Die eingeschränkte Zuordnung im Falle von PISA resultiert im Wesentlichen daraus, dass sie als erste Leistungsevaluation fortlaufend in Dreijahres-Abständen durchgeführt wird, so dass sie nach der Definition von Arnold ebenfalls der formativen Evaluation zugeordnet werden kann.

## **2.5 Entwicklung von Large-Scale-Assessments als Elemente des System Monitorings**

In den bisherigen Ausführungen wurde gezeigt, dass die Themen „Qualität“ und vor allem „Qualitätsevaluation“ einen sehr hohen Stellenwert innerhalb des Bildungsdiskurses der letzten Jahre erlangt haben. Ein Ausdruck dessen dürfte ein sich zunehmend verdichtendes Netz von Leistungsevaluationen sein, deren Entwicklung im Folgenden am Beispiel von „The First International Mathematics Study“ (2.5.1), „The Six Subject Study“ (2.5.2) und „The Third International Mathematics and Science Study“ (2.5.3) wiedergegeben wird. Im Vordergrund der Ausführungen stehen methodische und inhaltliche Aspekte, ein Aufbau, mit dem gezeigt werden soll, inwiefern die in den Folgeabschnitten vorgestellte Konzeption von PISA einen neuen Schritt auf dem Gebiet der Leistungsevaluationen darstellt. Einleitend wird

---

<sup>20</sup> Bezieht man hingegen als Unterscheidungskriterium die Personengruppe ein, die die Beschreibung und Bewertung vornimmt, so kann man des Weiteren zwischen der „internen Evaluation“ und der „externen Evaluation“ unterscheiden. Die interne Evaluation wird vorwiegend an den Einzelschulen durchgeführt, wobei ihre Befunde und Konsequenzen innerhalb des Lehrerkollegiums besprochen werden. Im Gegensatz dazu wird bei der externen Evaluation die Wirksamkeit eines Bildungsprogramms in einem großen Rahmen von außerschulischen Personen anhand festgelegter Wertemaßstäbe bewertet (Bos & Schwippert 2002, S. 15).

jedoch kurz auf die Ziele von Leistungsevaluationen eingegangen, wonach das Innovierungsprinzip in den Bildungssystemen vor ihrer erstmaligen Durchführung beschrieben wird.

Leistungsevaluationen, die man auch als gleichzeitiges „Anzapfen“ mehrerer in Abschnitt 2.2 beschriebener Datenquellen verstehen kann, zählen heute unter dem Begriff der *Large-Scale-Assessments* (abgekürzt: LSA) zu den wichtigsten Elementen des System-Monitorings. Hierbei handelt es sich um Vergleiche von Schulleistungen, die in den letzten Jahren vermehrt auf unterschiedlichen Ebenen (lokale, regionale oder internationale) der Bildungssysteme stattfinden (vgl. Haider 2001, S. 10; Bos & Schwippert 2002, S. 10). An internationalen LSA nehmen in der Regel mehrere Länder teil, die an der empirischen Beurteilung der Qualität ihrer Bildungssysteme interessiert sind. Hierzu wird in der Regel neben für die Bildungsqualität relevanten Faktoren ein besonders wichtiges Kriterium erfasst, nämlich die an Nachfolgenerationen vermittelten Kompetenzen,<sup>21</sup> welche für die Qualität eines Bildungssystems und damit auch für die Gesellschaft im Sinne des *human capital* von zentraler Bedeutung sind (Denek 2005, S. 88-107; Ramseier 2004, S. 31).

Die Diskussion um Ziele und Funktionen von Large-Scale-Assessments wird heute in hohem Maße von Organisations- bzw. Steuerungsformen beeinflusst, die während der letzten Jahre in den Bildungssystemen Europas Einzug gehalten haben. Deutlich wird dies beispielsweise an der Aufzählung Husfeldts (2004, S. 503 ff), deren grobes Raster, das hier aus Umfangsgründen nicht näher diskutiert wird, Information, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung herausstellt. Zurecht ergänzt Haider (2001, S. 9) dieses Zielbündel um die Erzeugung „medialer und öffentlicher Aufmerksamkeit auf wichtige und aktuelle pädagogische Themen und Problemfelder“, womit brisante Ergebnisse der LSA – wie im Falle von PISA 2000 in Deutschland – als Instrument für die Einleitung von Reformen herangezogen werden können. Dass die aufgeführten Ziele jedoch keineswegs statisch sind, sondern ähnlich wie die LSA selbst einem Wandel unterliegen, zeigt sich in ihrem Vergleich mit dem Zeitraum der 1960er und 1970er Jahre. So nennt Hoffman (1980, S. 13) im Zusammenhang mit der „Six Subject Study“ lediglich die Ermittlung der Produktivität von Bildungssystemen, womit – vermutlich mit der methodischen Weiterentwicklung der LSA zusammenhängend – eine zunehmende Zielverfeinerung feststellbar ist.

---

<sup>21</sup> Ähnlich wie auf der Mikroebene bedient man sich dabei eines sozialen Vergleichskriteriums, bei dem die mit Hilfe statistischer Mittel ermittelten Leistungswerte eines Landes durchaus mit den gemessenen Leistungen eines Schülers im Klassenspiegel verglichen werden können. Ein Bildungssystem erfährt demnach im Rahmen von LSA – zumindest auf Leistungsmessung beschränkt – an sich selbst, was zum Teil auf seiner untersten Ebene täglich praktiziert wird, mit dem Unterschied, dass seine Konzeption zudem hilft, in einem bestimmten Maße potentielle Ursachen aufzuzeigen.

Die Entwicklung dieser Bildungssysteme überwachenden Instrumente begann in den Jahren 1958 und 1959. Während mehrerer Treffen internationaler Bildungsforscher und Pädagogen in London, Hamburg und Eltham einigte man sich darauf „die Beziehungen zwischen Schulpraxis und Lernergebnissen auf internationaler Ebene empirisch zu untersuchen“ (Hoffmann 1980, S. 14).

Im Vorfeld dieses Prozesses beschränkten sich sowohl internationale als auch nationale Forschungen der vergleichenden Erziehungswissenschaften lediglich auf geisteswissenschaftliche Reflexionen. Hierbei gründete sowohl die Politik als auch die Wissenschaft ihr Wissen im Wesentlichen auf bildungstheoretischen und damit sehr „ideologiefälligen“ (Bos & Schwippert 2002, S. 11) Begründungen (Ackeren van 2002 b, S. 59; Krüger & Pfaff 2004, S. 165 f). Dies hatte zur Folge, dass alle Reformentscheidungen, wie zum Beispiel die Unterteilung des Bildungssystems in eine Primar- und zwei Sekundarstufen in Deutschland oder die (heute nicht aktuelle) Verlängerung der Grundschule in Polen von sieben auf acht Jahre, in erster Linie wohl politischen oder didaktischen Strömungen zugeschrieben werden können; empirisch gestützte Konzepte blieben dagegen aufgrund einer bis dahin nicht geforderten Funktionalität der Bildung ohne reformerischen Einbezug.

### **2.5.1 The First International Mathematics Study (FIMS)**

Die FIMS war das erste international organisierte Large-Scale-Assessment. Ihre Planung und Koordination wurde von der 1958 gegründeten und bis heute immer noch auf dem Gebiet der Schulleistungsstudien führenden Stiftung für Leistungsforschung im Bildungswesen IEA durchgeführt (Ackeren van & Hovestadt 2003, S. 10).

Bei dieser 1963 stattgefundenen Untersuchung wurden zum ersten Mal Schülerleistungen empirisch und grenzüberschreitend in einer „großen Skala“ verglichen. Die Erhebungsziele der IEA lauteten:

1. „FIMS research questions related to the organization of education, the curriculum, and methods of instruction. The study also examined how mathematics teaching and learning might be influenced by social, scientific, and technological change.”
2. „This study was conducted to investigate the mathematical outcomes of various school systems” ([www.iea.nl/fims.html](http://www.iea.nl/fims.html)).

Obwohl erst etwa 30 Jahre später im Rahmen nachfolgender LSA expliziert, bediente sich die IEA bereits bei der Erreichung dieser Ziele der Untersuchung des „dreigliedrigen

Curriculums“ (vgl. Robitaille et al. 1993). Hierbei dienten Überprüfungen des Curriculums eines jeden Teilnahmelandes auf drei unterschiedlichen Stufen als Grundlagen für die Beurteilungen der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme. Im Einzelnen untersuchte man

1. das „intended curriculum“ – „geplantes Curriculum“ durch Inhaltsanalysen nationaler Lehrpläne und approbierter Schulbücher,
2. das „implemented curriculum“ – „durchgeführtes Curriculum“ durch Befragung oder Beobachtung der Lehrer hinsichtlich der Instruktionspraxis und der Rahmenbedingungen des Unterrichts und
3. das „attained curriculum“ – „erreichtes Curriculum“ durch Anwendung der eigentlichen innerfachlichen Leistungstests.

Das intended curriculum wurde vorangehend im Rahmen einer Lehrplananalyse in den Teilnahmeländern durchgeführt. Dies diente zum einen zur Erfassung der landesinternen Anforderungen des Faches und zum anderen als Grundlage für eine angemessene Konzeption der Items und somit der Angemessenheit der Aufgabenschwierigkeit im Bezug auf das Alter der Schüler und die bereits behandelten Inhalte. Die darauf aufbauenden, von Experten entwickelten Mathematikaufgaben hatten eine Multiple-Choice-Form (vgl. Husen 1967), was bei der umfangreichen Stichprobe zwei entscheidende Vorteile garantierte: Man konnte zum einen aussagefähige statistische Werkzeuge anwenden und zum anderen die zu dieser Zeit bereits in der Forschung gebräuchlichen Computer zur Auswertung<sup>22</sup> einsetzen (Husen & Postlethwaite 1996, S. 131).

Die nicht leistungsbezogenen Variablen erfasste man – wie heute noch bei vergleichbaren Erhebungen üblich – mit Hilfe von *surveys* (Fragebögen). Sie bezogen sich auf die tatsächlich vermittelten Lehrinhalte im Mathematikunterricht und dessen beeinflussende Faktoren, das „implemented curriculum“, das soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler, Informationen über das Elternhaus und dessen ökonomische Stellung (vgl. Husen 1967). Hiermit verknüpfte man in erster Linie das Ziel, Unterschiede zwischen dem geplanten Curriculum und dem durchgeführten Curriculum zu erfassen.

Inhaltlich beschränkte sich die Testung des erreichten Curriculums ausschließlich auf die zu dieser Zeit sehr viel diskutierte (inhaltlich, strukturell und methodisch) Mathematik (vgl. Freudenthal 1963; Winter 1975; Hiele van 1964). Zwar wird im „FIMS-Report“ vermerkt, dass die Mathematik nicht der einzige Index der Produktivität eines Systems sei, sich das Fach

---

<sup>22</sup> Die Antworten der Schüler wurden zunächst auf Lochkarten gestanzt und anschließend an das internationale Koordinierungszentrum geschickt (Husen & Postlethwaite 1996, S. 131).

aber wegen der – im Vergleich zu anderen Inhalten – methodisch einfacheren Handhabung für eine erste Erhebung dieses Umfangs besonders eignete“ (Husen 1967, S. 33 - 34 nach Ackeren van 2002 a, S. 161).

### ***Teilnehmer***

An der 1963/1964 stattgefundenen Erhebung nahmen 133.000 Schüler aus 12 Ländern teil. Bei den teilnehmenden Ländern handelte es sich ausschließlich um hochentwickelte Industriestaaten, zu denen Australien, Belgien, England, Finnland, Frankreich, Westdeutschland (nicht repräsentativ), Israel, Japan, Niederlande, Schottland, Schweden und die USA gehörten. In Deutschland nahmen an der FIMS nur die Länder Hessen und Schleswig-Holstein teil (vgl. Schultze & Riemenschneider 1967), was dazu führte, dass keine allgemeingültigen Aussagen über das deutsche Bildungssystem getroffen werden konnten und möglicherweise deshalb der folgende Bildungsdiskurs nicht einsetzte. Das zu dieser Zeit vom prosovjatischen Ersten Staatssekretär Władysław Gomułka (PZPR: Polnische Vereinigte Arbeiterpartei) regierte Polen nahm, wie auch andere kommunistische Staaten, an der Studie nicht teil. Als Abwesenheitsgrund kann vermutlich eine zu dieser Zeit herrschende totale Westabschottung in sämtlichen Sparten des polnischen Staates gesehen werden. Begleitet wurde diese Haltung zugleich von völliger Impulslosigkeit „von innen“, eine Situation, die das polnische Bildungssystem in einen Driftzustand versetzte, der erst unter Edward Gierek, dem Nachfolger von Gomułka, durch bildungspolitische Interventionen sukzessive Veränderungen erfuhr (vgl. Zahorska 2002, S. 49 - 112).

In den zwölf Teilnehmerländern wurden zwei unterschiedliche Populationen getestet, wobei man sich als Kriterium der Zugehörigkeit zur ersten Testgruppe auf ein Schüleralter von 13 Jahren einigte und bei der zweiten Gruppe die Zugehörigkeit auf die voruniversitäre Klasse festlegte.

Mit der Durchführung der FIMS gingen die Teilnehmerländer den ersten Schritt von einem *input-orientierten* zu einem *output-orientierten* Steuerungsverfahren ihrer Bildungssysteme über, das verglichen mit einem ausschließlich auf theoretischen Erkenntnissen basierenden Lenkungsmechanismus einen methodischen *Paradigmenwechsel* in der Bildungsforschung darstellte (Ackeren van 2002 a, S. 159 - 160).

### **2.5.2 The Six Subject Study**

In der Folgezeit wurde der einmal begangene Weg von den ambitionierten Ländern weiter beschritten. Die nächste beschreibenswerte Studie, die in den Jahren 1970, 1971 und 1972 mit

reger internationaler Beteiligung unter der Leitung der IEA durchgeführt wurde, war die „Sechs-Fächer-Studie“<sup>23</sup> (The Six Subject Study). Die Untersuchung, an der 9.700 Schulen, 50.000 Lehrer/-innen und 258.000 Schüler/-innen aus 22 Ländern beteiligt waren, war wesentlich umfangreicher und komplexer als die oben beschriebene FIMS. Unter den teilnehmenden Ländern befanden sich neben den zwölf Teilnehmern der FIMS einige Ostblockländer wie Polen, Rumänien und Ungarn sowie ebenfalls erstmalig vier Entwicklungsländer<sup>24</sup> (Chile, Indien, Iran und Thailand) (Hoffmann 1980, S. 11).

### ***Inhalte***

Die während der FIMS gewonnenen Erfahrungen über die Gestaltung eines LSA machten eine inhaltliche und methodische Erweiterung möglich. Diese ermöglichten die Berücksichtigung von sechs getesteten Fächern wie Naturwissenschaften (unterteilt in Biologie, Chemie, Physik), Leseverstehen, Literatur, Französisch als Fremdsprache, Englisch als Fremdsprache und staatsbürgerliche Erziehung. Die Auswahl gerade dieser Fächer rechtfertigte „sich durch das Gewicht, das sie international in den Stundentafeln der allgemeinbildenden Schulen haben.“ (Hoffmann 1980, S. 16). Andere Legitimationen, die diese Gewichtung bzw. die Wahl der Fächer selbst betrafen, wurden gänzlich außer Acht gelassen.

Für jedes der getesteten Fächer wurden zwei Kommissionen berufen, die zum einen auf der internationalen und zum anderen auf nationaler Ebene mit der Planung und dem Aufgabentwurf ihres Faches betraut wurden. Diese Gremien führten unter anderem durch eine Lehrplananalyse<sup>25</sup> eine Bestandsaufnahme der Fächer in einem Land durch. Darauf basierend wurde ein Lernzielgitter (vgl. Bloom 1956) zusammengestellt, in dem schließlich vier Verhaltensstufen unterschieden wurden, die fachbezogene Information, das Verstehen, das Anwenden und die übergeordneten Verhaltensweisen (Hoffmann 1980, S.12). Auf internationaler Ebene bildeten sie den Grundstock der gestellten Multiple-Choice-Aufgaben. Auf diese Weise entwickelten die Kommissionen beispielsweise für den Bereich Naturwissenschaften etwa 150 Aufgaben mit einer gleichverteilten Schwierigkeitsstreuung im obigen Sinne.

---

<sup>23</sup> In der zahlreichen Literatur werden die einzelnen Fächer als eigenständige Studien aufgefasst. So wird beispielsweise über den naturwissenschaftlichen Studienteil ebenfalls unter dem Akronym FISS berichtet (Ackeren van 2002 a, S. 160; Bos & Schwippert 2002, S. 10).

<sup>24</sup> Die Teilnahme dieser Ländergruppe kann vermutlich auf den Beschluss der Bildungsforscher zurückgeführt werden, die die Daten anderer „Kulturbereiche“ als eine besonders wertvolle Datenquelle ansahen (Postlethwait 1967, S. 1 nach Hoffmann 1980, S. 14).

<sup>25</sup> Das Prüfungsfach Politik blieb von dieser Prozedur aufgrund der zu dieser Zeit herrschenden politischen Situation ausgeklammert (Hoffmann 1980, S. 16).

### ***Methode, Population***

Bei der Definition der getesteten Schüler einigte man sich auf zwei Altersstufen (10 Jahre und 14 Jahre), die in den meisten Ländern die Beendigung der Grundschule (etwa 10. Lebensjahr) und noch nicht die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht markierte. Die Zugehörigkeit zur dritten Population legte man über den Besuch der letzten voruniversitären Klasse fest. Durch diese gestuften Querschnitte erhoffte sich IEA ferner die Erfassung „von Längsschnitt-Perspektiven.“ (Hoffmann 1980, S. 15).

Wie bereits im Rahmen der FIMS praktiziert, wurden auch hier die fachbezogenen Untersuchungen von Fragebögen ergänzt, in denen Lehrer, Schüler und Direktoren nach über 400 vorher festgelegten Bedingungsfaktoren zu Schul- und Lernprozessen befragt wurden. Diese umfassende Konzeption sollte vor allem „die Produktivität der nationalen Bildungssysteme, das heißt die Relation des Aufwands für Bildung zu seinem Erfolg“ (ebenda, S. 13) erfassen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich in den später erschienenen Berichten beteiligte Wissenschaftler wie beispielsweise T. Husen kritisch über die angewendeten Methoden äußerten. So beklagte man beispielsweise,

1. dass die Komplexität der Wechselbeziehungen zwischen dem sozialen Umfeld und den erbrachten Leistungen, die mit den quantitativen Messverfahren und den darauf folgenden Regressions- und Pfadanalysen untersucht wurde, nicht zuverlässig getrennt werden konnte (Niemierko 2000, S. 4; Husen 1980, S. 31),
2. dass größere Umfänge nicht die erhoffte Lösung bei nicht interpretierbaren Ergebnissen brachten, sondern andere Methoden, die es jedoch erst zu erforschen galt (Husen 1980, S. 32).

Trotz der Möglichkeiten, die sich durch die Studienteilnahme für die Reformierung der Bildungssysteme bot, war als einziges Land Schweden an allen sechs Erhebungen beteiligt. Etwa die Hälfte der Länder nahm nur an drei Untersuchungen statt, wobei alle Länder des Ostblocks (Polen, dessen Ergebnisse wegen Nichteinhaltung der Terminvorgaben nicht berücksichtigt wurden, sowie Ungarn und Rumänien) sowohl an der Überprüfung der Fremdsprachen als auch an der Überprüfung in Literatur nicht beteiligt waren (Hoffmann 1980, S. 10). Diese Länder begründeten ihr Desinteresse an der Teilnahme für die beiden Fremdsprachen mit einer fehlenden „stofflichen Grundlage“. So wurde zu dieser Zeit in den staatlichen Schulen systembedingt weder Englisch noch Französisch unterrichtet (ebenda); analog dazu, jedoch nicht explizit formuliert, dürfte ebenfalls das Fehlen im Fach Literatur begründet werden.

Obwohl durch die Auswertungen und die darauf folgende Diskussion sehr viele Empfehlungen, ja sogar fertig ausgearbeitete, Problem angepasste Lehrpläne für die Bildungsbeauftragten der Länder angeboten wurden (vgl. Choppin 1980), fanden diese in Deutschland und in Polen nur äußerst geringe Beachtung in dem sich daran anschließenden Bildungsdiskurs, geschweige denn einen konkreten Niederschlag in Reformmaßnahmen. Mögliche Gründe hierfür waren, dass

1. in Polen vermutlich wegen der Nichtberücksichtigung der eigenen Ergebnisse keine wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Studie verfasst wurden,
2. in Deutschland lediglich Schulze eine kurze Zusammenfassung verfasste und ebenfalls hier kein vertiefter Bericht über die deutschen Ergebnisse publiziert wurde (vgl. Schulze 1974).

England hingegen, das bereits seinen naturwissenschaftlichen Unterricht im Rahmen des „Nutfield-Projekts“ umgestaltet hatte, konnte diesen damit evaluieren und setzte ebenfalls in der Folgezeit zahlreiche Empfehlungen um (Husen 1980, S. 40).

### **2.5.3 The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)**

In der dritten hier im Fokus stehenden Vergleichsstudie, der „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS), untersuchte man in bis zu 45 Ländern – jedoch ohne Polen<sup>26</sup> - drei Altersgruppen, die sich ähnlich der „Six Subject Study“ jeweils in unterschiedlichen Phasen ihrer Schullaufbahn befanden. Population I repräsentierte die Grundschule (1995, ohne deutsche Beteiligung), Population II die Sekundarstufe I (1995) und Population III die Sekundarstufe II im Jahre 1996 (vgl. Baumert et al. 1997; Baumert et al. 2000 a und b).

#### ***Methoden, Inhalte***

Die Konzeption der eingesetzten Multiple-Choice-Testbögen markierte in den intentionalen Vergleichsstudien einen Wendepunkt, der sich im Wesentlichen im Kompromiss zwischen Lehrplananbindung einerseits und Orientierung am praktischen Alltagshandeln andererseits manifestierte (vgl. Baumert et al. 2000 a und b). So können in der Aufgabenkonzeption der drei getesteten Populationen zwei Testvarianten unterschieden werden:

---

<sup>26</sup> Polen nahm an TIMSS nicht teil, da das polnische Bildungsministerium laut Niemierko „was not quite pleased with the IEA studies“ (Niemierko 2000, S. 15). Zu den Gründen für diese Entscheidung zitiert er Kruszewski „Nationwide research on educational achievement in Poland has been carried a couple of times, usually within international surveys, with active, yet inconsistent, resistance of the authorities. This accounts for the tiny amount of research, the lack of recourse needed, and limited interest on the part of pedagogical theorist, which in turn accounts for its little resonance.“ (Kruszewski 1998, nach Niemierko 2000, S. 15).

1. Nach einer zwei Jahre dauernden Untersuchung („curriculum study“ zwischen 1992-1993) des intended curriculum entwarf man darauf aufbauend die Items der Mittelstufenstudie sowie die voruniversitären Physik- und Mathematiktests. Für alle Teilnehmerländer garantierte dies eine starke Annäherung an die Lehrpläne und somit eine an das Curriculum angelehnte Leistungsmessung. Im Kontext der Mittelstufenstudie berichtet Baumert: „95% der Mathematikaufgaben und 88% der naturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen repräsentieren den Lehrplanstoff, der bis zum Ende der 8. Jahrgangsstufe in den Schulen der Bundesrepublik durchgenommen sein sollte.“ (Baumert et al. 2000 a, S. 29).
2. Den Aufgabenkonzeptionen der beruflichen Bildungsgänge der Sekundarstufe II legte man hingegen das angelsächsische *Literacy-Konzept* zugrunde, das sich zwischen „den Polen des erfahrungsgebundenen Denkens einerseits, der kritischen Verwendung mathematischer (und naturwissenschaftlicher) Modelle andererseits bewegt“ ([www.timss.mpg.de/](http://www.timss.mpg.de/)). Mit dem Einsatz dieses Aufgabenkonzeptes sollte ohne eine vorangehende Lehrplananalyse geprüft werden, inwieweit wichtigste Inhalte des in der Mittelstufe stattfindenden mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts von den Schülerinnen und Schülern verstanden wurden und zur Lösung von Alltagsproblemen angewendet werden können (Baumert et al. 2000 b, S. 18).

Konzeptionell entwickelte die IEA damit eine neue, teilweise inhaltlich-funktionale Ausrichtung, deren Teile und hier vor allem das Literacy-Konzept in den folgenden Large-Scale Assessments in einem viel stärkeren Maße berücksichtigt werden sollten (vgl. 3.4). Der Anstoß zu diesem Schritt ergab sich aus der Analyse des erteilten Unterrichts von Population III, die dem Unterricht eine große Leistungs- bzw. Niveauheterogenität attestierte. Dies gründet auf der Tatsache, dass in vielen Ländern in diesem Alter kein regulärer Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht mehr stattfindet. Diese inhaltliche Inkonsequenz, die während der vorangegangenen Studien nur unzureichend berücksichtigt worden war, versuchte man durch eine funktionale Auffassung (Literacy) der Fächer zu relativieren (Werkzeuge Mittelstufe). Dieser im Rahmen von TIMSS eingegangene Kompromiss zwischen Anwendungsorientierung und curricularer Anbindung der Testaufgaben war jedoch durchaus umstritten (Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 18).

Die konzeptionellen Innovationen von TIMSS wurden zudem durch neue, zu dieser Zeit immer stärker anerkannte Untersuchungsmethoden ergänzt. Gründe für ihre Einführung waren im Wesentlichen Planungs- und Auswertungsprobleme, welche mit der Durchführung

vorheriger Leistungsvergleichsstudien zunehmend bewusst wurden, die damit zugleich auch an der Wissenschaftlichkeit der Studien zweifeln ließen. Sie betrafen:

1. Die Konzeption der Testbögen. Diese hätten zum einen zur Berücksichtigung der Aufgabentypen, die in der Breite die fachlichen Fähigkeiten der Schüler erfassen sollten, zum anderen zur Wahrung ihrer Repräsentativität viel umfangreicher sein müssen. Dies hätte jedoch wegen sinkender Konzentration und Motivation zu verfälschten Ergebnissen geführt.
2. Die mit den bis dahin eingesetzten Methoden teilweise nicht interpretierbaren Ergebnisse (vgl. Husen 1980, S. 31 - 32).

Sowohl inhaltlich als auch methodisch war man bemüht, diese Probleme zu beheben. Das Problem der Repräsentativität versuchten die Autoren durch den Einsatz eines sogenannten *Multi-Matrix-Testdesigns* (vgl. Adams & Gonzales, 1996) der Testfragebögen zu erreichen, das sich im Wesentlichen dadurch auszeichnet, dass nicht alle Probanden alle Testaufgaben des umfangreichen Aufgabenpools erhielten, sondern jeweils unterschiedliche Kombinationen kleinerer Aufgabengruppen. Dieses Verfahren ermöglichte es, eine Domäne durch eine Vielzahl von Aufgaben inhaltlich breit abzudecken, ohne die Testzeit des einzelnen Probanden ungebührlich auszudehnen (Baumert et al. 2000 b).

Die im zweiten Punkt beschriebene Problematik sollte durch den Einsatz qualitativer Methoden gelöst oder zumindest erhellt werden. Um dies zu leisten, wurden in den 45 teilnehmenden Ländern Leistungstests in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik durchgeführt, wobei Deutschland, die USA und Japan zusätzlich der Durchführung eines qualitativen Untersuchungsteils zustimmten. Hierbei wurden „Schulleistungsuntersuchungen durch Videodokumentationen von Unterrichtsstunden im Fach Mathematik sowie durch Interviews mit rund 200 Lehrern/-innen, Schülern/-innen, Eltern und Schulleitern/-innen an circa 17 Einzelschulen in den drei teilnehmenden Ländern komplettiert“ (Krüger & Pfaff 2004, S. 167). Gerade dieser neue Untersuchungsansatz lieferte wichtige unterrichtliche Kontextinformationen, die die bisher diffusen Zusammenhänge eindeutiger erklärten (z. B. den Einfluss der Klassenatmosphäre).

Resümierend lässt sich aus den Abschnitten 2.5.1 bis 2.5.3 erkennen, dass neben einer wachsenden Anzahl der Teilnehmerländer sowie auch der getesteten Schülerinnen und Schüler vor allem die Zugrundelegung des Curriculums als Quelle für das Aufgabenniveau und deren Inhalte ein besonderes und zugleich gemeinsames Merkmal dieser IEA-Studien darstellt. So ermittelten die Fachkommissionen nach diesem Prinzip des „kleinsten

gemeinsamen Nenners“, auf einer Lehrplananalyse gründend, die geeigneten Inhalte für alle Länder. Sämtliche Studien überprüften auf diesem Weg die Validität der Landescurricula, was ihnen gleichzeitig eine inhaltliche Akzeptanz und damit auch eine Durchführungsberechtigung sicherte. Oder anders gesagt: Würden die Wahl und Ermittlung der Inhalte in Frage gestellt, so müssten auch die eigenen Lehrplaninhalte und deren Überprüfungen auf der Mikroebene fragwürdig erscheinen.<sup>27</sup>

Seit der FIMS wurden 21 bedeutende internationale Schulvergleichsstudien durchgeführt; 19 von ihnen organisierte und führte die IEA durch, die übrigen beiden die OECD (vgl. [www.iea.nl/completed\\_studies.html](http://www.iea.nl/completed_studies.html); Bos & Schwippert 2002, S. 10). Bei diesen beiden Studien handelt es sich um PISA 2000 und PISA 2003, in deren theoretischem Konzept in punkto „Lehrplanbezug“ eine im Vergleich zur TIMSS deutlich konsequentere Hinwendung zum Literacy-Konzept feststellbar ist, denn sie lässt – so Baumert, Stanat und Demmerich (2001, S. 19 ff) – Fragen der curricularen Validität, deren Grundlagen das geplante und das erreichte Curriculum sind, weiter in den Hintergrund treten und setzt statt dessen entschieden auf die Erfassung von Basiskompetenzen, die in der heutigen Wissensgesellschaft wichtigen Bildungszielen entsprechen.

---

<sup>27</sup> Mit dieser nationalen Curriculum-Orientierung der Inhalte bestand meines Erachtens die Gefahr, dass die geforderten System-Monitoring-Ziele, die unter anderem in der Informationsgewinnung zur Entwicklung eines modernen Bildungssystems bestehen, nur bedingt erreicht werden können. Die seltene Erneuerung der geforderten Lehrplaninhalte einiger Bundesländer oder Staaten und die daraus zum Teil immer wieder resultierende Strukturorientierung der einzelnen Fächer stellen ungeeignete Grundlagen für Aufgabenentwicklungen dar. Die teilweise nicht mehr aktuellen innerfachlichen Auffassungen der einzelnen Fächer in den betroffenen Ländern fließen so in die inhaltlichen LSA-Konzeptionen ein. Demzufolge können innerhalb solcher Studien deklarative und konzeptuelle Wissensbestände (Typ: „know that“) akzentuiert werden (Moschner 2003, S. 53 f), deren Beherrschung jedoch nach Meinung zahlreicher Pädagogen nicht zur Entwicklung eines modernen Bildungssystems beiträgt.

### 3 Ein Large-Scale-Assessment der neuen Art: OECD/PISA

Im vorangehenden Kapitel wurde gezeigt, dass der Prozess des System-Monitorings eine facettenreiche – vor dem Hintergrund gesellschaftlich-organisatorischer Umgestaltungen der letzten Jahrzehnte – jedoch zugleich unentbehrliche Informationsgenerierung über Bildungssysteme darstellt. Von einer Verlagerung der Wertigkeit innerhalb seiner Informationsquellen zeugen im Zuge der raschen Bedeutungszunahme des Qualitätskonzeptes verstärkt aufkommende Large-Scale-Assessments, die heute sowohl in Deutschland als auch in Polen eine hohe Aufmerksamkeit seitens aller Bildungsbeteiligten genießen. Dies ist die Folge einer drastischen Veränderung, die umso mehr erstaunt, wenn man sich die Ausführungen von 2.5.1 bis 2.5.3 unter dem Teilnahmespekt dieser beiden Länder in Verbindung mit den Forschungen von Bos und Schwippert einerseits (vgl. 2002, S. 10 f) und Niemierko (2000) andererseits vor Augen führt. Ihnen zu Folge

1. nahm Deutschland eingeschränkt, Polen hingegen mit Ausnahme der Six-Subject-Study gar nicht an Large-Scale-Assessments teil,
2. waren beide Länder nicht an einer innovierenden Nutzung der damaligen Befunde/Empfehlungen interessiert.

Unter dem ersten Aspekt trat der Wandel bei den beiden Ländern etwa zeitgleich, nämlich erst im Zusammenhang mit der Durchführung von PISA 2000 ein,<sup>28</sup> wovon beispielsweise die dichte Teilnahmefolge an internationalen Nachfolgestudien zeugt (CIVED, PIRLS, PIRLS 2006, PISA 2003 und 2006); die Erfassung der Veränderung im Hinblick auf den zweiten Aspekt wird hingegen als eine Teilfrage der nachfolgenden Länderkapitel aufgefasst und bleibt somit zunächst unbeantwortet. Vor dem Hintergrund beider Kontexte erhält die PISA-Studie im Rahmen dieser Arbeit einen fundamentalen Stellenwert.

Um diesem adäquat gerecht zu werden, beleuchten die folgenden Abschnitte knapp die Studienziele (3.1), die teilnehmenden Länder (3.2) sowie die Organisationsebenen (3.3). Anschließend richtet sich der Blick vertieft auf Literacy, das bildungstheoretische Konzept von PISA, auf dessen Grundlage in den anschließenden Kapiteln die Landesergebnisse bei PISA 2000 und – im Falle von Polen außerdem – bei PISA 2003 analysiert werden. Dies verleiht dem Konzept ein besonderes Gewicht, erfordert jedoch zugleich eine

---

<sup>28</sup> Obwohl Deutschland an der TIMSS teilnahm und diese auch in der Folgezeit der Ergebnisveröffentlichung rege diskutiert wurde, kann im Zusammenhang mit dieser Studie meines Erachtens allenfalls von einer Anbahnung des Wandels gesprochen werden. Grund für diese recht unpopuläre Auffassung ist jedoch, dass Deutschland nicht an allen Untersuchungsteilen beteiligt war, was allzu häufig übersehen wird (vgl. 2.5.3).

Ausdifferenzierung in seine Bestandteile, die drei Testdomänen (3.4). Abschließend wird auf die allzu selten diskutierte Legitimation von Studien wie PISA, deren Inhalte und innerfachliche Ansprüche auf Literacy und Kompetenzniveaus und damit nicht auf vorangehenden Curriculumanalysen gründen, in der Beurteilung und Weiterentwicklungen von Bildungssystemen eingegangen (3.5).

### **3.1 Was ist PISA, welche Ziele werden mit der Durchführung verknüpft?**

Das Kürzel PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Es handelt sich dabei um eine international angelegte Untersuchungsabfolge des Typs Large-Scale-Assessment, die als ein Teil des Indikatorenprogramms von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) stattfindet und von allen teilnehmenden Ländern sowohl finanziell als auch organisatorisch getragen wird (Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 15). Die in den Jahren 2000 und 2003 stattgefundenen und für 2006 und 2009 geplanten Einzelstudien, deren Untersuchungspopulation 15-jährige Alterskohorten bilden, haben anlehnend an das System-Monitoring zum Ziel, „den teilnehmenden Ländern vergleichende Daten über Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“ (ebenda, S. 11).

Dieses Hauptziel der OECD wird durch die Bereitstellung gewonnener Prozess- und Ertragsindikatoren verwirklicht, die „für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind.“ (ebenda, S. 15). Der Aspekt der Entwicklung und das damit zusammenhängende Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten in einem Bildungssystem werden hier ausdrücklich herausgestellt.<sup>29</sup> Eine Konkretisierung der Handlungsmöglichkeiten, so Federowicz, der Projektmanager von PISA in Polen, folgt dabei nicht einem bestimmten Raster für einen bestimmten, bei PISA ermittelten Landesleistungsstand. Es ist vielmehr der interne Einzelfalldiskurs unterschiedlicher Gremien, die der Autor als „Debata wewnątrz programu“ (Białecki et al. 2004, S. 3) bezeichnet, welcher den Einsatz quantitativer Methoden ergänzt und damit zum Teil auch alternative Erklärungsmöglichkeiten liefert.

---

<sup>29</sup> Neben der internationalen PISA-Studie besitzt jedes Land die Möglichkeit der freiwilligen Durchführung einer sogenannten PISA-Ergänzungsstudie (PISA-E). Ihre Konzeption ähnelt der internationalen Studie sehr, kann jedoch im vorgegebenen Rahmen Änderungen aufweisen. Hierdurch haben die durchführenden Länder die Chance, Bundesländer, Städte bzw. Regionen mit den internationalen Werten zu vergleichen. In Polen wurde PISA-E weder im Jahre 2001 noch 2004 durchgeführt. Deutschland führte beide Untersuchungen durch (vgl. Baumert et al. 2002).

Um dafür notwendige Zusammenhänge zu gewinnen und möglichst differenzierte Informationen über Korrelationen, Ursachen und deren Wirkungen auf die Leistungen zu erhalten, werden zum einen die Indikatoren an Inhalten verankert.<sup>30</sup> Zum anderen verfeinert die OECD die Prozess- und Ertragsindikatoren dabei genauer in:

1. Basisindikatoren, die ein Niveau der Kenntnisse und Fähigkeiten einer bestimmten Generation darstellen, die für eine aktive Teilhabe und ein kontinuierliches Weiterlernen grundlegend sind. Hierbei handelt es sich um Leistungsmessungen in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Problemlösen, die durch die PISA-Testbögen erhoben werden.
2. Kontextindikatoren, die die demografische, soziale und wirtschaftliche Einbettung von Bildungssystemen beschreiben. Grundlage dazu bilden Merkmale, von denen angenommen wird, dass sie mit der Testleistung in Zusammenhang stehen bzw. diese determinieren und somit einen wichtigen Erklärungsbeitrag für unterschiedliche Schülerleistungen liefern. Die Kontextindikatoren werden im Rahmen von PISA durch die Schüler- und Schulfragebögen erhoben.
3. Relationale Maße, die international variierende Zusammenhänge zwischen individuellen Hintergrundmerkmalen und schulischen Kontextvariablen einerseits und Leistungsergebnissen andererseits sichtbar machen (Beispiel: Der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und den erzielten Leistungen in Mathematik).
4. Trendindikatoren, die sich aus dem zyklischen Charakter der Datenerhebung und Veränderungen des Leistungsniveaus, der Leistungsverteilungen und der Zusammenhänge zwischen schüler- und schulbezogenen Merkmalen und Leistungsresultaten im Zeitverlauf zeigen. Dieser Indikator beschreibt eine Veränderung bezogen auf einen bereits während der letzten Analysen erforschten Aspekt. Die tragende Rolle spielt hierbei der Vergleich zwischen zuvor (z. B. im Rahmen der letzten oder vorletzten Untersuchung) sowie aktuell erzielten Ergebnissen. So können sich z.B. in bestimmten Kompetenzbereichen durch gezielte, effektive Reaktionen seitens der Bildungspolitik deren Auswirkungen beobachten lassen (Lang & Bergmüller 2004; vgl. Federowicz 2004 b).

---

<sup>30</sup> Dies hat zur Folge, dass die von der OECD zunächst sehr allgemein formulierten Ziele des Programms einen inhaltlichen Bezug erhalten. Die im Anschluss weiter ausdifferenzierten Prozess- und Ertragsindikatoren beziehen sich also stets auf getestete Kompetenzbereiche (Reading-, Mathematical-, Scientific Literacy).

Als Datenquellen dieser vier Indikatorengruppen dienen bei PISA periodisch erfasste Basiskompetenzen, sogenannte *cross curricular competencies*<sup>31</sup>, Hintergrundmerkmale der Schüler sowie schulische Variablen. Bei den getesteten Basiskompetenzen, zu denen *Reading Literacy*, *Mathematical Literacy* und *Scientific Literacy* gehören, handelt es sich entsprechend des angelsächsischen Literacy-Konzepts um funktionalistische Aspekte der heutigen Grundbildung (Kiper & Kattmann 2003, S. 16). Diese bildungstheoretische Grundlage zielt ab auf die Erfassung gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit in einer Wissensgesellschaft, indem untersucht wird, ob Schülerinnen und Schüler in beruflichen und sozialen Lebenssituationen das gelernte Wissen anwenden können, um auf diese Weise nach dem Prinzip des „Lebenslangen Lernens“ fortwährend<sup>32</sup> (vgl. Achtenhagen 2000; Brödel 2003) und selbständig weiterlernen zu können (Schweitzer 1999, S. 135).

Die Leistungsmessung der Basiskompetenzen erfolgt mittels Papier-und-Bleistift-Tests, wobei die Testzeit pro Schüler 120 Minuten beträgt. Die Tests bestehen aus Anteilen von Multiple-Choice-Aufgaben und Fragen, für die die Schülerinnen und Schüler selbstständig Antworten formulieren müssen. Insgesamt werden über 150 verschiedene Fragen eingesetzt, von denen die getesteten Schüler aber jeweils nur unterschiedliche Teil-Kombinationen (Cluster) bearbeiten. Die Repräsentativität der Cluster gewährleistet der Einsatz des im Rahmen von TIMSS bereits bewährten *Multi-Matrix-Sampling-Testdesigns* (vgl. Adams & Gonzalez 1996). Die Hintergrundmerkmale der Schüler erfasst man mittels eines Schülerfragebogens, der international vorgegebene Kontextinformationen wie den sozio-ökonomischen Hintergrund oder die Schullaufbahn erfasst. Einen zweiten Fragebogen, beispielsweise über Schulressourcen oder das Schulklima, beantworten die Schulleiterinnen und Schulleiter (Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 44 ff).

### **3.2 Welche Länder nahmen an den bisherigen Leistungsmessungen teil?**

#### ***PISA 2000***

Die erste PISA Untersuchung zählte mit 180.000 teilnehmenden Schüler/-innen und dem nach Baumert et al. (2001, S. 18) umfangreichsten und wissenschaftlich anspruchsvollsten Konzept

---

<sup>31</sup> Diese fächerübergreifenden Kompetenzen wechseln im Rahmen jeder Erhebung. So handelte es sich dabei bei PISA 2000 um das selbstregulierte Lernen und um die Vertrautheit mit Computern und bei PISA 2003 das Problemlösen.

<sup>32</sup> Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* umfasst „alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird „Lernen“ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.“ (BLK 2004, S. 13).

zu den bisher erschöpfendsten Schulvergleichsstudien (Wunder 2002, S. 138). So verpflichteten sich bereits im Jahre 1997 (Polen erst 1998) 31 Länder zur der im Jahre 2000 stattfindenden Teilnahme. Dazu gehörten 28 Mitglieder des Wirtschaftsbündnisses und vier Länder, die nicht der OECD angehörten, nämlich Brasilien, Lettland, Liechtenstein und die Russische Föderation. Im „Board of the Participating Countries“ (BPC), der steuernden und planenden Ebene von PISA, genossen sie dennoch volles Stimmrecht (Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 57 f).

Die Teilnahme Deutschlands an PISA wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Oktober 1997 (sogenannter „Konstanzer Beschluss“) beschlossen (KMK 1997 a). Mit dieser Partizipationsentscheidung unterstrich die KMK nach unregelmäßiger Large-Scale-Assessment Teilnahme der letzten 30 Jahre trotz der bestehenden Möglichkeit einer wiederholten „empirischen Dampfwalze“ (Groeben von der 1999), wie sie in den 1990er Jahren beispielsweise bei TIMSS erlebt wurde, dass nun die sich bietenden Chancen zur output-orientierten Qualitätsentwicklung systematisch genutzt werden sollten. Die KMK hob des Weiteren in diesem Kontext hervor, dass sie hierzu gezielt „den Wettbewerb zwischen den Ländern zur Qualitätsentwicklung nutzen will“ (KMK 2002 a, S. 3). Wunder begründet diese „empirische Wende der KMK“ (2002, S. 141), die Lange als ein zentrales Element des „neuen Steuerungsmodells“ (Lange 1999, S. 146) auffasst, zum einen mit „den seit langem vorgebrachten Klagen von Wirtschaft und Hochschulen über die Leistungsfähigkeit von Schulen, die Unsicherheit über die Form zusätzlicher Investitionen wie auch die Richtung der Steuerung des Bildungssystems“ (Wunder 2002, S. 140) und zum anderen mit dem immer stärker werdenden „Druck aus internationalen Vergleichen“ (ebenda).

Die PISA-Teilnahme des bisher einmalig an einem internationalen LSA teilnehmenden Polen (Hoffmann 1980, S. 10; Niemierko 2000, S. 15) wurde vom Ministerium für Bildung und Sport (Ministerstwo Edukacji i Sportu, abgekürzt: MENIS) nach dem Beitritt zur OECD<sup>33</sup> im Jahre 1996 beschlossen. Die erneute Öffnung Polens nach einer annähernd 30-jährigen Vergleichsabstinenz war zugleich ein wichtiges Element im Rahmen der umfassenden Bildungssystemreformen, die Ende der 1990er Jahre beschlossen wurden.

### ***PISA 2003***

Die Anzahl der Studienteilnehmer wuchs im Jahre 2003 auf 41 Länder, in denen insgesamt etwa 250.000 Schüler getestet wurden. Außer den 30 OECD-Mitgliedern nahmen zusätzlich noch 11 Nicht-Mitglieder teil. Zu den vier, die bereits im Zusammenhang mit PISA 2000

---

<sup>33</sup> Der Beitritt Polens in die OECD war Bestandteil des „Narodowa Strategia Integracji“ (NSI). Dabei handelte es sich um eine Reihe von zu erfüllenden Zielen, die das Komitee für europäische Integration „Komitet Integracji Europejskiej“ (KIE) vor der Aufnahme in die Europäische Union angeordnet hat (vgl. UKIE 1997).

genannt wurden, kamen zudem Indonesien, Hongkong-China, Serbien und Montenegro, Slowakei, Thailand, Tunesien und Uruguay hinzu (OECD 2004, S. 22). Vor allem dank der Beteiligung Chinas erfasste PISA 2003 damit Daten über das Schulwesen von über zwei Dritteln der Erdbevölkerung (Fuchs 2003, S. 163). Sowohl Polen als auch Deutschland nahmen beide – nun zum zweiten Mal hintereinander – daran teil.

### **3.3 Ebenen der Organisation**

#### **3.3.1 Internationale Ebenen der Organisation von PISA**

Um, wie von der OECD geplant, wissenschaftlichen Kriterien sowohl in inhaltlichen Aspekten (Aufgaben- und Testkonzeption) als auch *in punkto* Empirie zu genügen, war die Planung eines kooperierenden mehrschichtigen Durchführungs- bzw. Steuerungssystems notwendig.

Auf dessen oberster Ebene befindet sich das OECD-Sekretariat, das eine übergreifende Verantwortung für das gesamte Projekt trägt. Es legt den Rahmen und eine allgemeine Zielsetzung des PISA-Programms und damit die Tätigkeitsgrundlage des „Board of Participating Countries“ (BPC) fest, in dem Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler der teilnehmenden Länder versammelt sind. Dieses Gremium bestimmt seinerseits die Prioritäten und überwacht ihre Einhaltung im Verlauf der Implementierung des Programms. Die Prioritätensetzung betrifft die Auswahl von Indikatoren, die Entwicklung von Messinstrumenten und die Berichterstattung über die Ergebnisse (Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 61 f). Die Wissenschaftler des BPC werden durch Arbeitsgruppen aus jedem Teilnehmerland unterstützt, deren Mitarbeit gewährleisten soll, dass sich die politischen Zielsetzungen von OECD/PISA mit der höchsten international verfügbaren fachwissenschaftlichen und verfahrenstechnischen Kompetenz in den verschiedenen Erhebungsbereichen verbinden (Lang 2001). Durch ihre Beteiligung an diesen Expertengruppen stellen die Länder sicher, dass

1. „die Instrumente international valide sind und den Kontext der Kulturen und Bildungssysteme der OECD Mitgliedsstaaten berücksichtigen,
2. die Testmaterialien gute messtechnische Eigenschaften aufweisen und
3. die Instrumente die Ziele der Authentizität und bildungspolitischen Validität umsetzen.“ (ebenda, S. 71).

Ein internationales Konsortium unter der Leitung des „Australian Council for Educational Research“ (A.C.E.R.) ist für die Planung und die Implementierung der Erhebung innerhalb

des vom BPC abgesteckten Rahmens verantwortlich (Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 62).<sup>34</sup>

### 3.3.2 Deutschland und Polen: Organisation von PISA auf nationaler Ebene

Eine Ebene unter dem international planenden und beaufsichtigenden Konsortium befindet sich die nationale Ebene der Teilnehmerländer. In dieser stehen jeweils die nationalen Projektmanager und die verantwortlichen Forschungsanstalten an oberster Stelle. Innerhalb des eigenen Landes sind sie verantwortlich für

1. die Sicherstellung der Qualität dieser Implementierung,
2. die Verifikation und Evaluation der Erhebungsergebnisse sowie
3. die Veröffentlichung von Analysen und Berichten (Lang 2001, S. 80).

In Deutschland werden sowohl die Projektmanager als auch die verantwortlichen Institute von der Kultusministerkonferenz (KMK) mit dieser Funktion betraut. Bei den vergangenen Studien lag die Projektleitung bei folgenden Einrichtungen:

1. Im Jahre 2000 beim *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* in Berlin (MPIB), dem Wissenschaftler verschiedener Universitäten und Institute aus ganz Deutschland angehören. Der Projektmanager war Prof. Dr. Baumert (Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 61).
2. Im Jahre 2003 wurde das *Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften der Leibniz Gesellschaft* in Kiel (IPN) mit dem Projektmanager Prof. Dr. Prenzel mit dieser Aufgabe betraut (Prenzel et al. 2004).

In Polen beauftragte das Ministerium für Bildung und Sport (MENIS) folgende Einrichtungen mit der Durchführung und Aufsicht der Tests:

1. *Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego* WSNSiR Uniwersytet Warszawski.
2. *Instytut Filozofii i Socjologii* (IFiS) - Polska Akademia Nauk (PAN). Im Gegensatz zu Deutschland wurde der nationale Projektmanager, Dr. Federowicz, von 2000 bis 2006 beibehalten.

---

<sup>34</sup> Die Partner von A.C.E.R (The Australian Council for Educational Research) in diesem Konsortium sind: The Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO), The National Institute for Educational Research (NIER, Japan), The Educational Testing Service (ETS, USA), Le Service de Pédagogie Expérimentale de Liège (SPE, Belgien), WESTAT (USA) (Białecki & Haman 2002, S. 3).

Auf der untersten, der reinen Durchführungsebene übernahm in der BRD das „Data Processing Center“ (DPC) der IEA die Organisation. Es setzte nach strenger Absprache mit den jeweils verantwortlichen Instituten (2000 MPIB und 2003 IPN) die geforderten internationalen Vorgaben durch. Das DPC betreute in Deutschland die bei der Stichprobenziehung ermittelten 220 Schulen<sup>35</sup>. An der unmittelbaren Durchführung der Erhebung an den Einzelschulen waren drei Gruppen von Personen beteiligt: die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DPC, die Testleiter und Testleiterinnen sowie die von den Schulleitern benannten Schulkoordinatoren und Schulkoordinatorinnen (Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 53).

Im Gegensatz zu Deutschland ist in Polen im Jahre 2000 und 2003 keine unterstützende bzw. durchführende Organisation mit der Implementierung betraut worden. Das polnische Gegenstück stellten erfahrene und zudem eigens für diese Studie ausgebildete „Ankieterzy“ (Interviewer) dar. Sie wurden zentral vom IFIS PAN bestimmt und gemeinsam mit vorher informierten Schulleitern mit der Durchführung an den Schulen beauftragt (vgl. Sztabiński 2001). Das Fehlen einer professionellen Durchführungsorganisation führte im Jahre 2000 vielerorts zu großen Terminverzögerungen (ebenda), die im Gegensatz zu der Six-Subject-Study jedoch im geforderten zeitlichen Rahmen blieben (vgl. Abschnitt 2.5.2).

### **3.4 Das Literacy-Konzept**

Wie bereits in der einleitenden Darstellung von PISA (3.1) und TIMSS (2.5.3) erwähnt, entschied sich die OECD für das angelsächsische *Literacy-Konzept* als bildungstheoretische Grundlage der Studie. Das Konzept lieferte im Jahr 2000, 2003 und 2006 die Rahmenbedingungen für die Ausformulierung der einzelnen Kompetenzbereiche und ihrer Inhalte und unterbricht damit eine im Folgenden diskutierte, mehr als dreißigjährige Auffassung von zu testender Bildung. Die Besonderheiten dieses Konzeptes lassen sich durch den Versuch einer Beantwortung der folgenden Fragen hervorheben:

- 1 Welche Auffassungen im Hinblick auf Leitideen und Ziele vertritt dieses bildungstheoretische Konzept?
- 2 Wie wird das Konzept in den drei hier beleuchteten Domänen ausformuliert und operationalisiert (vgl. 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3)?

---

<sup>35</sup> Um eine möglichst genaue Abbildung der Leistungsfähigkeit aller Schüler eines Landes zu erhalten, erfolgten in der Wahl der getesteten Schulformen keine Einschränkungen. In Polen testete man beispielsweise: Lyzeen, technische Oberschulen, Fachoberschulen, Grundschulen (zu diesem Zeitpunkt achtklassig), Sonderschulen und Berufsschulen (Sztabiński 2001).

- 3 Welche konzeptionellen Momente machen Literacy im Vergleich zu vorangegangenen Ansätzen so besonders, dass alte Ansätze praktisch nicht mehr zur Diskussion stehen, gleichzeitig PISA jedoch nur vereinzelt Kritik widerfährt (vgl. 3.5)?

Nach Baumert, Stanat & Demmerich (2001, S. 16) handelt es sich bei diesem spezifischen Bildungsverständnis<sup>36</sup> um Basiskompetenzen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zugrunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne“.

Fuchs reduziert Literacy auf drei definierende Kriterien: Funktionalität, Kompetenzen<sup>37</sup> und Lebensbewältigung, die für PISA charakteristisch sind (Fuchs 2003, S. 164). Es ist ersichtlich, dass man sich demnach ausschließlich auf Inhalte konzentriert, die für Schüler in ihrer Lebens- und Berufswelt Bedeutung haben. Diese Grundorientierung lässt nach Messner Bezüge zum philosophischen Pragmatismus von W. James erkennen, innerhalb dessen Bildung als Wahrheitsverständnis nicht in traditioneller philosophischer Manier nach der Übereinstimmung zwischen zu bildendem Objekt und dem kulturellen Ideal fragt. Das Wahrheitskriterium ist hier das Sich-Bewähren im Leben, Werte wie „realer Erfolg“ und der „Wert für die Praxis“ sind deshalb auch leitende Maßstäbe (Messner 2003, S. 402 f). Damit erfüllt PISA neben der Informationsfunktion in inhaltlicher Hinsicht die Vorgabe, Fähigkeitenzustände zu erfassen, die an eine moderne Gesellschaft gestellt werden. Es misst auf Systemebene gesellschaftlich nützliche Kompetenzen, d.h. messbare Erfolgchancen im Leben, die sich primär an den Anforderungen des Arbeitsmarktes und an Verdienstchancen orientieren.

Eine derartige theoretische Ausrichtung des Tests wird innerhalb der gestellten Aufgaben durch eine Anwendungsorientierung erreicht, die „Basiskompetenzen in variierenden Anwendungssituationen“ (Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 19) erfasst. Insoweit geht es bei PISA letztendlich um die Beurteilung von Kompetenzen<sup>38</sup>, was dazu führt, dass es sich

---

<sup>36</sup> In der bisher zum Thema Literacy erschienenen Literatur fällt auf, dass Begriffe wie „Grundbildung“, „Kompetenzen“ oder „Literalität“ in diesem Zusammenhang zum Teil synonym verwendet werden.

<sup>37</sup> Nach Weinert versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001 c, S. 27f.)

<sup>38</sup> Dies ist ein Gegensatz zur Erfassung und Beurteilung von Wissensbeständen, wie dies hauptsächlich bei vorangegangenen Large-Scale-Assessments der Fall war.

bei diesem bildungstheoretischen Konzept um ein normatives handelt, und man auf nationale oder gar transnationale curriculare Validität verzichten muss (OECD 1999, S. 9).

Die praktische Umsetzung erfolgt durch eine bereichsspezifische Ausdifferenzierung des Literacy-Konzeptes in drei basale Kulturwerkzeuge, nämlich die mathematische, die muttersprachliche und die naturwissenschaftliche Kompetenz, in denen Fähigkeiten der Schüler auf verschiedenen Niveaus erfasst werden (vgl. Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 158). Im Rahmen der TIMS-Studie, in der ebenfalls Testitems nach dem Literacy konzipiert wurden, beschreibt Klieme den theoretischen Hintergrund folgendermaßen:

„Mit dem Einsatz psychologischer Testverfahren verbindet sich der Anspruch, eine Aussage über latente Fähigkeitsdimensionen zu ermöglichen. Solche Fähigkeitsdimensionen werden als personale Merkmale (Kompetenzen) verstanden, deren Ausprägung sich in unterschiedlichen Situationen bei unterschiedlichen Anforderungen zeigt“ (Klieme 2000, S. 108). Dabei wird eine Kompetenzstufe (Proficiency Level) inhaltlich definiert als „das Wissen bzw. die kognitiven Operationen, die von Schülern auf der betreffenden Fähigkeitsstufe erwartet werden können“ (ebenda, S. 96). Diese Stufen lassen sich anhand niveautypischer Inhalte in Aufgaben verankern. Charakteristisch für diese Aufgaben sind unterschiedliche Dimensionen wie Offenheit, Komplexität und Literalitätsniveau. Fähigkeitsniveaus bilden also Schwellen, oberhalb derer bestimmte Aufgabenstellungen, die ein gewisses Wissen oder die Beherrschung gewisser Operationen voraussetzen, sehr wahrscheinlich gelöst werden können (vgl. Baumert, Bos, Watermann 2000, S. 160). Nach diesen Kriterien werden – wie beispielsweise im Falle von Lesekompetenz im Jahre 2000, 2003 und 2006 – die Items der getesteten Literacybereiche in fünf Kompetenzstufen unterschieden,<sup>39</sup> die im Einzelnen somit nicht auf die Messung schulischer Wissensbestände hinzielen, sondern primär Fähigkeiten in verschiedenen Anwendungssituationen (Fachkompetenzen) beurteilen, innerhalb derer fachinternes Wissen und Können nur ein Element darstellt.

### **3.4.1 Reading Literacy/Lesekompetenz**

Bei der PISA-Studie handelt es sich um ein zyklisches LSA, das im Abstand von jeweils drei Jahren durchgeführt wird. Jede der Einzelstudien besitzt eine inhaltliche Hauptdomäne („major domain“), die zwei Drittel aller gestellten Aufgaben ausmacht, während zu den

---

<sup>39</sup> Dies gilt nicht für die Nebengebiete der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung bei PISA 2000. Sowohl der internationale als auch der polnische Bericht verzichten im Gegensatz zu Deutschland auf die Formulierung von Kompetenzstufen (vgl. Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 155 f; OECD 2003 b, S. 20 ff).

übrigen zwei Bereichen nur ergänzende Teile herangezogen wurden. Im Jahr 2000<sup>40</sup> wurde schwerpunktmäßig die Lesekompetenz der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler getestet.

Unter Lesekompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, „geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einem größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Baumert, Stanat, & Demmerich 2001, S. 22). Ein derartiges Verständnis der Fähigkeiten entspricht einer situativ vielfältigen Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift, die in einer modernen Informations- und Wissensgesellschaft notwendig ist und somit die Lesekompetenz als einen basalen Kulturbereich ausweist (ebenda, S. 20).

Bei der Operationalisierung und Konzeptualisierung der Lesekompetenz griff man auf die Arbeiten von Kirsch und Mosenthal zurück, die sich bereits in einigen Studien (z. B. NAEP und IALS) bewährt hatten (vgl. Mosenthal 1996; Kirsch, Jungeblut & Mosenthal 1998). Auf ihrer Grundlage entwarfen die Autoren für PISA 2000 141 Aufgaben, die sich auf insgesamt 37 lebenssituationsnahe Texte verteilten. Grob eingeteilt können diese Texte unterteilt werden in:

1. Kontinuierliche Texte (62 Prozent) wie Erzählung, Darlegung, Beschreibung, Argumentation oder Anweisung.
2. Nichtkontinuierliche Texte (38 Prozent) zu denen Diagramme/Graphiken, Tabellen, Schemata, Karten, Formulare und Anzeigen gezählt werden (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele 2001, S. 81).

Zu jeder Textart unterscheidet PISA in den gestellten Aufgaben fünf Aspekte des Lesens und fasst diese zu drei Subskalen zusammen (vgl. Tabelle 1). Sie beschreiben die unterschiedlichen Anforderungen, unter denen ein Schüler die oben genannten Texte bearbeiten kann. Die Ergebnisse dieser drei Skalen ergeben die Gesamtskala „Lesekompetenz“.

---

<sup>40</sup> Die Testkonzeption blieb im Rahmen von PISA 2000 und PISA 2003 unverändert.

| Aspekte des Lesens                                | Subskalen                    |
|---|------------------------------|
| Information ermitteln                             | Information ermitteln        |
| Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln | Textbezogenes Interpretieren |
| Eine textbezogene Interpretation entwickeln       |                              |
| Über den Inhalt des Textes reflektieren           | Reflektieren und bewerten    |
| Über die Form des Textes reflektieren             |                              |

Tabelle 1: Von fünf Aspekten des Lesens zu seinen drei Subskalen  
Quelle: Artelt et al. 2001, S. 83

Innerhalb jeder der drei Subskalen eröffnen die in der Einleitung des Abschnitts beschriebenen Grundlagen eine Skalierungsmöglichkeit, die zur Ermittlung einer Ergebnisgüte innerhalb eines Aspektes genutzt wird. Auf diese Weise lassen sich zu jedem Aspekt fünf Kompetenzstufen<sup>41</sup> unterscheiden, denen nach dem Funktionsprinzip einer Matrix, Anforderungen auf abgestuften Niveaus zugeordnet werden können. Diese Konzeption eröffnet bei der Auswertung zwei Basen, anhand derer die Leseleistungen verglichen werden können:

1. Sie können innerhalb eines jeden „Aspektes des Lesens“ die erzielten Ergebnisse vergleichen. Hierdurch erfasst man die Stärken und Schwächen von Ländern innerhalb der Lesekompetenz.
2. Sie können die drei Aspekte zu einer „Gesamtskala“ zusammenfassen und betrachtet somit diese Kompetenz als die Summe der drei Aspekte (Artelt et al. 2001, S. 88 ff).

Abschließend bleibt noch zu klären, wie Berechnungsprozedur der so oft genannten Punkte eines Landes und ihr Zusammenhang mit den Kompetenzstufen aussieht.

Hierzu definiert man zunächst 500 als den international durchschnittlichen Punktwert aller Länder. Zur anschließenden Interpretation der erreichten Länderwerte „besteht die Möglichkeit, die abstrakte Fähigkeitsskala in einzelne Stufen zu unterteilen, die anhand von typischen Aufgabenmerkmalen genauer gekennzeichnet werden können. Die Unterteilung einer kontinuierlichen Fähigkeitsskala in einzelne Stufen basiert grundsätzlich auf der Information darüber, wie häufig die einzelnen Aufgaben von Schülerinnen und Schülern gelöst werden können.“ (ebenda, S. 88).<sup>42</sup>

<sup>41</sup> Aus Umfangsgründen wird hier auf die ausführliche Erläuterungen von Artelt et al. (2001, S. 88 ff) verwiesen.

<sup>42</sup> Die erreichten Punkte wurden in jedem der getesteten Kompetenzbereiche nach dem gleichen Vorgehensmuster ermittelt.

### 3.4.2 Mathematical Literacy/Mathematische Grundbildung

Im Testjahr 2000 umfasste der mathematische Teil nur ein Sechstel aller den Schülern vorgelegten Aufgaben der drei Literacy-Teile. Bei PISA 2003 bildete die Überprüfung eben dieser Kompetenz hingegen den Studienschwerpunkt.<sup>43</sup>

Als *Mathematical Literacy* verstehen die Autoren von PISA „the individual’s capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded mathematical judgements and to engage in mathematics, in ways that meet the needs of that individual’s current and future life as a constructive, concerned and reflective citizen” (OECD 2003 b, S. 20).

Die Definition weist damit die mathematische Grundbildung – analog zur Lesekompetenz – als einen Kompetenzbereich aus, innerhalb dessen ein verständnisvoller Umgang mit diesem Fach im Vordergrund steht, indem man seine Verfahren „als Werkzeuge in einer Vielfalt von Kontexten“ (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 141) einsetzt. Insofern hat diese weiterfassend funktionale Auffassung mit dem Mathematikunterricht vergangener Jahrzehnte, in dem Mathematik als ein Konstrukt aus Formeln, Sätzen und Beweisen gelehrt und gelernt wurde,<sup>44</sup> sehr wenig gemeinsam.

Sowohl die theoretische Konzeption als auch die Grundidee basieren auf den Vorarbeiten des Mathematikdidaktikers<sup>45</sup> Hans Freudenthal (vgl. Freudenthal 1977 und 1983), dessen zusammenfassende Grundidee diesbezüglich lautete, dass mathematische Konzepte, Strukturen und Ideen als Werkzeuge zur Erschließung und Strukturierung der Phänomene der physischen, sozialen und geistigen Welt erfunden wurden (vgl. Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 142). Eine zentrale Fähigkeit innerhalb dieser Auffassung von mathematischen Fähigkeiten bildet der Prozess des Mathematisierens, innerhalb dessen eine reale Problemsituation durch ein Zurückgreifen auf ein mathematisches Modell<sup>46</sup> formalisiert wird, was gemeinhin als Lösungsansatz bezeichnet wird. Innerhalb des Modells<sup>47</sup> erfolgt dann der

---

<sup>43</sup> Im OECD Bericht heißt es dazu: „Da über die Hälfte der Testzeit auf die Mathematik entfiel, kann PISA 2003 wesentlich detailliertere Informationen zu den Mathematikleistungen liefern, als dies bei PISA 2000 der Fall war. Neben der Berechnung der Gesamtpunktzahlen wird es möglich, gesonderte Angaben zu den verschiedenen mathematischen Inhaltsbereichen zu machen und konzeptuell begründete Kompetenzstufen auf jeder Leistungsskala festzulegen, dank denen eine Verbindung zwischen den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler und ihren konkreten Fähigkeiten hergestellt werden kann.“ (OECD 2004, S. 30)

<sup>44</sup> Allg.: Strukturorientiert unterrichtet wurde.

<sup>45</sup> Freudenthals herausragende Arbeiten in der Mathematikdidaktik waren in den 1960er und 1970er Jahren ein wesentlichen Beitrag zur Abkehr von der bis dahin in vielen Ländern unterrichteten axiomatisch aufgebauten Geometrie (vgl. Freudenthal 1963 und 1973.)

<sup>46</sup> Hiermit sind bekannte innermathematische Lösungsansätze gemeint.

<sup>47</sup> Die Aufgaben des PISA-Tests lassen sich nach zwei Arten der Modellierung klassifizieren: rechnerische und begriffliche Modellierungsaufgaben (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 143).

„nun einsetzende innermathematische Verarbeitungsprozess“,<sup>48</sup> innerhalb dessen Lösungen entwickelt werden, die schließlich Grundlagen für Interpretationen darstellen. Die Konzeption aller PISA-Aufgaben zielt bewusst auf ein „Durchlaufen“ dieses Prozesses auf dem Weg der Lösungsfindung.

Jede dieser Aufgaben wird nach drei unterschiedlichen Dimensionen (broad dimensions) charakterisiert:

1. *The content of mathematics*: Es handelt sich dabei um Leitideen, die das mathematische Denken strukturieren. Hierzu gehören etwa Vorstellungen wie Veränderung und Beziehung, quantitatives Denken, Raum und Form oder auch die Wahrscheinlichkeit. Die in den Lehrplänen unterschiedenen Stoffgebiete (Algebra, Arithmetik oder Geometrie) sind hingegen zweitrangig.
2. *The process of mathematics*: Hier werden z.B. Modellieren, Problemlösen in drei Kontextklassen (competency clusters) unterteilt: Verfahren ausführen, Verbindungen und Zusammenhänge herstellen, mathematisches Denken und Verallgemeinern.
3. *The situations in which mathematics is used*: In den Testaufgaben müssen mathematische Kenntnisse in der Regel situationsbezogen angewendet werden, wobei die Anwendungssituationen vom privaten und schulischen Bereich bis hin zu einfachen wissenschaftlichen Fragen zum öffentlichen Leben reichen (OECD 2003 b, S. 20).

Im Hinblick auf die Schwierigkeitsabstufung werden im Rahmen des deutschen Berichts entgegen internationaler Testteile<sup>49</sup> (von der Modellierungsleistungsleistung abhängig) fünf Niveaus unterschieden, wobei Stufe I beispielsweise dem Rechnen auf Grundschulniveau entspricht, Stufe III den Standard mathematischer Grundbildung darstellt, der von 15-Jährigen erreicht werden sollte (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 158).

Sowohl der internationale als auch der polnische Bericht verzichten hingegen aufgrund der geringen Anzahl der Testitems auf die inhaltliche Beschreibung des fünf Stufen umfassenden Spektrums. Stattdessen beschreiben sie, grob einteilend, die Leistung in mathematischer Grundbildung anhand der Kompetenzen und Kenntnisse in drei Abstufungen (vgl. Białeck & Haman 2002, S. 10 ff; OECD 2003 b, S. 84).

---

<sup>48</sup> Hierzu gehört beispielsweise eine geometrische Konstruktion oder Anwendung eines Rechenverfahrens (allgemein bezeichnet als algorithmische Vorgehensweisen).

<sup>49</sup> Der deutsche Testteil enthielt im Vergleich zum internationalen Testteil 86 zusätzliche Ergänzungsaufgaben, was ausreichte, um fünf Kompetenzstufen zu charakterisieren (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 159).

### 3.4.3 Scientific Literacy/Naturwissenschaftliche Grundbildung

Im Rahmen von PISA wird naturwissenschaftliche Grundbildung (*Scientific Literacy*) wie folgt definiert: „Scientific literacy is the capacity to use scientific knowledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help to make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity.“ (OECD 2003 b, S. 21)

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sieht die Rahmenkonzeption primär die Erfassung naturwissenschaftlicher „big ideas“ vor (Kiper & Kattmann 2003, S. 28), die eine „Teilhabe an einer von Naturwissenschaft und Technik geprägten Kultur gestattet.“ (Prenzel, Rost, Senkbeil, Häußler & Klopp 2001, S. 195).

Ähnlich der Lesekompetenz unterschied man innerhalb der Testitems drei Aspekte, die die Ordnungsmatrix der Testkonstruktion bilden

1. naturwissenschaftliche Konzepte,
2. wissenschaftliche Prozesse und
3. naturwissenschaftliche Anwendungsdimensionen (OECD 2001 b, S. 26 f).

„Mit der Integration von Konzept, Prozess und Anwendung folgt die internationale Rahmenkonzeption zur Erfassung naturwissenschaftlicher Kompetenzen dem angelsächsischen Literacy-Verständnis, wie es etwa in den Benchmarks for Science Literacy der American Association for the Advancements of Science (AAAS) formuliert und in späteren Veröffentlichungen weiter entfaltet worden ist“ (Baumert, Stanat, & Demmerich 2001, S. 27). Die Formulierung der Kompetenzstufen (I – V) in der deutschen Testkonzeption ergibt sich – an Bybee anlehnend – aus einer Ausdifferenzierung<sup>50</sup> der Qualitätsniveaus (I - IV) der naturwissenschaftlichen Grundbildung (Bybee 1997, zit. nach Prenzel et al. 2001, S. 196):

1. *Nominelles naturwissenschaftliches Wissen*: Ein oberflächliches Wissen ist hier auf die Kenntnis von wenigen Ausdrücken, einfachen Fakten oder Formeln beschränkt. Urteile und Schlussfolgerungen innerhalb des Lösungsprozesses gründen auf dem Alltagswissen.
2. *Funktionales naturwissenschaftliches Alltagswissen*: Naturwissenschaftliches Vokabular wird in einem engen Bereich passend benutzt, Zusammenhänge bleiben jedoch weitgehend unverstanden.

---

<sup>50</sup> Hierbei werden sowohl die 2. Stufe (Functional Scientific Literacy) als auch die 3. Stufe (Conceptual and Procedural Scientific Literacy) von Bybee in zwei separate Niveaus ausdifferenziert. Gleichzeitig vernachlässigt man die höchste Ebene (Prenzel et al. 2001, S. 198).

3. *Funktionales naturwissenschaftliches Wissen*: Konzeptuelles Wissen und Verständnis wird um die Prozesskompetenz erweitert, sodass auch eine situationsgerechte Anwendung naturwissenschaftlicher Konzepte (zwecks Vorhersage bzw. Erklärung) möglich wird.
4. *Konzeptuelles und prozedurales Verständnis*: Auf dieser Ebene verfügen die Schülerinnen und Schüler über eine naturwissenschaftliche Grundbildung, die von Bybee (1997, S. 45) als „konzeptuell und prozedural“ bezeichnet wird. Im Vergleich zur Kompetenzstufe V existieren jedoch Unterschiede im Hinblick auf Komplexität und Systematik.
5. *Konzeptuelles und prozedurales Verständnis auf hohem Niveau*: Lernende sind hier in der Lage, „Vorhersagen oder Erklärungen bereits auf der Basis konzeptueller Modelle zu geben und mit einem differenzierten Verständnis naturwissenschaftliche Untersuchungen oder Begründungen zu analysieren und präzise zu kommunizieren.“ (Prenzel et al. 2001, S. 199).

Der Wissensumfang steigt von Stufe zu Stufe und es ändern sich vor allem die Qualität des Umgangs mit naturwissenschaftlichem Wissen, die Komplexität der Zusammenhänge und die Vielfalt der Perspektiven (Prenzel et al. 2001, S. 196).

Demgegenüber unterscheidet sowohl das internationale als auch der polnische Testkonzept lediglich nur drei Schwierigkeitsabstufungen in den Aufgaben. Ähnlich wie bei „Mathematical Literacy“ wird dies auf den geringen, weitere Exaktifizierungen ausschließenden Aufgabenumfang zurückgeführt (OECD 2001, S. 94; Bialecki & Haman 2002, S. 10).<sup>51</sup> Inhaltlich beschränkt man sich in den gestellten Aufgaben auf Themen bzw. Ideen aus der Physik, Chemie, Biologie und den Erdwissenschaften.

Resümierend lässt sich festhalten, dass der OECD mit der Durchführung von PISA in organisatorischer – vor allem unter der in 3.4.1 bis 3.4.3 vorgestellten inhaltlich-konzeptionellen Hinsicht – ein neuartiger und zugleich stringenter Systematikaufbau gelungen ist, der nach Baumert et al. (2001, S. 17) bisher in keiner Schulleistungsstudie verwirklicht werden konnte. Wunder geht sogar noch weiter, indem er sagt: „PISA ist wissenschaftlich, weil die Studie selbst – in Umfang und Qualität bisher unvergleichbar – den wissenschaftlichen Maßstäben der empirischen Bildungsforschung genügt.“ (Wunder 2002, S. 139).

Obwohl Literacy die theoretische Grundlage zur Aufgabenverfassung darstellt und nicht die Lehrpläne, die schließlich das vorgeben, was jeder Schüler zu lernen hat, kann seitens der

---

<sup>51</sup> Eine ausführliche Konzeptionsbeschreibung liefert „Measuring Students Knowledge and Skills“ (vgl. OECD 1999).

Bildungspolitik und der Bildungsforschung nicht von einer Ablehnung dieses Ansatzes bzw. der Ergebnisse gesprochen werden. Im Gegenteil: In Deutschland, das gebotene Möglichkeiten vergangener LSA häufig ungenutzt ließ, da sie und ihre Ergebnisse nach Tillmann<sup>52</sup> niemanden interessiert haben und sie zum Teil selbst von Erziehungswissenschaftlern „kaum zur Kenntnis genommen“ (Tillmann 2004, S. 478) wurden, erhielt PISA eine starke öffentliche und fachinterne Resonanz, die einer Renaissance der Bildungsforschung gleicht (Fuchs 2003, S. 161).<sup>53</sup> Gründe für diesen inhaltlichen Paradigmenwechsel im Rahmen von LSA, der sehr stark mit der Diskussion über den Begriff einer „aktuellen Bildung“ und seinen Funktionen zusammenhängt, werden im folgenden Unterabschnitt diskutiert.

### **3.5 Legitimation von Literacy im reformerischen Kontext**

Die obige Beschreibung der im Rahmen von PISA getesteten Kompetenzbereiche zeigt, dass Literacy funktionalistisch ausgerichtet ist, indem es vor allem den Grad der Vorbereitung auf eine zeitgemäße berufliche und gesellschaftliche Lebensweiterführung überprüft. Dies kann wohl am Beispiel der eingesetzten Aufgaben im Bereich der Lesekompetenz am eindrucksvollsten beobachtet werden, innerhalb derer nicht-kontinuierliche und kontinuierliche Sachtexte verschiedenen Typs zum Zwecke einer Simulation von authentischen Lebenssituationen eingesetzt werden. Sowohl in den deutschen als auch in den polnischen Lehrplänen waren jedoch vor der Einleitung ihrer Systemreformen neuesten Datums beispielsweise nicht-kontinuierliche Sachtexte wie Schaubilder aus Zeitungen oder Fahrpläne, aus denen Informationen entnommen werden sollten, deutlich unterrepräsentiert, somit war der unterrichtliche Umgang mit ihnen wohl eher die Ausnahme. In diesem exemplarischen Zusammenhang drängt sich die Frage auf, wie die Bildungspolitik im Rahmen eines LSA, das schließlich zur Entwicklung eines Bildungssystems beitragen soll, trotz einer derartigen Unabhängigkeit von den Lehrplänen die getesteten Inhalte akzeptiert und legitimiert und noch weiter gehend zulässt, dass noch immer kaum eine Stellungnahme im Bezug auf Bildung, Schule und vor allem – wie beispielsweise im Falle von Deutschland – grundlegende Reformen ohne Verweis auf die Ergebnisse der Studie geschieht.

---

<sup>52</sup> Meines Erachtens gilt die folgende Aussage auch für Polen. Als bestätigende Anzeichen hierfür können zum einen ein Desinteresse an Studienteilnahmen und zum anderen die Anzahl thematischer Berichte und Veröffentlichungen dienen, die in renommierten pädagogischen Zeitschriften wie „Kwartalnik Pedagogiczny“, „Edukacyjny Dyskurs“, „Edukacja i Dialog“ oder „Konspekt“ erschienen sind.

<sup>53</sup> In Polen fielen die Reaktionen auf beide PISA Untersuchungen deutlich verhaltener aus. Weder die Ergebnisse von PISA 2000, noch die in namhaften Tageszeitungen groß betitelten und beachtenswerten Verbesserungen bei PISA 2003 fanden ein angemessenes Echo.

Die Antwort auf diese Frage lässt sich meines Erachtens aus zwei heute weitestgehend anerkannten Thesen ableiten, innerhalb derer in den folgenden Ausführungen ein gemeinsamer Berührungspunkt gesucht wird. Dies sind:

1. Die allgemeinen Aufgaben und Ziele der OECD erfahren ebenfalls in ihrer Bildungsforschung einen Niederschlag (Fuchs 2003, S. 171 – 177; Weber 2000).
2. Die Bildungspolitik hochentwickelter Industrieländer ist an einer inhaltlichen, sich im erreichten Leistungsniveau manifestierten Effektivität ihres Bildungssystems interessiert (vgl. KMK 1997 a; MGIP 2005, S. 99 – 131; MENIS 2005).

Die Aufgaben der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung („Organisation for Economic Cooperation and Development“, abgekürzt: OECD)<sup>54</sup> umfassen die Vertiefung der wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Entwicklung sowie die Koordination der Wirtschaftspolitik innerhalb der Bündnisländer. Ihre Umsetzung sollen den 30 Mitgliedsländern dazu verhelfen, „leistungsfähige Volkswirtschaften aufzubauen, die Effizienz der Märkte und Verwaltungen zu verbessern, den freien Markt auszuweiten und die Entwicklung insgesamt sowohl in Entwicklungsländern als auch in industrialisierten Ländern<sup>55</sup> zu fördern.“ ([www.oecd.org/pages/0,2966,de\\_34968570.html](http://www.oecd.org/pages/0,2966,de_34968570.html)).

Mit der Bildungsforschung innerhalb der OECD-Staaten beschäftigt sich das „Center for Educational Research and Innovation“ (CERI), das im Rahmen des seit dem Ende der 1980er Jahre bestehenden Indikatorenprogramms „Indicators of Educational Systems“ (INES), bestehende Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen Prozessen einerseits und der Bildung andererseits erforscht. Der Grund für diese Ausrichtungen der Bildungsforschungen innerhalb des allgemeinen Zielrahmens der OECD besteht darin – so Schleicher, der OECD/PISA Koordinator –, dass in erster Linie ein Verständnis über die Zusammenhänge aus marktfähigem *Humankapital*<sup>56</sup> und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit zur Entwicklung und Begleitung von Bildungsreformen aufgebaut werden soll (Fuchs 2003, S. 169). Die PISA-Untersuchungen erfolgen im Rahmen des INES-Programms und prüfen dabei einen Teil

---

<sup>54</sup> Weber nennt die OECD neben der EU und der Weltbank als einen der drei supranationalen Organisationen, deren Aktivitäten im Bildungsbereich vor allem Strukturanpassungen der einzelnen Länder darstellen. Diese „supranationalen Institutionen steuern indirekt, aber sehr entscheidend, die formale und inhaltliche Ausgestaltung eines zu ‚produzierenden‘ Humankapitals, das dann von den Nationalstaaten als Zielgröße für die Bildungssysteme vorgegeben wird.“ (Weber 2000).

<sup>55</sup> Die OECD besitzt global sogenannte „active relationships“ mit mehr als 70 Ländern (<http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp>).

<sup>56</sup> Der Begriff Humankapital (*human capital*) stammt aus dem ökonomischen Konzept der Humankapitaltheorie, die in den frühen sechziger Jahren entwickelt wurde (z.B. Becker 1993; Mincer 1994; Schultz 1961). Sie beinhaltet eine Anwendung der Kapitaltheorie auf menschliche Ressourcen.

seiner Indikatorenbündel.<sup>57</sup> Gerade Literacy als bildungstheoretisches Konzept von PISA wird hier zum Informationsträger, um den oben genannten Zusammenhang zwischen Humankapital und wirtschaftlicher Entwicklung und folglich auch – so Denek (2005, S. 90 ff) –, Antizipationsgrundlage für zukünftige wirtschaftliche Entwicklungen zu erhellen. Die kompetenz-immanente Heraushebung der Alltagssituation, die die Funktionalität des Wissens in den Vordergrund stellt und somit eine berufliche bzw. private Anschlussfähigkeit simuliert, bildet dabei den Maßstab für die Leistungsfähigkeit innerhalb einer modernen Wissensgesellschaft.

Ein niedriges Niveau innerhalb der getesteten PISA-Kompetenzen stellt demnach den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes, seine Wettbewerbsfähigkeit und zugleich aber auch den sozialen Zusammenhalt einer Nation in Frage. Eine geeignete Ausbildung erhält bei dieser Betrachtungsweise eine strategische Funktion im weltweiten wirtschaftlichen Wettbewerb (ebenda; Fuchs 2003, S. 166 f).

Auf der anderen Seite, d.h. der Seite der Bildungssysteme, die vor dem Hintergrund bisheriger Ausführungen durchaus als Klienten der OECD gesehen werden dürfen, ist es unbestritten, dass die Schulen einen großen Einfluss auf die Güte und Art der Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler ausüben und damit nach obigen Ausführungen in einer *Wissensgesellschaft* die wirtschaftliche Zukunft des Landes beeinflussen. Die Bildungspolitik, die schließlich über alle einzuleitenden Maßnahmen in einem Bildungssystem entscheidet, ist nach Unterabschnitt 2.4 im Zuge der Qualitäts- und Effektivitätsbewertung ihres Schulsystems zunehmend an der ökonomischen Verwertbarkeit vermittelter Wissensbestände interessiert und richtet nach diesen Interessen neben Maßnahmen wie Standards, Kernlehrpläne oder Large-Scale-Assessments den Fokus ebenfalls auf zu testende Inhalte. Der Übergang zur Erfassung von Basiskompetenzen, der nach Aussage von Schweitzer einen historisch zu bezeichnenden Fortschritt darstellt (Schweitzer 2002, S. 156), ist damit eine notwendige bildungsplanerische Reaktion im Rahmen der Globalisierung. Die Erfassung der Kompetenzen, wie sie im Rahmen von PISA vorgenommen wurden, erfordert demnach keinen „Segen“ der Curricula, denn sie erfasst die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die nach einem neuen, durchaus anerkannten Qualifikationsbedarf konzipiert werden. Es ist vielmehr so, dass im Zuge des eingesetzten Diskurses auch Erziehungswissenschaftler vermehrt daran interessiert sind, diesen Forschungsansatz theoretisch zu unterlegen, denn an „diesen Maßstäben bemessen zu werden, daran wird zukünftig kein Land, keine Bildungspolitik, keine Schule mehr vorbeikommen“ (ebenda).

---

<sup>57</sup> Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden jährlich in „Education at a Glance“ veröffentlicht.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die von PISA getesteten Kompetenzen trotz einer annähernd gänzlichen Ablösung von nationalen Lehrplänen von sehr hohem Wert für die Bildungspolitik sind und es auch in Zukunft sein müssen. In den Wirkungskreis dieses Prozesses gerät infolge des derart starken Hervortretens von PISA und der Akzeptanz seiner Ergebnisse als Grundlagen für Bildungssystemveränderungen die Diskussion um eine aktuelle Bildung.<sup>58</sup> So gilt heute bereits als unbestritten, dass elementare Ideen von *Literacy* einen Niederschlag in den reformierten Lehrplänen der fortschrittlichen Länder finden sollten (vgl. Fuchs 2003; Kiper 2003 a; Roeder 2003; Klieme et al. 2003). Kritik an dieser Entwicklung wird aus dem Lager der Erziehungswissenschaft hingegen nur vereinzelt geäußert (vgl. Lind 2002).

---

<sup>58</sup> Eine durch diese Vorgaben eingeleitete Entwicklung des Bildungssystems birgt nach Messner (2003, S. 403) jedoch die Gefahr, dass sich die Auffassung von Schule und der dort zu bietenden Bildung ändert, was zur Ablösung der „zweckfreien“ Grundbildung (Klafki) und gleichzeitig zur Auflösung der Landescurricula zu Gunsten eines Weltcurriculums führen könnte.

## 4 Deutschlands Bildungssystem im Wandel

Kapitel 3 hat gezeigt, dass PISA – im Wesentlichen aufgrund seiner organisatorischen und inhaltlich-methodischen Merkmale – einen besonders hohen Stellenwert in der Erfassung und Beurteilung der Leistungsfähigkeit fortschrittlicher Bildungssysteme besitzt. Im Hinblick auf den Umgang mit Large-Scale-Assessments vollzog sich damit in der Wahrnehmung von Bildungsbeteiligten beider hier im Fokus stehenden Länder ein später, zugleich jedoch unumgänglicher Wandel, dessen Ursachen wohl in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen zu suchen sind, die sich derzeit vollziehen und ihren Niederschlag seit geraumer Zeit auch im Bildungswesen finden (vgl. 2.4). In diesem Kapitel wird nun der nicht minder wichtige Aspekt der Weiterentwicklung von Bildungssystemen an einem konkreten Beispiel betrachtet, indem untersucht wird, ob und vor allem welchen reformerischen Einfluss die ernüchternden Ergebnisse von PISA 2000 auf das deutsche Bildungssystem bewirkt haben. Um diese zentrale Frage in einer erschöpfenden Form beantworten zu können, werden zunächst die Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler analysiert, um so akute Schwächen, Auffälligkeiten aber auch Stärken des hiesigen Bildungssystems zu identifizieren (4.1).<sup>59</sup> Daran schließt sich die Wiedergabe der bildungspolitischen Reaktionen auf der Systemebene an, die durch die sieben Handlungsfelder der Kultusministerkonferenz repräsentiert werden. Im Einzelnen handelt es sich hierbei um die Vorgabe relativ deutlich umrissener Tätigkeitsbereiche, auf denen die Kultusministerkonferenz selbst, primär jedoch die Bildungspolitik der Länder in der Folgezeit ihre qualitätssichernden bzw. qualitätsverbessernden Bemühungen vorrangig konzentrieren sollte (vgl. Einleitung zu 4.2). Auf der Grundlage dieser Vereinbarung rücken schließlich in 4.2.1. bis 4.2.7 – dem Schwerpunkt dieses Kapitels – ihre Umsetzungen auf Länderebene in den Mittelpunkt der Analysen. Im Gesamtzusammenhang dieser Arbeit bilden sie damit übergeordnete Vergleichsebenen, ihre konkreten Umsetzungen hingegen darin eingeschlagene Tendenzen durch die Bundesländer, die abschließend beiderseits als Grundlage für den Reformvergleich mit Polen herangezogen werden. Blendet man den internationalen Kontext aus, so reihen sich diese Abschnitte – wenngleich mit zum Teil abweichendem methodischen Vorgehen – in die zugegebenermaßen sehr kurze Liste der Berichterstattung über eingeleitete bzw. vollzogene Reformen „nach PISA“ ein (vgl. Avenarius et al. 2003 b; Hovestadt & Keßler 2004).

---

<sup>59</sup> Das PISA-Konsortium weist darauf hin, dass PISA Korrelationen, jedoch keine Kausalzusammenhänge beweist. Brügelmann und Heymann nennen interessante, auf Fehlinterpretationen gründende Ergebnisse (vgl. Brügelmann & Heymann, 2002, S. 6 und 7). Dem widerspricht Rindermann, der die Studie inhaltsanalytisch untersucht und zu dem Ergebnis kommt, dass die Zurückhaltung bei der Kausalgegründung unnötig ist (vgl. Rindermann 2006, S. 69-89).

#### **4.1. Analyse deutscher Ergebnisse bei PISA 2000**

Der Erwerb von fachlichen Kompetenzen, die in PISA mit Hilfe von Leistungsindikatoren erfasst wurden, hängt stets von einem vielfältigen Faktorenbündel ab, das – nach Ramseier und Brühwiler (2003, S. 23) grob unterteilt – der Schule, dem lernenden Individuum oder dem soziokulturellen Umfeld des Lernenden zugeordnet werden können. Zusammenfassend sprechen Helmke und Weinert (1997) in diesem Kontext von einer multiplen Determiniertheit schulischer Leistungen. Um dazwischen bestehende Zusammenhänge bei den Jugendlichen der Teilnehmerländer zu beleuchten, legt PISA zusätzlich zur reinen Leistungserhebung eine repräsentative kontextuelle Untersuchungsausdifferenzierung an (vgl. Baumert & Schümer 2001 a). Vor dem Hintergrund sich dadurch bietender Erklärungsmöglichkeiten, jedoch mit Blick auf die darauf folgend präsentierten Handlungsfelder der KMK (4.2.1), in denen Maßnahmenbereiche zum Ausgleich bzw. zur Minderung von Disparitäten zunächst formuliert und daran anschließend auch analysiert werden (vgl. 4.2.2.4 und 4.2.2.7), erscheint es unumgänglich, neben reinen Schülerleistungen auch diese im Zusammenhang mit deren wichtigsten Einflussbereichen näher zu beleuchten.

Dieser Gliederungsidee folgend, werden in Abschnitt 4.1.1 zunächst die deutschen Leistungsergebnisse in den drei Kompetenzdomänen Lesen (4.1.1.1), Mathematik (4.1.1.2) und Naturwissenschaften analysiert (4.1.1.3).

Die erreichten Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler werden anschließend im Zusammenhang mit erfassten kontextbezogenen Indikatoren wie besuchter Bildungsgang sowie sozialem und ethnischem Status betrachtet. Weiteres Interesse gilt ebenfalls dem Zusammenhang zwischen dem sozialen Status der Jugendlichen und den von ihnen besuchten Bildungsgängen (4.1.2). Damit wird die Stärke der Wirkungszusammenhänge von außerschulischen Disparitäten und erbrachten Leistungen bzw. der Schulwahl in Deutschland abgebildet, so dass einerseits eine Grundlage zur Beurteilung der Korrespondenz zwischen ausgewählten außerschulischen Bedingungen und Mechanismen der schulischen Leistungsnivellierung vor dem Jahr 2000 entsteht. Andererseits wird so eine Grundlage geschaffen, auf der im weiteren Verlauf die eingeleiteten und umgesetzten Maßnahmen der Bundesländer diskutiert werden (4.2.4).

## 4.1.1 Ergebnisse in den drei Kompetenzdomänen

### 4.1.1.1 Lesekompetenz

Die Ergebnisse der 5000 Schülerinnen und Schüler umfassenden deutschen Stichprobe deckte das volle Spektrum der in 3.4.1 festgelegten Kompetenzstufen ab. Fasst man zudem das Nichterreichen der I. Kompetenzstufe als eine eigenständige Ebene auf, so kann durchaus von einer Streuung der Leseleistungen über sechs Niveaus gesprochen werden.<sup>60</sup> Eine Beschreibung bzw. ein Vergleich überwiegend anhand der Rangplätze oder Mittelwerte (vgl. Bialecki & Haman 2002) stellt meines Erachtens im Rahmen einer genaueren Analyse ein nur sehr beschränktes, ja zum Teil sogar kontraproduktives Mittel der Charakterisierung<sup>61</sup> dar. Aus diesem Grund werde ich mich im Folgenden darauf beschränken, die Anteile in den jeweiligen Kompetenzstufen mit einem verstärkten Fokus auf die Extremgruppen (Kompetenzstufe I und darunter sowie Kompetenzstufe V) zu betrachten.

Das untere Extrem der Kompetenzskala, das nicht einmal für die Zuordnung in die Kompetenzstufe I genügte, wurde von 9,9% aller deutschen Schülerinnen und Schüler erreicht. Diese Jugendlichen sind der Definition nach nicht in der Lage, den „Hauptgedanken des Textes oder die Intention“ herauszufiltern sowie „eine einfache Verbindung zwischen den Informationen aus dem Text mit weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen“ (Artelt et al. 2001, S. 89). Für den inner- und außerschulischen Alltag bedeutet dies, dass jeder zehnte 15-Jährige sich höchstens auf dem Niveau der ersten Grundschulklassen befindet. Dieses Ergebnis wirkt umso stärker, wenn man bedenkt, dass hier a) mit Lettland und Luxemburg nur zwei der 30 getesteten Industrieländer schlechter abschnitten und b) die durchschnittliche OECD-Belegung dieser Schülergruppe um 40% kleiner war als die in Deutschland (vgl. ebenda, S. 101 ff; Tabelle 2).

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe I, deren Lesefähigkeiten damit wohl auf dem Niveau kurz nach dem Abschluss der Grundschule liegen dürften, betrug 12,7%. Beide bisher beschriebenen Kompetenzniveaus vereinigen damit in sich etwa 23% der deutschen Lernenden. Bei ihnen ist davon auszugehen, dass sie aufgrund fehlender Voraussetzungen nicht am altersgemäßen Unterricht der Sekundarstufe I und damit nicht bzw. sehr eingeschränkt am späteren Berufsleben im Sinne von *Lebenslanges Lernen* (vgl. Achtenhagen & Lempert 2000) partizipieren können. Besonders eklatant fallen die

---

<sup>60</sup> An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass man von Schülerinnen oder Schülern, die die Kompetenzstufe I nicht erreichten, nicht weiß, über welche Fähigkeiten sie tatsächlich verfügen, – sondern nur – welche Fähigkeiten nicht vorhanden sind.

<sup>61</sup> Eine Reduktion auf Mittelwerte birgt zudem die Gefahr, dass man sich auf eine ungewollte Beschreibung und Heraushebung des Ranking fixiert.

Unterschiede in der Lese-Subskala „Bewerten und Reflektieren“ auf, wo Deutschlands Belegungen mit einem Prozentsatz von 23,5 um fast ein Drittel über dem OECD-Durchschnittswert von 18 liegen (Artelt et al. 2001, S. 104).

|             | Ergebnis in Punkten |          |           | Anteil der Schüler, die die jeweilige Kompetenzstufen erreichten |          |           |            |           |          |
|-------------|---------------------|----------|-----------|--|----------|-----------|------------|-----------|----------|
|             | MW                  | 5. Perz. | 95. Perz. | unter KS I   | auf KS I | auf KS II | auf KS III | auf KS IV | auf KS V |
| <b>BRD</b>  | 484                 | 284      | 650       | 9,9%   | 12,7%    | 22,3%     | 26,8%      | 19,4%     | 8,8%     |
| <b>OECD</b> | 499                 | 322      | 653       | 6,2%   | 12,1%    | 21,7%     | 28,7%      | 22,3%     | 9,5%     |

Tabelle 2: Wichtigste Charakteristika der Leistungsverteilungen bei der Lesekompetenz (Mittelwert, Ergebniswert des 5. und des 95. Perzils sowie Anteile auf den Kompetenzstufen) von Deutschland und der OECD im Vergleich

Quelle: Bialecki & Haman 2002, S. 9 und 10; Artelt et al. 2001, S. 101 - 110<sup>62</sup>

Auf der Kompetenzstufe II und III erreicht Deutschland mit 22,3% bzw. 26,8% einen nur geringfügig unter dem OECD-Durchschnitt liegenden Wert. Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass C. Artelt, ein Mitglied des PISA-Konsortiums, die Anforderungen der Kompetenzstufe II im Lesetest als „Anforderungen in den Lehrplänen für den Deutschunterricht in dieser Altersgruppe“ (2001, S. 108) bezeichnet. Der erreichte OECD-Durchschnitt liegt jedoch auf dem Niveau der Kompetenzstufe III und somit über den theoretischen Vorgaben an die deutsche Schülerschaft (vgl. Tabelle 2; Artelt et al. 2001, S. 100 f).

Auf der Kompetenzstufe IV „ist Deutschland ebenfalls deutlich schwächer besetzt als in vielen anderen Teilnehmerstaaten“ (Artelt et al. 2001, S. 104). Die Spitze der Kompetenzskala, die durch die V. Stufe bestimmt ist, wurde von 8,8% aller deutschen Schülerinnen und Schüler erreicht, was in etwa dem durchschnittlichen Anteil der OECD auf dieser Stufe entspricht (ebenda).

Zusammenfassend lässt sich über die im Rahmen der Lesekompetenz erzielten Ergebnisse folgendes aussagen:

1. Die Werte deutscher Schüler streuen unverhältnismäßig breit. Diese Vermutung wird durch die Betrachtung des statistischen Merkmals „Standardabweichung“ bestätigt (ebenda, S. 106). Durch ihren hohen Wert bestätigt sie drastische Leistungsunterschiede, die im Vergleich zu allen anderen Ländern mit beträchtlichem Abstand am größten waren.

<sup>62</sup> Zur Ermittlung der Verteilungen der OECD-Mittelwerte wurde der polnische Bericht herangezogen. An dieser Stelle ist die Quelle OECD 2001 b (vgl. S. 51) zu ungenau, da alle Angaben auf ganzzahlige Prozentsätze gerundet wurden.

2. Der 22,6%-ige Anteil der Jugendlichen, deren Leistungen in die Kompetenzstufe I und darunter eingeordnet werden, ist besonders alarmierend.
3. Die Mittelwerte in jeder der drei Lesesubskalen weichen in Deutschland signifikant vom OECD-Durchschnitt ab. Die Differenz der beiden Werte fiel noch schlechter aus, wenn man die negativ herausragenden Anteile aus Brasilien und Mexiko außer Acht ließe. Ihre Schülerinnen und Schüler lagen zu 85% bzw. zu 80% unter dem OECD-Durchschnitt, wodurch dieser zusätzlich reduziert wurde.

#### **4.1.1.2 Mathematische Grundbildung**

Im Bereich der mathematischen Grundbildung lag der Belegungsanteil der Schülerinnen und Schüler, die nicht die Kompetenzstufe I erreichten, bei 7%. Weitere 17% erreichten die Kompetenzstufe I. Auf dem untersten Leistungsniveau ergibt dies ein ähnliches Bild wie bei der Lesekompetenz: 24% aller deutschen Jugendlichen verfügen über Fähigkeiten, die lediglich dem Grundschulniveau zugeordnet werden können und sind damit beispielsweise nicht in der Lage – so die Anforderungen der Kompetenzstufe II –, „einfachste begriffliche Modellierungen“ vorzunehmen, die „in einen außermathematischen Kontext eingebettet sind“ (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 160).

Auf der II. Kompetenzstufe, auf der die Fähigkeit vorausgesetzt wird, Grundschulwissen dazu einzusetzen, „neuartige Aufgabensituationen zu verstehen und passende Modellierungen auszuwählen“, befinden sich 32% der deutschen Schüler. Mit 31% wird annähernd der gleiche Wert für die III. Kompetenzstufe erreicht, die laut PISA-Konsortium die in diesem Alter zu erwartende Wissens- und Fähigkeitsbasis darstellt.

Der Anteil von Lernenden, die mathematische Fähigkeiten der Kompetenzstufe IV besitzen, liegt bei 12%. In der Spitzengruppe, die durch die Zugehörigkeit zur V. Kompetenzstufe markiert wird, befindet sich lediglich jeder achtzigste (1,3%) deutsche Jugendliche. Vor dem Hintergrund einschneidender gesellschaftlicher Transformationen ist dieser Wert als äußerst negativ anzusehen, da er nach Buschor, Gilomen & McCluskey einen wesentlichen Einfluss auf den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft besitzt, „welche Fähigkeiten auf hohem Niveau benötigen, um ihre Spitzenunternehmen mit sehr gut qualifizierten Arbeitskräften auf Kurs halten zu können.“ (2003, S. 15).

Die Schülerinnen und Schüler der drei höchsten Kompetenzstufen genügen – so Lehrplananalysen und Einschätzungen von Lehrplanexperten – den curricularen Anforderun-

gen der neunten Klasse (Klieme et al. 2001c, S. 169). Dazu gehören lediglich 44% aller deutschen Schüler.

Zusammenfassend lässt sich über die Ergebnisse in mathematischer Grundbildung Folgendes feststellen:

1. Die Schülergruppe, deren Leistungen der höchsten Kompetenzstufe zugeordnet werden, ist in Deutschland auffallend klein.
2. Über die Hälfte (56%) der Schülerinnen und Schüler erreichen nicht die geforderten Lehrplananforderungen der neunten Klasse.
3. Jeder vierte Jugendliche in Deutschland besitzt mathematische Kompetenzen, die höchstens dem Grundschulniveau entsprechen. Sowohl eine berufliche als auch eine private Entwicklung scheint damit gefährdet.
4. Die Leistungsstreuung gehört zu den größten innerhalb der ganzen Stichprobe.

#### **4.1.1.3 Naturwissenschaftliche Grundbildung**

Die Ergebnisse des naturwissenschaftlichen Testteils unterscheiden sich von den oben beschriebenen nur geringfügig. Die deutschen Schülerinnen und Schüler erbringen insgesamt auch hier nur unterdurchschnittliche Ergebnisse, die mit 487 Punkten auf dem Niveau der II. Kompetenzstufe angesiedelt sind. Ein durchschnittlicher Schüler der OECD besitzt dagegen mit 500 erreichten Punkten ein Fähigkeitsniveau, das bereits dem III. Niveau zugeordnet werden kann. Spitzenländer wie Japan und Korea erreichen im Vergleich dazu mehr als 60 Punkte höhere Mittelwerte, Finnlands Ergebnis liegt mit 538 Punkten ebenfalls deutlich darüber (Prenzel, Rost, Senkbeil, Häußler, & Klopp 2001, S. 237 – 240).

Blickt man nun auf den unteren Leistungsbereich, der durch die Zugehörigkeit zur Kompetenzstufe I und darunter wiedergegeben wird, so können mit Anteilen von insgesamt 26,3% aller deutschen Schülerinnen und Schüler vergleichsweise große Belegungen festgestellt werden. Der OECD-Durchschnitt liegt hier bei 23,3%. Diese Differenzen bestätigen ebenfalls Leistungsbereiche des 5. und 10. Perzentils, in denen die entsprechenden OECD-Testwerte deutlich unterschritten werden, oder anders ausgedrückt: Die schwächsten deutschen Jugendlichen verfügen offenbar über eine schlechtere naturwissenschaftliche Grundbildung als die durchschnittlich schwächsten Schülerinnen und Schüler aller PISA-Teilnehmerländer (Białecki & Haman 2002, S. 10).

Am oberen Ende der Kompetenzskala machen die Schülerinnen und Schüler, die in den schwierigen Aufgaben (Kompetenzstufe IV und V) gute bzw. sehr gute Ergebnisse erzielen,

in Deutschland 23,9% und 3,4% aus. Im Vergleich zu den entsprechenden OECD-Mittelwerten (25,7% und 4,1%) weichen diese Anteilsbesetzungen bereits erheblich – wenn auch nicht so stark wie bei der mathematischen Grundbildung – ab, was ebenfalls in beeindruckender Weise mittels erreichter Testwerte des 75., 90., und des 95. Perzentils bestätigt wird. Beide Leistungsverteilungen weichen in diesem Abschnitt um 10 oder mehr Punkte voneinander ab (vgl. ebenda).

#### **4.1.2 Kontextuelle Befunde**

Neben den in 4.1.1.1 bis 4.1.1.3 vorgestellten Ergebnissen in Form einer reinen Leistungscharakterisierung (Leistungsindikatoren) werden im Rahmen von PISA ebenfalls kontextbezogene Indikatoren erfasst. Sie tragen wesentlich dazu bei, beispielsweise aufgrund der Einbeziehung von wichtigen Hintergrundmerkmalen der Schülerinnen und Schüler, die national wirkenden Mechanismen wie Selektion, Allokation sowie Distribution von Bildungsabschlüssen zu ermitteln und erhellen somit die Korrespondenz von Rahmenbedingungen und Bildungsertrag (vgl. MGIP 2005; Müller 1999; Ramseier & Brühwiler 2003). Damit einhergehend werden auch Aussagen über Reproduzierbarkeit von vorhandenen Statuszuständen getroffen, was vor allem von hoher bildungs- und gesellschaftspolitischer Brisanz ist, da Schulsysteme in demokratischen Ländern es anstreben, gleiche Bildungschancen zu bieten, Heranwachsende optimal zu fördern sowie soziale, ethnische und kulturelle Disparitäten in der Bildungsbeteiligung auszugleichen<sup>63</sup> (Baumert & Schümer 2001 a, S. 323).

Die Auswahl der vier Aspekte oder genauer gesagt Zusammenhänge eben dieses Forschungsfeldes, die im nun analysiert werden, erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie richtet sich vielmehr nach den im folgenden Abschnitt (4.2) von der Kultusministerkonferenz (KMK) formulierten sowie anschließend in ihrer Umsetzung analysierten Handlungsfeldern.

#### ***Auffälligkeit 1: Zusammenhang zwischen sozialem Herkunft und erbrachten Leistungen***

Die soziale Herkunft der Eltern wird üblicherweise an ihrer Berufsposition gemessen. Dieser Faktor, der nachweislich die sozioökonomische Stellung der Eltern beeinflusst, wird dabei durch den international vergleichbaren Index ISCO auf einer Punkteskala zwischen 0 und 90 gemessen. Dieses Modell wird zudem durch die Einbeziehung des EGP-Modells von Erikson,

---

<sup>63</sup> Von Baumert und Schümer (2001 a, S. 325) wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Herstellung einer Balance zwischen wünschenswerter Gleichheit und funktional unvermeidbarer Ungleichheit angesichts einer strukturellen Knappheit hochwertiger materieller und symbolischer Güter ein widersprüchlicher Prozess sei.

Goldthrope und Portocarero (vgl. 1979) so ergänzt, dass soziale Klassen anhand der Art der Tätigkeit (selbständig oder in abhängiger Stellung), der Weisungsbefugnisse sowie der erforderlichen Qualifikationen definiert werden (Baumert & Schümer 2001 a, S. 326-330).

Den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen im Kompetenzbereich Lesen geben Abbildung 8.3 und 8.4 von Baumert und Schümer (ebenda, S. 363) wieder, in denen meines Erachtens – analog zu den anderen beiden Domänen – drei Gruppen voneinander unterschieden werden können. So wird zunächst deutlich, dass die 15-jährigen Jugendlichen aus der oberen und unteren Dienstklasse eine annähernd gleiche Verteilung auf die einzelnen Kompetenzstufen aufweisen (Gruppe 1). Als die zweite Gruppe können die Jugendlichen aus Familien von Routinedienstleistenden, Selbständigen und Facharbeitern identifiziert werden. Diesen beiden Gruppen gegenüber stehen sowohl Kompetenzstufen-Belegungen als auch andere erreichte Leistungscharakteristika (Mittelwert, Perzentilwerte, Streuung) von Lernenden aus der Sozialschicht der un- und angelernten Arbeiter deutlich ab und können somit als eine dritte Gruppe betrachtet werden (vgl. ebenda). Die durchschnittlich erreichten Leistungen der ersten Gruppe liegen mit Mittelwerten von 538 und 531 im oberen Drittel der Kompetenzstufe III. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus der zweiten Gruppe können bereits mit einem Mittelwertabstand von etwa 70 Punkten im oberen Drittel der II. Kompetenzstufe eingeordnet werden. Besonders auffällig darunter sind die Jugendlichen aus den Familien der Routinedienstleistenden, die mit 13% beträchtliche Anteile an den Schülerinnen und Schülern ausmachen, die keiner Kompetenzstufe zugeordnet werden können. Im Wesentlichen darauf zurückzuführen ist die mit 109 Punkten sehr breite Leistungsstreuung der Jugendlichen aus dieser Sozialschicht. Die Leistungen der 3. Gruppe zeigen ein alarmierendes Bild (ebenda, S. 360). Diese Schüler erreichen zu 17% nicht die Kompetenzstufe I und zu 37% nicht die Kompetenzstufe II. Dies bedeutet, dass mehr als ein Drittel von ihnen allenfalls einfachste, alltagsnahe Texte versteht und somit zu den Risikoschülern zählt.

Diese Ergebnisse machen innerhalb der deutschen Stichprobe eine starke Koppelung zwischen Leistung und Sozialstatus der Eltern deutlich, was zugleich die Gefahr der geschlossenen Reproduzierbarkeit von Sozialschichten birgt.<sup>64</sup> Derartige Disparitätstypen wurden nach Baumert und Schümer ausnahmslos in allen PISA-Staaten gemessen,

---

<sup>64</sup> Ebenso kennzeichnend sind aber auch die Überlappungen der Leistungsverteilungen in unterschiedlichen Sozialschichten. Insgesamt sind sie weitaus größer als die Unterschiede der zentralen Tendenzen. Vorstellungen geschlossener Sozialschichten sind also unangebracht. Leseexperten und schwache Leser sind in jeder Sozialschicht zu finden. Allerdings ist auch nicht zu übersehen, dass die Gruppe potenzieller Risikopersonen, deren Lesekompetenz die elementare Stufe I nicht überschreitet, in den unteren Sozialschichten besonders groß ist (Baumert & Schümer 2001, S. 383-390).

wenngleich die Abweichungsausprägung der Leistungsunterschiede zwischen Schülern der oberen und unteren Sozialschicht in Deutschland jedoch am deutlichsten ausfällt.<sup>65</sup> Als ein Beleg dafür kann der soziale Gradient angesehen werden, der hier den steilsten Verlauf unter den Vergleichsländern besitzt (vgl. ebenda, S. 386). Betrachtet man den gleichen Zusammenhang auf der Ebene der Schulformen, so schrumpfen die Kompetenzunterschiede erheblich. „Der Abstand der beiden Extremgruppen verringert sich von 100 auf rund 30 Punkte.“ (ebenda, S. 365). Verglichen mit der Stichprobe aller deutschen Jugendlichen entspricht es einer Verkleinerung der Standardabweichung auf ein Drittel, was jedoch meines Erachtens ein gleichermaßen deutliches Ergebnis darstellt. Zu bedenken ist dabei nämlich, dass der kleinere Wert nur innerhalb der einzelnen Schulformen erzeugt wird und man aufgrund der vorgenommenen dreigliedrigen Selektion im Anschluss an die Grundschule keine größeren Streuungen erwarten kann.

Baumert und Schümer (2001 a, S. 364) vermuten zu Beginn der Untersuchung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen zunächst, dass innerhalb dieser Kompetenzbereiche aufgrund des Vermittlungsmonopols der Schule die mitgebrachten Voraussetzungen – zu denen auch die Einbettung in eine Sozialschicht zählt – sich geringer auswirken dürften. Der Vergleich der erreichten Mittelwerte und der Kompetenzstufen lässt sie jedoch zu dem Schluss kommen, dass die Befunde „in verblüffender Weise“ (ebenda, S. 366) den Leseergebnissen ähneln, wenngleich das Ergebnisbild des naturwissenschaftlichen Tests dies in einer leicht abgeschwächten Form tut. Auch in diesen Kompetenzdomänen sind die Jugendlichen aus oberen und unteren Dienstklassen um über eine Kompetenzstufe besser als die Kinder aus Facharbeiterfamilien sowie um fast eineinhalb Kompetenzstufen (Mathematik: 102 Punkte; Naturwissenschaften: 98 Punkte) besser als Kinder aus der Sozialschicht der un- und angelernten Arbeiter. In internationalen Vergleich gehört dieses Maß der Koppelung von Sozialschichtzugehörigkeit und erreichten Leistungen zu den stärksten unter allen Teilnehmerstaaten (ebenda, S. 385).

Die obigen Analysen zeigen in allen drei untersuchten Domänen einen festen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen. „Im Unterschied zu früheren Studien, die in der Regel einen besonders starken Einfluss der sozialen Herkunft auf sprachliche Leistungen berichten, fällt in PISA bei Verwendung der internationalen Leistungsmaße der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Lesekompetenz bzw. mathematischer Kompetenz gleich straff aus.“ (Baumert & Schümer 2001 a, S. 372).

---

<sup>65</sup> Sehr interessant ist zudem das Ergebnis, dass in dem verbreitet angeführten und oft untersuchten Beispiel USA diesbezüglich beträchtlich niedrigere Unterschiede gemessen wurden (vgl. Baumert & Schümer 2001, S. 379).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass ein wichtiges Ziel des deutschen Bildungssystems, nämlich eine bis zum gewissen Grad erreichbare Entkoppelung von sozialer Herkunft und Schulerfolg sowohl insgesamt als auch schulformintern nicht erreicht wird.

### ***Auffälligkeit 2: Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leistungen***

Die Stichprobe mit Jugendlichen aus Migrationsfamilien<sup>66</sup> hatte mit etwa 20% aller in Deutschland getesteten Probanden einen sehr beträchtlichen Anteil. Das Ziel der Untersuchung dieses Aspektes bestand darin, die Zusammenhänge zwischen vorhandenem Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb zu beleuchten (Baumert & Schümer 2001 a, S. 375).

Betrachtet man die am Ende der Vollzeitschulpflicht erreichte Lesekompetenz von Jugendlichen aus Migrationsfamilien<sup>67</sup> so fällt auf, dass sich Schülerinnen und Schüler aus Familien, in denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden (Gruppe 1), und aus national gemischten Familien (Gruppe 2) in ihrer Verteilung auf die Lesekompetenzstufen nicht unterscheiden. Ihre Verteilungen gleichen sich annähernd, wobei sie etwa auf dem Niveau der Jugendlichen aus Familien ohne Migrationshintergrund liegen. Im Vergleich dazu fällt die Gruppe von Jugendlichen deutlich ab, deren beide Eltern erst nach ihrer Geburt nach Deutschland übersiedelten (Gruppe 3). Hier wird nach den Befunden von PISA die deutsche Sprache nicht als Umgangssprache genutzt. Ihre Leistungen liegen in der Lesekompetenz und der mathematischen Grundbildung durchschnittlich im untersten Bereich der Kompetenzstufe II. Die durchschnittliche naturwissenschaftliche Bildung befindet sich mit einem Mittelwert von 414 Punkten sogar auf der Kompetenzstufe I, und dies entspricht einem Unterschied von einer Kompetenzstufe zu Jugendlichen, deren beide Eltern in Deutschland geboren wurden (ebenda, S. 378).

Der Anteil in der Gruppe 3 im Testbereich Lesen enthaltener extrem schwacher Leser (unter Kompetenzstufe I) beträgt 20%. „Besonders auffällig ist das Ergebnis, dass fast 50% der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien die elementare Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreiten“ (ebenda), obwohl über 70 % von ihnen die deutsche Schule vollständig durchlaufen haben. In allen drei Testbereichen erreichen nur vereinzelte Schüler die jeweils höchsten Kompetenzstufen (Lesen: <2%, Mathematik: <1%, Naturwissenschaften: <1%), wobei im mathematischen Bereich diese Aussage auch für das Erreichen der Kompetenzstufe

---

<sup>66</sup> Zu den häufigsten Abstammungsländern dieser Familien zählen ex-Jugoslawien, Italien/Griechenland, Polen, die ex-Sowjetunion und die Türkei (ebenda, S. 337 f).

<sup>67</sup> Im Rahmen von PISA werden Migrationsfamilien in drei Formen unterschieden. Man trennt Gruppen, bei denen: 1. beide Eltern in Deutschland geboren wurden, 2. ein Elternteil in Deutschland geboren wurde und 3. beide Eltern außerhalb von Deutschland geboren wurden (ebenda, S. 373).

IV gilt (etwa 3%). Multiple Klassifikationsanalysen zeigen des Weiteren, dass entgegen erster Erwartungen weder die soziale Lage noch die vorhandene kulturelle Distanz für diese Ergebnisse verantwortlich sind. Sprachliche Defizite der Schülerinnen und Schüler scheinen also auch einen überaus großen Einfluss auf andere Lernbereiche zu haben. Dies könnte auch die Wahl der Schulform erklären, denn gerade in dieser Schülergruppe entscheiden sich 50% und damit überproportional viele für den Besuch der Hauptschule (ebenda, S. 116 f).

### ***Auffälligkeit 3: Zusammenhang von Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung***

Die aus den Fragebögen ermittelten Ergebnisse, die die Korrelation zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung beleuchten, beziehen sich in Deutschland, dessen Selektionsmechanismen nach Bellenberg et al. (2004, S. 48) international gesehen eine Besonderheit darstellen, streng genommen auf die Übergangentscheidungen am Ende der Grundschulzeit, da bereits zu diesem Zeitpunkt die bis zum Ende der Sekundarstufe relativ stabilen Zusammensetzungen der Schulformen festgelegt werden.

Die PISA-Kontexterhebungen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler aus oberen Dienstklassen sich zu mehr als 50% für den Besuch von Gymnasien entscheiden, womit gerade hier die Einwirkung der sozialen Disparitäten am stärksten beobachtbar ist (vgl. Tabelle 3). Der Anteil dieser Schichtmitglieder besucht jedoch nur zu 12% die Hauptschule. Entgegengesetzt dazu stellt sich die Schulwahl von Jugendlichen dar, deren Eltern der niedrigsten Sozialgruppe, den an- und ungelernten Arbeitern angehören. Mehr als vier von zehn von ihnen besuchen die Hauptschulen, die Hälfte eine Hauptschule oder eine Sonderschule. Ihr Anteil an Schülergruppen in Schulen mit einer Sekundarstufe II (Gymnasium und Gesamtschule) übersteigt die 10% hingegen nur geringfügig (ebenda). Ein breites und zudem relativ ausgeglichenes Verteilungsspektrum an Schulformbesuchen besteht bei den Jugendlichen aus der Schicht von Routinedienstleistenden und Selbständigen (Baumert & Schümer 2001 a, S. 355).

Die bisherigen Ausführungen lassen für Deutschland eine Ungleichverteilung der herkunftsbedingten Chancen in der Bildungsbiographie durch eine tendenziell getroffene Schulwahl erkennen.

|                             | <b>GY</b> | <b>RS</b> | <b>HS/BS</b> | <b>GS</b> | <b>SS</b> |
|-----------------------------|-----------|-----------|--------------|-----------|-----------|
| Obere Dienstklasse          | 52        | 29        | 13           | 4         | 2         |
| Untere Dienstklasse         | 45        | 32        | 13           | 8         | 2         |
| Routinedienstleistungen     | 23        | 30        | 26           | 12        | 7         |
| Selbständige                | 25        | 34        | 30           | 8         | 3         |
| Facharbeiter                | 15        | 37        | 35           | 10        | 3         |
| Un- und angelernte Arbeiter | 11        | 29        | 42           | 11        | 7         |

Tabelle 3: Verteilung der 15-jährigen auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe I, differenziert nach Sozialschichtzugehörigkeit (Angaben in %).

Quelle: Werte der Abbildung 8.2 aus Baumert & Schümer 2001 a, S. 355.

Dieser Eindruck wird durch die Untersuchung von Verhältnissen der Beteiligungschancen („odds ratios“) bestätigt. Ihre Aussagen exaktifizieren auf Wahrscheinlichkeiten basierende Analysen, die beispielsweise angeben, dass eine Wahrscheinlichkeit des Gymnasiumsbesuches eines 15-jährigen Schülers aus der oberen Dienstklasse 4,28-mal höher ist als die des Arbeiterkindes. Die Chance für Kinder von Selbstständigen und Routinedienstleistungen ist immerhin noch doppelt so hoch. Diese sozialen Disparitäten, die sich auf Entscheidungen beim Übergang zur Sekundarstufe I auswirken, lassen sich nach Baumert und Schümer (2001 a, S. 357) bereits beim Eintritt in die Grundschule in Form von Zurückstellungen nachweisen. Hier ist das Risiko „für Kinder aus der oberen und unteren Dienstklasse, zurückgestellt zu werden, nur halb so groß, wie für Kinder aus Arbeiterfamilien.“ (ebenda, S. 359).

#### ***Auffälligkeit 4: Bildungsgänge und deren Leistungsbild***

Die in 4.1.1 vorgestellten, seitens aller Bildungsbeteiligten von unterdurchschnittlich bis hin zu katastrophal bezeichneten Ergebnisse, können bei einer näheren Betrachtung der Leistungsverteilungen tendenziell bestimmten Schulformen zugeordnet werden (vgl. Abbildung 1). Dies ist zum einen vor dem Hintergrund der langjährigen Strukturdebatten mit durchaus „verhärteten Fronten“ in unserem dreigliedrigen Schulsystem von besonderer Bedeutung, um auf diese Weise zumindest einer der Seiten den Wind aus den Segeln zu nehmen, zum anderen stellt es einen wichtigen Punkt im Bezug auf eine angemessene Beurteilung der Steuerungsreaktionen dar.<sup>68</sup>

Als besonders auffällige Schulformen können in Deutschland die Gesamtschule und die Hauptschule identifiziert werden. So erreichen Hauptschulen im Kompetenzbereich Lesen mit 394 Punkten ein Ergebnis, das der Kompetenzstufe I und damit etwa dem Niveau von

<sup>68</sup> Genau an diesem Punkt geschieht dies m. E. im PISA-Bericht nur unzureichend und es entsteht das Gefühl der Wirkung eines „verlängerten Armes der Bildungspolitik“ auf den Rapport (vgl. Baumert et al. 2002).

Grundschulen entspricht. Ihre Schülerinnen und Schüler bleiben im gleichen Bereich zu 80% auf bzw. unterhalb der Kompetenzstufe II, gar neun von zehn unter dem OECD-Durchschnitts von 484 Punkten (vgl. Artelt et al. 2001, S. 120-129). Sehr prägnant fasst diese Ergebnisse für alle drei Kompetenzbereiche Kiper (2003 c, S. 6) zusammen: „Die Hauptschule schafft es nicht, ihren Schülerinnen und Schülern eine solide Grundbildung zu vermitteln.“

Aus der Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter verfügen Jugendliche aus Hauptschulen über ein geringes Motivationsniveau, niedriges Lernstrategiewissen und sind zum größten Teil durch aktuelle Lehrplanvorgaben überfordert (Weiß & Steinert 2001, S. 449). Bildungsbiografisch schlägt sich dies letztendlich – wie bereits tendenziell aus zahlreichen Befunden bekannt –

1. in einer Wiederholerquote, die mit 35% (Realschule: 22,9%, Gymnasien: 9,6%) mit beträchtlichem Abstand am größten ist sowie
2. in einer 9,2%-igen Quote von Schülerinnen und Schülern, die keinen Abschluss erlangen (vgl. Bellenberg et al. 2004, S. 95 f; Tillmann & Meier 2001, S. 471).

Einen verstärkenden, wenngleich nicht ausschließlichen Einfluss auf die bisher beschriebenen Entwicklungen übt wohl die zunehmende Problematik von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Hauptschulen aus (vgl. „Auffälligkeit 2“). Ihre überdurchschnittlich häufigen Zuweisungen an die Hauptschulen und dadurch zunehmende, zum Teil bereits sehr starke Kumulationen haben zur Folge, dass die PISA-Autoren bei vielen, vorwiegend in städtischen Ballungsräumen vorfindbaren Hauptschulen bezweifeln, „ob Deutsch noch die dominante Verkehrssprache in diesen Schulen ist.“ (Baumert & Schümer 2001 b, S. 463).<sup>69</sup>

Den hohen Erwartungen vor allem seitens der Bildungspolitik kann die Gesamtschule im Jahr 2000 nicht gerecht werden. Sie weist sowohl im Testbereich Lesekompetenz als auch in Mathematik und Naturwissenschaften eine vergleichsweise breite Streuung auf, die vorwiegend auf die unteren bzw. mittleren Leistungsniveaus (Kompetenzstufe I bis III) beschränkt bleibt. In Mathematik zeigt sich dies beispielsweise daran, dass nicht einmal jeder hundertste Gesamtschüler die V. Kompetenzstufe erreicht (Anteil: 0,6%). Im Vergleich dazu ist die Belegung der Realschulen mit 0,5% annähernd gleich groß, bei Gymnasien hingegen siebenmal höher (4,2%). Auf der IV. Kompetenzstufe weisen bereits beide zuletzt genannten Schulformen größere Anteile (eineinhalb- bzw. achtfach) auf (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 180 f).

---

<sup>69</sup> Wernstedt spricht in diesem Zusammenhang vom „muslimischen ungelerten Arbeiterjungen aus den heruntergekommenen Stadtvierteln“, der heute das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ als Sinnbild für den vorbestimmten Bildungsweg in den 1960er Jahren abgelöst zu haben scheint (Wernstedt 2004, S. 442).

Betrachtet man nun die mittleren Leistungen der Gesamtschulen im Lesen, so lässt sich hier ein Ergebnis von 459 Punkten feststellen (entspricht Kompetenzstufe II). Der Mittelwert von Realschulen liegt mit 494 Punkten etwa eine halbe Kompetenzstufe darüber, womit der Gesamtschul-Mittelwert zwischen dem der Hauptschule (394) und dem der Realschule angesiedelt ist (vgl. Artelt et al. 2001, S. 120). Dass analog zur Mathematik auch im Bezug auf Lesen das Fehlen einer ausgeprägten Leistungsspitze festzustellen ist, beweist die Anteilsbelegung der Kompetenzstufe V, die mit 3,6%<sup>70</sup> sowohl unterhalb der der Realschule (4,3%) als auch beträchtlich unterhalb der des Gymnasiums (27,7%) liegt. Aber auch Leseleistungen, die oberhalb des gymnasialen Mittelwerts von 582 Punkten einzuordnen sind, erbringen nur 7% der Schülerinnen und Schüler aus integrierten Gesamtschulen, womit zugleich deutlich wird, dass diese beiden Bildungsgänge insgesamt eher geringe Leistungsschnittmengen aufweisen. Andererseits gilt jedoch, dass Ergebnisse, die unterhalb des Durchschnittswerts von Hauptschulen liegen, von 23% der Gesamtschüler nicht erreicht werden (ebenda).

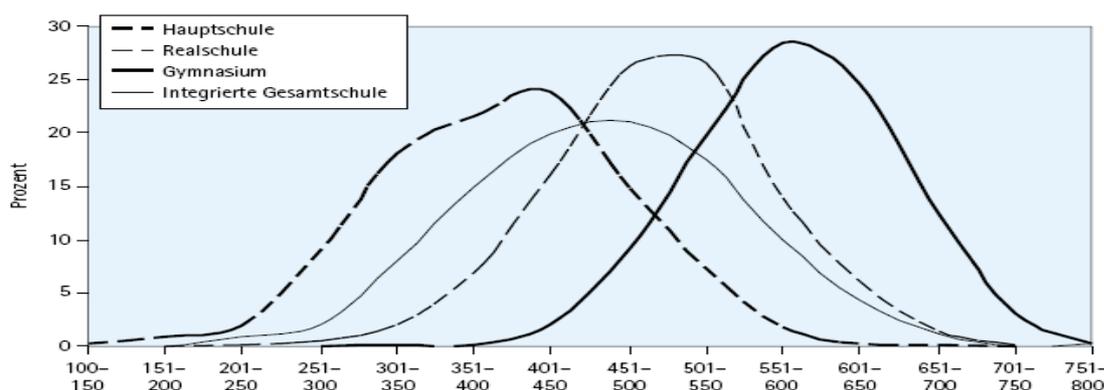


Abbildung 1: Lesekompetenz nach Bildungsgang  
Quelle: Artelt et al. 2001, S. 121

Die bisherigen Ausführungen werfen als zentrale Frage auf, ob sich für diese beiden Bildungsgänge besondere motivations-, lern- und leistungsfördernde Rahmenbedingungen<sup>71</sup> identifizieren lassen oder, ob die Bildungspolitik bzw. die Einzelschule selbst die Schaffung einer Korrespondenz zwischen Bedarf und tatsächlicher Förderungsgestaltung außer Acht lässt und damit eher Maßnahmen der Maßnahmen wegen implementiert.

PISA versucht diese Zusammenhänge durch Fragebögen zu institutionellen Kontextbedingungen zu erhellen, die von Schulleiterinnen und Schulleitern einerseits und von

<sup>70</sup> Dieser Wert wurde als arithmetisches Mittel aus den drei Leseaspekten berechnet.

<sup>71</sup> So zeigen vorangegangene IEA-Studien, dass die Schaffung adäquater lesefördernder Schulstrukturen sich positiv auf spätere Leistungen auswirken (vgl. Lehmann et al. 1995; Postlethwaite & Ross 1992).

Jugendlichen andererseits beantwortet werden. So informiert die erste Gruppe beispielsweise darüber, dass an Hauptschulen<sup>72</sup> bereits eine ganze Reihe von Lern- und Förderangeboten wie Schulbibliothek, AGs, Projekte, Computerunterricht und Werkstätten regelmäßig zur zusätzlichen Förderung ihrer Schülerschaft beiträgt. Die Jugendlichen selbst geben indes an, mit diesen Angeboten zufrieden zu sein, deutlich zufriedener als die der Realschule und des Gymnasiums (Weiß & Steinert 2001, S. 438 ff). Andererseits zeigt sich jedoch auch, dass sich die Förderangebote trotz eines ungleich hohen innerfachlichen Bedarfs „eher auf das Schulleben und auf Bereiche außerhalb des Kerngeschäfts“ (ebenda, S. 446) beschränken, sowie dass „die Überforderung der Schülerschaft in der Wahrnehmung der Schulleiterinnen und Schulleiter am höchsten, an den Gymnasien am geringsten (ist)“ (ebenda, S. 449). Dieses durchaus paradoxe Ergebnis lässt die Vermutung aufkommen, dass die Maßnahmen der Hauptschulen bisher nicht auf Schülerbedürfnisse, sondern vielmehr auf deren Vorlieben zugeschnitten wurden.

## **4.2 Analyse der Reformen in Deutschland**

Die Veröffentlichungen der PISA-Resultate am 4. Dezember 2001 lösten innerhalb der beiden hier im Fokus stehenden Länder trotz tendenziell durchaus vergleichbarer Befunde (vgl. 4.1 und 5.1.4) eine sehr unterschiedliche mediale, bildungspolitische sowie wissenschaftsinterne Resonanz aus.

In Deutschland zeigte man auf diese Ergebnisse, die in Anlehnung an Georg Picht (1964) zur „zweiten deutsche Bildungskatastrophe“ stilisiert wurden, aus allen drei Lagern durchgehend heftige Reaktionen. Dies schlug sich unter anderem darin nieder, dass Themen wie Qualität, Effektivität, Leistungsvergleiche, Evaluation, Bildungsstandards und nicht zuletzt unerlässliche Reformen eine bis dahin ungekannte Prominenz erreichten, wenngleich allzu oft in der von Baumert (vgl. Spiewak 2001) oder Holzapfel (2004, S. 487 f) monierten Weise. Innerhalb der Bildungswissenschaften besitzen diese Diskursthemen seitdem eine ungebrochen hohe Aktualität,<sup>73</sup> was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass auch die Ergebnisse von PISA 2003 nur geringfügig zur Deaktualisierung der Brisanz um den Forschungsgegenstand beitragen konnten (Terhart 2002 a; Frederking, Heller & Scheunpflug 2005; Moschner, Kiper & Kattmann 2003). Aber auch seitens der übrigen Bildungsbeteiligten

---

<sup>72</sup> In den Analysen von Weiß und Steinert wurden Gesamtschulen nicht erfasst.

<sup>73</sup> Als Indikator dafür dient die große Zahl der zu diesem Thema veröffentlichten Artikel in den Zeitschriften „Die Deutsche Schule“, „Pädagogik“, „Zeitschrift für Pädagogik“, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ sowie „Bildung und Erziehung“. Der Anteil zu diesem Thema veröffentlichter Artikel wuchs seit Ende 2000 auf über 50%. In den 80er und 90er Jahren waren die Anteile dieser Themen deutlich geringer.

(vor allem Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Bildungspolitik) hat diese Entwicklung den Bildungswissenschaften selbst eine beständige, bisher nur in Ausnahmep Perioden erlebte Aufmerksamkeit beschert.<sup>74</sup>

Auf politischer und medialer Ebene ist dank PISA die „Bildungspolitik auf der Agenda der zu diskutierten Problemfelder ganz nach vorne gerückt“ (Tillmann 2004, S. 479), und zwar in solchem Maße, dass „in keinem anderen der beteiligten Länder so heftig diskutiert wurde wie bei uns“ (ebenda). Neben der Aufnahme in zahlreichen Wahlkampfdebatten, schlug sich dies unter anderem in unzähligen Zeitungsartikeln, Fernsehsendungen nieder und ging sogar so weit, dass ARD und ZDF zur besten Sendezeit in der Sendung „PISA - der Ländertest“ den Zuschauern die Möglichkeit bot, die eigenen Fähigkeiten vor dem Fernseher zu testen.

Als eine zentrale Folge dieser medialen Omnipräsenz und damit auch wachsenden Drucks des sofortigen und angemessenen Handelns durch die Bildungspolitik, kann die Verständigung der Kultusminister am 5./6. Dezember 2001 (nur zwei Tage nach der Ergebnisveröffentlichung!) auf einen Rahmen gesehen werden, der den zukünftigen Bildungsreformen eine deutliche Richtung verleihen sollte (vgl. KMK 2001; Wunder 2002, S. 139 ff). Dieser Rahmen beinhaltet sieben Handlungsfelder, auf deren Basis die zukünftigen Maßnahmen geplant, konkretisiert und schließlich zielstrebig implementiert werden sollten. Auf diese Weise steuert er die Weiterentwicklung des Bildungssystems und besitzt damit zugleich sowohl für die folgenden Abschnitte als auch für die vorliegende Arbeit eine grundlegende Bedeutung. Zu seinen Handlungsfeldern gehören im Einzelnen:<sup>75</sup>

1. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich.
2. Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung.
3. Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängigen Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge.
4. Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

---

<sup>74</sup> Ausnahme bildet der oft zitierte „mediale Paukenschlag“ aus dem Jahre 1964, in dem Georg Picht aufgrund erkannter Bildungsmissstände „Die deutsche Bildungskatastrophe“ ausrief. Die große Resonanz hatte die Bildung des Deutschen Bildungsrates und die Verfassung des Strukturplans für das Bildungswesen zur Folge (vgl. Wernstedt 2004, S. 338 ff).

<sup>75</sup> Die Befunde von PISA-E haben nach Meinung der KMK den Vorrang von Maßnahmen auf diesen Feldern bestätigt.

5. Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation.
6. Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung sowie
7. Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen (KMK 2001).

Wie aus der Formulierungsform der einzelnen Handlungsfelder ersichtlich, handelt es sich hierbei um die Vorgabe breit streuender, im Einzelnen relativ deutlich umrissener Tätigkeitsbereiche, auf denen – so die getroffene Vereinbarung – die Kultusministerkonferenz und vor allem die Bildungspolitik der einzelnen Länder<sup>76</sup> in der Folgezeit ihre qualitätssichernden bzw. -verbessernden Bemühungen vorrangig konzentrieren sollte (KMK 2001). Ähnlich wie dies nach der Studie von Döbert et al. (2003) in den PISA-Spitzenländern bereits seit Jahren praktiziert wird, gab die Kultusministerkonferenz ergänzend dazu eine „Berichterstattung für Deutschland“ in Auftrag (vgl. Avenarius et al. 2003 b), in der zyklisch unter anderem die Reformmaßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den Bundesländern begleitend erfasst werden sollten (vgl. [www.kmk.org/aktuell/pm020301.htm](http://www.kmk.org/aktuell/pm020301.htm)).<sup>77</sup>

Die Aufgliederung der folgenden Analysen erfolgt in Anlehnung an die sieben Handlungsfelder in 4.2.1 bis 4.2.7 (ein Abschnitt beschäftigt sich jeweils mit einem Handlungsfeld). Um dort gemäß der KMK-Vereinbarung beide Zielebenen der Reformumsetzungen zu erfassen, werden dabei stets die Bundesebene und die untergeordnete Ebene der Länder betrachtet. In den abschließenden Diskussionsabschnitten werden sodann die Reformcharakteristika – zwecks Beantwortung der einleitend formulierten Fragestellung – den Merkmalen leistungsstarker Bildungssysteme (vor allem England, Finnland und Schweden) gegenübergestellt.

---

<sup>76</sup> Für die Regelungen des Schulwesens sind die Bundesländer im Rahmen ihrer Kulturhoheit zuständig. Da aufgrund Artikel 30 des Grundgesetzes alle staatlichen Aufgaben, die das Grundgesetz nicht dem Bund zuweist, in die Zuständigkeit der Länder fallen, ist die Schulgesetzgebung Ländersache.

<sup>77</sup> Auf der Plenarsitzung vom 17.10.2002 wurde – nicht zur Reihe der Bildungsberichterstattung zählend – der erste, 16 Seiten umfassende Bericht über laufende und geplante Initiativen veröffentlicht (vgl. KMK 2002 a).

Die Untersuchungen beziehen sich auf den Betrachtungszeitraum zwischen Dezember 2001<sup>78</sup> und August 2005, in dem sie sowohl eingeleitete als auch bereits umgesetzte Reformmaßnahmen berücksichtigen. Sie basieren dabei zum einen auf der im Auftrag der GEW durchgeführten Studie<sup>79</sup> von Hovestadt und Keßler<sup>80</sup> (2004) und zum anderen auf ministerialen Selbstdarstellungen des Bundes und der Länder (z.B. Kultusministerien) sowie mit ihnen kooperierender Einrichtungen (z.B. Universitäten oder Forschungsanstalten). Als dortige Quellen dienen erlassene Schul-, Kindertagesstätten- bzw. Kindergartengesetze, Erlasse, Richtlinien und Projektbeschreibungen der kooperierenden Einrichtungen u.ä.

#### **4.2.1 Reformen im Bereich des ersten Handlungsfeldes**

##### **4.2.1.1 Analyse der Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich**

Obwohl „die PISA-Studie aufgrund ihres Ansatzes keine Aussagen über die Einflüsse der Bildung in der Elementarstufe treffen konnte, wurde in der öffentlichen Diskussion sehr bald kritisiert, dass bereits der Kindergarten seinem Bildungsauftrag nicht adäquat gerecht werde.“ (Fthenakis et al. 2005, S. 22). Ursachen hierfür dürften vermutlich die Ergebnisse der Studien „European Child Care and Education“ (vgl. Krumm et al. 1999) und „Logik und Scholastik“ (vgl. Weinert & Helmke 1997) sein, die eindrucksvoll zeigen, in welchem hohem Maße vorschulische Bildung mit den später erbrachten schulischen Leistungen zusammenhängt. So zeigt die „Logik- und Scholastik-Studie“ unter anderem, dass die Schülerinnen und Schüler, die die Grundschulzeit mit niedrigen Leistungen beginnen, diese relative Position bis zum Ende der Grundschulzeit beibehalten. Durchschnittliche Lernende verbessern ihr Niveau, während die anfangs leistungsstärkste Gruppe lediglich geringfügig zurückfällt. Das zeigt insgesamt, dass alle beim Eintritt in die Grundschule festgestellten Leistungsunterschiede auch in der Schule bestehen bleiben. Gerade diese Erkenntnisse eröffnen vor dem

---

<sup>78</sup> Es handelt sich dabei um den Zeitraum der Befundsveröffentlichung von PISA 2000.

<sup>79</sup> Es handelt sich dabei um eine im Auftrag des GEW-Hauptvorstandes durchgeführte Studie, welche durch EDU-CON, eine auf dem Feld der Bildungsforschung tätige Firma durchgeführt wurde. Die Studie versucht die gleichen Fragen wie dieser Abschnitt zu beantworten und berichtet über die Ländermaßnahmen, die bis zum August 2004 eingeleitet wurden (vgl. Hovestadt & Keßler 2004).

<sup>80</sup> Das Verbum „basieren“ ist im Zusammenhang mit der Studie von Hovestadt & Keßler folgendermaßen zu verstehen: Im Rahmen dieses Unterabschnittes ging ich, den oben angegebenen Zeitraum betrachtend, der gleichen Ausgangsfragestellung (welche Maßnahmen...?) nach wie Hovestadt und Keßler. Die gleiche Ausgangsfragestellung führte jedoch selten zu gleichen Antworten. Neben Ergebnisreplikationen führte eine von mir vertretene unterschiedliche Auffassung (zu Beginn des Unterabschnitts begründet) von zu beschreibenden Aspekten innerhalb der Handlungsfelder zu gänzlich abweichenden Ergebnissen (z.B. zweites Handlungsfeld). Auf mögliche Gründe dieser Diskrepanzen wird kurz in der Ergebniszusammenfassung im Anschluss an die Beschreibungen eines jeden Handlungsfeldes eingegangen. Im Falle einer Übereinstimmung wird das bereits vorher existierende Forschungsergebnis zitiert.

Hintergrund der deutschen PISA-Befunde eine Möglichkeit der Beeinflussung zukünftiger Bildungsbiographien. Neben dem Bedeutungsgewinn der Lese- und Sprachkompetenz in den letzten Jahren (Schön 1997) stellt m. E. diese zunächst nicht ersichtliche Beziehung den Anlass für eine Sprachförderungsaufnahme bereits im vorschulischen Bereich.<sup>81</sup> In diesem Abschnitt werden nun die ergriffenen Ländermaßnahmen im Zeitraum zwischen Dezember 2001 und August 2005 analysiert.

### **Baden-Württemberg**

In Baden-Württemberg, das im innerdeutschen Vergleich (PISA-E) als eines der drei besten Länder abschnitt (vgl. Baumert et al. 2002), findet seit Juni 2003 das Projekt „Sprachförderung im Vorschulalter“ statt. Es handelt sich dabei um ein zusätzliches Angebot einer Sprachförderung für alle Kinder in der Tageseinrichtung, die über die gesetzliche Sprachförderung hinausgeht (vgl. § 9 Abs. 2, KGaG 09.04.03).

Grundlage für eine mögliche Förderung sind die Ergebnisse der ein bis zwei Jahre vor der Einschulung stattfindenden Sprachstandserhebungsverfahren<sup>82</sup>, an denen alle Kinder sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund teilnehmen können. Die Förderung findet in Gruppen mit mindestens sechs Kindern statt und umfasst 120 Zeitstunden, die gleichmäßig auf vier bis fünf Stunden pro Woche verteilt werden sollen.

Die Finanzierung des Projektes, die sowohl von kommunalen als auch von freien Kindertageseinrichtungen beantragt werden kann, erfolgt durch die Landesstiftung<sup>83</sup> und beläuft sich pro Antragsteller und Bewilligungszeitraum auf 2.700 Euro<sup>84</sup>. Nach Angaben der Landesstiftung erhielten im Kindergartenjahr 2003/04 416 Träger von 979 Tageseinrichtungen Projektmittel. Demnach haben 11.401 Kinder in 1.565 Fördergruppen Sprachförderung erhalten. Das Projekt Sprachförderung ist der Konzeption nach ein so genanntes „lernendes Projekt“. Hierbei fließen die jeweils im Vorjahr gewonnenen Erfahrungen und Rückmeldungen aus Theorie und Praxis in die neue Ausschreibung ein ([www.sprachfoerderung-bw.de](http://www.sprachfoerderung-bw.de) nach Hovestadt & Keßler 2004).

---

<sup>81</sup> Die KMK nennt im Beschluss über die sieben Handlungsfelder explizit keine bestehenden Zusammenhänge als Maßnahmengrundlagen. D.h. es werden diesbezüglich weder wissenschaftliche Erkenntnisse noch adäquate, bereits implementierte Maßnahmen von Vergleichsländern zur Begründung herangezogen.

<sup>82</sup> Die Sprachstandserhebungen können unter Anwendung folgender Verfahren durchgeführt werden: Kontinuierliche und belegte Beobachtung; BISC; Differenzierungsproben oder Kurzverfahren KVS I; Lernschwierigkeiten am Schulanfang; HASE oder HAVAS-5 (vgl. Fried 2004, S. 17 - 77).

<sup>83</sup> Das Gesamtvolumen zur Verfügung gestellter Finanzmittel betrug 2003/04 16,5 Millionen Euro, 2006/07 sogar 21,5 Millionen ([www.sprachfoerderung-bw.de](http://www.sprachfoerderung-bw.de)).

<sup>84</sup> Dies ist ein pauschaler Betrag, der für die Förderung einer Gruppe bewilligt wird. Da die Unterstützung der Landesstiftung die Gesamtkosten nicht deckt, müssen Mehrkosten selbst getragen werden (Landesstiftung Baden-Württemberg 2006).

Neben diesem Projekt finden temporäre Sprachförderprogramme in vereinzelten Kindertagesstätten statt (vgl. [www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/)). Eine gesetzliche Verankerung von Maßnahmen des Handlungsfeldes 1 erfolgte innerhalb des betrachteten Zeitraums nicht (vgl. SchG 11.10.05).

## **Bayern**

Im Anschluss an die Veröffentlichung der oben erwähnten sieben Handlungsfelder entwickelte man im bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung eine als „vierstufiges Screeningverfahren“ benannte Sprachstandsdiagnose. Ihre Anwendung erlaubt eine präzise Einschätzung des Sprachniveaus und der Defizitart, um darauf aufbauend eine gezielte Förderung durch die Lehrkräfte zu ermöglichen. Den Ausgangspunkt des Verfahrens bildet die Einschulungsuntersuchung inklusive eines Screeningverfahrens, das ausschließlich an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache durchgeführt wird (vgl. ISB 2005).

Für Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse werden erstmals seit 2002 so genannte dreimonatige „Vorkurse Deutsch“ angeboten, die jeweils eine tägliche Deutschstunde umfassen. Eine Teilnahmepflicht besteht jedoch nicht. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich am Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“ sowie dem Lehrplan der Grundschule der 1. Jahrgangsstufe. Die Kurse werden von Grundschullehrern durchgeführt. Nach Angaben des bayerischen Kultusministeriums wurden im Schuljahr 2003/2004 insgesamt 336 Vorkurse mit rund 2.750 Kindern eingerichtet, wovon 116 im Kindergarten und 220 in der Grundschule stattgefunden haben ([www.km.bayern.de/schule/schularten/allgemein/forderung](http://www.km.bayern.de/schule/schularten/allgemein/forderung) nach Hovestadt & Keßler 2004). Wie in Baden-Württemberg gibt es auch hier keine gesetzliche Verankerung vorschulischer Sprachfördermaßnahmen.

## **Berlin**

In Berlin ist das 2004 veröffentlichte Schulgesetz die Basis für Vorschulmaßnahmen. Darin wurde ab dem Schuljahr 2005/06 erstmals für alle Kinder eine Sprachniveauerfassung gesetzlich vorgeschrieben. Hierbei prüft die Schule, „ob die Kinder die Sprache hinreichend beherrschen, um am Unterricht der Schulanfangsphase teilnehmen zu können. Kinder die nicht über die erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen, werden von der Schule zum Besuch eines vorschulischen Sprachförderkurses verpflichtet“ (§ 55 Abs., 2 SchulG vom 26.01.04 nach Hovestadt & Keßler 2004).

Wird bei einer Sprachstandserfassung ein Förderungsbedarf festgestellt, werden jeweils Fördermaßnahmen in der Kindertagesstätte (Kita) oder der aufnehmenden Grundschule durchgeführt. Art und Umfang dieser Fördermaßnahmen haben sich innerhalb der hier betrachteten Phase sowohl qualitativ als auch quantitativ verändert. Dabei können m. E. zwei Stufen unterschieden werden:

1. Kindertagesstätten mit erhöhtem Anteil von Kindern mit Sprachförderbedarf erhielten ab September 2003 als Unterstützung einen vom Land entwickelten „Sprachförderkoffer“<sup>85</sup>. Andere Kindertagesstätten konnten ihn aufgrund der begrenzten Anzahl (500 Stück) erwerben. Der Koffer enthielt ein Handbuch mit Grundsätzen zur Sprachentwicklung und Sprachförderung. Wortlernkarten halfen dabei, Kindern die deutsche Sprache beizubringen. Zudem gab es Materialien in den zehn häufigsten Migrantensprachen, mit denen Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache an die neue Sprache herangeführt werden sollten. Dabei wurden die Eltern mit einbezogen (vgl. [www.sprachfoerderkoffer.de](http://www.sprachfoerderkoffer.de); [www.senbjs.berlin.de/aktuell/pressemitteilungen](http://www.senbjs.berlin.de/aktuell/pressemitteilungen)).
2. Ende 2004 wurden die Maßnahmen ausgeweitet, indem Senator Böger für alle Kindertagesstätten den Sprachtest „DeutschPlus“ und darauf aufbauende Förderkurse (jeweils zwischen dem 01.02. und dem 31.07) sowohl für betreute als auch für unbetreute Kinder als verpflichtend erklärte (§ 55 Abs. 2, SchulG vom 26.01.04). Im Gegensatz zum „Sprachkoffer“ wurden dem Fachpersonal der Kindertageseinrichtungen notwendige Handreichungen, Fachkurse sowie Material zur Dokumentation der Fortschritte kostenlos und unbegrenzt zur Verfügung gestellt ([www.senbjs.berlin.de/bildung/schulreform](http://www.senbjs.berlin.de/bildung/schulreform)).

## **Brandenburg**

Im Bereich des 1. Handlungsfeldes veröffentlichte Brandenburg in den „Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg“ (Juni 2004) neue inhaltliche und methodischen Vorschläge zur Sprachförderung, die jedoch weder im Schul- noch im Kindertagesbetreuungsgesetzes Berücksichtigung finden (vgl. MBS 2004).

---

<sup>85</sup> Der „Sprachförderkoffer“ wurde mit Unterstützung der Bundesministerin für Bildung und Forschung und des Berliner Bildungssenators entwickelt.

## **Bremen**

Mit der Veröffentlichung des Bremischen Schulgesetzes, in dem für alle einzuschulenden Kinder eine Sprachstandsfeststellung zur Pflicht wurde (§ 36, BremSchulG 28.06.05), schloss die Bildungspolitik eine bis dahin existierende rechtliche Lücke.

Damit wurde die Teilnahme an dem bereits seit einem Jahr implementierten Bremer Programm „Sprachschatz“ für alle Kinder zur Pflicht. Diese sprachfördernder Maßnahme setzt sich aus zwei Elementen zusammen:

1. Einer von geschulten Erzieherinnen und Erziehern durchgeführten Sprachstandsfeststellung, die einen spielerischen Charakter aufweist (verpflichtend) (vgl. Kretschmann & Schulte 2004).
2. Auf der Basis der Befunde erfolgt bei festgestellten Sprachmängeln in kleinen Gruppen eine „ergänzende und gezielte Förderung“. Diese Kurse haben in der Regel keine festgelegte Dauer und sind zudem nicht verpflichtend. Als separate Gruppe werden Kinder mit Migrationshintergrund aufgefasst, die über mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen. Sie nehmen im Unterschied dazu an 13-wöchigen Sprachförderkursen statt ([www.kindertagesbetreuung.de/K333.html](http://www.kindertagesbetreuung.de/K333.html)).

## **Hamburg**

Eine Sprachfördermaßnahme des ersten Handlungsfeldes stellt die Implementierung von HAVAS, einer Hamburger Sprachstandserhebung, dar. Es wird seit 2003 (nicht flächendeckend) in Vorschulklassen der staatlichen Grundschulen und einigen Kindertagesstätten durchgeführt. Ziel der Anwendung von „HAVAS“ ist die Analyse des sprachlichen Entwicklungsstands von Kindern mit besonderem Förderbedarf ([www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/lpr/hamburg/proj/](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/lpr/hamburg/proj/)). Eine darauf basierende Festlegung über Förderungsarten bzw. Förderungsdurchführungen existiert jedoch nicht, so dass jede Einrichtung (Kindertagesstätte oder Schule) über einen Einsatz zustehender Fördermittel (bzgl. Konzept oder Umfang) selbst entscheiden darf. Das Sprachförderkonzept formuliert es wie folgt: „Gezielte Sprachförderung findet unter eigens für diesen Zweck geschaffenen Rahmenbedingungen für bestimmte Kinder statt. Im Rahmen der Trägerautonomie werden die konkreten Sprachförderaktivitäten nach individuellen Konzepten der Tageseinrichtungen gestaltet.“ (fhh 15.06.05, S. 35).

Weder das Kinderbetreuungsgesetz noch das Hamburgische Schulgesetz schreiben für den Elementarbereich verpflichtende Maßnahmen vor.

## Hessen

Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Maßnahmen der Bundesländer existiert in Hessen ein umfassendes vorschulisches Förderkonzept, dem vor allem in der vorschulischen Phase das Hessische Schulgesetz (HSchG) einen Rahmen vorgibt (Hovestadt & Keßler 2004, S. 8).

Die hessische Deutschförderung beginnt bereits im Elementarbereich, wo insbesondere für Kinder aus Zuwandererfamilien Förderprogramme angeboten werden. Die konzeptuellen Fördergrundsätze sehen vor, dass pro Kind ein bestimmtes Stundenkontingent ermittelt und dementsprechend ein Bedarf festgelegt wird<sup>86</sup> ([www.sozialministerium.hessen.de/ca/i/hh/](http://www.sozialministerium.hessen.de/ca/i/hh/)). Eine rechtlich fest umrissene Strukturierung der Sprachförderung setzt etwa elf Monate vor der Einschulung an. Den ersten Schritt bildet dabei die Schulanmeldung, die neben Formalitäten den Fokus auf die Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes richtet (§ 58 Abs. 1, HSchG vom 29.11.04 nach Hovestadt & Keßler 2004, S. 8).

Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft ohne ausreichende Sprachkompetenz besuchen noch vor Beginn der Schulpflicht die angebotenen „Vorlaufkurse“ (§ 3 Abs. 13, HSchG vom 29.11.04). Eine Teilnahme an dieser in der Regel 10-15 Wochenstunden umfassenden Maßnahme kann nur freiwillig sein, da die Kinder zu dieser Zeit noch nicht schulpflichtig sind. Durch dauerhafte und intensive Zusammenarbeit mit den Eltern innerhalb dieser Phase versucht man jedoch die Zustimmungsrate zu steigern. In den „Vorlaufkursen“ lernen die Kinder in 10-15 Teilnehmern umfassenden Gruppen. Parallel dazu wird die Entwicklung der Sprachkompetenzen innerhalb dieses bis zur Einschulung andauernden Zeitraumes (etwa neun Monate) durch die Fachkräfte dokumentiert (Hessisches Kultusministerium 2002).

Etwa Ende Mai des Einschulungsjahres entscheidet die Schulleitung der Grundschule über eine mögliche Aufnahme zum neuen Schuljahr. Das Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit ist, wie auch schon bei der vorangegangenen Sprachüberprüfung, nicht standardisiert.<sup>87</sup> Trotz des Besuches eines Vorbereitungskurses kann ein Kind aufgrund nicht ausreichender Sprachkenntnisse „für ein Jahr von der Teilnahme am Unterricht zurückgestellt werden. Die Zurückstellung kann unter der Auflage erfolgen, dass der Erwerb hinreichender Deutschkenntnisse bis zur Aufnahme des Unterrichts in der Jahrgangsstufe 1 nachgewiesen

---

<sup>86</sup> Die Landeszuwendung wird im Rahmen der Festbetragsfinanzierung gewährt und beträgt 1,25 Euro pro Stunde und Kind.

<sup>87</sup> Das Frankfurter Schulamt stellt es den Einzelschulen frei, ob beispielsweise ein Kennenlerntag durchgeführt wird, Erzieherinnen und Erzieher einbezogen werden, Einzel- oder Kleingruppengespräche mit den Kindern durchgeführt werden, der schulpsychologische Dienst eingebunden wird und welche Diagnoseinstrumente eingesetzt werden. Der Dialog mit den Erzieherinnen und Erziehern der Kindergärten ist an dieser Nahtstelle allerdings vorgeschrieben (vgl. Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt 2003, S. 70 ff).

wird. Hierfür kann der Besuch eines schulischen Sprachkurses angeordnet werden“. (§ 58 Absatz 5, HSchG 29.11.04 nach Hovestadt & Keßler, 2004)

Diese als Gesamtkonzept zu verstehenden Regelungen im hessischen Schulgesetz folgen der Erkenntnis, dass eine erfolgreiche Schullaufbahn in hohem Maße von Kenntnissen der deutschen Sprache abhängt und die Grundlagen dazu bereits bei Schuleintritt vorhanden sein sollten ([www2.hessisches-kultusministerium.de/](http://www2.hessisches-kultusministerium.de/)).

### **Mecklenburg-Vorpommern**

Bezüglich einer Sprachförderung im Vorschulzeitraum findet man keine konkreten Gesetze. Nach § 3 Punkt 2 des Kinderförderungsgesetzes (KiföG 02.12.04) besteht hingegen vor dem „Eintritt in die Schule ein Anspruch auf eine zielgerichtete Vorbereitung auf die Schule in einer Kindertageseinrichtung. Dieses Angebot umfasst einen Zeitraum von zehn Monaten, gerechnet ab dem ersten September des Jahres vor dem voraussichtlichen Schuleintritt.“ Weder vom Ministerium für Bildung noch vom Schulministerium werden jedoch Angaben zur flächendeckenden Implementierung sprachbezogener Diagnose- bzw. Förderinstrumente gemacht. Insofern bleiben auch Auswahlkriterien und Aussagen über Förderanzahlen aufgrund des Gesetzes sehr vage.

Dies ist vor allem vor dem Hintergrund des festgestellten Bedürfnisses (vgl. MBWK 2003, S. 3 f) besonders erschreckend. Das Land führt ebenfalls keine größeren Projekte zur Steigerung der Lesefähigkeit durch, die in näherer Zukunft auf Reaktionen im Rahmen dieses Handlungsfeldes schließen ließen (vgl. Avenarius et al. 2003 b, S. 258 ff; [www.kultus-mv.de/](http://www.kultus-mv.de/)).

### **Niedersachsen**

Sowohl das Kindertagesgesetz als auch dessen Ergänzungen sehen für den vorschulischen Bereich keine allumfassende gesetzliche Einführung von Fördermaßnahmen vor (vgl. KitaG 07.02.02). Für Kinder nichtdeutscher Herkunft (Spätaussiedler eingeschlossen) wird dies durch separate Richtlinien geregelt. Für Kindertagesstätten sehen sie bei mindestens zwei vorhandenen Kindertagesgruppen und einem Migrantenanteil von 40 Prozent „die Beschäftigung von zusätzlichem und geeignetem Personal für Sprachfördermaßnahmen in Kindertagesstätten“ vor (Punkt 1, RdErl. 02.11.04).

Für den Zeitraum des letzten Jahres vor der Einschulung wird dies durch das niedersächsische Schulgesetz geregelt. Etwa 10-11 Monate vor der Einschulung werden die Sprach-

kompetenzen in einem spielerisch-kindgerechten Verfahren<sup>88</sup> in der zukünftigen Grundschule des Kindes festgestellt<sup>89</sup>. Ab dem 1. Februar des Einschulungsjahres bis zur Einschulung werden dann Sprachkurse<sup>90</sup> für alle Kinder durchgeführt, die über nicht ausreichende Deutschkenntnisse<sup>91</sup> verfügen (§ 54 a, NSchG 15.12.05 nach Hovestadt & Keßler 2004, S. 9). Geleitet werden die Förderkurse durch speziell dafür ausgebildete Lehrkräfte der Grundschulen bzw. auch durch sozialpädagogische Fachkräfte<sup>92</sup> aus Schulkindergärten in einem Umfang, der von der Gruppengröße abhängig ist. Über die Organisation der Sprachfördermaßnahmen werden keine Vorgaben gemacht ([www.mk.niedersachsen.de/master/C702158\\_L20](http://www.mk.niedersachsen.de/master/C702158_L20) nach Hovestadt & Keßler 2004, S. 9).

### **Nordrhein-Westfalen**

Die Sprachförderung im vorschulischen Bereich erfolgte in der Zeit nach 2001 auf der Grundlage des Nordrheinwestfälischen Schulgesetzes (vgl. SchulG 15.02.05) sowie von konkretisierenden Sprachförderrichtlinien (RdErl. 17. 02.02).

Den Beweggrund zur Einleitung dieser Maßnahmen bildet die Sprachstandsfeststellung, die im Rahmen der Schulanmeldung bei allen Kindern, die in folgendem Jahr schulpflichtig werden, durchgeführt wird. Dieses Verfahren, das sich anerkannter Prüfmethode<sup>93</sup> bedient, hilft den Grundschulen gesicherte Diagnosen zu erhalten, um gegebenenfalls betroffene Kinder zur Teilnahme an Fördermaßnahmen zu verpflichten (§ 36, SchulG 15.02.05). Werden von den Behörden Mittel für Sprachförderung bewilligt, so können sie je nach Voraussetzungen folgenden Umfang haben:

1. Sie finden in einem Zeitraum von zehn Monaten statt und umfassen 200 Stunden. Diese in Gruppen von 5-10 Kindern stattfindende Maßnahme wird (möglicherweise)<sup>94</sup> bewilligt, falls der Anteil sprachbedürftiger Kinder mindestens 50 Prozent beträgt.

---

<sup>88</sup> Dieses Verfahren ist landesweit einheitlich und wird vom Kultusministerium festgelegt. Die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung teilt die Schule der Bezirksregierung bis zum 15. Oktober mit (Niedersächsisches Kultusministerium 2004, S. 5 ff).

<sup>89</sup> Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache sind hiervon ausgenommen.

<sup>90</sup> Die Sprachfeststellung und der darauffolgende Förderkurs laufen unter dem Namen „Fit für Deutsch“.

<sup>91</sup> An der Sprachfeststellung nahmen im Schuljahr 2003/04 10.008 Kinder teil.

<sup>92</sup> Für diese Lehrkräfte finden fortlaufend Lehrerfortbildungen zur Umsetzung des Bildungsauftrags und zur Sprachförderung im Kindergarten statt (Niedersächsisches Kultusministerium 2004, S. 5 ff).

<sup>93</sup> Die Grundschulen können sich für eines der folgenden Verfahren entscheiden: „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ (Münchener Screeningmodell), „Fit in Deutsch“ (vgl. Ausführungen Niedersachsen), „CITO“ und „SFD“.

<sup>94</sup> Die vorsichtige Formulierung gründet auf dem sich möglicherweise negativ auswirkendem Zusammenspiel aus angespannter Budgetlage und nicht vorhandenem Zuwendungsanspruch: „Ein Anspruch auf Gewährung der Zuwendung besteht nicht. Die Bewilligungsbehörde entscheidet nach pflichtgemäßem Ermessen im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel.“ (Punkt 1, RdErl. 17.05.02).

2. Der Förderzeitraum kann sich ebenfalls über eine Dauer von fünf bis sechs Monaten erstrecken und 120 Stunden umfassen. Die Zielgruppe sind vorrangig Kinder, die sich ein halbes Jahr vor der Einschulung befinden und Defizite aufweisen. Die Förderung findet in diesem Falle in Gruppen statt, unabhängig davon, ob die betroffenen Kinder parallel eine Tageseinrichtung besuchen (Punkt 1 und 2, RdErl. 17.05.02).

Zum inhaltlich-methodischen Konzept der genannten Maßnahmen werden keine Angaben gemacht.

Eigens für Kindertageseinrichtungen, die Kinder mit Migrationshintergrund angemessen fördern wollen, entwickelte das SPI (NRW) ein Konzept, mit dem Erzieherinnen und Erziehern bzw. ganzen Einrichtungen eine Orientierung auf diesem Tätigkeitsfeld gegeben wird (vgl. Fuchs & Siebers 2002).

### **Rheinland-Pfalz**

Im August 2004 erscheinen die „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten“. Sie definieren den Elementarbereich als sehr prägende Lebensstufe und sehen die Sprachförderung für Kinder „im Kindergartenalter ohne hinreichende Deutschkenntnisse als eine zentrale politische Aufgabe“ an (4.2.2; Förderrichtlinie 02.02.04).

Der ergänzende Sprachförderbedarf wird in den „Richtlinien für zusätzliche Sprachförderung“ geregelt. Dabei handelt es sich um ein Programm, an dem sprachförderungsbedürftige Kinder während der letzten Monate vor der Einschulung teilnehmen können. Träger der Fördermaßnahmen können sowohl kommunale als auch freie Träger von Kindertageseinrichtungen sein. Die Landesregierung gewährt dabei dem Träger des Förderangebotes pro Gruppe und Förderzeitraum einen pauschalierten Personalkostenzuschuss in Höhe von 1.350 Euro für 90 Zeitstunden mit folgenden Auflagen: a) Jede Sprachfördermaßnahme muss für mindestens sieben Kinder ausgerichtet sein. b) Die Fördermaßnahme soll innerhalb des Jahres vor der Einschulung durchgeführt werden. c) Die Teilnahme an der Sprachfördermaßnahme ist freiwillig. Man findet zusätzlich den Hinweis auf eine ergänzende Zusammenarbeit mit den Eltern während dieses Zeitraumes (vgl. Abschnitt IV, Förderrichtlinie 02.02.04 nach Hovestadt & Keßler 2004, S. 10).

### **Saarland**

In Saarland implementierte man im betrachteten Zeitraum zwei freiwillige Sprachförderprojekte. Beim ersten handelt es sich um „Hören, lauschen, lernen“, ein seit Ende 2002 durchgeführtes Programm für Kindergärten, das von Prof. Dr. W. Schneider von der

Universität Würzburg entwickelt wurde. Ähnlich wie in Schleswig-Holstein handelt es sich dabei um ein Training des phonologischen Bewusstseins<sup>95</sup>, um auf diese Weise das Erlernen der Schriftsprache in der Grundschule zu erleichtern (vgl. Küspert & Schneider 2003). Das Projekt dient der Sprachförderung und richtet sich an Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung. Es beinhaltet 57 Sprachspiele, die über ein halbes Jahr täglich (Umfang 15 Minuten) durchgeführt werden. Zu diesem Förderprogramm haben sich 140 Kindergärten im Saarland angemeldet. Je zwei Erzieherinnen oder Erzieher dieser Kindergärten werden in einer Fortbildung auf die Anwendung des Programms vorbereitet und betreuen anschließend jeweils eine Kleingruppe von 5-8 Kindern. Die tägliche Durchführung des Programms „Hören, lauschen, lernen“ zeigt bereits nach kurzer Zeit – so der erste Programm – erste Effekte (Gräsel, Gutenberg, Pietsch & Schmidt 2004).

Beim zweiten Projekt handelt es sich um „Früh Deutsch lernen“, ein ebenfalls freiwilliges Sprachförderprogramm der Landesregierung. Zielgruppe sind hauptsächlich Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die demnächst in die Schule aufgenommen werden sollen. Im Rahmen eines Sprachstandstests<sup>96</sup> werden die Sprachfähigkeiten erhoben und bei Bedarf ein Vorkurs in einer ausgewählten Kindertageseinrichtung oder in der Schule angeboten (MBKW, 2004). Im Vorlauf des Schuljahres 2004/05 nahmen daran über 90% (entspricht 231 von 256) der als förderbedürftig eingestuften Kinder teil. Ein wichtiger Grund für diese Akzeptanz ist sicherlich die Freistellung des letzten Kindergartenjahres von den Elternbeiträgen. Der Förderumfang beträgt etwa 200 Stunden, die zehn Unterrichtsstunden pro Woche in Vor- oder Nachmittagskursen von jeweils 2,5 Stunden Dauer gegliedert werden (Hovestadt & Keßler 2004). Es gibt keine Änderung des Schulgesetzes und des Vorschulgesetzes im Hinblick auf eine rechtliche Regelung der Sprachförderung.

## **Sachsen**

Es wurde keine gezielte Änderung des Schulgesetzes vorgenommen. Es gibt weder besondere rechtliche Schritte im Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG) noch beschlossene oder bereits implementierte Sprachförderprojekte größeren Umfangs.

---

<sup>95</sup> Hierbei steht eine Förderung der Vorläuferfertigkeit „phonologisches Bewusstsein“ und nicht das vorgezogene Lesen- und Schreibenlernen im Vordergrund. Das Programm ist mit vielen Bildern, Bewegungs- und Singspielen sehr spielerisch gestaltet und will den Kindern nicht nur Einblick in die Welt der Laute, sondern auch Freude im Umgang mit der Sprache vermitteln (Gräsel et al. 2004).

<sup>96</sup> Der Sprachstandstest ist nicht standardisiert und nicht verpflichtend.

## **Sachsen-Anhalt**

Das Land Sachsen-Anhalt besaß bis Mitte 2005 keine konkrete Förderlinie weder in Form gesetzlicher Regeln noch großflächig durchgeführter Projekte. Lediglich in den Leitlinien wird die Sprachbedeutung und ihre Förderung im Elementarbereich hervorgehoben (vgl. Projektgruppe bildung: elementar 2004). Wenig verbindlich der Runderlass über die Einschulung verfasst. Dort heißt es: „Für Kinder, bei denen besonderer Förderbedarf festgestellt worden ist, kann innerhalb eines halben Jahres nach der ersten Feststellung des Gesundheits- und Entwicklungsstandes ein zweites Feststellungsverfahren durchgeführt werden.“ (Punkt 4.5, RdErl. des MK 26.01.04). Dieser Abschnitt informiert lediglich über die Existenz eines nicht näher erläuterten Diagnoseinstrumentes, über möglicherweise daran ansetzender Sprachförderprojekte gibt es jedoch keine Informationen.

## **Schleswig-Holstein**

In Schleswig-Holstein versucht man seit PISA 2000, die Sprachfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund mit der Implementierung des „Fünf-Säulen-Modells“ zu verbessern. Teile dessen bilden Projekte unterschiedlichen Umfangs, die sich insgesamt dadurch auszeichnen, dass alle Förderelemente – von der Sprachförderung bis hin zur sprachheilpädagogischen Arbeit – in ein erweitertes Gesamtsystem integriert werden, das nicht nach Zuständigkeit trennt, sondern Sprachförderung „als Ganzes“ begreift (Innenministerium der Landes Schleswig-Holstein 2004, S. 16 f).

Die bereits umgesetzten Projekte können entsprechend ihrer Durchführungsdauer in länger- und kurzfristige Projekte unterteilt werden. Zu den längerfristigen Projekten gehört Sprachförderung für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. Es handelt sich dabei um ein nicht flächendeckend eingesetztes Beobachtungsverfahren namens „SISMIK“<sup>97</sup>, das seit 2003 in Kindertagesstätten durchgeführt wird (Hovestadt & Keßler 2004, S. 11). Das jeweilige Ergebnisprofil bildet die Grundlage für die individuelle Förderung eines Kindes. Diese erfolgt im Rahmen von „Fördephon“, einem nicht flächendeckend implementierten Projekt zur Steigerung des phonologischen Bewusstseins. Um diese Maßnahmen wirkungsvoll zu unterstützen, werden Erzieherinnen und Erzieher in ihrer Ausbildung sprachlich verstärkt geschult (Innenministerium der Landes Schleswig-Holstein 2004, S. 19).

Kurzfristige Sprachfördermaßnahmen finden im Rahmen des Projektes „SPRINT“ (Sprach-Intensiv-Maßnahmen) statt. Es beginnt ein halbes Jahr vor der Einschulung und richtet sich

---

<sup>97</sup> Das Verfahren wurde vom Institut für Frühpädagogik in München entwickelt und mehrfach in bundesweiten Studien erprobt.

vorwiegend an Kinder, die bis zu diesem Zeitpunkt keine Kindertageseinrichtung besucht haben (Hovestadt & Keßler, 2004, S. 11). Weder das Schulgesetz noch das Kindertagesstättengesetz erfuhren eine Änderung im Hinblick auf die vorschulische Sprachförderung.

## **Thüringen**

Im Zeitraum zwischen 2001 und 2005 fanden im Rahmen des ersten Handlungsfeldes keine Fördermaßnahmen größeren Ausmaßes statt; es wurden auch keine beschlossen.

### **4.2.1.2 Zusammenfassung und Diskussion**

Resümiert man die Analysen des ersten Handlungsfeldes, so kann zunächst festgestellt werden, dass im betrachteten Zeitraum elf Bundesländer vorschulische Sprachfördermaßnahmen umsetzten, wohingegen fünf, ausschließlich östlich gelegene Länder (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) bislang darauf verzichteten. Diese Diskrepanz, die ein Jahr zuvor bereits von Hovestadt und Keßler (2004, S. 11) identifiziert wurde, führen die Autorinnen auf die innerdeutsche Ungleichverteilung von Kindern mit Migrationshintergrund zurück. Eine derartige Argumentation ist jedoch meiner Ansicht nach nicht mehr schlüssig, wenn man die Maßnahmenempfänger dieses Handlungsfeldes genauer betrachtet.<sup>98</sup> So richtet sich der hier vorgegebene Fokus der KMK im Gegensatz zum vierten Handlungsfeld keinesfalls explizit auf diese Gruppe von Kindern; es geht vielmehr um die Verbesserung der Sprachkompetenz aller Vorschulkinder oder – wenn man daraus fundiert bedürftigste Gruppen unter Berücksichtigung der Ergebnisse von PISA und IGLU herausstellen wollte – von potentiellen Risikoschülern,<sup>99</sup> die zumeist aus bildungsbenachteiligten Sozialschichten entstammen (vgl. 4.1.2; Bos et al. 2004, S. 21 f). Sowohl die Ergebnisse der Leistungsstudie IGLU als auch der beiden innerdeutschen Untersuchungen PISA-E zeigten für die fünf inaktiven Ländern – trotz vergleichsweise geringer Migrantenanteile – einen Handlungsbedarf auf, der sich in keinem Aspekt von dem der übrigen Länder auffallend unterscheidet (vgl. Baumert et al. 2002; Bos et al. 2004; Prenzel et al. 2005).

---

<sup>98</sup> Während aus der im Folgenden dargelegten Meinung eine Förderung aller Kinder mit Sprachschwierigkeiten abzuleiten ist, fasst Fried die diesbezügliche Diskussion folgendermaßen zusammen: „Man (ist) weithin konform, dass es wichtig ist, Kinder schon im Vorschulalter in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen; aber man ist sich nicht einig, ob das alle Kinder nötig haben oder vornehmlich diejenigen, die einen Migrationshintergrund bzw. Sprachentwicklungsstörungen aufweisen.“ (Fried 2004, S. 27).

<sup>99</sup> Wie Baumert und Schümer im Rahmen von PISA gezeigt haben, ist der Anteil von Risikoschülern aus Familien ungelerner Arbeiter am größten (vgl. Baumert & Schümer 2001 a, S. 358).

In den elf Bundesländern, in denen Fördermaßnahmen eingeleitet wurden und auf die sich die folgenden Ausführungen stets beziehen, kann ihre Typizität unter Einbezug von zwei Unterscheidungskriterien wiedergegeben werden:

- Zeitlicher Umfang der Fördermaßnahmen
- Verlauf und Aufbau der Maßnahmen

### ***Zeitlicher Umfang der Fördermaßnahmen***

Die Betrachtung der Förderzeiträume innerhalb der elf aktiven Bundesländer lässt zwei Ländergruppen erkennen. So sehen Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein spezielle Förderungen bereits zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr vor. Hierbei handelt es sich ausnahmslos um nicht flächendeckend eingeführte, zum Teil an erhebliche Bewilligungsbedingungen geknüpfte Maßnahmen, die sich wie im Falle von Hessen und Niedersachsen zudem ausschließlich an Kinder mit Migrationshintergrund richten. Vor diesem Ergebnishintergrund kann folglich keinesfalls von einer flächendeckenden Wirkung im Sinne des Handlungsfeldes ausgegangen werden, so dass dieser bildungsbiografische Zeitraum auch „nach PISA“ als vernachlässigt gilt.

Im letzten Jahr vor der Einschulung, in dem hingegen elf Bundesländer Reformen umgesetzt haben, sind erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Umfänge und Ausgestaltungen der Sprachfördermaßnahmen feststellbar.

### ***Verlauf und Aufbau der Maßnahmen***

Zehn Bundesländer<sup>100</sup> führen zu Beginn der systematisch aufgebauten Förderung zunächst eine Sprachstandsfeststellung durch. Diese hat zum einen die Funktion, Informationen an die Bildungsadministration zu erbringen (*Monitoring*), zum anderen dient sie als diagnostisches Instrument zur Feststellung der Sprachkompetenz und damit auch der Förderbedürftigkeit bei Vorschulkindern. Vor dem Hintergrund von Studienergebnissen zur Leistungsentwicklung von Kindern einerseits und Leistungsstudienresultaten wie PISA und IGLU andererseits (vgl. Weinert & Helmke 1997; Krumm et al. 1999; Artelt et al. 2001) bilden sie damit ein wichtiges, da ebenfalls im sprachlichen Präventivbereich anzusiedelndes Instrument, mit dem Sprachentwicklungsstörungen aufgedeckt und damit bereits frühzeitig durch entsprechende Gegenmaßnahmen behoben oder zumindest gemildert werden könnten. Derartige Prüfverfahren, die zumeist bei der Schulanmeldung durchgeführt werden und in Berlin, Bremen, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen sogar gesetzlich verankert sind,

---

<sup>100</sup> Dazu gehören Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, Saarland und Schleswig-Holstein (nicht flächendeckend).

können sowohl einen standardisierten (z.B. in Bayern oder Niedersachsen) als auch einen spielerisch-beobachtenden<sup>101</sup> Charakter (z.B. Hessen) haben. Rheinland-Pfalz verzichtete bisher als einziges der elf Bundesländer auf den Einsatz dieses Instruments. Nach Fried (2004, S. 27) wird hier jedoch gegenwärtig an der Entwicklung eines kohärenten Sprachdiagnose/-förderkonzeptes gearbeitet, das bereits in naher Zukunft implementiert werden soll.

Die annähernd flächendeckende Einführung von Sprachstandserhebungen innerhalb der reformwilligen Bundesländer löst damit – vor allem aufgrund ihrer wissenschaftlich anerkannten Herangehensweise – die zweifelsfrei zu optimistischen Meinungen vergangener Jahre ab, wonach Erzieherinnen und Erzieher als intuitive Befähigte auf diesem Gebiet betrachtet wurden (vgl. McAuley 1993; Fried 2004, S. 5 f).

Die im Anschluss an die Sprachstandserhebungen stattfindenden Sprachfördermaßnahmen sind in annähernd allen Bundesländern freiwillig (Ausnahme: Berlin und Nordrhein-Westfalen), so dass die Erziehungsberechtigten über eine Teilnahme entscheiden können (so genannte „Kann-Regelungen“). Sie sind es auch – so die Auffassung zahlreicher Experten –, die den sprachlichen Entwicklungsprozess ihrer Kinder beispielsweise durch die Schaffung eines so genannten „literalen Milieus“ im privaten Umgang unterstützend beeinflussen können (vgl. Kretschmann 2004, S. 62 ff). Damit gewinnen Begriffe wie Elternaufklärung, Elterneinstellungen bzw. Bewusstmachung der Verantwortung in doppelter Hinsicht an Bedeutung, vor allem deshalb, weil es die Schule nicht schafft, fehlende häusliche Anregungen zu kompensieren (vgl. Baumert & Schümer 2001 a; Bos et al. 2004, S. 20 ff). Eine bildungspolitisch zusammenhängende Berücksichtigung dieser beiden Handlungsfelder (Sprachförderung/Elternarbeit), die meines Erachtens auch schon im Elementarbereich unzertrennlich miteinander verknüpft sein sollten, steht jedoch deutschlandweit weiterhin außerhalb des Reform-Fokusses.

Mit der Durchführung der Sprachfördermaßnahmen, die sich zumeist an die Überprüfungen des Sprachniveaus anschließen, werden Kindertageseinrichtungen bzw. eine dem Wohngebiet nahe gelegene Grundschule betraut. Dort finden sie als Projekte/Programme (Baden-Württemberg, Saarland oder Schleswig-Holstein) oder auch in Form von regulären Vorklassen bzw. -kursen statt (Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). Als Zielgruppen dieser Maßnahmen gelten in den meisten Bundesländern Kinder mit mangelhafter Sprachkompetenz. In Bayern, Hamburg, Hessen und dem

---

<sup>101</sup> Im Hinblick auf die Beobachtung der Entwicklung von Kindern kann Deutschland auf eine lange Tradition zurückblicken, was Fried (2004) durch Arbeiten von Fröbel belegt (1986).

Saarland (jeweils teilweise) richten sie sich hingegen explizit an Kinder mit Migrationshintergrund.

Im Hinblick auf den Maßnahmenumfang lassen sich zwei Typen unterscheiden:

1. Sprachfördermaßnahmen, die in einem festgelegten Zeitraum (z.B. sechs Monate) stattfinden.
2. Fördermaßnahmen, die einen fixen Stundenumfang haben und damit möglicherweise offen für notwendige Intensivierungen bleiben.

Die festen Förderzeiträume geben Bayern (drei Monate), Berlin (sechs Monate), Bremen (etwa vier Monate), Hessen (etwa neun Monate), Niedersachsen (sechs Monate), Nordrhein-Westfalen (zehn bzw. sechs Monate), Saarland (fünf Monate) und Schleswig-Holstein (etwa sechs Monate) an. Die zumeist täglich stattfindenden Fördermaßnahmen finden demnach in einem zwischen drei und zehn Monaten schwankendem Zeitraum statt.

Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz hingegen betreiben Sprachförderung innerhalb eines explizit festgelegten Stundenkontingentes, das im ersten Fall 120 und im zweiten 90 Stunden<sup>102</sup> umfasst. Hamburg hingegen macht keine Angaben über Förderumfänge.

Ganz gleich, ob als Zeitraum oder im stündlichen Umfang die Förderung endet in beiden Fällen kurz vor dem Eintritt in die Grundschule. Gemessen an den Anforderungen der Grundschulen einerseits und den festgestellten Niveauunterschieden beim Schuleintritt andererseits erscheinen die deutschlandweit vorfindbaren Förderzeiträume als viel zu gering. Des Weiteren ist aufgrund der oben angesprochenen gesetzlichen Lage davon auszugehen, dass nicht alle als förderbedürftig diagnostizierten Kinder an den Maßnahmen teilnehmen, sie aufgrund der zunehmenden Streichung von Zurückstellungen dennoch zu einem hier nicht quantifizierbaren Anteil eingeschult werden (vgl. 4.2.2). Vor diesem Hintergrund kann folglich davon ausgegangen werden, dass in der Vergangenheit beobachtete Niveauunterschiede in der Bildungsbiografie zum Teil weiterhin produziert werden (vgl. Weinert & Helmke 1997). Auch an diesem Aspekt herrscht somit definitiv noch Korrekturbedarf.

Neben den bisher beschriebenen Maßnahmentypen (Sprachstandserhebungen/Sprachförderprojekte/Sprachförderprogramme) veröffentlichten annähernd alle Bundesländer neue Leitlinien für Kindertageseinrichtungen, die anlehnend an den „Gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. KMK/JMK 2004) den Erwerb von Sprachkompetenz deutlich stärker hervorheben (vgl. 4.2.2). Eingebettet in tragfähige personal-organisatorische Strukturen, welche derzeit erst sukzessive geschaffen werden (vgl.

---

<sup>102</sup> Berechnet man für diese Angaben einen Förderzeitraum mit einer täglich stattfindenden dreistündigen Sitzung, so würde sich für beide Bundesländer ein Zeitraum von zwei Monaten ergeben.

ebenda), werden sie den Elementarbereich vermutlich – ähnlich wie beispielsweise in Schweden (vgl. Oberhuemer 2003) – zunehmend als einen kompetenzorientierten Bildungsbereich hervortreten lassen. Die in der Vergangenheit oft angeführte Kritik, dass die linguistische Kompetenz, die als Voraussetzung des Schriftspracherwerbs gilt, im Elementarbereich vernachlässigt werde (vgl. Fried 2003; Tietze 1998), kann vor diesem Hintergrund zumindest formal entkräftet werden. Kritisch hervorgehoben sollte im Kontext dieser Entwicklung zugleich, dass im Unterschied zu vielen europäischen Ländern, in denen Versorgungsquoten von 100% vor allem durch die Kostenfreiheit der vorschulischen Bildung erreicht werden (Oberhuemer 2003; Europäische Kommission 2005, S. 133), in Deutschland weiterhin zum Teil erhebliche finanzielle Belastungen<sup>103</sup> durch Besuche von Kindertageseinrichtungen entstehen. Um dadurch ein noch stärkeres Öffnen der Sprachkompetenz-Schere zwischen Besuchern und Nicht-Besuchern als bisher bereits vor dem Schuleintritt zu verhindern (Versorgungsquote bei Vierjährigen: 88%), sollte der Reformfokus nun nach der Neugestaltung curricularer und personeller Rahmenbedingungen ebenfalls eine dringend notwendige finanzielle Nachsteuerung erfahren (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 133).

#### **4.2.2 Reformen im Bereich des zweiten Handlungsfeldes**

Vor allem im Zuge der Analysen zahlreicher, im Hinblick auf die Fragestellungen sehr vielschichtiger Studien zum Übergang vom Elementarbereich zum Primarbereich gewannen die Bildungsforscher neue Einsichten über effektive Organisationsformen von Schul- und Vorschulstrukturen (vgl. Fthenakis et al. 2005, S. 191-211). Darauf basierend setzte sich einheitlich die Auffassung durch, dass der vorhandene bildungsbiografische Aufeinanderbau sich deutlich stärker in der Gestaltung, d.h. konkret einer stärkeren Konvergenz des Elementarbereichs und des Primarbereiches niederschlagen sollte. Untersucht man unter diesem Aspekt die bis ins dieses Jahrhundert in Deutschland vorfindbare Situation,<sup>104</sup> so zeigt sich nach Faust und Roßbach (2004), dass die Beziehung zwischen diesen Lernumwelten vielmehr von Separation, Segregation und Eigenständigkeit gekennzeichnet war, die sogar so weit reichte, dass für einige Kinder beim Schuleintritt die Gefahr eines regelrechten „Kulturschocks“ (Fthenakis et al. 2005, S. 194) bestand. Ehemals vorhandene lern- und entwicklungshemmende Strukturen und Mechanismen, zu denen – wie es scheint – eine im

---

<sup>103</sup> Deutschlandweit haben lediglich Mecklenburg-Vorpommern und Saarland ein kostenfreies letztes Kindergartenjahr.

<sup>104</sup> Beide Bildungsbereiche hatten eigenständige Bildungsaufträge, unterschiedliche Erwartungen an die Kinder, spezifische curriculare und pädagogische Orientierungen sowie unterschiedliche administrative Zuordnungen zum Jugendhilfe- bzw. Schulbereich (vgl. Naumann 1998 nach Faust & Roßbach 2004, S. 95).

innereuropäischen Vergleich verspätete und gleichzeitig einheitliche Einschulung gezählt werden kann, sollten daher – so die darauf zielende Vorgabe des Handlungsfeldes – abgebaut werden, um so Differenzen und Diskontinuitäten als Stolpersteine in der Bildungsbiografie eines jeden Kindes zu minimieren (vgl. Faust & Roßbach 2004, S. 93; Europäische Kommission 2005, S. 135).

Aus dieser Auffassung lassen sich meines Erachtens zwei auf verschiedenen Stufen liegende Maßnahmentypen ableiten:

1. Maßnahmen der organisatorisch-strukturellen Ebene im Elementar- und Primarbereich
2. Maßnahmen der curricularen Ebene im Elementar- und Primarbereich.

Die erste Ebene umfasst dabei alle seitens des Bundes und der Länder auf organisatorisch-struktureller Ebene getroffenen Maßnahmen, um einen am Entwicklungsstand des einzelnen Kindes orientierten Einschulungstag festzulegen. Die zweite Ebene weist hingegen darauf hin, dass Maßnahmen zu denen eine frühere Einschulung zählt und die beispielsweise in Form einer gesetzlichen Herabsetzung des Einschulungsalters erfolgten, keinesfalls ausschließlich auf sich selbst beschränkt werden dürfen. Vielmehr steht hier auch eine curriculare Perspektive, d.h. ein steuernder *Input* im Vordergrund, dessen Wirkung durchaus eine Bedingung für das Ergreifen der Maßnahmen der ersten Ebene darstellen kann. Beide Maßnahmenebenen erfassen konvergenzsichernde Reformen innerhalb der Bildungsbereiche und steuern gleichermaßen eine frühere Einschulung. Dieser Grundgedanke schlägt sich in der Auswahl der drei Abschnitte (4.2.2.1 bis 4.2.2.3)<sup>105</sup> nieder, die summativ sämtliche Maßnahmen im Rahmen des zweiten Handlungsfeldes strukturiert wiedergeben. Hierzu gehören Überprüfungen

1. der Existenz geeigneter curricularer Vorgaben für den Elementarbereich,<sup>106</sup>
2. der Stichtagsflexibilisierung zum Ziele einer früheren Einschulung,
3. der Gestaltung der Schuleingangsphase in den einzelnen Bundesländern.

Der erste Abschnitt (4.2.2.1), in dem die Analyse der Maßnahmen erfolgt, versucht den Stand der oben beschriebenen curricularen Konvergenz im Elementarbereich wiederzugeben. Hierzu wird die theoretische und praktische Umsetzung der von der KMK/JMK (2004) formulierten Leitlinien beschrieben. Dass sich Implementierungen derartiger Leitlinien durchaus kompetenzsteigernd auswirken können, hat sich in den Länder bestätigt, die bereits in den vergangenen Jahren diesen Weg einschlugen und deren Large-Scale-Assessments-Ergebnisse

---

<sup>105</sup> Diese Aufgliederung der Erfassung von Handlungsfeldmaßnahmen besitzt gemeinsame Grundzüge mit dem „Bildungsbericht für Deutschland“ (vgl. Avenarius et al. 2003 b, S. 257-282).

<sup>106</sup> Da die Sprachförderung einen Teilbereich der Elementarbildung darstellt, bestehen durchaus Parallelen zwischen Handlungsfeld 1 und 2.

(z.B. im Rahmen von PIRLS) zu den besten gehören (vgl. Bos et al. 2003; Fthenakis 2004; Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy 2003; Oberhuemer 2003).

Der zweite Abschnitt (4.2.2.2) konzentriert sich auf die Erfassung der Einschulungstichtage und ihrer Variabilität. Dies stellt in der Aufbau-logik der Analysen den Punkt dar, an dem beispielsweise die Maßnahmen des Elementarbereiches oder auch die abweichenden Möglichkeiten der Schüler selbst aufgefangen und durch eine niveauangepasste Einschulung entwicklungs-dienlich fortgesetzt werden können.

Der dritte Abschnitt (4.2.2.3) erfasst schließlich die Konzepte zur Gestaltung der Eingangsstufe in der Grundschule, die darauf ausgerichtet sind, flexibler mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger umzugehen. Im Mittelpunkt der Analysen dieser Konzeptelemente stehen dabei zum einen die jahrgangsgemischte Lerngruppenbildung und zum anderen die unterschiedliche Verweildauer in den ersten beiden Klassenstufen. Hierbei wird auch der Umgang mit Zurückstellungen thematisiert,<sup>107</sup> die – wie bereits mehrfach nachgewiesen – in ihrer bisherigen Form nicht zur erhofften bildungs-biografischen Wende führten (Bellenberg 1999, S. 32 ff).

#### **4.2.2.1 Leitlinien im Elementarbereich**

Pädagogische Programme, die nach Fried (2003, S. 2) den Anspruch haben, die Basis der täglichen Bildungs- und Erziehungsarbeit zu sein, werden in Deutschland bereits seit geraumer Zeit verbreitet genutzt. Vor dem Hintergrund der Einigung auf die gemeinsamen Leitlinien im Jahre 2004 ist zu fragen (vgl. KMK/JMK 2004), ob und wenn ja, welche Instrumente die Erzieherinnen und Erzieher bisher zur Strukturierung ihres pädagogischen Handelns genutzt haben.

Im Zeitraum zwischen den 1970er Jahre und dem Beginn dieses Jahrhunderts war es der ständig weiterentwickelte Situationsansatz (vgl. Fried 2003; Schäfer 2004). Zwei seiner wesentlichen Ziele sind:

- Von „der Lebenssituation der Kinder und der ihnen eigenen Sichtweise auszugehen, aber sie nicht aus ihrer Umwelt herauszutrennen, vielmehr ihnen ihre Umwelt zu erschließen“ (Krappmann 1985, S. 41 nach Schäfer 2004).
- Die Kinder bei der Aneignung von Fähigkeiten und Orientierungen zu unterstützen, ohne dabei den Kindergarten zu „verschulen“ (ebenda).

---

<sup>107</sup> In der Bundesrepublik wurden 1996/97 8,3 % aller grundschulfähigen Kinder zurückgestellt. Im Jahre 2002/03 betrug ihr Anteil immer noch 6,2% (Faust 2003, S. 103).

Im Zentrum des Konzeptes, das sehr deutlich den Lebensbezug des Kindes in den Vordergrund stellt, befindet sich nach Fried (2003, S. 6) das soziale Lernen. Für die Organisierung des Bildungsprozesses hat dies zur Folge – so die Autorin weiter –, dass in dessen Vordergrund kein Lernbereich gestellt werden darf, sondern das Lernen vielmehr über das Handeln in konkreten Situationen erfolgt.

Seit den 1990er Jahren wird der Ansatz aufgrund seines offenen und vagen Curriculums verstärkt kritisiert. Die beiden Eigenschaften führten dazu, dass Erzieherinnen und Erzieher, die nach diesem Ansatz arbeiten, je eigene subjektive Programmatiken entwickelten, um Orientierung zu finden“ (ebenda, S. 5). Als Folgen dieser Beliebigkeit konnten ein diffuser Bildungsbegriff und nicht zuletzt eine mangelhafte Leistungsfähigkeit beobachtet werden (vgl. Zimmer, Preissing, Thiel, Heck & Krappmann 1997).

Was brachte die Folgezeit im Hinblick auf sich abzeichnende curriculare Tendenzen?

Wie bereits von Helmke & Weinert in ihrer 1997 veröffentlichten Studie belegt, hat vorschulische Bildung einen großen Einfluss auf die Entwicklung später tatsächlich ausgebildeter Kompetenzen. Kretschmann und Schulte (2004, S. 5) konkretisieren diese Aussage, indem sie sagen, dass der spätere Schulerfolg in hohem Maße davon abhängt, wie viel bereichsspezifisches Vorwissen schon im Vorschulalter ausgebildet worden ist. Die Ergänzung dieser Befunde durch die im Rahmen von PISA oder IGLU gezeigte Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen, die in ihren Elementarvorgaben „an die Schulfächer gebundene, langfristige und aufeinander aufbauende Lernprozesse zu einem vertieften und beweglichen Wissen gestalten“ (Faust & Roßbach 2003, S. 100), führte vermutlich dazu, dass deutsche Kindertagesstätten verstärkt „als unentbehrlicher Teil des Bildungswesens verstanden (werden)“ (KMK/JMK 2004, S. 2), in denen Kompetenzen und Lerndispositionen bereits frühzeitig gestärkt werden sollten.

Mit diesem Sichtwandel mag wohl zusammenhängen, dass im gemeinsamen Rahmenplan der Länder,<sup>108</sup> auf den sich die Jugendministerkonferenz (JMK) im Mai und die Kultusministerkonferenz (KMK) im Juni 2004 einigte, zwar Kindertagesstätten nicht explizit als Bildungseinrichtungen aufgefasst werden, sie jedoch ausdrücklich anschlussichernde Kompetenzen entwickeln sollen (KMK/JMK 2004, S. 3). Dieser Rahmenplan expliziert didaktisch-methodische Ideen und vereinheitlicht gemeinsame Grundsätze und Vorstellungen über die Ausgestaltung der Arbeit im Elementarbereich. Zugleich ist er eine Richtschnur, die

---

<sup>108</sup> Bei der Veröffentlichung dieses Rahmenplanes handelt es sich um eine erstmals zwischen den Bundesländern sowie dem Jugend- und Schulbereich getroffene fachliche Verständigung. Vor Deutschland haben sich z.B. 1996 Norwegen und Neuseeland, 1998 Schweden und 2000 England für die Einführung solcher Bildungspläne entschieden (vgl. Fthenakis 2004).

zum einen als Kern in allen Rahmenplänen<sup>109</sup> (auch als Leitlinien bezeichnet) der Bundesländer<sup>110</sup> vorhanden sein sollte (trifft vor allen auf unten genannte Lernbereiche zu). Die Leitlinien sehen dabei zum Zweck der Anschlussicherung an die Grundschule neben der Ausbildung einer lernmethodischen Kompetenz und einer explizit formulierten Begabtenförderung auch das Aufgreifen der „Bildungsbereiche“ vor (ebenda, S. 4), wie z.B. a) Sprache, Schrift, Kommunikation, b) personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/ religiöse Bildung, c) Mathematik, Naturwissenschaften, (Informations-) Technik oder d) musische Bildung und der Umgang mit Medien (ebenda).

Im Folgenden richtet sich der Fokus auf die Länderebene und dort auf den Umsetzungsstand des KMK/JMK Rahmens. Auf eine detaillierte Analyse auf dieser Grundlage konkretisierter landesinterner Schwerpunktsetzung in den Landesleitlinien muss an dieser Stelle verzichtet werden. Die Gründe dafür liegen zum einen in der sich daraus ergebenden, den Rahmen der Arbeit sprengenden Informationsfülle. Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass im Falle einer bundeslandinternen Veröffentlichung von Leitlinien die von den beiden Konferenzen geforderte Idee des Grundschulanschlusses konzeptionell aufgegriffen und entsprechend umgesetzt wird.<sup>111</sup> Aus diesem Grund überprüfe ich an dieser Stelle lediglich die Existenz (vgl. Tabelle 4), die Schwerpunkte (inkl. Wege zur Implementierung), den Umfang sowie die gesetzliche Verankerung der Rahmenpläne. Letzteres kann dabei durchaus als Indikator für die Verbindlichkeit und somit den Umsetzungswillen in den Bundesländern aufgefasst werden.

---

<sup>109</sup> Diese Bezeichnung ist nicht einheitlich. Andere Bezeichnungen dafür sind auch: Leitlinien (Thüringen), Orientierungsplan (Baden-Württemberg, Niedersachsen), Bildungsprogramm (Berlin), Bildungs- und Erziehungsplan (Bayern) usw.

<sup>110</sup> Die Bildungspläne können von den Ländern als Empfehlungen bzw. als konkrete verbindlich vorgeschriebene Bildungsziele eingeführt werden. Bei der Wahrung von Kontrolle sowie Steuerung von Akzeptanz und Qualität haben die Länder eine besondere Verantwortung (KMK/JMK 2004, S. 7).

<sup>111</sup> Falls zwischen dem Rahmenplan der Länder und deren Umsetzungen in den landesinternen Leitlinien Differenzen festgestellt werden, werden sie erwähnt.

| Land                     | Verfasst/<br>Zeitpunkt | Informationen zur Implementierung  | gesetzl.<br>Verankerung |
|--------------------------|------------------------|--|-------------------------|
| <b>BW</b> <sup>112</sup> | ja/November<br>2005    | Begleitend zur Pilot- und Implementierungsphase wird die Qualifizierung der Fachberater/-innen, der Teams von Tageseinrichtungen sowie der Kooperationsbeauftragten bei den staatlichen Schulämtern und der Kooperationslehrkräfte an den Schulen durchgeführt. Ab 2009 sollen die Leitlinien landesweit verbindlich sein. Umfang: 128 Seiten  | nein                    |
| <b>BY</b>                | ja/Juni 2003           | Der Aufbau des Bildungsplans entspricht den KMK/JMK-Anforderungen. Nach einer zweijährigen Erprobungsphase erfolgt Ende 2005 eine landesweite Implementierung, bei der jede Tageseinrichtung selbst die Aufgabe hat, den Bildungsplan auf Einrichtungsebene zu konkretisieren. Dieser Prozess wird durch Fortbildungen für Leiterinnen sowie das Prinzip der Ko-Konstruktion unterstützt. Umfang: 252 Seiten                 | nein, jedoch<br>geplant |
| <b>BE</b>                | ja/Juni 2004           | In der bis Ende 2004 dauernden Einführungsphase, erfolgt die Weiterentwicklung durch eine breit angelegte Diskussion. Dabei werden Gewerkschaften, Trägerverbände sowie Landeselternvertretungen einbezogen, um so eine breite Identifikation zu erreichen. Die Implementierung an den Kindertagesstätten erfolgt durch ein gestuftes Fortbildungsmodell (Multiplikator/-innen-Leitungen-Erzieher/-innen). Umfang: 13 Seiten | nein                    |
| <b>BB</b>                | ja/Juni 2004           | Bis Ende 2004 wurde im Dialog zwischen Erzieher/-innen, Leiter/-innen und Multiplikator/-innen ein praxiswirksames Fortbildungskonzept entworfen, das die Einführung wirkungsvoll unterstützen soll. Umfang: 27 Seiten   | nein, jedoch<br>geplant |
| <b>HB</b>                | ja/Dezember<br>2004    | Auf eine Umsetzung wird gedrängt: „Die Leitung jeder Einrichtung trägt die Verantwortung dafür, die im Rahmenplan sowie den Trägerkonzeptionen genannten Ziele in der Konzeption der Einrichtung und in der praktischen Arbeit umzusetzen.“ (Bremischer Rahmenplan, S. 4). Umfang: 35 Seiten   | nein                    |
| <b>HH</b>                | nein                   | Derzeit in der Konzeptionsphase  | nein                    |
| <b>HE</b>                | ja/März 2005           | Die vorgelegte Konzeption stellt einen ersten Entwurf dar, der eine „Anhörungsphase“ zur Verbesserung beinhaltet. Der Bildungsplan erweitert den betrachteten Zeitraum auf die Lebensjahre auf bis zum 10. Lebensjahr. Umfang: 133 Seiten  | nein                    |
| <b>MV</b>                | ja/August<br>2004      | Der Rahmenplan von MV umfasst, wie auch in den übrigen Ländern, den vollständigen Elementarbereich. Das Kindertagesförderungsgesetz beschränkt die Gültigkeit jedoch auf das Vorschuljahr. Fortbildungen für Erzieher/-innen unterstützen die Einführung. Umfang: 87 Seiten  | ja                      |
| <b>NI</b>                | ja/Januar<br>2005      | In einer gemeinsamen Erklärung haben sich alle Trägerverbände verpflichtet, diesen Plan zu beachten und die Inhalte in der Praxis anzuwenden. Umfang: 60 Seiten  | nein                    |
| <b>NW</b>                | ja/August<br>2003      | Die Bindungsvereinbarung ist im relativ geringen Maße konkretisiert. Die Konzipierung der internen Pläne nach der Bildungsvereinbarung wird lediglich empfohlen. Umfang: 24 Seiten   | nein                    |
| <b>RP</b>                | ja/August<br>2004      | Die Empfehlungen werden bereits flächendeckend durch Fachberater, Träger und Erzieher/Innen in der Praxis umgesetzt. Fortbildungsprogramme für Erzieherinnen unterstützen die Einführung. Umfang: 43 Seiten  | nein                    |
| <b>SL</b>                | ja/August<br>2004      | Das Bildungsprogramm knüpft an die bisher geltenden „Rahmenrichtlinien für die vorschulische Erziehung im Saarland“ an. Es versteht sich als Ergänzung zur bereits vorhandenen Träger- bzw. Kindergartenkonzeption. Umfang: 118 Seiten   | nein                    |
| <b>SN</b>                | ja/Februar<br>2005     | Die Praxistauglichkeit dieses Vorkonzeptes wird erst in drei Kindertageseinrichtungen durch die TU Dresden getestet. Umfang: 117 Seiten  | nein                    |
| <b>ST</b>                | ja/Januar<br>2004      | Obwohl vor dem KMK/JMK-Beschluss verfasst wurde, erfüllt seine Konzeption des Entwurfes die vorgeschriebenen Anforderungen. Landesweite Qualifizierung von Multiplikatoren unterstützt die Einführung. Umfang: 101 Seiten  | nein                    |
| <b>SH</b>                | ja/September<br>2004   | Bei den veröffentlichten Leitlinien handelt es sich um ein Vorkonzept, das ein Jahr lang erprobt wird und während dieser Zeit zur Diskussion steht. Umfang: 31 Seiten  | nein                    |
| <b>TH</b>                | ja/Oktober<br>2003     | Der veröffentlichte Entwurf setzt die gemeinsamen KMK/JMK-Beschlüsse nur in Grundzügen um. Die Implementierung wird durch verpflichtende Fortbildungen unterstützt. Umfang: 12 Seiten  | nein                    |

Tabelle 4: Implementierungsstand und -informationen bzgl. Leitlinien des Elementarbereichs  
Quelle: Rahmenpläne der Bundesländer, im www unter: [www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027](http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027)

### Zusammenfassung

Die Bemühungen der Bundesländer unter diesem Aspekt des zweiten Handlungsfeldes können – wie aus der Tabelle 4 zu entnehmen – auf den Zeitraum zwischen Juni 2003 und

<sup>112</sup> Die gewählte Abkürzungsform der Ländernamen ist an Bellenberg et al. (2004) angelehnt.

November 2005 eingegrenzt werden. Während dieser Zeit veröffentlichten 15 der Bundesländer Rahmenpläne bzw. ihre zur Diskussion stehenden Vorkonzepte. Ausnahme ist hier Hamburg, wo die Implementierung dieses Instruments erst für Dezember 2005 geplant ist, so die telefonische Auskunft der Behörde für Soziales und Familie.

Betrachtet man die Veröffentlichungsdaten so fällt auf, dass vier der 15 Bundesländer (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) bereits vor Mai 2004, d.h. dem Publikationszeitpunkt des KMK/JMK-Rahmens veröffentlichten. Ein Vergleich zwischen den KMK/JMK-Vorgaben und den Rahmenplänen dieser Länder zeigt: Sowohl Sachsen-Anhalts als auch die besonders hervorhebenswerten, vom Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelten Elementarvorgaben Bayerns besitzen unabhängig davon einen an den KMK/JMK-Vorgaben ausgerichteten Aufbau. Gleichzeitig erleichtern beide durch ihre ausführliche Form (Bayern 252 S., Sachsen-Anhalt: 101 Seiten) die Operationalisierung und können sich dadurch in der Folgezeit nivellierend auswirken (vgl. STMAS 2003; Projektgruppe bildung:elementar 2004). Der Rahmenplan von Nordrhein-Westfalen entspricht hingegen nur in den Grundzügen dem KMK/JMK-Rahmen, wobei er kompakt und damit für die Erzieherinnen und Erzieher recht vage gefasst ist. Erschwerend kommt hinzu, dass die Einrichtungen explizit dazu aufgefordert werden, ihre Bildungsarbeit weiterhin nach den bisherigen Bildungskonzepten fortzuführen. Der Rahmenplan existiert hier also lediglich als zusätzliche Orientierung (vgl. MSWF 2003, S. 6 f). Die nur 12 Seiten (!) umfassenden Leitlinien von Thüringen spiegeln zwar in Grundzügen den vorgegebenen Aufbau und Grundvorstellungen des KMK/JMK-Rahmens wider, bleiben jedoch unkonkret und sind damit nicht für eine Implementierung geeignet (Tabelle 4).

Als weiterer Teilaspekt wurde die gesetzliche Verankerung der Landesrahmenpläne erfasst. In 14 der 15 Bundesländer werden sie in den Kindertagesstättengesetzen nicht als Arbeitsgrundlage genannt, wenngleich zum Teil beträchtliche Unterschiede im Umgang mit ihnen feststellbar sind. Während beispielsweise in Nordrhein-Westfalen und dem Saarland nach träger- bzw. einrichtungsspezifischen Vorgaben gearbeitet wird und die Leitlinien lediglich eine mögliche Ergänzung darstellen, haben sie vor allem in Niedersachsen bzw. Bremen, mit Einschränkungen aber auch in den übrigen Bundesländern, einen fast schon verpflichtenden Charakter (vgl. [www.mbjs.brandenburg.de/synopse\\_bildungsplaene.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/synopse_bildungsplaene.pdf)).

Mecklenburg-Vorpommern ist das derzeit einzige Bundesland, das – wenn auch nur für das letzte Kindergartenjahr – den Rahmenplan als Grundlage zur Gestaltung des letzten Jahres vor der Einschulung gesetzlich verankerte. Vor dem Hintergrund der 2004 eingeführten Beitragsfreiheit für diesen Zeitraum kann diese Maßnahme als besonders positiv und zugleich

breitenwirksam eingeschätzt werden (§ 1 Abs. 3, KiFöG 02.12.04). Ende 2005 wird aber auch Bayern – so die telefonische Auskunft des dortigen Kultusministeriums – seinen bis dahin überarbeiteten Bildungs- und Erziehungsplan gesetzlich verankern.

Trotz der beschriebenen rechtlichen Unverbindlichkeit der Rahmenpläne, die ihnen formal lediglich eine Orientierungs- oder Begleitfunktion zuweist, sind in den Ländern dennoch eindeutige Tendenzen zu ihrer flächendeckenden Einführung erkennbar. Dies zeigt sich vor allem an der Systematik der Durchführung von Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher, welche unterstützend zur Implementierung der Rahmenpläne beitragen. Sie werden in neun Bundesländern zumeist in gestuften Fortbildungsverfahren durch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durchgeführt (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen) (vgl. Tab. 4).

#### **4.2.2.2 Variabilität des Einschulungstichtages in den Bundesländern**

Beim Vergleich des Einschulungsalters mit anderen PISA-Teilnehmern wie Frankreich, England oder auch Kanada, die zu den Spitzenländern zählen und bereits ab dem fünften Lebensjahr einschulen, steht Deutschland in einer anderen Tradition (Döbert et al. 2003, S. 85; Europäische Kommission 2005). Bis 1997 wurde hier die Einschulung durch das „Hamburger Abkommen“ geregelt, wonach alle Kinder schulpflichtig wurden, die das sechste Lebensjahr vor dem 30. Juni vollendet haben. Folge dieser bundesweiten Reglementierung war, dass sich das Einschulungsalter konstant zwischen 6,2 und 7,2 bewegte (Bellenberg et al. 2004, S. 8).

Diese Regelung wurde auf der 280. Plenarsitzung der KMK mit der Veröffentlichung der „Empfehlungen zum Schulanfang“ geändert. Sie setzten den Einschulungstichtag „angesichts des im internationalen Vergleich hohen durchschnittlichen Einschulungsalters“ (KMK 1997 b, S. 2) auf den Zeitraum zwischen dem 30. Juni und dem 30. September, in dem er nun durch die Schulgesetze der Länder konkretisiert werden kann. Ferner wurde den Ländern erstamig die Möglichkeit eröffnet, in begründeten Ausnahmefällen und auf Antrag Kinder einzuschulen (die KMK spricht bei der zuletzt genannten Regelung von „Kann-Kindern“), die erst nach dem 31. Dezember ihr sechstes Lebensjahr beenden (ebenda).

Damit bereitete die KMK auf Bundesebene den Weg zum einen für eine früheren und zum anderen für einen flexibel handhabbaren Übergang in die Grundschule. Ob, und in welchen Varianten dies in der Folgezeit auf Länderebene umgesetzt wurde, gibt die Tabelle 5 wieder. In dieser werden, auf der Analyse der entsprechenden Schulgesetze und dort speziell der

Schulpflicht gründend, sowohl allgemeingültige Einschulungstichtage als auch die Regelungen für die oben erwähnten „Kann-Kinder“ wiedergegeben.

| Land      | Schulpflicht  | Einschulung inklusive Bedingungen  |
|-----------|---|--|
| <b>BW</b> | Tritt ein, falls das Kind bis zum 30. September das sechste Lebensjahr vollendet. (§ 73, SchG 11.10.05)                                     | Eine vorzeitige Einschulung ist möglich, falls das Kind erst am 30. Juni des Folgejahres sechs Jahre alt wird und von den Erziehungsberechtigten angemeldet wird. Kinder, die nach den genannten Kriterien noch nicht schulpflichtig sind, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten „zu Beginn des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden, wenn auf Grund ihres geistigen und körperlichen Entwicklungsstandes zu erwarten ist, dass sie mit Erfolg am Unterricht teilnehmen werden“ (§ 74, SchG vom 11.10.05). Die Entscheidung über die Antragsannahme trifft dabei die Schule (§ 74, ebenda). |
| <b>BY</b> | Umfasst alle Kinder, die mit Beginn des Schuljahres bis zum 31. Dezember sechs Jahre alt werden (Art. 37, BayEUG 23.11.04).                 | Eine vorzeitige Einschulung ohne Altersbeschränkung ist möglich: Auf Antrag der Erziehungsberechtigten wird ein Kind schulpflichtig, wenn „auf Grund der körperlichen, sozialen und geistigen Entwicklung zu erwarten ist, dass das Kind mit Erfolg am Unterricht teilnehmen wird“ (Art. 37, ebenda). Dies muss ein schulpsychologisches Gutachten belegen.  |
| <b>BE</b> | Schulpflichtig werden alle Kinder, die bis zum 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollenden werden (§ 42, SchulG 26.01.04).                | Für Kinder möglich, die in der Zeit vom 1. Januar bis 31. März des folgenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollenden werden. Hierzu reicht ein Antrag der Erziehungsberechtigten (§ 42, ebenda).   |
| <b>BB</b> | Umfasst alle Kinder, die vor dem 1. Juli des Einschulungsjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben (§ 37 Abs. 2, BbgSchulG 24.05.05).   | Ab dem Schuljahr 2005/06 erfolgte eine Erweiterung dieser Regelung. Sie ermöglicht Einschulungen bis zu ein Jahr vor dem genannten Zeitpunkt. Sie können auf einen Antrag der Eltern erfolgen, der zudem „gesicherte Nachweise über die Entwicklung des Kindes enthalten“ soll (§ 37 Abs. 3, ebenda).  |
| <b>HB</b> | Für alle Kinder, die bis zum 30. Juni eines Jahres das sechste Lebensjahr vollenden (§ 53, BremSchulG 28.06.05).                            | Kinder, die das sechste Lebensjahr in der Zeit vom 30. Juni bis zum 31. Dezember vollenden werden, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten zum gleichen Zeitpunkt eingeschult werden. Möglich auch zum gleichen Zeitpunkt für Kinder, die bis zum 30. Juni eines Jahres das fünfte Lebensjahr vollenden. Neben einem schriftlichen Antrag muss die Grundschule feststellen, ob sprachliche Kompetenzen, sowie kognitive und soziale Fähigkeiten den Anforderungen genügen (§ 53, ebenda).   |
| <b>HH</b> | Betrifft alle Kinder, die vor dem 1. Juli das sechste Lebensjahr vollendet haben (§ 38, HmbSG 28.12.04).                                    | Eine frühere, altersunbeschränkte Einschulung ist möglich. Sie kann unter Berücksichtigung des geistigen und seelischen Entwicklungsstandes und auf Antrag der Eltern erfolgen (§ 38, ebenda).   |
| <b>HE</b> | Die am 1. August beginnende Schulpflicht umfasst alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden (§ 58, HSchG 29.11.04). | Kinder, die im gleichen Jahr zwischen dem 30. Juni, jedoch vor dem 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollenden, können auf der Basis eines Elternantrags und eines schulärztlichen Gutachtens eingeschult werden. In diesem Fall entscheidet die Schulleitung. Möglich auch für Kinder, die nach dem 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollenden. Sie ist vom Gutachten des schulpsychologischen Dienstes abhängig, der geistige und seelische Entwicklung beurteilt (§ 58, ebenda).   |
| <b>MV</b> | Die Schulpflicht umfasst alle Kinder, die spätestens am 30. Juni eines Jahres sechs Jahre alt werden (§ 43, SchulG M-V 07.07.03).           | Kinder, die spätestens am 31. Dezember eines Jahres sechs Jahre alt werden, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten im selben Jahr mit Beginn des Schuljahres eingeschult werden, falls sie für den Schulbesuch hinreichend entwickelt (sozial, geistig und körperlich) sind (§ 43, ebenda).  |
| <b>NI</b> | Betrifft alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollendet haben (§ 64, NSchG 15.12.04).                                   | Auf Antrag der Erziehungsberechtigten können Kinder, die zu Beginn des Schuljahres noch nicht schulpflichtig sind, in die Schule aufgenommen werden, wenn sie die für den Schulbesuch erforderliche körperliche und geistige Schulfähigkeit besitzen und in ihrem sozialen Verhalten ausreichend entwickelt sind (§ 64, ebenda).   |
| <b>NW</b> | Die Schulpflicht beginnt für Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollendet haben (§ 35 SchulG 15.02.05).                    | Kinder, die nach dem 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten zu Beginn des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden, wenn sie die für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen besitzen und in ihrem sozialen Verhalten ausreichend entwickelt sind (Schulfähigkeit). Die Entscheidung trifft der die Schulleiterin bzw. der Schulleiter (§ 35, ebenda).  |

|           |  |   |
|-----------|--|---|
| <b>RP</b> | Umfasst Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden (§ 57 SchulG 30.03.04).  | Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, können auf Antrag der Eltern in die Schule aufgenommen werden, wenn aufgrund ihrer Entwicklung zu erwarten ist, dass sie mit Erfolg am Unterricht teilnehmen werden. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter im Benehmen mit der Schulärztin oder dem Schularzt. Zur Entscheidungsfindung soll mit Zustimmung der Eltern die Kindertagesstätte einbezogen werden (§ 58, ebenda).   |
| <b>SL</b> | Betrifft alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden (§ 2, Schulpflichtgesetz 08.03.05).  | Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind und bis zum 31. Dezember das sechste Lebensjahr vollenden werden, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten zu Anfang des Schuljahres in die Schule aufgenommen werden. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin bzw. der Schulleiter nach Durchführung eines Beratungsgesprächs mit den Erziehungsberechtigten. Vor der Aufnahme von Kindern, die erst im folgenden Kalenderjahr das 6. Lebensjahr vollenden, hat er einen Schul- oder Amtsarzt und einen Schulpsychologen hinzuzuziehen (§ 2, ebenda). |
| <b>SN</b> | Mit dem Beginn des Schuljahres werden alle Kinder, die bis zum 30. Juni des laufenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, schulpflichtig (§ 27, SchulG 16.07.04). | Als schulpflichtig gelten auch Kinder, die bis zum 30. September des laufenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet haben und von den Eltern in der Schule angemeldet wurden.<br>Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, können auf Antrag der Eltern zu Anfang des Schuljahres in die Grundschule aufgenommen werden, wenn sie den für den Schulbesuch erforderlichen geistigen und körperlichen Entwicklungsstand besitzen. Die Entscheidung trifft der Schulleiter (§ 27, ebenda).  |
| <b>ST</b> | Schulpflichtig werden alle Kinder, die im Jahr das sechste Lebensjahr vollenden werden (§ 37, SchulG LSA 01.08.05).  | Kinder, die bis zum 30. Juni das fünfte Lebensjahr vollenden werden, können auf Antrag der Eltern und bei ausreichend nachgewiesenen geistigen und körperlichen Voraussetzungen eingeschult werden (§ 37, ebenda).  |
| <b>SH</b> | Mit Beginn des Schuljahres werden alle Kinder, die bis zum 30. Juni des laufenden Kalenderjahres sechs Jahre alt geworden sind, schulpflichtig (§ 42, SchulG 18.06.04).              | Kinder, die zu Beginn des „Schuljahres noch nicht schulpflichtig sind, können auf Antrag der Eltern in die Grundschule aufgenommen werden, wenn ihre körperliche, geistige, seelische und soziale Entwicklung erwarten lässt, dass sie erfolgreich in der Eingangsphase mitarbeiten können. Über den Antrag entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter unter Einbeziehung eines schulärztlichen und schulpsychologischen Gutachtens.“ (§ 42, ebenda).   |
| <b>TH</b> | Die Schulpflicht beginnt für alle Kinder, die am 1.8 eines Jahres sechs Jahre alt sind (§ 18, ThürSchulG 30.04.03).  | Ein Kind, das am 30. Juni mindestens fünf Jahre alt ist, kann auf Antrag der Eltern am 1. August desselben Jahres vorzeitig in die Schule aufgenommen werden. Die Entscheidung trifft der Schulleiter im Benehmen mit dem Schularzt. Die Schulpflicht beginnt mit der Aufnahme (ebenda).  |

Tabelle 5: Flexibilität des Einschulungstichtages und dessen Bedingungen nach Bundesländern  
Quelle: Schulgesetze der jeweiligen Bundesländer (vgl. 8.1.1)

Die Schulgesetze, die zumeist im Zeitraum von sechs bis sieben Jahren nach den KMK-Empfehlungen (vgl. KMK 1997 b) und damit zwei bis drei Jahre nach PISA veröffentlicht wurden, sehen in elf Bundesländern (Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein (alle zum 30. Juni)) keine Verschiebungen des Einschulungstichtages vor. Dies trifft ebenfalls für die Länder zu, die ihre Schulgesetze erst im Jahre 2005 novelliert haben (z.B. Nordrhein-Westfalen oder Bremen) und damit über den längsten Diskussionszeitraum verfügten.

Zu der aktiven Ländergruppe, die den Termin ihrer Schulpflicht verändert hat, gehören neben Baden-Württemberg auch Bayern, Berlin, Sachsen-Anhalt sowie Thüringen. Ihr Einschulungskriterium ist weiterhin die Vollendung des sechsten Lebensjahres. Der verschobene

Geburtszeitpunkt streut nun im Zeitraum zwischen dem 1. August (z.B. Thüringen) und dem 31. Dezember (z.B. Bayern) des gleichen Jahres.

Die Ausgestaltungen der „Kann-Regelungen“ sind deutlich heterogener, und dies sowohl beim Verfahren, das die Regelung in Gang setzt, als auch bei den gewählten Altersgrenzen der Einschulung. Grundsätzlich lassen sich bei der Festlegung einer Altersgrenze zwei Gruppen identifizieren:

1. Bundesländer, die über eine Altersbeschränkung nach unten verfügen.
2. Bundesländer, die zumindest theoretisch keine untere Altersschränke definieren.

Unter 1. werden Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, das Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt zugeordnet. Ihre Regelungen betreffen Kinder, die das Einschulungsalter nicht später als ein Jahr (z.B. Mecklenburg-Vorpommern ein halbes Jahr oder Sachsen-Anhalt ein Jahr) nach dem regulären Stichtag erreichen. Eingeleitet wird diese Maßnahme stets durch einen Antrag der Eltern sowie in einigen Fällen durch ein zusätzliches Gutachten der Schulleitung, des Schulpsychologen bzw. eines Schularztes, die die Schulfähigkeit des Kindes bescheinigen.

Dem gegenüber sehen die Schulgesetze von den neun Ländern, welche zu 2. zugeordnet werden, keine nach unten definierte Beschränkung des Einschulungsalters vor. Ihre Vorgaben betrachtend können des Weiteren zwei Untergruppen identifiziert werden:

- a) Bundesländer, die eine zweistufige „Kann-Regelung“ haben.
- b) Bundesländer, die für eine frühere Einschulung nur eine Regelung vorsehen.

Die unter a) zusammengefassten Bundesländer zeichnen sich zum einen dadurch aus, dass die Eltern per Antrag über die frühere Einschulung entscheiden. Diese ist jedoch nicht beliebig, sondern – wie auch schon bei Gruppe 1 – auf höchstens ein Jahr vor dem normalen Einschulungsstichtag begrenzt (dies entspricht der ersten Stufe). Haben die Eltern die Absicht, ihr Kind noch vor diesem Zeitraum einzuschulen, so müssen zum anderen Entwicklungsprüfungen von Schulleitern, Schulärzten bzw. Schulpsychologen durchgeführt werden, deren Ergebnis endgültig über die Einschulung entscheidet (dies entspricht der zweiten Stufe).

Die Ländergruppe b) sieht in der Ausgestaltung der „Kann-Regelung“ lediglich eine Stufe vor. Hier können sich die Erziehungsberechtigten für einen beliebig vor dem normalen Schulpflichtdatum liegenden Einschulungstermin entscheiden. Die Regelung wird jedoch erst umgesetzt, wenn Elternanträge eingereicht wurden und Entwicklungsuntersuchungen mit positivem Ergebnis stattgefunden haben.

### **4.2.2.3 Schuleingangsphase und Zurückstellungen**

In diesem Abschnitt werden Gestaltungskonzepte der Eingangsstufe in der Grundschule analysiert, die darauf ausgerichtet sind, flexibler mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schulanfänger umzugehen. Im Mittelpunkt der Analysen stehen dabei zum einen die jahrgangsgemischte Lerngruppenbildung und zum anderen die unterschiedliche Verweildauer in den ersten beiden Klassenstufen. Gleichzeitig wird auch der Umgang mit Zurückstellungen thematisiert.

#### **Baden-Württemberg**

In Baden-Württemberg wurde die Grundschule nicht verändert. Jahrgangübergreifende Klassen bzw. andere Modelle, um die Selektion zu reduzieren, werden im Rahmen des Projektes „Schulanfang auf neuen Wegen“ nur vereinzelt getestet ([www.schule-bw.de/schularten/grundschule/](http://www.schule-bw.de/schularten/grundschule/)).

Eine einjährige Rückstellung der schulpflichtigen Kinder ist laut Schulgesetz an zwei unterschiedlichen Zeitpunkten möglich. Sie kann zum einen bei der Eingangsuntersuchung, d.h. vor dem Beginn des Schuljahres, veranlasst werden. Zum anderen können Kinder auch im ersten Halbjahr zurückgestellt werden (§ 74, SchG 11.10.05). Bei den anschließenden Fördermaßnahmen für betroffene Kinder handelt es sich um „Soll-Maßnahmen“ (§ 5 a, ebenda). Dies bedeutet einerseits, dass die Schulaufsichtsbehörde den Besuch einer Grundschulförderklasse nicht erzwingen kann, andererseits aber auch, dass Erziehungsberechtigte keinen Anspruch auf einen Klassenplatz für ihr Kind haben.<sup>113</sup>

Die Förderungs- und Betreuungszeit in den Förderklassen beträgt wöchentlich 22 Stunden in Gruppen von bis zu 20 Schülern. Während dieses Zeitraumes ist eine intensive Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten oder anderen Institutionen vorgesehen. Kinder mit besonderen Entwicklungsverzögerungen erhalten eine individuelle Förderung (Ministerium für Kinder, Jugend, Sport und Bildung Baden-Württemberg 2002, S. 15).

#### **Bayern**

Innerhalb der Grundschule erfolgt der Unterricht in vier getrennten Jahrgängen (Art. 7, BayEuG vom 23.11.04). Zurückstellungen sind im Übergangszeitraum für nicht schulfähige Kinder üblich. Sie können bis zum 30. November des laufenden Schuljahres eingeleitet

---

<sup>113</sup> Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass Baden-Württemberg nach den Angaben des Kultusministeriums ein sehr dichtes Netz von Grundschulförderklassen besitzt (2004: An 243 Standorten existieren 291 Grundschulförderklassen). Damit ist die Wahrscheinlichkeit einen Platz zugeteilt zu bekommen sehr hoch (vgl. <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/grundschule/grundschule.bw/saanw1.htm>).

werden, wenn die Schulunfähigkeit erst im laufenden Schuljahr festgestellt wird. Als Zurückstellungskriterium nennt das Gesetz eine unzureichende körperliche und geistige Entwicklung des Kindes (Art. 37, ebenda).

Für zurückgestellte Kinder besteht kein Anspruch auf Teilnahme an Fördermaßnahmen, falls sie nicht die im ersten Handlungsfeld genannten Voraussetzungen erfüllen (vgl. [www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/](http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/)).

### **Berlin**

Berlin hat zum Schuljahr 2005/06 die Einführung einer flexiblen Schulanfangsphase beschlossen. Darin werden die ersten beiden Klassen zu einer pädagogischen Einheit ohne Übergänge vereinigt (§ 20, SchulG 26.01.04). Die Dauer des Besuches kann je nach Entwicklungsstand des Kindes zwischen einem und drei Jahren variieren. Die Einführung der flexiblen Schuleingangsphasen geht mit einer Streichung aller Rückstellungen einher, so dass alle schulpflichtigen Kinder in die Grundschule aufgenommen werden.

### **Brandenburg**

Das Brandenburgische Schulgesetz geht derzeit einen Mittelweg zwischen Bayern und Berlin, indem es über die Eingangsphase („FLEX“) vorschreibt: „Die Jahrgangsstufen 1 und 2 können als flexible Eingangsphase geführt werden“<sup>114</sup> (§ 19, BbgSchulG 24.05.05). Diese Möglichkeit der Restrukturierung nutzten im Schuljahr 2004/05 über 100 Grundschulen des Landes (Hovestadt & Keßler 2004, S. 19). In den Grundsätzen dieses Modells formuliert LISUM diese Schuleingangsphase als eine Maßnahme gegen Zurückstellungen, Klassenwiederholungen und Ausschulungen ([www.lisum.brandenburg.de/flex/](http://www.lisum.brandenburg.de/flex/)). Gleichzeitig existiert jedoch die Rückstellung als gesetzlich verankertes Instrument weiterhin. Damit ein schulunfähiges Kind jedoch zurückgestellt werden darf, soll zum einen eine anderweitige Förderung während des Zeitraumes gewährleistet sein, zum anderen muss eine entsprechende schulärztlichen Untersuchung stattgefunden haben (§ 51, BbgSchulG 24.05.05).

### **Bremen**

Ähnlich wie in Brandenburg kann der als Regel geltende Jahrgangsstufenunterricht ebenfalls in Jahrgangsstufen übergreifenden Klassen erteilt werden (§ 16, BremSchulG 28.06.05).

---

<sup>114</sup> Eine zweiklassige Eingangsstufe kann zudem eingerichtet werden, wenn „die Schülerzahl für die Bildung jahrgangsbezogener Klassen nicht ausreicht oder die Schule nach besonderen pädagogischen Konzepten arbeitet“ (§ 19, BbgSchulG 24.05.05).

In der derzeitigen Phase verfolgt Bremen des Weiteren das Ziel, die Anzahl der Vorschulklassen bzw. Rückstellungen (bis 2005 in § 37, ebenda verankert) „behutsam und schrittweise“ zu reduzieren bzw. bis zum Beginn des Schuljahres 2005/06 gänzlich abzuschaffen. Der integrierte Schulanfang, der bereits von vielen Grundschulen praktiziert wird, machte bereits eine starke Reduktion möglich. So wurde die Zahl der Vorklassen in den vergangenen Jahren von ehemals 72 auf 32 im Jahre 2004 reduziert ([www.bildung.bremen.de/sfb/sfb.asp?Wahl=1](http://www.bildung.bremen.de/sfb/sfb.asp?Wahl=1)). § 53 (BremSchulG 28.06.05) sieht nach 2005 dennoch die Möglichkeit einer Zurückstellung vor. Sie darf jedoch nur „aus erheblichen gesundheitlichen Gründen“ erfolgen, wobei sie im konkreten Fall nur durch die Fachaufsicht auf der Grundlage eines ärztlichen Gutachtens eingeleitet werden kann. In diesem Fall eingeleitete Maßnahmen werden nicht thematisiert.

Zu den vermeidenden Maßnahmen einer Rückstellung zählt ebenfalls der mehrere Monate dauernde Sprachförderkurs für Schülerinnen und Schüler ohne erforderliche Deutschkenntnisse. Er findet parallel zum begonnenen Schuljahr statt, so dass die Teilnehmer anschließend ohne Zeitverlust in Regelklassen übergehen können (§ 37, ebenda).

### **Hamburg**

Die Strukturen der Primarphase sind in Hamburg Ende 2004 größtenteils unverändert. Ein weiterhin nach Jahrgangsstufen organisierter Unterricht stellt somit weiterhin die häufigste Organisationsform an Grundschulen dar. § 11 des Schulgesetzes (HmbSG 28.12.04), der eine Durchführung vom jahrgangsübergreifendem Unterricht zulässt, findet damit nur selten Anwendung.

Rückstellungen als Maßnahme bei noch nicht schulfähigen Kindern werden weiterhin bei unzureichendem geistigem und seelischem Entwicklungsstand eingeleitet. Bei betroffenen Kindern besteht jedoch kein Anspruch auf eine Aufnahme in Vorklassen; es handelt sich hierbei vielmehr um eine „Kann-Regelung“ (vgl. [www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=grundschule](http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=grundschule); § 38, HmbSG 28.12.04).

### **Hessen**

Innerhalb der vierklassigen Grundschule Hessens bilden die Jahrgangsstufen 1 und 2 eine pädagogische Einheit. Eine Nichtversetzungen in die 2. Jahrgangsstufe ist jedoch im Gegensatz zu Bundesländern mit gleicher Organisation in Ausnahmefällen zulässig (vgl. § 17 (3), HSchG 29.11.04).

Die Bedingungen einer möglichen Zurückstellung vom Schulbesuch regelt § 18 (ebenda). Sie erfolgt, falls das Kind körperlich oder geistig den Grundschulanforderungen nicht gewachsen ist. Die Entscheidung darüber trifft „die Schulleiterin oder der Schulleiter auf der Grundlage der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten oder einer Frühförderstelle, des Gesprächs mit den Eltern, der Beobachtung des Kindes bei der Anmeldung oder am Kennenlernetag sowie der Beteiligung des schulärztlichen und schulpsychologischen Dienstes.“ (Hessisches Kultusministerium 2004, S. 9). Betroffene Kinder können in eine Vorklasse aufgenommen werden.

### **Mecklenburg-Vorpommern**

Die Leitlinien von Mecklenburg-Vorpommern machen auf die gemeinsame pädagogische Grundlage von Kindertagesstätten und Schulen aufmerksam. Zur Wahrung inhaltlicher und methodischer Anschlussfähigkeit wird dort ein Verzicht auf Zurückstellungen im Rahmen einer flexiblen Schuleingangsphase vorgeschlagen ([www.kultus-mv.de/\\_sites/aktuell/html/](http://www.kultus-mv.de/_sites/aktuell/html/)). Rechtlich konnte diese populäre Idee jedoch nicht verankert werden. Der Unterricht in der Grundschule erfolgt weiterhin in Jahrgangsstufen (1 bis 4), jedoch ohne eine Versetzung von der ersten in die zweite Klasse. Eine jahrgangübergreifende Organisation der Eingangsphase kann nur eingerichtet werden, „wenn dies zur Erhaltung eines wohnortnahen Schulstandortes erforderlich ist.“ (§ 12, SchulG M-V 07.07.03).

„Auf Antrag der Erziehungsberechtigten kann im Einvernehmen mit dem Schulleiter der Grundschule unter Einbeziehung der schulärztlichen Untersuchung und des schulpsychologischen Dienstes die Einschulung um ein Jahr zurückgestellt werden.“ (§ 43, ebenda). Laut Schulgesetz können zurückgestellte Kinder in zwei unterschiedliche Förderklassenarten eingewiesen werden: a) Unterentwickelte Kinder werden in Vorklassen unterrichtet, b) stark unterentwickelte Kinder in Diagnoseförderklassen (§ 14, ebenda).

### **Niedersachsen**

Niedersachsen befindet sich zur Zeit in einer Umbruchphase, in der die Grundschulen wählen können, ob sie traditionell in vier Jahrgangsstufen unterteilt werden oder den ersten und zweiten Schuljahrgang als pädagogische Einheit (= Eingangsstufe) führen wollen. Falls sich die Schulen für letzteres Modell entscheiden, muss auf Rückstellungen von schulpflichtigen Kindern verzichtet werden (§ 6, NSchG 15.02.05). Andererseits sind in vierstufigen Grundschulen Zurückstellungen von Kindern zulässig, wenn die Kinder körperlich, geistig oder auch in ihrem sozialen Verhalten ungenügend entwickelt sind. In diesem Fall können die

Grundschulen Vorklassen einrichten, in denen die Kinder auf den Schulbesuch vorbereitet werden (ebenda).

### **Nordrhein-Westfalen**

Das im Dezember 2004 veröffentlichte Nordrhein-Westfälische Schulgesetz fasst eine jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase<sup>115</sup> als ein Alternativmodell zur flächendeckend eingeführten jahrgangsbezogenen Stufenorganisation in Form einer pädagogischen Einheit auf (§ 11, SchulG 15.02.05). Sowohl in jahrgangsbezogenen als auch jahrgangsübergreifenden Organisationsmodellen können schulpflichtige Kinder aus erheblichen gesundheitlichen Gründen für ein Jahr zurückgestellt werden (vgl. § 35, ebenda). Die dadurch verlorene Zeit wird jedoch im Regelfall nicht auf die Dauer der Schulpflicht angerechnet. Wie im Falle der vorschulischen Sprachförderung werden auch für diesen Fall keine rechtlichen Angaben über Maßnahmen formuliert (§ 35, ebenda).

### **Rheinland-Pfalz**

In Rheinland-Pfalz erfolgte keine Änderung der Organisationsstrukturen in der Grundschule. Die gegenwärtige Diskussion und das Fehlen erprobender Projekte lassen auch für die nähere Zukunft keine Änderung erwarten (vgl. [www.grundschule.bildung-rp.de/](http://www.grundschule.bildung-rp.de/)).

Schulpflichtige, jedoch nicht schulfähige Kinder können vor allem aus gesundheitlichen Gründen einmalig vom Besuch der Grundschule zurückgestellt werden. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter im Benehmen mit der Schulärztin oder dem Schularzt und den Eltern, die dazu einen Antrag stellen. Betroffene Kinder können dann in einem Schulkindergarten oder in einer Kindertagesstätte gefördert werden (§ 58, SchulG 30.03.04 nach Hovestadt & Keßler 2004, S. 20).

### **Saarland**

Der Unterricht in der Grundschule findet in vier getrennten Klassen statt. Aufgrund von nicht näher beschriebenen Entwicklungsbeeinträchtigungen werden zurückgestellte Kinder zur Teilnahme am Förderunterricht verpflichtet, über dessen Umfang die Schulleitung

---

<sup>115</sup> Das jahrgangsübergreifende Unterrichtsprinzip kann von den Grundschulen folgendermaßen organisiert werden: 1) Die Klassen 1 und 2 werden als jahrgangsübergreifende Gruppen, die Klassen 3 und 4 jahrgangsbezogen geführt. 2) Die Klassen 1 und 2 sowie die Klassen 3 und 4 werden jeweils als jahrgangsübergreifende Gruppen geführt. 3) Die Klassen 1 bis 3 werden als jahrgangsübergreifende Gruppen, die Klasse 4 jahrgangsbezogen geführt. 4) Die Klassen 1 bis 4 werden als jahrgangsübergreifende Gruppen geführt ([www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/Schuleingangsphase/Schuleingangsphase\\_Konzept/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/Schuleingangsphase/Schuleingangsphase_Konzept/index.html)).

entscheidet. Bei dieser Entscheidung sollen jedoch „personelle und schulorganisatorische Gegebenheiten“ (§ 3, Schulpflichtgesetz vom 08.03.05) berücksichtigt werden.

### **Sachsen**

Das 2004 veröffentlichte Schulgesetz eröffnet jeder Grundschule des Landes die Möglichkeit der Strukturwahl in der Schuleingangsphase. Als Regel gilt ein vierstufiger Klassenunterricht, innerhalb dessen jedoch die Klasse 1 und 2 eine pädagogische Einheit ohne Versetzungsentscheidung<sup>116</sup> darstellen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005, S. 9). Abweichend davon sind die Grundschulen dazu berechtigt, einen jahrgangübergreifenden Unterricht durchzuführen, falls an der betroffenen Schule „ein entsprechendes pädagogisches Konzept und entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal vorhanden sind“ (§ 5, SchulG 16.07.04).

Eine Zurückstellung schulpflichtiger Kinder ist möglich, sollte jedoch nur im Ausnahmefall erfolgen. Für zurückgestellte Kinder existieren keine rechtlich verankerten Fördermaßnahmen<sup>117</sup> (§ 27, ebenda).

### **Sachsen-Anhalt**

Seit dem Schuljahr 2005/06 beginnt die Grundschule flächendeckend mit einer jahrgangübergreifenden Schuleingangsphase (§ 4 Abs. 3, SchulG LSA vom 11.08.05). Nicht schulfähige Kinder werden auch nach den neuen Vorgaben zurückgestellt. Verbindliche Fördermaßnahmen existieren für diese Kinder nicht, so dass Einrichtungen von Vorklassen für die Grundschulen lediglich nicht verpflichtende „Kann-Maßnahmen“ sind.

### **Schleswig-Holstein**

In Schleswig-Holstein lernen Kinder der ersten und zweiten Klassenstufe in einer Eingangsstufe, die als pädagogische Einheit organisiert wird (§ 11, SchulG 18.06.04).

Im Gegensatz zu anderen Bundesländern sind einmalige Zurückstellungen an zwei unterschiedlichen Zeitpunkten möglich. So können nicht schulfähige Kinder bereits vor der Einschulung aufgrund der Schuleingangsuntersuchung zurückgestellt werden. Zeigt sich jedoch erst nach dem Beginn des ersten Grundschuljahres, dass ein Kind keinen geistigen bzw. sozialen Anschluss findet, so kann es auch noch zu diesem Zeitpunkt zurückgestellt werden. In beiden Fällen soll die Schulaufsichtsbehörde zurückgestellte Kinder dazu verpflichten,

---

<sup>116</sup> Ein längeres Verweilen in Klassenstufe 1 kann mit Zustimmung der Eltern und der Klassenkonferenz erfolgen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2005, S. 9).

<sup>117</sup> Dies umfasst sowohl sogenannte „Muss-“ als auch „Kann-Maßnahmen“ (vgl. § 27, SchulG vom 16.07.04).

einen Schulkindergarten, eine Kindertagesstätte oder eine geeignete Sonderschule zu besuchen (§ 42, ebenda).

### **Thüringen**

Der flächendeckenden Implementierung der Schuleingangsphase, die als pädagogische Einheit organisiert wird, ging eine vier Jahre umfassende, während dessen wissenschaftlich begleitete Testphase an 15 Grundschulen voraus (vgl. Carle et al. 2003). Die Verweildauer in der Eingangsphase beträgt regulär zwei Jahre, kann jedoch je nach Entwicklungsstand der Schülerin oder des Schülers auf ein Jahr verkürzt oder auf drei Jahre verlängert werden. Die erste Versetzung findet demnach nach der 2. Klasse statt (§ 5, ThürSchulG 30.04.03).

Zurückstellungen schulunfähiger Kinder sind nach wie vor in Ausnahmefällen auf Antrag der Eltern zulässig. Wie in den anderen Bundesländern besteht auch in Thüringen keine Teilnahmepflicht an Fördermaßnahmen (§ 19, ebenda).

### ***Zusammenfassung***

Wie in der Einleitung des Unterabschnitts dargelegt, fokussierten die obigen Beschreibungen Ländermaßnahmen unter dem Aspekt der Konzeption der Schuleingangsphase, des Umgangs mit Zurückstellungen sowie der damit eng in Verbindung stehenden Förderung zurückgestellter Kinder.

Bezüglich gegenwärtig implementierter Organisationskonzepte der Schuleingangsphase lassen sich drei Ländergruppen unterscheiden:

1. Bundesländer, die ausschließlich vier getrennte, aufeinander aufbauende Jahrgangsstufen besitzen,
2. Länder, die ausschließlich einen jahrgangsübergreifenden bzw. einen als pädagogische Einheit organisierten Schuleingangsunterricht durchführen,
3. Länder, die während der ersten zwei Schuljahre Mischformen aus beiden Modellen aufweisen.

Insgesamt kann zunächst festgestellt werden, dass das in Zahlen ausgedrückte Länderverhältnis zwischen dem ersten und den anderen beiden Punkten zur Zeit drei zu 13 beträgt. Zu den immer noch strikt die Jahrgänge (strukturell und inhaltlich) trennenden Ländern gehören Bayern, Rheinland-Pfalz und das Saarland.

In der unter 2. angeführten Gruppe sind Länder zu finden, die sich ebenfalls lediglich für eine gesetzlich verankerte Organisationsform entschieden haben. Dazu zählen fünf Bundesländer (Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein sowie

Thüringen), wobei darunter lediglich Sachsen-Anhalt über eine jahrgangsübergreifende Schulanfangsphase verfügt. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schülerinnen und Schüler in den ersten zwei Jahren in einer gemeinsamen Gruppe lernen und kann je nach Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes in einem, zwei bzw. drei Jahren durchlaufen werden. Nach dieser Zeit besuchen die Schüler eine reguläre dritte Klasse. Für eine flächendeckende Einführung der Schuleingangsphase als eine pädagogische Einheit entschieden sich Berlin, Hessen Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein sowie Thüringen. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler zwar in getrennten Jahrgängen, eine Versetzung von der ersten in die zweite Klasse entfällt jedoch (Hovestadt & Keßler 2004, S. 18).

Zur letztgenannten Gruppe zählen Länder, die in den meisten Fällen den Einzelschulen und hier den Schulkonferenzen die Wahl der Organisation freistellen. Diese Wahlmöglichkeit hat dort in den letzten Jahren, wie aus telefonischen Auskünften der Kultusministerien hervorgeht, vermehrt zum Auftreten verschiedener Formen der Schuleingangsphase geführt. Dabei ist auffällig, dass als Organisationsoptionen stets nur zwei Gestaltungsmodelle zur Verfügung stehen, wovon das erste ein traditionell jahrgangsbezogenes und das zweite eines von den beiden übrigen (jahrgangsbezogen oder pädagogische Einheit) sein kann. So ergeben sich für diese Länder folgende Möglichkeiten: a) Es wird sowohl ein jahrgangsbezogener als auch ein jahrgangsübergreifender Unterricht geführt (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) sowie b) die Schulen führen einen jahrgangsbezogenen bzw. einen als pädagogische Einheit organisierten Unterricht durch (Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen).

Auf die in den letzten Jahren sehr stark kritisierten Rückstellungen nehmen die gemeinsamen „Empfehlungen zum Schulanfang“ Bezug. Die Kultusminister kommen darin überein, dass Zurückstellungen nur „im Ausnahmefall“ veranlasst werden, falls „eine Förderung im schulischen Rahmen keine für die Entwicklung des Kindes günstigeren Voraussetzungen schafft“ (KMK 1997 b, S. 2). Wie wurde die gemeinsame Vereinbarung in der Folgezeit umgesetzt?

Gesetzlich verankert ist diese in der Regel einmalig durchführbare Maßnahme in 14 Bundesländern. Ausnahmen sind seit 2005 Berlin und Niedersachsen<sup>118</sup>. Hier entschied sich die Bildungspolitik für eine Aufhebung der Gesetze im Zusammenhang mit der Umgestaltung der Schulanfangsphase, die nun als pädagogische Einheit organisiert wird.

---

<sup>118</sup> Eine Zurückstellung ist in Schulen, die ihre Schuleingangsphase als pädagogische Einheit führen, nicht möglich. Im Gegensatz dazu dürfen Schulen mit jahrgangsbezogenen Unterricht zurückstellen (vgl. Beschreibungen zu Niedersachsen).

Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sehen zwar Zurückstellungen vor, nennen jedoch als Beurteilungskriterien ausschließlich gesundheitliche Kriterien. Die restlichen 11 Bundesländer veranlassen in der Regel die Maßnahme in Ausnahmefällen. Im Gegensatz zu den vorher genannten drei Bundesländern ziehen sie jedoch als Beurteilungskriterium den Entwicklungsstand heran oder geben kein explizites Kriterium an.

Über den Zeitpunkt der Feststellung geben die Schulgesetze keine Auskunft. Vermutlich erfolgt die Diagnose im Rahmen der im ersten Handlungsfeld beschriebenen Eingangsuntersuchung, also einmalig. Bundesländer wie Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein sehen darüber hinaus noch die Möglichkeit einer Zurückstellung im laufenden Schuljahr vor.

Die rechtliche Ausgestaltung des ein Jahr dauernden Zeitraumes der Zurückstellung weist in den 14 betroffenen Bundesländern (Berlin und Niedersachsen verzichten darauf) erhebliche Unterschiede auf. So sehen zwar Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt Zurückstellungen vor, gleichzeitig wird dort weder eine Förderungsart (Kurse, Projekte) noch ein Förderort (Grundschule, Schulkindertageseinrichtung) genannt.

Etwas präziser regeln die Ausgestaltung des Zurückstellungszeitraumes 11 Bundesländer. Ihre Schulgesetze formulieren sowohl die Teilnahme als auch die schulseitige Initiierung derartiger Angebote in einer verschiedenartigen Form, die beispielsweise Bellenberg (et al. 2004) mit „Kann“ bzw. „Soll“ bezeichnet.<sup>119</sup> Können die in der Regel von personellen und organisatorischen Bedingungen abhängigen Fördermaßnahmen organisiert werden, so finden sie in Kindertagesstätten bzw. zuständigen Grundschulen (Vorklassen bzw. Förderklassen) statt.

Das Saarland ist das einzige Bundesland, in dem im Falle einer Zurückstellung und damit einer diagnostizierten, zusätzlichen Förderbedürftigkeit eine Teilnahme an Fördermaßnahmen verbindlich vorgeschrieben wird. Sowohl ihre Art als auch ihr Umfang werden jedoch von personellen und schulorganisatorischen Voraussetzungen bedingt.

#### **4.2.2.4 Zusammenfassung und Diskussion**

Der Leitgedanke der dreigliedrigen Widergabe von „Maßnahmen zur besseren Verzahnung des Elementar- und Primarbereiches“ (KMK 2001) gründete auf dem Ziel, sowohl curriculare

---

<sup>119</sup> Unter diesen zwölf Ländern sticht Brandenburg besonders durch seine fast schon verbindliche Formulierung hervor: „Bei einer Zurückstellung vom Schulbesuch soll eine anderweitige Förderung, insbesondere durch den Besuch einer Kindertagesstätte, gewährleistet sein“ (§ 51 Abs. 1, BbgSchulG).

als auch organisatorisch-strukturelle Reformaspekte innerhalb des Handlungsfeldes zu berücksichtigen.

Die curricularen Veränderungen wurden in 4.2.2.1 durch länderinterne Fortschritte in der Umsetzung des gemeinsamen Rahmenplans für Kindertageseinrichtungen erfasst (vgl. KMK/JMK 2004). Im Rahmen dazugehöriger Analysen konnte festgestellt werden, dass mit Ausnahme von Hamburg alle Bundesländer darauf basierende Bildungspläne bzw. ihre zur Diskussion stehenden Vorkonzepte veröffentlicht haben. Darin übernehmen sie – wie im Rahmenplan der KMK/JMK vereinbart (ebenda, S. 2) – ausnahmslos die Vorstellung von einem einheitlichen, gegenüber dem Vorzeitraum vorher stark veränderten „Bildungsbegriff“ auch für ihren Elementarbereich.<sup>120</sup> Deutliche Unterschiede hingegen weist der Konkretisierungsgrad dieser Ideen in didaktisch-methodischer Hinsicht auf, was größtenteils auf die erheblich schwankenden Umfänge der einzelnen Bildungspläne zurückzuführen ist (z.B. Thüringen: 12 Seiten, hingegen Bayern: 252 Seiten!). Gerade dieser Aspekt dürfte meines Erachtens in den Kindertagesstätten einzelner Bundesländer zu Schwierigkeiten im Bezug auf eine sich daran anschließende Operationalisierung führen. So erscheinen die Bildungspläne von Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen oder Thüringen vielmehr als sehr allgemeine, kaum eine Normierung ermöglichende Forderungen, die lediglich unter dem Deckmantel aktueller Semantik verfasst wurden. Ob ihre Implementierung bei den teilnehmenden Kindern tatsächlich die intendierte Wirkung zeigen wird, bleibt ohne die Aktivierung unterstützender Mechanismen wie beispielsweise regelmäßiger, thematisch darauf ausgerichteter Fortbildungen für Erzieherinnen und Erzieher äußerst zweifelhaft. Auf derartige, die Implementierung begleitende Fortbildungsmaßnahmen verzichtet unter diesen vier Bundesländern jedoch nur Nordrhein-Westfalen; bundesweit umfasst diese Gruppe insgesamt sechs Bundesländer (ohne Hamburg), womit ein annähernd flächendeckendes, wenngleich durchaus unterschiedlich ausgeprägtes Interesse an einer raschen und sachgemäßen Umsetzung der Rahmenpläne identifiziert werden kann. In Nordrhein-Westfalen hingegen, das als einziges Bundesland unter den Gesichtspunkten des Rahmenplans und der die Implementierung unterstützenden Fortbildungen Mängel zeigt, kann vor diesem Hintergrund begründet davon ausgegangen werden, dass hiesige Erzieherinnen und Erzieher die Vorgaben des Rahmenplans größtenteils ignorieren werden. Vielmehr kann hier – wie bereits von Huppertz (1992) im Zusammenhang mit dem *Situationsansatz* beschreiben – weiterhin von einer Orientierung an subjektiven Programmatiken ausgegangen werden.

---

<sup>120</sup> Dies gilt ebenfalls für die Bundesländer, die ihre Leitlinien bereits vor dem Rahmenplan der KMK/JMK veröffentlichten.

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass die im KMK/JMK-Rahmenplan sowie beispielsweise von Faust und Roßbach (2003) beschriebene Auffassung von elementarer Bildung<sup>121</sup> zukünftig wohl annähernd flächendeckend gestaltend wirken wird. Sie gründet im Gegensatz zum Situationsansatz auf einem relativ präzise gefassten Bildungskonzept, in dem die verstärkte domänenspezifische Ausdifferenzierung ein bis dahin fehlendes Schlüsselmerkmal darstellt. Gerade diese, durch entwicklungspsychologische Forschungen gestützte Sicht auf den Elementarbereich ist es, die auf längere Sicht vermutlich dazu beitragen wird, dass eine kontinuierliche und auf einem höheren Niveau stattfindende Hinführung zur Grundschule, wie sie beispielsweise in England, Norwegen oder Schweden bereits seit einigen Jahren vorfindbar ist (vgl. Fthenakis 2004), auch in Deutschland geschaffen wird.

Im zweiten Aspekt der Abschnittsanalysen (4.2.2.2) wurde das Augenmerk auf die im Zusammenhang mit dem Einschulungsstichtag geltenden Gesetzesveränderungen gerichtet. Dabei konnte festgestellt werden, dass 11 Bundesländer nicht nur nach PISA, sondern zum größten Teil auch in der Folgezeit des *Hamburger Abkommens* von 1964 keine Verschiebungen der Schulpflichtgrenze vorgenommen haben. Die Kinder werden hier folglich schulpflichtig, wenn sie bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden.

Die sich mit der Veröffentlichung der „Empfehlungen zum Schulanfang“ (vgl. KMK 1997 b) erstmals bietende Möglichkeit der ländereigenen Stichtagfestlegung nutzten mit Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Sachsen-Anhalt sowie Thüringen insgesamt fünf Bundesländer. Der Stichtag für die Vollendung des sechsten Lebensjahres wurde hier auf den Zeitraum zwischen dem 1. August (z.B. Thüringen) und dem 31. Dezember (z.B. Bayern) eines Jahres verlegt. Vor dem Hintergrund des langen Aktionszeitraums einerseits und einer auf Seiten der Bundesländer durchaus vorhandenen Fähigkeit zur schnellen Reformumsetzung andererseits (vgl. 4.2.5; 4.2.2.1) ist dieses uneinheitliche Reformbild ein Beleg dafür, dass der bildungspolitische Wille zur Einführung einer früheren flächendeckenden Einschulung nur partiell vorhanden ist und man auch in den folgenden Jahren davon ausgehen kann, dass die Absenkung des regulären Einschulungsstichtages nur schleppend fortgesetzt werden wird. Im Vergleich zu leistungsstarken europäischen Spitzenländern wie beispielsweise den Niederlanden, Schweden, England oder auch Frankreich, in denen bereits alle sechsjährigen Kinder den Primarbereich aufsuchen, scheint somit weiterhin Angleichungsbedarf zu existieren (vgl. Döbert et al. 2003; Europäische Kommission 2005), wenngleich nicht

---

<sup>121</sup> Dort heißt es: „Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen“ und weiter: „Durch die Beschäftigung mit Inhalten aus den vorgegebenen Bereichen soll das Kind nicht nur bereichsspezifische, sondern vor allem übergreifende und grundlegende Kompetenzen und Persönlichkeitsressourcen erwerben“ (KMK/JMK 2004, S. 3). Als Bildungsbereiche werden Sprache, Schrift, Mathematik, Naturwissenschaft oder Umgang mit Medien aufgezählt.

vergessen werden darf – wie durch das Beispiel Finnland oder Polen belegt –, dass kein Kausalzusammenhang zwischen einer flächendeckenden früheren Einschulung und der Leistungsfähigkeit bzw. der Leistungssteigerung eines Bildungssystems besteht (vgl. ebenda; Bialecki et al. 2004).

Bei der Ausgestaltung der *Kann-Regelungen* können grundsätzlich zwei Ländergruppen unterschieden werden. So verfügen insgesamt sechs Bundesländer über eine Altersbeschränkung nach unten, die eine Einschulung früher als ein Jahr vor der gesetzlich festgelegten Schulpflicht nicht vorsehen. Eingeleitet wird dieser Einschulungsmodus stets durch einen Antrag der Eltern sowie in einigen Fällen durch ein zusätzliches Gutachten (der Schulleitung, des Schulpsychologen bzw. des Schularzt), das die Eignung des Kindes bescheinigt. Über eine nach unten unbeschränkte Einschulungsmöglichkeit verfügen hingegen zehn Länder. Um eine erheblich frühe Einschulung einzuleiten, sind hier zum einen Elternanträge und zum anderen von qualifiziertem Schulpersonal durchgeführte Entwicklungsprüfungen (vor allem von Schulärzten bzw. Schulpsychologen) mit positivem Ausgang Voraussetzung. In der Ausgestaltung dieser Kontroll- und zugleich auch Schutzmechanismen kann die von Bellenberg et al. (2004, S. 12) diesbezüglich festgestellte rechtliche Lage bestätigt werden: „Je jünger die Kinder, desto aufwändiger das Verfahren und desto mehr Instanzen werden in die Entscheidung einbezogen“.

Sowohl beim regulären Einschulungstichtag als auch bei der Ausgestaltung der „Kann-Regelung“ in allen 16 Bundesländern zeigen sich damit flächendeckende Flexibilitätstendenzen, durch die ein individueller Entwicklungsstand eines Kindes an einen individuellen Einschulungstichtag gekoppelt wird. Gerade dieses Reformelement wird seitdem, wie die statistischen Untersuchungen zur vorzeitigen Einschulungen belegen, in allen Bundesländern zum Teil sehr stark in Anspruch genommen (vgl. Faust 2006), so dass grundsätzlich zu hinterfragen ist, ob dennoch eine flächendeckende Herabsetzung des regulären Einschulungstichtages sinnvoll ist.

Damit haben annähernd alle Bundesländer sowohl auf curricularer als auch auf strukturell-organisatorischer Ebene Maßnahmen ergriffen, welche die zur Verfügung stehenden Entwicklungspotentiale der Kinder bis zum Grundschuleintritt angemessener fördern und anschließend – Diskontinuitäten abbauend – durch eine frühere Einschulung auffangen können.

Im letzten Aspekt des zweiten Handlungsfeldes (4.2.2.3) wurde neben der Führung der so genannten Schuleingangsphase (Klasse 1 und 2) auch der Umgang mit Zurückstellungen und deren rechtlich verankerten Begleitfolgen in Form von Fördermaßnahmen analysiert.

Hinsichtlich der Organisierung der Schuleingangsphase konnten drei voneinander unterscheidbare Ländergruppen identifiziert werden:

Gruppe 1: Ihr gehören Bundesländer an, die ausschließlich vier getrennte und aufeinander aufbauende Jahrgangsstufen besitzen (Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland),

Gruppe 2: Hierzu können Länder mit ausschließlich einem als jahrgangsübergreifender (Sachsen-Anhalt) oder einem als pädagogische Einheit organisierten Eingangsunterricht (Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen) zugeordnet werden.

Gruppe 3: Länder, in denen die Schuleingangsstufe Merkmale der Organisation aus Gruppe 1 und Gruppe 2 aufweist (übrige Bundesländer).

Das in Zahlen ausgedrückte Länderverhältnis aus der ersten und aus den anderen beiden Gruppen beträgt am Ende des Untersuchungszeitraums dieses Kapitels drei zu 13. Hier zeigt sich, dass die zu Beginn der 1990er Jahre zunächst in Form von Schulversuchen eingeleitete Entwicklung (Faust 2006) zur Auflösung einer dicht abgestuften Leistungs- und Altershomogenität in den ersten beiden Grundschulklassen heute weitgehend, wenngleich noch nicht flächendeckend ihren Niederschlag gefunden hat. Damit erlangten Organisationsmodelle Bedeutung, die zumeist auf ein „Überspringen“ wie auch ein „Sitzenbleiben“ verzichten, Gleiches hingegen prinzipiell gruppenintern durch eine variable Verweildauer in der Eingangsstufe (ein bis drei Jahre) ermöglichen. Sich auf diesen Kontext beziehend, spricht Carle (2003, S. 8) wie auch zahlreiche andere Experten deshalb von „einer kindgerechten und zugleich leistungsorientierten Grundschule.“ Als eine Folge ihrer Einführung kann die Erzeugung einer stärkeren und vielschichtigeren Heterogenität in den Klassenräumen gesehen werden, der – so Faust (2006) – in angemessener, bisher auch für die Erziehungswissenschaft nicht bekannten Weise reformerisch begegnet werden muss (vor allem bezüglich Personalqualifikation, Personaleinsatz und in didaktisch-methodischer Hinsicht).<sup>122</sup>

Neben positiven Effekten dieser Entwicklung, die auch in der Fachliteratur immer wieder, wenngleich jedoch eher monoperspektivisch diskutiert werden, gibt es jedoch auch nicht zu unterschätzende negative Folgen, die ungeachtet ihres meines Erachtens hohen Stellenwertes nur selten thematisiert werden. So zeigte Steins (vgl. 2004) im Rahmen einer Schulversuchsevaluation einer jahrgangsübergreifend organisierten Eingangsstufe, dass beispielsweise bei älteren Kindern der schulische Selbstwert statistisch signifikant sinkt und dies gleichzeitig

---

<sup>122</sup> Dies zeigt jedoch im Umkehrschluss zugleich, dass die Einführung dieser Organisationsmodelle durchaus „Schnellschuss-Charakter“ besaß.

negativ mit der empfundenen Lernquantität und der empfundenen Anstrengung korreliert.<sup>123</sup> Dieses Ergebnis führt die Autorin auf Banduras (1986) Forschungen zurück, in denen aufgezeigt wurde, dass Kinder „am besten profitieren, wenn sie erfolgreiche Modelle beobachten können, die genauso alt sind wie sie selbst und am besten das gleiche Geschlecht besitzen“ (vgl. Steins 2004, S. 68).

Ein häufig im Zusammenhang mit der Selektion und Durchlässigkeit der neuen Organisationsmodelle diskutierter Aspekt sind Zurückstellungen von der Einschulung. 2005 war diese höchstens einmal durchführbare Maßnahme in 15 Bundesländern gesetzlich verankert. Nur Berlin hat sich im Zusammenhang mit der Umgestaltung der Schulanfangsphase<sup>124</sup> für eine gänzliche Streichung dieser Maßnahme entschieden. Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz lassen als Entscheidungskriterien ausschließlich gesundheitliche Gründe des Kindes gelten. Hier ist somit eine Schwerpunktverlagerung in der Begründung im Vergleich zu der seit den 1970er Jahren entwicklungspsychologisch begründeten „Schulfähigkeit“ festzustellen (vgl. Cortina et al. 2003, S. 288 f).

Dieser Wandel konnte in den 11 übrigen Bundesländern (auch aus Ländergruppe 2 und 3) entgegen der Ausführungen von Faust und Rossbach (2003, S. 94) nicht festgestellt werden. Hier wird entweder gar kein Zurückstellungskriterium angegeben oder man zieht zur Beurteilung weiterhin den an die „Schulfähigkeit“ gekoppelten Entwicklungsstand des Kindes heran.

Bei einer derart zahlreichen Gruppe zurückstellender Bundesländer drängt sich gleichzeitig die Problematik der anschließenden Fördermaßnahmen in den Vordergrund. Hier lassen sich lediglich zwei Gruppen unterscheiden: a) Bundesländer, die trotz Zurückstellungen keinen Bezug darauf nehmen, und b) Bundesländer, die Zurückstellungen vorsehen und gleichzeitig gesetzliche Aussagen über Förderungen machen.

Auch wenn die erste Gruppe mit Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt relativ klein bleibt, ist dies in einer Phase, in der Themen wie Individualförderung, Methodenvielfalt oder Differenzierung verstärkt diskutiert werden, ein nicht hinnehmbarer Zustand. Schließlich betrifft dies nach den Berechnungen von Faust (2006) durchschnittlich etwa 3,9% bis 7,7% (Angabe für das Schuljahr 2004/05) aller Schülerinnen und Schüler. Der zweiten Gruppe gehören dagegen 12 Länder an. Im Falle einer Zurückstellung werden die Kinder auf der Grundlage von „Soll- bzw. Kann-Regelungen“ zumeist in Förder- bzw. Vorklassen gefördert.

---

<sup>123</sup> Dies gilt sowohl für die Perspektive der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer.

<sup>124</sup> Beide organisieren die Schuleingangsphase als eine pädagogische Einheit.

Eine zusammenfassende Betrachtung von Zurückstellungen und den während des einjährigen Zeitraumes vorgesehenen Fördermaßnahmen ist ernüchternd: Die Bundesländer gehen in der Grundschule nicht flächendeckend den Weg einer inneren Differenzierung, sondern stellen auch „nach PISA“ fortgesetzt zurück (vgl. Faust 2006) und fördern dabei nur möglicherweise. Vor dem Hintergrund der Studienergebnisse von Bellenberg (1999, S. 31 f), die deutlich zeigen, dass die Bildungsbiographien dadurch eher negativ und zwar in Form von vermindertem Selbstwertgefühl, Leistungsabnahme bzw. weiterer Rückstellungen („Sitzenbleiben“) auftreten, scheint hier weiterhin bildungspolitischer Nachsteuerungsbedarf zu bestehen. Insofern lässt sich im Hinblick auf die beschriebenen drei Verzahnungsinstrumente folgendes schlussfolgern:

1. Für durchschnittliche bzw. begabte Kinder lassen sich die umgesetzten Maßnahmen durchaus positiv einschätzen. So ermöglichen sie bereits im Elementarbereich eine stärkere Förderung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, eine daran anschließende ebenfalls individuell ausgerichtete Einschulung sowie einen zeitlich variablen Verbleib in der Schuleingangsstufe. Statistische Untersuchungen zum Einschulungsverhalten belegten bereits erste Effekte dieser Strategien (vgl. Bellenberg et al. 2004; Faust 2006).
2. Potentielle Risikoschüler, die zudem nicht am Bildungsangebot der Kindertageseinrichtungen teilnehmen, werden – wie es scheint – wohl weiterhin von den traditionellen Selektionsmechanismen erfasst werden. So stellt für sie in annähernd allen Bundesländern auch nach den PISA-Reformen gerade der Eintritt in die Grundschule eine Hürde dar, die beim ersten Anlauf nicht immer überwunden wird (vgl. Faust 2006). Zu hinterfragen ist des Weiteren, dass im Falle einer Zurückstellung weder Schulen noch Erziehungsberechtigte/Kinder verpflichtend eingebunden werden (bzgl. Maßnahmenausrichtung bzw. -teilnahme).

#### **4.2.3 Reformen im Bereich des dritten Handlungsfeldes**

Das dritte Handlungsfeld verknüpft in sich die Maßnahmenforderungen für alle drei Kompetenzfelder des PISA-Tests, in denen die deutschen Schülerinnen und Schüler bekanntlich weder im Jahre 2000 noch drei Jahre darauf die durchschnittlichen OECD-Leistungen übertreffen konnten. Auch wenn Baumert, Stanat & Demmerich (2001, S. 21) ausdrücklich darauf hinweisen, dass PISA „keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umriss eines internationalen

Kerncurriculums nachzuzeichnen“, so lässt sich vor diesem Hintergrund dennoch ableiten, dass im Rahmen des in der Vergangenheit praktizierten, überwiegend auf Einzelthemen und -probleme gründenden Fachunterrichts nur geringe Voraussetzungen für die – wie Tenorth (1994) es formuliert – Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit entwickelt werden konnten. Zieht man in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der IGLU-Studie hinzu (vgl. Bos et al. 2004), bei der Deutschland dagegen überdurchschnittlich abschnitt, so zeigt sich, dass der relative Leistungsabfall erst in der Sekundarstufe I auftritt und es drängt sich zugleich die Frage auf, aus welchem Grund gerade die Grundschulbildung auf ganzer Linie verbessert werden soll, in den darauf aufbauenden Schulformen hingegen nur partielle Veränderungen nötig sind. Eine innerpädagogische Erklärung für eine verstärkte Verbesserung der Grundschule liefert das Gutachten des IPN Kiel, das eine flächendeckende, breit ausgelegte Qualitäts- bzw. Effizienzverbesserung als eine sich rentierende Investition (kognitive und motivationale) für einen später folgenden Fachunterricht auffasst (BLK 2004 b, S. 3 f). Tatsächlich ist diese Schwerpunktsetzung jedoch ein bildungspolitischer Kompromiss, der nach Tillmann (2004, S. 482), dem Leiter des Projekts MISTEL („Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien“), ausschließlich aus der Divergenz reformerischer Vorstellungen der Bundesländer im Anschluss an die Grundschule resultiert.<sup>125</sup>

Ungeachtet dieser planerischen Mängel gilt, dass sich die bildungspolitischen Reaktionen auf nicht weniger 13 Jahre ausdehnen sollen, wodurch das dritte Handlungsfeld wohl als das umfassendste und zugleich strukturell komplexeste innerhalb der sieben KMK-Reformbereiche angesehen werden kann. So können sich die Verbesserungsmaßnahmen auf unterschiedliche logische Ebenen beziehen, die jedoch miteinander verwoben sind; sie können steuerungsstrategischer,<sup>126</sup> struktureller<sup>127</sup> bzw. auch curricularer Art sein, sich direkt auf den Unterricht beziehen oder außerunterrichtliche Bereiche (z.B. verschiedene Projektteilnahmen) betreffen bzw. einbeziehen. Um vor diesem Hintergrund Überschneidungen mit den übrigen sechs Handlungsfeldern (vor allem mit 4.2.5) zu vermeiden, konzentrieren sich die Analysen dieses Abschnitts auf zwei Bereiche:

1. Maßnahmen der curricularen Ebene der Grundschule und der Sekundarstufe I.  
Darunter fallen Umgestaltungen innerhalb der Fächer, Lehrplanerneuerungen,

---

<sup>125</sup> Tillmann (2004, S. 482) nennt als Beispiele die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bayern. Trotz der zu Stande gekommenen Einigung auf die sieben Handlungsfelder waren die internen Differenzen so groß, dass gesonderte Maßnahmen für die sicherlich sehr problembehaftete Sekundarstufe I unerwähnt blieben.

<sup>126</sup> Dazu können beispielsweise an festgelegten Zeitpunkten zu erreichende Bildungsstandards gezählt werden, deren Erreichen durch externe Leistungsmessungen überprüft wird.

<sup>127</sup> Darunter können Veränderungen der Stundentafeln sowie auch verschiedene Formen der äußeren Differenzierung subsumiert werden.

Lehrpläneinführungen im Zusammenhang mit einem neuen Fach, gegebenenfalls auch Besonderheiten in der Konzeption der Landescurricula.

2. Projektteilnahmen und Projektdurchführungen zur innerfachlichen Kompetenzsteigerung.

#### **4.2.3.1 Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung, der Lesekompetenz und des Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge**

##### **Baden-Württemberg**

Die Implementierung des „Bildungsplans 2004“ zog im gleichen Jahr umfassende, die Schulart übergreifende Veränderungen nach sich. Im Hinblick auf die Form des Bildungsplans lässt sich feststellen, dass damit ein Wechsel von einem input-orientierten Lehrplan zu einem kompetenz-orientiertem Kerncurriculum vollzogen wurde.<sup>128</sup> Eine weitere Auffälligkeit ist die dort verankerte Bildungsidee, die nun durch entsprechende konzeptionelle Schwerpunktsetzungen verstärkt die Ausbildung eines fächerübergreifenden und zugleich funktional anwendbaren Fachwissens akzentuiert. Dies gilt neben Deutsch ganz besonders für das Fach Mathematik, das verstärkt sowohl mathematisches Basiswissen als auch mathematische sowie auch übergreifende Kompetenzen fördern soll. Der Lernprozess soll vor allem zum „Mathematisieren“ und „Modellieren“ befähigen, das bereits aus der mathematischen Grundbildung von PISA bekannt ist (vgl. 3.4.2; Bildungspläne unter: [www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten)).

Als Vorreiterland in Deutschland führt Baden-Württemberg ab dem Schuljahr 2003/04 einen verbindlichen Fremdsprachenunterricht ab der ersten Klasse ein (Fächer: Englisch und/oder Französisch). In dessen Rahmen werden die Themen und Situationen spiralförmig von einem Schuljahr zum nächsten erweitert. In den ersten zwei Jahren wird dabei der Umstand des Nichtschreiben- und Nichtlesenkönnens berücksichtigt. Der Unterricht ist während dieser Zeit daher ganzheitlich angelegt. Erste Schritte im Lesen und Schreiben der fremden Sprache erfolgen in geeigneter Form in den Klassen 3 und 4.

Mit den oben beschriebenen Neuerungen ging ebenfalls die Einführung von zwei Fächerverbänden einher. Beim ersten Fächerverbund handelt es sich um „Mensch, Natur und Kultur“, in dessen Rahmen Inhalte fächerübergreifend und aus unterschiedlichen Perspektiven

---

<sup>128</sup> Diese umfassen neben inhaltlichen ebenfalls steuerungsstrategische Innovationen, die sich vor in der Explizierung von Standards (nach der zweiten, vierten, sechsten, achten und zehnten Klasse) in den einzelnen Fächern bzw. Fächerverbänden äußern ([www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/fachdidaktik/g8](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/fachdidaktik/g8)).

(sozial- und kulturwissenschaftlich, raumbezogen, naturbezogen, technisch und historisch) erarbeitet werden (vgl. [www.schule-bw.de/schularten/grundschule/bildungsplan/mnk/01nk\\_leit.html](http://www.schule-bw.de/schularten/grundschule/bildungsplan/mnk/01nk_leit.html)). Ziel dieses sich durch unterschiedliche Zugangsweisen auszeichnenden Unterrichtes ist der Erwerb von Wissen, Können und Verstehen sowie der Aufbau von Einstellungen und Haltungen als Grundlage der Handlungskompetenz (ebenda). Den Kern des Fächerverbundes „Bewegung, Spiel und Sport“ bildet der Sportunterricht. Das Konzept umfasst jedoch neben den Sportstunden ebenfalls auch Pausen und Bewegungszeiten im Klassenraum, auch unterstützend andere Fächer. Die körperliche Komponente unterstützt eine ganzheitliche Aneignungsweise der Inhalte ([www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS/faecher/MeNuk/](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS/faecher/MeNuk/)).

Das Konzept der Fächerverbünde findet ebenfalls in der Hauptschule (vier Fächerverbünde), der Realschule (drei Fächerverbünde) und dem Gymnasium (drei Fächerverbünde) eine Anwendung, wo jeweils ein Fachverbund aus dem dritten Handlungsfeld neu implementiert wurde. Dieser Unterricht erfolgt fachübergreifend und bedient sich der Physik, Chemie und Biologie als Teilbereiche.<sup>129</sup>

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (80 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (10 Schulen), ChiK (Chemie im Kontext), piko (Physik im Kontext) (sechs Schulen).

## **Bayern**

Für den Grundschulbereich blieben die im Jahre 2000 veröffentlichten Lehrpläne unverändert. Einen Schritt hin zur Leistungsorientierung der Grundschule stellt der seit dem Schuljahr 2004/05 flächendeckend eingeführte Bewertungsmodus dar. Dieser setzt sich aus einer Leistungsbewertung sowie einer stärkeren Bewertung der individuellen Entwicklung zusammen. Die individuelle Entwicklung wird ab dem zweiten Schuljahr durch die Kriterien Sozialverhalten sowie Lern- und Arbeitsverhalten erfasst und nach einem notenähnlichen Raster beurteilt. Die Neuerung in der Leistungsbeurteilung umfasst zum einen die Einführung von Ziffernoten ab der zweiten Klasse und zum anderen eine detaillierte Erfassung des individuellen Fortschritts in den Einzelfächern, auf dessen Grundlage gezielte Förderungen möglich werden ([www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/grundschule/noten/](http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/grundschule/noten/)).

---

<sup>129</sup> Im Gymnasium: „**Naturphänomene**“ und „Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde“; in der Realschule: „**Naturwissenschaftliches Arbeiten**“ und „Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde“; in der Hauptschule: „Musik-Sport-Gestalten“, „Welt-Zeit-Gesellschaft“, „Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit“ und „**Materie-Natur-Technik**“. Die Bereiche, die dem dritten Handlungsfeld zugeordnet werden können sind **fett gedruckt**.

Ergänzend dazu werden die Grundschüler ab der dritten Klasse verpflichtend in einer Fremdsprache unterrichtet (Englisch, Französisch oder Italienisch)<sup>130</sup> (vgl. [www.isb.bayern.de/isb/](http://www.isb.bayern.de/isb/)). Die dafür erforderlichen zwei Wochenstunden wurden je zur Hälfte durch Erweiterungen der Stundentafel und die Streichung einer Deutschstunde ermöglicht (vgl. [www.leu.bw.schule.de/1/113142.htm](http://www.leu.bw.schule.de/1/113142.htm)).

Für einen Teil der Fächer der Sekundarstufenschulen (Hauptschule und Gymnasium) veröffentlichte das „Ministerium für Unterricht und Kultus“ neue, zum Teil deutlich veränderte Lehrpläne bzw. Entwürfe. Die wesentlichen Leitideen beziehen sich neben methodischen Aspekten wie dem fächerübergreifenden und -verknüpfenden Arbeiten auf das Akzentuieren der Funktionalität und Nachhaltigkeit im zu erwerbenden Fachwissen. Innerfachliches Strukturwissen verliert dagegen stärker an Relevanz. Dieses Prinzip findet sich vor allem im Fach „Natur und Technik“ wieder, das im Gymnasium in den Jahrgängen 5 bis 7 flächendeckend eingeführt wurde. Innerhalb dieses naturwissenschaftlichen Fachs ist der Lernstoff der einzelnen Jahrgänge in Module mit fachlichen Schwerpunkten unterteilt ([www.g8-in-bayern.de/g8/leitfaden/nut/1/index.shtml](http://www.g8-in-bayern.de/g8/leitfaden/nut/1/index.shtml); [www.isb.bayern.de/isb/index.asp?](http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?); [www.isb.contentserv.net/g8/](http://www.isb.contentserv.net/g8/)).

**Projektteilnahmen:** SMART, ChiK, SINUS-Transfer (350 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (20 Schulen), piko (neun Schulen), Sprachenlehren- und lernen als Kontinuum (neun Schulen)

## **Berlin**

Die Berliner Grundschulmaßnahmen des dritten Handlungsfeldes können hinsichtlich ihrer Merkmale meines Erachtens in folgende Gruppen unterteilt werden:

1. Punktuelle Einzelmaßnahmen sowie
2. Maßnahmen, die im Zusammenhang mit den Rahmenlehrplänen eingeleitet wurden.

Zu den Einzelmaßnahmen gehören beispielsweise die Einführung der Fremdsprache zu Beginn der dritten Klasse<sup>131</sup> (§ 20, SchulG vom 26.01.04), die Einführung einer zusätzlichen Deutschstunde ab der zweiten Klasse sowie die Herabsetzung der Schülerzahlen pro Klasse in

---

<sup>130</sup> Einige Grundschulen führen im Rahmen des Projektes „Fremdsprache ab Klasse 1“ die erste Fremdsprache bereits in der ersten Klasse ein.

<sup>131</sup> Der Fremdsprachenunterricht umfasst zwei Wochenstunden, für die die Stundentafel nicht erweitert wurde. Der Stundenumfang der Fächer Sachkunde, Musik und Bildende Kunst wurde stattdessen gekürzt.

der ersten, zweiten, dritten, siebten und achten Klasse<sup>132</sup> ([www.efb-berlin.de/dokument.py?nr=54](http://www.efb-berlin.de/dokument.py?nr=54)).

Die im Jahr 2004 in Zusammenarbeit mit Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern entwickelten Rahmenlehrpläne implizierten ebenfalls eine Reihe von Neuerungen. Zu den Wichtigsten unter ihnen kann wohl die Einführung von Standards in allen Grundschulfächern gesehen werden. Die am Ende des zweiten<sup>133</sup> und vierten Schuljahres zu erreichenden Fähigkeiten sollen dabei in einem Unterricht eingeübt werden, der sich durch fächerverbindende und fächerübergreifende Merkmale auszeichnet (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004 a; b; c; d).

Eine weitere Neuerung stellt das Konzept der Leistungsermittlung und -bewertung dar, das nun lernprozessbegleitend eingesetzt wird. Es bedient sich neben traditionellen Instrumenten wie mündlichen und schriftlichen Kontrollen ebenfalls Beobachtungsbögen, Lernbegleitheften und Lerntagebüchern, Interviews und Fragebögen sowie auch Sammelmappen und ermöglicht auf diese Weise einen individuellen Schülerfokus. Für Lehrerinnen und Lehrer haben diese Instrumente sowohl eine dokumentierend-bewertende als auch diagnostische Funktion (ebenda).

Im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung führte Berlin ab dem Schuljahr 2005/06 das Fach Naturwissenschaften in den Klassen fünf und sechs ein. Der Unterricht integriert Inhalte der Fächer Biologie, Chemie und Physik/Technik (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004 d).

Im August 2005 stellte die Senatsverwaltung Entwurfsfassungen von Kernlehrplänen für die Sekundarstufe I vor. Abgestimmt auf die Bildungsstandards der KMK benennen diese am Ende einer Doppeljahrgangsstufe (8 und 10) zu erreichende Kompetenzen. Nach der Diskussionsphase sollen sie zum Schuljahr 2006/07 verpflichtend eingeführt werden.

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (120 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (12 Schulen), ChiK (11 Schulen), piko (sieben Schulen), Sprachenlehren- und lernen als Kontinuum (17 Schulen)

## **Brandenburg**

Das Landesinstitut LISUM entwickelte im Jahre 2004 nahezu alle Grundschullehrpläne neu. Betrachtet man die Konzeption dieser Vorgaben, so fällt auf, dass der Kompetenzansatz nun

---

<sup>132</sup> Die Schülerzahl wurde in den genannten Klassen um zwei gesenkt. Von dieser Maßnahme können Schulen profitieren, die in sozial schwierigen Gebieten liegen und einen Anteil von über 40 Prozent an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache haben ([www.efb-berlin.de/dokument.py?nr=54](http://www.efb-berlin.de/dokument.py?nr=54)).

<sup>133</sup> Ein Nichtbestehen des unter dem Namen „Bärenstark II“ laufenden Sprachtests führt zur Nichtversetzung.

in allen von ihnen übernommen wurde. Dazu zählt auch die erste Fremdsprache, die wie in Baden-Württemberg von Beginn an unterrichtet wird.

In den ebenfalls für Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie und Biologie nach 2002 neu konzipierten Rahmenplänen in der Sekundarstufe I umfassen die Neuerungen, neben einer expliziten Nennung der Qualifikationserwartungen am Ende der 10. Klasse, veränderte Grundsätze der Unterrichtsgestaltung, wie sie beispielsweise auch in Baden-Württemberg oder Bayern zu finden sind (differenzierte Gestaltung der Anforderungen, Fächerverbindungen, kreativer und produktiver Umgang mit Texten im Fach Deutsch).

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (82 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (15 Schulen), ChiK, piko (10 Schulen), Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum.

### **Bremen**

Bremen gehörte zu den vier Ländern, die die Rahmenlehrpläne für Grundschulen im Jahr 2004 in Kraft treten ließen (vgl. Ausführungen für Berlin). Die dortigen fachdidaktischen Ideen wurden durch die Einführung der ersten Fremdsprache (flächendeckend ab dem Schuljahr 2002/03) in der dritten Klasse ergänzt. Hierzu erweiterte das Kultusministerium die Stundentafel um die erforderlichen Stunden, so dass keine Kürzungen bei anderen Fächern in Kauf genommen werden mussten ([www.leu.bw.schule.de/1/113142.htm](http://www.leu.bw.schule.de/1/113142.htm)).

In der Sekundarstufe I wurden in den Fächern Deutsch und Naturwissenschaften (ab der siebten Klasse Differenzierung in Physik, Chemie und Biologie) neue kompetenz-orientierte Lehrpläne eingeführt. Das Unterrichtsfach Naturwissenschaften in der Klasse fünf und sechs lehnt sich mit seinem themenorientierten und fächerübergreifenden Ansatz konzeptionell an das bayrische Unterrichtsfach Natur und Technik an. Damit besitzt das Fach eine Brückenfunktion zwischen dem Sachunterricht der Primarstufe und dem nach Biologie, Chemie und Physik trennenden Fachunterricht der Sekundarstufe I (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft 2003).

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (58 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (11 Schulen), Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum sowie vereinzelte Projekte in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. [www.schule.bremen.de/](http://www.schule.bremen.de/)).

### **Hamburg**

Am 1. Februar 2004 publizierte die Behörde für Bildung und Sport neue kompetenz-orientierte Rahmenpläne für die Grundschule, die bereits zum folgenden Schuljahr flächendeckend eingeführt wurden. Ergänzt wurde diese Neuerung durch die Einführung der

ersten Fremdsprache (Englisch ab der dritten Klasse) sowie der so genannten Aufgabengebiete. Diese fassen besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben zusammen (z.B. Berufsorientierung, Gesundheitsförderung, Medienerziehung oder globales Lernen), die das Lernen und Arbeiten im Unterricht mehrerer Fächer betreffen oder fächerübergreifend in einzelnen Unterrichtsvorhaben bearbeitet werden (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport 2003 b).

Die Fächer der Sekundarstufe I und II (achtjähriges Gymnasium) bekamen im Zeitraum zwischen 2003 und 2004 mehrheitlich neue kompetenzorientierte Curricula. Gleichzeitig wurde in den Erprobungsstufen aller Schulformen (Gesamtschule ausgenommen) der naturwissenschaftlich-technische Unterricht eingeführt. Dieser hat eine Brückenfunktion zwischen dem Sachunterricht der Grundschule und dem ab der siebten Klasse beginnenden Fachunterricht in Physik, Chemie und Biologie. Eine Analyse der zu behandelnden Themen lässt jedoch einen getarnten Fachunterricht erkennen, der sich dadurch auszeichnet, dass er in Themenkreisen stattfindet (vgl. ebenda).

**Projektteilnahmen:** PriMa in der Grundschule, ChiK, SINUS-Transfer (77 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (11 Schulen), piko (sieben Schulen).

## **Hessen**

Die Stundentafel im Fach Deutsch wurde in den Grundschulen Hessens um zwei Stunden heraufgesetzt (Avenarius et al. 2003 b, S. 93; [http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=a055ad28b32d8bea](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=a055ad28b32d8bea)). Ab dem Schuljahr 2003/04 wird des Weiteren in den dritten und vierten Klassen nunmehr flächendeckend ein zwei Wochenstunden umfassender Fremdsprachenunterricht (Englisch oder Französisch) erteilt. Als Gegenstandsbereich des Pflichtunterrichts sind die Leistungen allerdings nicht versetzungsrelevant (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/zaun/index.html>).<sup>134</sup>

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (180 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (10 Schulen), piko (fünf Schulen), ChiK, Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum.

## **Mecklenburg-Vorpommern**

Mecklenburg-Vorpommern führte 2004 mit gleichen inhaltlichen und methodischen Intentionen wie seine Kooperationsländer (gemeinsam mit Berlin, Brandenburg und Bremen) neue kompetenzorientierte Rahmenpläne für Grundschulen ein. Neben Reformen, die

---

<sup>134</sup> Zur weiteren Sicherstellung der Qualifizierung der Lehrkräfte wird in Hessen jährlich eine Fortbildungsreihe für das jeweilige Fach angeboten.

steuerungsstrategischen Charakter haben (vgl. 4.2.5), umfassen sie einen von der ersten bis zur zehnten Klasse stattfindenden Unterricht im Fach Philosophieren mit Kindern sowie die verstärkte Berücksichtigung der fächerverbindenden Aufgabengebiete.<sup>135</sup>

Die erste Fremdsprache (vorwiegend Englisch, aber vereinzelt auch Französisch und Russisch) wird bereits in der dritten Klasse eingeführt. Die Stundentafeln anderer Fächer wurden hierzu nicht gekürzt. Auf eine Verbesserung der Sprachkompetenz wird zum einen durch neue, im Rahmenplan festgeschriebene Ansätze und zum anderen durch eine zusätzliche Deutschstunde in der vierten Klasse<sup>136</sup> gezielt (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2001, 2002, 2004; <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/zaun/index.html>).

Für die im Rahmen von PISA gestesteten Domänen wurden in der Sekundarstufe I neu konzipierte Kerncurricula veröffentlicht. Sie gelten parallel zu den von der Kultusministerkonferenz verfassten Bindungsstandards für diese Fächer ([www.bildung-mv.de/archiv/rahmenplaene-jg7-10-b.htm](http://www.bildung-mv.de/archiv/rahmenplaene-jg7-10-b.htm)).

### **Projektteilnehmen: /**

### **Niedersachsen**

Im Jahr 2004, 2005 und auch 2006 veröffentlichte das Niedersächsische Kultusministerium für die meisten Fächer und Schulformen überarbeitete Curricula.<sup>137</sup> Gerade in der Grundschule wurde dieser Wechsel am konsequentesten, da schnell und vollständig vollzogen (vgl. [www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1526](http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1526)). Ergänzt wurden diese Reformen durch Maßnahmen auf a) der unterrichtlichen Ebene und b) der außerunterrichtlichen Ebene.

Den Kern des Wandels auf der ersten Ebene stellt in der Grundschule neben Stundentafelreformen die Einführung der Fremdsprache dar. Die Reform der Stundentafel zeigt sich in der Erhöhung der Basisstundenanteile für die Kernfächer Mathematik, Deutsch<sup>138</sup> und Sachunterricht. Eine zusätzliche Schwerpunktsetzung kann defizit- bzw. stärkeorientiert durch die Einführung der Kontingenzstundentafel<sup>139</sup> erfolgen (vgl. Erlass des MK 03.02.04, S. 5 ff).

---

<sup>135</sup> Dabei handelt es sich nicht um ein eigenständiges Fach, sondern vielmehr um thematische Unterrichtseinheiten und Projekte, die zum Aufbau von Handlungskompetenz dienen. Das Vorhandensein von eigenen Rahmenplänen lässt ihnen implizit den Stellenwert eines Faches zukommen.

<sup>136</sup> Diese Stundenerweiterung gilt ab dem Schuljahr 2002/03. Bereits ein Jahr zuvor wurde die Anzahl wöchentlicher Deutschstunden für das dritte Schuljahr erhöht.

<sup>137</sup> Für das Fach Mathematik erfolgt hierzu die Unterteilung in allgemeine und mathematische Kompetenzen wie Problemlösen, Kommunizieren, Modellieren, Darstellen und Argumentieren. Diese prozessbezogenen Kompetenzen findet man ebenfalls im „Prozess des Mathematisierens“ (vgl. Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001).

<sup>138</sup> An Haupt- und Realschulen wurde die Stundentafel für diese Fächer ebenfalls erweitert.

<sup>139</sup> Jede Grundschule kann in der Gesamtkonferenz die Einführung einer Kontingenzstundentafel beschließen. Sie eröffnet die Möglichkeit einer schuleigenen Schwerpunktlegung.

Abgesehen von einer Flexibilisierung der Stundentafel wurde auch der Beginn des Fremdsprachenunterrichts auf das dritte Schuljahr vorgezogen (Englisch, Französisch oder Niederländisch). Der Lehrplan sieht neben den planmäßig vorgesehenen zwei Wochenstunden ferner eine ausdrückliche Integration des Fremdsprachenunterrichts in andere Fächer vor (z.B. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Religion oder Sport) (ebenda).

In der Sekundarstufe I beschränken sich die Neuerungen auf die Veröffentlichung von neuen, kompetenzorientierten Rahmenplänen für die Fächer Naturwissenschaften, Mathematik und Deutsch. In ihren Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung heben alle drei die Funktionalität als eine herausragende Eigenschaft der zu vermittelnden Bildung hervor (Lehrplandatenbank unter: [www.nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1526](http://www.nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1526)).

Zur außerschulischen Ebene, die zur Verbesserung der Bildungsqualität beitragen soll, zählen gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen von Lehrer/-innen und örtlichen Partnern wie andere Schulen, Bibliotheken, Literaturbüros und Vereine. Sie sollen zur Bildung lokaler und regionaler Netzwerke verhelfen, auf deren Basis die nach den Lehrplänen neu ausgerichtete Bildung effektiver umgesetzt werden kann (vgl. [www.nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=329](http://www.nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=329)).

**Projektteilnahmen:** ChiK, SINUS-Transfer (60 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (20 Schulen).

### **Nordrhein-Westfalen**

Seit dem 1. August 2004 gelten für die Grundschulen des Landes neue verpflichtende Erprobungslehrpläne (inkl. neuer Richtlinien)<sup>140</sup>. Am Ende von Zweijahresperioden geben sie – ähnlich wie in den vorher genannten Bundesländern – für jedes Fach zu erreichende Kompetenzen vor. Die herausragende Rolle des Faches Deutsch wird dabei aufgrund seiner basisschaffenden Rolle einerseits für den Alltag und andererseits für die übrigen Fächer stets besonders betont. Andererseits ist auch feststellbar, dass die aus dem Literacy-Konzept bekannte Fähigkeit Modellieren besonders in den Fächern Mathematik und Sachrechnen an Bedeutung gewinnt. Vor diesem Hintergrund ist es erklärbar, dass die vormals als Inhalte behandelten „schriftlichen Normalverfahren“ nur noch eine wichtige Methode in Rahmen von zu behandelnden Inhalten darstellen ([www.learn-line.nrw.de/angebote/gserprobungrichtlinien/fachb\\_empf.html](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gserprobungrichtlinien/fachb_empf.html)).

---

<sup>140</sup> Bis zum 01. Februar 2006 muss jede Schule der zuständigen Schulaufsicht einen Bericht über die Ergebnisse der Erprobung vorlegen.

Neben der Einführung von Englisch in der dritten Klasse ist auch die stärkere Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Inhalte im Rahmen des Sachunterrichtes eine erwähnenswerte Reform des dritten Handlungsfeldes. Die Fortführung des fächerverbindenden Sachunterrichtes soll in der Erprobungsstufe im Fach Naturwissenschaften erfolgen. Eine für das Schuljahr 2005/06 geplante flächendeckende Einführung von Naturwissenschaften wurde jedoch durch einen Regierungswechsel verhindert. Dies hatte zur Folge, dass die Einzelschulen nun selbst über eine mögliche Implementierung entscheiden (vgl. [www.learn-line.nrw.de/angebote/natsekeins/index.info](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/natsekeins/index.info)).

Im November 2004 wurden die bisherigen Lehrpläne der Sekundarstufenschulen durch Kernlehrpläne ersetzt. Diese benennen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Doppeljahrgangsstufe (sechs, acht, zehn) erreichen müssen. Gleichzeitig sind sie bereits auf die Bildungsstandards der KMK abgestimmt.

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (440 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (16 Schulen), Initiative „Förderung der mathematisch naturwissenschaftlich-technischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen“, ChiK, piko (neun Schulen), Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum.

### **Rheinland-Pfalz**

Rheinland-Pfalz reformiert – ähnlich wie dies im Rahmen der ersten beiden Handlungsfelder der Fall war – geringfügig und zögerlich. Als ein Indikator dafür kann ein Vergleich zwischen den aufgeführten Punkten der knappen Reformzielsetzung und ihrer Umsetzung gesehen werden (vgl. [www.grundschule.bildung-rp.de/](http://www.grundschule.bildung-rp.de/) sowie Links zu den Fächern).

Für die Grundschule beschränken sich eingeleitete Neuerungen auf Einführungen von Teilrahmenplänen in den Fächern Fremdsprachenunterricht, Mathematik und Deutsch (im Januar 2005 veröffentlicht). Der fremdsprachliche Unterricht, der in den Fächern Englisch oder Französisch erfolgen kann, wird bereits im ersten Schuljahr eingeführt (vgl. [www.grundschule.bildung-rp.de/](http://www.grundschule.bildung-rp.de/)).

Die Reformen der Hauptschulen erfolgen im Rahmen des Aktionsprogramms Hauptschule, dessen Schwerpunkte wie folgt gesetzt werden: Qualitätsentwicklung in der Auseinandersetzung mit Standards, in der Verstärkung der Berufsorientierung, in der Schulsozialarbeit, in der stärkeren Verzahnung mit Betrieben durch Praxistage für Schülerinnen und Schüler (vgl. [www.hauptschule.bildung-rp.de/aproghs/index.htm](http://www.hauptschule.bildung-rp.de/aproghs/index.htm)).

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (102 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (10 Schulen), ChiK, piko (eine Schule).

## Saarland

Das saarländische Programm, in dessen Rahmen eine Verbesserung der Grundschulbildung erreicht werden soll, heißt „Grundschule der Zukunft“. Es beinhaltet einen Reformplan, der im Gegensatz zu bisher genannten Bundesländern nicht auf curricularen Maßnahmen<sup>141</sup> gründet, sondern Elemente wie „verlässlicher Schulvormittag“, „Mittagstisch“ und „Bildungs- und Betreuungsangebot am Nachmittag mit Hausaufgabenhilfe“ als zentral ansieht. Die Basis zur Steigerung der Qualität des Schulvormittags (eigentlicher Unterricht) bilden Erweiterungen der Stundentafeln. Im betrachteten Zeitraum erfolgte eine Steigerung um zwei Stunden (von 92 auf 94). Zum Schuljahr 2006/07 ist bereits eine zusätzliche Erhöhung auf 100 Wochenstunden<sup>142</sup> beschlossen worden. Die Verteilung der Stunden auf bestimmte Fächer ist eindeutig geregelt, so dass die Grundschulen eigenverantwortlich (je nach Mängeln) Stundenverteilungen vornehmen können ([www.bildungsserver.saarland.de/medien/download/StundentafelGS.pdf](http://www.bildungsserver.saarland.de/medien/download/StundentafelGS.pdf); § 2, Verordnung 07.07.05).

Wie in den meisten übrigen Bundesländern erfolgt so auch hier die Einführung der ersten Fremdsprache in der dritten Klasse.<sup>143</sup> Schülerinnen und Schüler, die jedoch ungenügende Deutschkenntnisse und/oder unzureichende Leistungen im Fach Deutsch aufweisen, werden von diesem Unterricht befreit<sup>144</sup> und erhalten stattdessen jeweils zwei zusätzliche Deutschstunden als Pflichtunterricht. Der Deutschunterricht bekommt also für gefährdete Kinder Vorrang ([www.bildungsserver.saarland.de/12235.htm](http://www.bildungsserver.saarland.de/12235.htm)).

**Projektteilnahmen:** Lesedino-Vorlesewettbewerb für vierte Klassen (Teilnehmer: 5600 Schüler), Initiative „Faszination Naturwissenschaft und Technik“: Networking MINT (achte bis elfte Klassen aller Schularten), ChiK.

## Sachsen

Im Jahre 2004 wurden im Zuge bildungspolitischer Entwicklungen sämtliche Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen überarbeitet. Die curricularen Vorgaben der Grundschule geben

---

<sup>141</sup> Das Saarland leitete im Zeitraum bis Mitte 2005 keine curricularen Änderungen ein. Lediglich die Lehrplangruppe des neuen achtjährigen Gymnasiums erschien in den Jahren 2002, 2003 und 2005 (vgl. [www.bildungsserver.saarland.de/lehrplaene.htm](http://www.bildungsserver.saarland.de/lehrplaene.htm)).

<sup>142</sup> Die Stundentafel wird verändert und ausgeweitet. Dabei werden erstmalig Förderstunden für die Klassenstufen eins bis vier verbindlich ausgewiesen. In der regelnden Verordnung heißt es dazu: „Der Förderunterricht kommt als individuelle und gemeinsame Förderung allen Schülerinnen und Schülern zugute. Er dient dem Ausgleich von individuellen Lernrückständen oder der zusätzlichen Förderung. Grundlage für die Förderung ist ein Förderkonzept“ (§ 2, Verordnung vom 07.07.05). Der Umfang des Förderunterrichts beträgt in der ersten und zweiten Klasse jeweils fünf, in der dritten und vierten Klasse zwei Förderstunden pro Woche (ebenda).

<sup>143</sup> Dafür wurden ursprünglich die Fächer Sport und Religion um eine Stunde gekürzt.

<sup>144</sup> Die Entscheidung darüber, ob ein Schüler anstelle des Französischunterrichts diesen zusätzlichen Deutschunterricht erhält, trifft die Klassenkonferenz ([www.bildungsserver.saarland.de/16595.htm](http://www.bildungsserver.saarland.de/16595.htm)).

eine Reduktion der durchzunehmenden Inhalte vor. Stattdessen werden Alltagsbezüge, Fächerverbindungen sowie auch der fachinterne Kompetenzerwerb in den Vordergrund gestellt.<sup>145</sup> Die Lehrpläne der Sekundarstufe I (Mittelschule und Gymnasium) zeichnen sich hingegen eher durch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung aus ([www.sn.schule.de/~ci/1024/lp\\_as\\_home.html](http://www.sn.schule.de/~ci/1024/lp_as_home.html)).

Der sprachliche Bereich bekam in der Folgezeit von PISA eine stärkere Gewichtung. Sie zeigt sich primär in den Einführungen a) der ersten Fremdsprache bereits in der dritten Klasse und b) des Faches „intensives Sprachenlernen“ (erste und zweite Klasse jeweils einstündig, dritte und vierte Klasse jeweils dreistündig). Das zuletzt genannte Angebot eröffnet dabei die Möglichkeit des Erlernens<sup>146</sup> von Polnisch, Tschechisch oder Französisch, so dass neben produktiv genutzten Sprachbildungspotentialen dieses Alters auch eine interkulturelle Handlungsfähigkeit entwickelt wird (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004).

In den Mittelschulen wurde in den Klassen sieben bis neun ab dem Schuljahr 2003/04 der zweistündige Neigungskurs Naturwissenschaft/Technik eingeführt ([www.sachsen-machtschule.de/sabw/br\\_msgy\\_72.html](http://www.sachsen-machtschule.de/sabw/br_msgy_72.html)).

**Projektteilnahmen:** ChiK.

## **Sachsen-Anhalt**

Die Grundschullehrpläne des Landes Sachsen-Anhalt wurden 2005 neu konzipiert und treten im Schuljahr 2005/06 bzw. 2006/07 in Kraft.<sup>147</sup> Ihr zentrales Anliegen ist die Vorgabe von Kompetenzen, die am Ende der zweiten und vierten Klasse z.B. in Mathematik und Deutsch als den beiden extern geprüften Fächern erreicht werden sollen. In der derzeitigen Phase werden die Kompetenzanforderungen konkretisiert, indem das zuständige Landesinstitut LISA parallel dazu einen niveaubestimmten Aufgabenpool für alle Fächer konzipiert, der ab 2006 zur Diskussion ins „www“ gestellt wird (vgl. [www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/niveau/nivue.html](http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/niveau/nivue.html)). Neben einer sich dadurch bietenden Möglichkeit der Testvorbereitung für alle Beteiligten (vgl. 4.2.5) erhofft man ebenfalls einen Beitrag zur Verbesserung der Aufgabekultur in den Schulen zu leisten.

In der Stundentafel der Grundschule wurde die Anzahl wöchentlicher Deutschstunden auf sieben heraufgesetzt. Damit belegt der Sprachblock über ein Drittel aller erteilten Stunden.

---

<sup>145</sup> In der Umsetzung greifen die Schulen auf eigene Lernkonzepte zurück, deren Entwicklung verpflichtend ist.

<sup>146</sup> Die Planung des Unterrichts in diesem Fach soll sich an der schulinternen Konzeption orientieren. Dabei sind vielfältige, schuleigene Gestaltungsvarianten einzubeziehen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004).

<sup>147</sup> Lehrpläne der Sekundarstufe wurden fast vollständig im Jahre 1997 und 1999 eingeführt. Neuere, auf die Bildungsstandards abgestimmte Curricula, werden in näherer Zukunft nicht eingeführt ([www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/schulform/sekundar.html](http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/schulform/sekundar.html)).

Der Sachunterricht wird dagegen mit nur drei bis vier Wochenstunden unterrichtet (vgl. Punkt 3, RdErl. des MK 17.06.03).

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (40 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (10 Schulen), Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum.

### **Schleswig-Holstein**

Ab dem Schuljahr 2004/05 wurden die Grundschulen zur Einführung der ersten Fremdsprache aufgefordert. Ziel dessen ist – wie dem Erlass vom 15. Mai 2006 zu entnehmen – eine sukzessive Hinführung der Grundschulen zur flächendeckenden Implementierung des Faches ab dem Schuljahr 2006/07. Die dazu nötige Stundentafelerweiterung<sup>148</sup> blieb jedoch aus,<sup>149</sup> so dass dadurch Kürzungen anderer Fächer in Kauf genommen werden müssten (vgl. Avenarius et al. 2003 b).

Im Rahmen des bereits in den Handlungsfeldern eins und zwei vorgestellten Maßnahmenpakets „Erfolgreich Starten“, das zur Verbesserung der Kontinuität zwischen dem Vorschulbereich und der Grundschule dienen sollte, wurde ebenfalls das Modell „verlässliche Grundschulen“ eingeführt. Der Name verspricht jedoch deutlich mehr als er tatsächlich halten kann, denn den Kern des Konzeptes bildet lediglich eine garantierte Unterrichtszeit. Sie beträgt in den ersten beiden Klassen 20 und in den folgenden Klassen 24 Stunden. Damit ist Schleswig Holstein immer noch unter dem Bundesdurchschnitt (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2004, S. 2 ff).

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (120 Schulen), SINUS-Transfer Grundschule (10 Schulen), ChiK, piko (neun Schulen).

### **Thüringen**

Alle zurzeit geltenden Lehrpläne für die Klassen eins bis 12 wurden zuletzt 1999 erneuert, so dass im betrachteten Zeitraum keine curricularen Impulse zu verzeichnen waren. Hinzu kommt, dass weder im Rahmen der 2003 veränderten Stundentafeln noch anderweitig die Fächer Mathematik, Deutsch bzw. Naturwissenschaften besondere Berücksichtigung fanden (Avenarius et al. 2003 b; Anlage 1 bis 3 der ThürSchulO vom 07.04.04). Das „Sechs-Phasen-Modell“, das von ThILLM (Thüringisches Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanelwicklung) entwickelt wurde und als Leitfaden der Qualitätsentwicklung von Schulen

---

<sup>148</sup> Der Umfang des Englischunterrichts hängt vom Beschluss der Schulkonferenz ab.

<sup>149</sup> Die Nichterweiterung der Stundentafel begründet der Staatssekretär für Bildung im Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur mit fehlenden Lehrerstellen, die wiederum Folge der schlechten Haushaltslage des Landes seien.

dienen soll, lässt diese Maßnahmen ebenfalls außen vor (vgl. [www.eqs.ef.th.schule.de/](http://www.eqs.ef.th.schule.de/)). Vor diesem Hintergrund stellt die Einführung des Englischunterrichts ab der dritten Klasse den wohl wichtigsten Reformpunkt dieses Handlungsfeldes dar.

**Projektteilnahmen:** SINUS-Transfer (120 Schulen); SINUS-Transfer Grundschule (14 Schulen); Lust am Lesen; piko (sechs Schulen), Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum.

#### **4.2.3.2 Zusammenfassung und Diskussion**

Die in der Einführung des Abschnitts aufgezeigte Komplexität des dritten Handlungsfeldes hatte unter dem methodischen Aspekt zur Folge, dass in den anschließenden Länderanalysen lediglich ausgewählte logische Ebenen berücksichtigt werden konnten. Dazu zählte zum einen die curriculare Ebene – eingeschränkt auf die unteren beiden Schulstufen – und zum anderen die Aktivität der Bundesländer in Bezug auf Projektteilnahmen und Projektdurchführungen.

##### ***Grundschule***

Innerhalb des zu Beginn des Kapitels festgelegten Analysezeitraums (Dezember 2001 und August 2005) revidierten insgesamt elf Bundesländern ihre Grundschulcurricula. Bei näherer Betrachtung dieser Reformaktivität erscheint als besonders auffallend, dass in annähernd jedem der elf Bundesländer (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt) sowohl alle Grundschuljahrgänge als auch alle unterrichteten Fächer vom Lehrplanwechsel betroffen waren.<sup>150</sup> In besonderem Maße trugen zu dieser Innovationsrate Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern bei, die im Rahmen eines länderübergreifenden Kooperationsprojekts einen Großteil ihrer Rahmenpläne gemeinsam konzipiert und anschließend intern implementiert haben. Unter dem quantitativen Aspekt kann damit der 2001 bundesweit existierende Einigkeit, die bezüglich der Verbesserung des Grundschulbereichs bestand (Tillmann 2004, S. 482), zweifelsohne auch eine hohe Umsetzungsrate zugeschrieben werden.

In dem ersten „Bildungsbericht für Deutschland“ heißt es über die Lehrplanentwicklung: „Lehrplanentwicklung und -revision ist in erster Linie ein von außen motivierter Prozess. Ausschlaggebend für Lehrplanrevisionen sind vor allem bildungspolitisch-administrative Entscheidungen.“ (Avenarius et al. 2003 b, S. 111). Welche zentralen, bildungspolitisch

---

<sup>150</sup> Rheinland-Pfalz ist darunter eine Ausnahme. Die Neukonzipierung der Rahmenpläne beschränkt sich hier zunächst auf die Fächer Deutsch, Mathematik und die Fremdsprache.

intendierten Entwicklungen können im Hinblick auf die Konzeption der neuen Grundschulcurricula identifiziert werden?

Unter den elf Bundesländern lässt sich zum einen ein eindeutiger Trend zur Berücksichtigung des Kompetenzansatzes feststellen (vgl. Weinert 2001 a; Klieme et al. 2003). Dies zeigt sich daran, dass annähernd alle Lehrpläne für bestimmte Zeiträume (einen Jahrgang, einen Doppeljahrgang oder zum Ende der vierten Klasse) explizit zu erreichende Kompetenzstandards benennen. Begleitet wird dieses Merkmal zum anderen von einer starken inhaltlichen Verdichtung, wodurch die Bildungspolitik der Mesoebene – ähnlich wie in den anderen PISA-Teilnehmerländern (vgl. Ackeren van 2003) – deutlich mehr Autonomie im Hinblick auf die Gestaltung konkreter Unterrichtsempfehlungen bzw. zeitlich begrenzter Sequenzierungen einräumt. Ihrer sich aus dieser Funktion abgeleiteten Form nach zu urteilen, besitzen die eingeführten Lehrpläne damit wohl am ehesten die Form von Rahmenplänen bzw. Kerncurricula, wenngleich Klieme et al. (2003, S. 94) zu Recht darauf hinweisen, dass von beiden Begriffen auch innerhalb der pädagogischen Wissenschaft bisher nur eine diffuse Vorstellung existiert. Diese zunehmend auch in der Sekundarstufe I (vgl. unten) zu beobachtenden Entwicklungen der Lehrplankonzeption bestätigen die These, dass in einem outputgesteuerten System, als das sich Deutschland nun zunehmend präsentiert (vgl. 4.2.5), von einem vollständigen Bedeutungsverlust „herkömmlicher“ Lehrpläne ausgegangen werden kann, die strikt festschreiben, „*was* (Stoff und Inhalte), *wann* (Klasse), *wie* (Methode) und *wo* (Schulart) zu lehren ist.“ (vgl. ebenda, S. 91).

Neben dem Formwandel der Lehrpläne ist des Weiteren feststellbar, dass die in ihnen verankerte Grundschulbildung mit der Kompetenzorientierung auf breiter Linie einem Lernansatz folgt, welcher durch eine durchgängige Betonung von inner- bzw. außerfachlichen Verknüpfungen die Auflösung traditioneller Fächertrennung anbahnt. Explizit erfolgt dies im Rahmen von regulären Fächern/Fächergruppen, wie dem Sachunterricht in Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen, wie den Fächerverbänden in Baden-Württemberg oder den Aufgabengebieten Hamburg und Hessen. Implizit ist diese Schwerpunktsetzung auch in den übrigen Fächern feststellbar. Damit orientiert sich die Grundschulbildung – vorerst auf curricularer Ebene – stärker an Vorerfahrungen und Denkstrukturen der Kinder und schafft so wichtige Voraussetzungen für einen Unterricht, der nach dem polnischen Pädagogen Kameduła (2001 b, S. 155 f) das Interesse der Schülerinnen und Schüler bedeutend stärker anregt.

Als besonders interessant erscheint im Zusammenhang mit der hohen curricularen Innovationsrate im Grundschulbereich die Frage, ob die genannten Vorgaben mit den

Bildungsstandards der KMK (vgl. Tabelle 6), die schließlich erst am 15. Oktober 2004 (Gültigkeit ab 2005/06) veröffentlicht wurden, korrespondieren. Mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt (beide heben die Abstimmung explizit hervor) zeigt ein Vergleich der Veröffentlichungszeitpunkte der KMK-Bildungsstandards und der übrigen neun Lehrpläne ein früheres Erscheinen der länderinternen Instrumente. Diese zeitliche Versetzung dürfte vermutlich dazu führen, dass in insgesamt vierzehn Bundesländern<sup>151</sup> von einer fehlenden Kompatibilität beider Steuerungsinstrumente (ein analoges Problem existiert für die Sekundarstufe I) ausgegangen werden muss, obwohl beide als gültige Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Grundschulunterricht in Deutsch und Mathematik existieren. Eine vertiefende, im Rahmen dieser Arbeit jedoch unbeantwortete Frage, die unweigerlich vor diesem Hintergrund aufkommt ist, welche unterrichtsgestalterische Rolle die Standards der KMK damit in der derzeitigen Umbruchphase auf der Meso- und Makroebene tatsächlich spielen.

Abgesehen von den in jüngster Vergangenheit oft diskutierten „PISA-Fächern“ (vgl. Kiper 2003 a; Kiper & Kattmann 2003; Terhart 2002 a, S. 20-37) ist vor dem Hintergrund von Nachfolgestudien (vgl. Eichler 2003), vor allem jedoch aufgrund derzeit ablaufender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse (verstärkte Mobilität, Grenzauflösungen und daraus resultierende Multikulturalität) ein Bedeutungsgewinn der Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für eine zeitgemäße gesellschaftliche Partizipation feststellbar. Beide Aspekte sind vermutlich der Grund dafür, dass die erste Fremdsprache gegenwärtig bereits flächendeckend in der Grundschule unterrichtet wird, wenngleich es sich dabei – wie aus dem KMK-Bericht (2002 c, S. 7 - 13) über den Implementierungsstand der ersten Fremdsprache vor PISA zu entnehmen – weniger um eine Entwicklung handelt, die durch PISA initiiert wurde. Aus ihm geht vielmehr hervor, dass Fremdsprachen im Zeitraum vor dem Schuljahr 2001/02 bereits in sechs Bundesländern flächendeckend eingeführt waren, in den übrigen 10 Bundesländern besaßen sie dagegen den Status einer Kann-Regelung (ebenda).

Nach der im Rahmen der obigen Länderanalysen festgestellten deutschlandweiten Implementierung des Fremdsprachenunterrichts lassen sich die erste sowie die dritte Klasse als Einführungszeitpunkte unterscheiden<sup>152</sup>; beginnt dieser ab der dritten Klasse, so erfolgt dies systematisch und ergebnisorientiert. In vier Bundesländern (Baden-Württemberg,

---

<sup>151</sup> Hierzu zählen ebenfalls Bundesländer, die im Folgezeitraum von PISA keine neuen Grundschullehrpläne herausgaben. Dies waren: Bayern, Hessen, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen. Ihre Curricula wurden größtenteils noch in den 1990er Jahren verfasst.

<sup>152</sup> Die Gründe für diese Festlegungen dürften vermutlich mit den im Rahmen des zweiten Handlungsfeldes beschriebenen Wandlungen der Schuleingangsphase zusammenhängen (vgl. 4.2.2). Eine verstärkt zu beobachtende Zusammenlegung der ersten beiden Schuljahre würde eine Einführung der Fremdsprache in der zweiten Klasse organisatorisch nahezu unmöglich machen.

Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Sachsen) wird dieser Unterricht bereits im ersten Schuljahr eingeführt, wo er zumeist nach dem Begegnungskonzept aufgezogen wird. Als häufigste Fremdsprache tritt in beiden Ländergruppen Englisch, gefolgt von Französisch, auf. Mit der stringenten Reformdurchführung nach PISA vereinbaren die Bundesländer nun erheblich effektiver das Vorhandensein von Sprachpotentialen auf Seiten der Schüler/-innen und von Erfordernissen, die aus der heutigen Lebenswirklichkeit erwachsen. Im internationalen Vergleich gleichen sie damit ihre durchschnittliche Einführungspflicht an die oft als Vorbild aufgeführten Finnland, Niederlande oder Schweden an, in denen der Fremdsprachenunterricht ebenfalls zwischen der ersten und der dritten Klasse begonnen wird (Europäische Kommission 2005, S. 264).

### ***Sekundarstufe I***

Curriculare Weiterentwicklungen der im Fokus stehenden Domänen (Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie bzw. gegebenenfalls Naturwissenschaften) sind in der Sekundarstufe I im Vergleich zur Grundschule weniger ausgeprägt. Dies zeigt sich daran, dass im Analysezeitraum lediglich neun Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen) neue Lehrpläne konzipierten. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und zum Teil auch Hamburg lösen sich mit diesem Schritt zugleich von schulartspezifischen Steuerungsinstrumenten, indem die Gültigkeit ihrer neuen Lehrpläne auf die vollständige Sekundarstufe I ausgeweitet wurde. Die übrigen fünf Bundesländer halten hingegen auch nach der Reform an schulartspezifischen Steuerungsinstrumenten fest.

In den einleitenden bildungstheoretischen Grundsätzen der neu entworfenen Curricula wird insbesondere in Mathematik und Naturwissenschaften die Nähe zum Literacy-Konzept bzw. mit ihm verknüpfter Begriffe (Modellieren, Mathematisieren, „big ideas“ sowie kumulatives Lernen) deutlich (vgl. Baumert, Stanat & Demmerich 2001, S. 10 ff). Die leitenden Ideen der Unterrichtsgestaltung orientieren sich folglich verstärkt an funktionalistischen Aspekten, womit zu erwarten ist, dass der darauf aufbauende Unterricht ebenfalls eine veränderte inhaltlich-methodische Ausrichtung erfahren dürfte. Damit zeigen sich – wenngleich vorsichtig – Strömungen, die Lehren und Lernen in einem höheren Maße als dies bisher der Fall war als einen konstruktiven Prozess begreifen. Einen Niederschlag erfährt diese Idee offenbar auch in der Fächergestaltung und hier speziell in der Vereinigung naturwissenschaftlicher Fächer (Biologie, Chemie und Physik zum Fach Naturwissenschaften), die in den fünften, sechsten und zum Teil auch siebten Klassen der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg und Niedersachsen festgestellt werden konnte. Im Anschluss an die

Grundschule bedient man sich hier mehrperspektivischer Zugangsweisen für naturwissenschaftliche Zusammenhänge, bevor meistens ab der siebten Klasse eine Auffächerung des Unterrichts in die drei Betrachtungsweisen erfolgt.<sup>153</sup>

Unter dem Formaspekt lehnen sich die im Analysezeitraum veröffentlichten Lehrpläne der Sekundarstufe I an die Grundschule an. So ist auch hier eine verstärkte Tendenz zur Beschreibung verbindlicher Anforderungen durch Kompetenzstandards feststellbar. Am konsequentesten wird dieser Weg von Baden-Württemberg gegangen, das sich fast ausschließlich auf die Nennung von Kompetenzen am Ende der sechsten und neunten Jahrgangsstufe beschränkt.

Wie ist jedoch in diesem Zusammenhang die Tatsache zu beurteilen, dass sich annähernd die Hälfte der Bundesländer in den vergangenen Jahren abwartend verhielt? Vor dem Hintergrund, dass Lehrpläne ein wichtiges Instrument der Unterrichtssteuerung darstellen (Avenarius et al. 2003 b, S. 92) und damit permanent neue Erkenntnisse und Einflüsse auch an die Mesoebene weitergeben sollten, ist dies zweifelsohne eine eher rhetorische Frage. Die fast schon als bahnbrechend zu bezeichnenden theoretischen Diskussionen vergangener Jahre und daraus hervorgegangenen Konzepte bleiben hier schließlich gänzlich unberücksichtigt. Mit Blick auf die nahe Zukunft kann dieses abwartende Verhalten – vorausgesetzt die betroffenen Bundesländer beziehen in ihre neuen Lehrpläne die Entwicklungen vergangener Jahre ein – durchaus auch als positiv ausgelegt werden. So können bei Lehrplänen, die erst 2006 oder 2007 konzipiert werden, Disharmonien umgangen werden, die vor allem aus den relativ spät abgeschlossenen Reformen des fünften Handlungsfeldes (vgl. 4.2.5) resultieren. Geht man davon aus, dass Lehrpläne durchschnittlich einmal pro Dekade neu herausgegeben werden, so ist gerade die fehlende Kompatibilität der wohl größte Schwachpunkt von Vorgaben, die im Analysezeitraum und hier speziell vor 2005 erschienen sind.

### ***Projektteilnahmen der Bundesländer***

Als ein zusätzlicher Aspekt für Entwicklungsbestrebungen im Rahmen des dritten Handlungsfeldes wurden Projektteilnahmen der Bundesländer erfasst.

Unter diesem Aspekt kann einleitend festgestellt werden, dass die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern zu den deutschlandweit einzigen zählen, die flächendeckend auf eine Teilnahme

---

<sup>153</sup> Dass im Rahmen derartiger Entwicklungen wissenschaftliche Erkenntnisse gegenüber politischen Überzeugungen unbedeutend sind, kann am Beispiel Nordrhein-Westfalens aufgezeigt werden. Hier führten, von der SPD Regierung initiiert, seit dem Jahr 2004 etwa 200 Schulen das Fach Naturwissenschaften ein. Dieses sollte zum Schuljahr 2005/06 flächendeckend eingeführt werden, was jedoch im Anschluss an die Landtagswahlen 2005 und die am 1. August 2005 veröffentlichte Änderungsverordnung zwei Monate vor Beginn des Schuljahres rückgängig gemacht wurde.

an landesübergreifenden Projekten verzichten. Dagegen variiert in den übrigen 15 Bundesländern die Anzahl der dort jeweils vertretenen Projekte, wie auch die Teilnahmedichte der Schulen (Anzahl der Projektschulen/Anzahl aller Schulen), auf die jedoch mit Ausnahme von SINUS-Transfer Grundschule verzichtet werden muss, zum Teil beträchtlich.<sup>154</sup>

Inhaltlich decken bundesweit implementierte Projekte hauptsächlich die Bereiche der Naturwissenschaften, der Mathematik (SINUS-Transfer, SINUS-Transfer Grundschule, ChiK und piko) sowie in weitaus geringerem Ausmaß die Sprachentwicklung (Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum) ab. Ihre Grundidee, Dauer, Teilnehmerländer sowie der Umfang werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Die aufgrund ihrer annähernd deutschlandweiten Wirkung mit Abstand umfangreichsten Programme heißen „SINUS-Transfer“ („Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“) und „SINUS-Transfer Grundschule“. Konzeptionell gehen beide auf das 1998 als Reaktion auf die schlechten TIMSS Ergebnisse gestartete SINUS-Programm zurück (vgl. [www.blk.mat.uni-bayreuth.de/indexblk.html](http://www.blk.mat.uni-bayreuth.de/indexblk.html)).

An dem von der Bund-Länder-Kommission (BLK) geförderten Projekt SINUS-Transfer, dessen Ziel die Verbreitung einer tragfähigen, kooperativen (inner- bzw. außerschulisch) und unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung ist, nahmen im Zeitraum zwischen 2003 und 2007 13 Bundesländer mit insgesamt über 1870<sup>155</sup> Schulen teil ([www.sinus-transfer.uni-bayreuth.de/index.php?id=908](http://www.sinus-transfer.uni-bayreuth.de/index.php?id=908)). Die Verteilung der teilnehmenden Schulen ist dabei keineswegs gleichmäßig, sondern weist erkennbare Muster auf. Deutlich wird dies durch einen Vergleich zwischen den Stadt-Bundesländern Bremen (58 Schulen), Hamburg (77 Schulen) und Berlin (120 Schulen) und dem vergleichsweise flächenintensiven Baden-Württemberg (80 Schulen), Brandenburg (82 Schulen), Niedersachsen (60 Schulen), Rheinland-Pfalz (102 Schulen) oder Sachsen-Anhalt (40 Schulen). Es ist erkennbar, dass beide Ländergruppen über vergleichbare Anzahlen teilnehmender Schulen verfügen, womit jedoch die kleinflächigen Stadt-Bundesländer aufgrund einer erheblich geringeren Schulanzahl in einem ungleich stärkeren Maße den Charakter kumulativer Gebiete besitzen.

Obwohl die deutschen Grundschulen bei der internationalen Studie IGLU relativ gute Ergebnisse erzielten (vgl. Bos et al. 2004), heißt es im Vorbericht zu Sinus-Transfer Grundschule treffend: „Wenn die Qualität bzw. Effizienz des mathematischen und

---

<sup>154</sup> Der Grund dafür liegt in der statistisch nur äußerst schwer zu ermittelnden „Anzahl aller Schulen“. Da in den Ausschreibungen keine Teilnahmekriterien genannt werden, könnten theoretisch alle an die Grundschule (bzw. die Sekundarstufe I) anschließenden Schularten dabei in Frage kommen.

<sup>155</sup> Diese Angabe bezieht sich auf die „zweite Welle“, die zwischen August 2005 und Juli 2007 stattfindet. Im Rahmen der „ersten Welle“ waren es 734 Schulen.

naturwissenschaftlichen Unterrichts flächendeckend verbessert werden soll, dann rentiert sich die Investition nur, wenn jeweils auch auf den darunter liegenden Schulstufen alle Anstrengungen unternommen werden, bei möglichst allen Schülerinnen und Schülern gute kognitive und motivationale Voraussetzungen für einen weiterführenden Fachunterricht zu entwickeln.“ (BLK 2004 b, S. 4). Das sowohl im Hinblick auf das Grundkonzept als auch die Ziele an das SINUS-Transfer Programm angelehnte Projekt hat im Schuljahr 2004/05 begonnen (ebenda). Im Zeitraum bis Dezember 2005 nahmen daran 13 Bundesländer mit insgesamt 166 Schulen teil, wobei auch hier Stadt-Bundesländer als kumulative Gebiete einer verstärkten Teilnahmeaktivität identifiziert werden können ([www.sinus-grundschule.de/](http://www.sinus-grundschule.de/)).<sup>156</sup>

Beim dritten Projekt handelt es sich um ChiK (Chemie im Kontext, durchgeführt von IPN Kiel, gefördert vom BMBF), einem neuen Curriculum für den Chemieunterricht, das anlehnend an das Salters Advanced Chemistry Project aus England entwickelt wurde. Eine danach ausgerichtete Unterrichtsgestaltung zeichnet sich durch eine festgelegte Phasierung aus, die „die Relevanz chemischer Aspekte im Alltag und im Leben des Einzelnen deutlicher machen und die chemischen Fachinhalte so vermitteln, dass der Schüler in Anwendungssituationen darauf zurückgreifen kann.“ ([www.chemie-im-kontext.de/101.0.html](http://www.chemie-im-kontext.de/101.0.html)). Im Durchführungszeitraum des Projekts (zwischen 2002 und 2005) nahmen 12 Bundesländer mit insgesamt circa 260 Lehrkräften aus rund 140 Schulen daran teil (ebenda).

Am letzten und zugleich kleinsten Projekt aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (piko: „Physik im Kontext“) beteiligten sich im Zeitraum zwischen 2003 und 2006 insgesamt 69 Schulen aus 12 Bundesländern. Die schulstufenübergreifende Maßnahme wurde vom BMBF finanziell gefördert. Eine Projektgruppe unter Federführung des IPN Kiel entwickelt, erprobt und evaluiert innovative Unterrichtskonzeptionen für unterschiedliche Schulstufen. In der letzten Projektphase (Dissemination im Jahre 2006) werden die erprobten Konzepte an weitere Schulen verteilt. Die neuen Ansätze bieten dabei stets kontextbasierte Zugänge zur Physik und zu modernen Technologien und wollen damit die Aufgeschlossenheit von Schülerinnen und Schülern gegenüber physikalischen und technischen Fragestellungen steigern ([www.uni-kiel.de/piko/sets.html](http://www.uni-kiel.de/piko/sets.html)).

Ebenfalls ein Verbundprojekt, an dem seit 2003 sieben Bundesländer teilnehmen, ist das „Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum“. In seinem Rahmen werden methodische Möglichkeiten zur Gestaltung der Schnittstelle von der Grundschule in Sekundarstufe und der damit verbundenen „Übergangsproblematik“ erarbeitet. Die länderintern konzipierten und

---

<sup>156</sup> Beispiele: In Berlin nahmen von 447 Grundschulen 12 teil (2,5%); in Bremen nahmen von 99 Grundschulen 11 teil (11%); in Hamburg nahmen von 149 Grundschulen 11 teil (7,5%) sowie in Baden-Württemberg von 2502 Grundschulen 10 teilnahmen (0,4%); in Bayern nahmen von 2870 Volksschulen 20 teil (0,7%).

erprobten Modelle sollen abschließend in der Entwicklung eines Sprachportfolios für Grundschulabgänger münden ([www.blk-bonn.de/modellversuche/programm\\_sprachenlehren.htm](http://www.blk-bonn.de/modellversuche/programm_sprachenlehren.htm)).

Ausschließlich landesinterne Projekte/Programme werden derzeit in nur sechs Bundesländern durchgeführt. Sie beschränken sich hauptsächlich auf die Fächer Deutsch und Mathematik.

Zusammenfassend lässt sich im Bezug auf Projektteilnahmen feststellen, dass das Innovationsbestreben der Einzelschulen und damit auch das Entwicklungspotential durch diese Maßnahmenart als verschwindend gering einzuschätzen ist. Eine, wenn auch nur kleinflächig begrenzte Leistungssteigerung, kann lediglich in Stadt-Bundesländern erwartet werden, die vergleichsweise rege am SINUS-Transfer teilgenommen haben. Wie ist nun dieses annähernd gänzlich auf ein fehlendes Innovationsbestreben der Einzelschulen zurückführbare Ergebnis im Kontext der schulinternen „Problemdiagnose“ einerseits und der erweiterten Handlungskompetenz der Mesoebene andererseits zu erklären?

Im Rahmen einer ausschließlich national durchgeführten Zusatzbefragung von PISA 2000 wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter gefragt, „in welchen Bereichen sie in ihrer Schule Schwachpunkte sehen und eine Verbesserung der pädagogischen Arbeit für notwendig erachten?“ Dabei traten unter anderem folgende Ergebnisse auf: „Durchschnittlich etwa jede dritte Schulleitung hält dies in den Kernfächern Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch und Fremdsprachen für erforderlich.“ (Baumert & Schümer 2001 b, S. 466). Zugespitzter scheinen die empfundenen Probleme an den Hauptschulen zu sein, in denen die Schulleitungen zu 52,3% den naturwissenschaftlichen Fächerbereich negativ hervorheben. Der damit selbst erkannte, anschließend durch die Domänenergebnisse bestätigte Bedarf schien alarmierend, widerspricht jedoch größtenteils den in der Folgezeit gegangenen Wegen der Qualitätsverbesserung. Denn: Ungeachtet des erkannten Innovationsbedürfnisses scheinen gesetzlich angeordnete Reformen des Analysezeitraums (vgl. 4.2.5; 4.2.6) von einer zumindest auf den freiwilligen Feldern beobachtbaren Reformverdrossenheit begleitet zu werden.<sup>157</sup> Ursächlich dafür sind meines Erachtens einerseits der Umfang und andererseits die Umsetzungsgeschwindigkeit der verpflichtenden Reformen, die im Missverhältnis zu denen der Zeitspanne vor 2001 stehen. Der ausführende Ort allen Wandels ist jedoch – und dies darf in diesem Kontext keinesfalls außer Acht gelassen werden – stets die Einzelschule, die primär durch die Schulleitungen und die Kollegien und ihre Einstellungen repräsentiert wird. In einem bis dahin ungekannten Zeitaufwand setzen diese die seitens der Bildungspolitik „auf Fortschritt umgelegten Hebel“ in die Wirklichkeit um. Begünstigt durch ein bekanntlich

---

<sup>157</sup> Dass eine erhoffte Teilnehmerexplosion im Rahmen der „zweiten Welle“ (2005-2007) von SINUS-Transfer nicht stattfand, belegt ein Vergleich zwischen erwarteten und den tatsächlichen Teilnehmerschulen (vgl. [www.sinus-transfer.uni-bayreuth.de/index.php?id=908](http://www.sinus-transfer.uni-bayreuth.de/index.php?id=908)).

hohes Durchschnittsalter der Lehrerinnen und Lehrer und die damit verbundenen Umstellungen der langjährigen Routinen führt dies zu einer selbst erfahrenen Ablehnung und zwar in erster Linie auf den „Kann-Gebieten“.

#### **4.2.4 Reformen im Bereich des vierten Handlungsfeldes**

Wie stark in Deutschland die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und den erbrachten Leistungen ist, zeigten alle drei Testteile von PISA beeindruckend. Vor allem Jugendliche, die dem unqualifizierten Arbeitermilieu und dort dem überproportional großen Anteil der Migrantenfamilien<sup>158</sup> entstammen, erreichten mit Abstand die schlechtesten Ergebnisse der deutschen Stichprobe<sup>159</sup>. Annähernd 50% der letztgenannten Schülergruppe beenden ihre Schulpflicht, ohne die zweite Kompetenzstufe<sup>160</sup> zu erreichen, und dies, obwohl sie überwiegend das Schulsystem gänzlich durchlaufen haben (vgl. Punkt 4.1.2). Dietrich spricht in diesem Zusammenhang vom „funktionalen Analphabetentum“ am Ende der Schulzeit (Dietrich 2002, S. 207). Während einige PISA Teilnehmer die Beziehung zwischen Leistungsniveau/ Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft durchaus positiv gestalten können, scheint damit das deutsche Bildungssystem diese Unterschiede gar zu verstärken (Baumert & Schümer 2001 a, S. 353 f). Die Reproduktion der anscheinend hermetischen Zirkel führt nicht selten zum Schulversagen bzw. einer Überweisung in eine Sonderschule für Lernbehinderte (vgl. Kornmann/Neuhäusler 2001).

Ungeachtet des Umstands, dass das Handlungsfeld bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler und damit auch soziale Herkunft explizit als Tätigkeitsbereich benennt, beschränkte sich die Reaktion auf der länderübergeordneten Ebene hauptsächlich auf Einleitung von Maßnahmen für Jugendliche mit Migrationshintergrund.<sup>161</sup> Ihre alarmierenden, größtenteils die interkulturellen Forschungsbefunde bestätigenden Ergebnisse führten schließlich dazu, dass die BLK für Bildungsplanung eine Expertise in Auftrag gab. Sie sollte zum einen die Ursachen dieser Leistungsselektion erhellen und zum anderen eine Programmkonzeption

---

<sup>158</sup> In den folgenden Ausführungen orientieren sich Bezeichnungen „Migranten“, „Migrantenkinder“ o.ä. nicht an ihrem Rechtsstatus (wie z.B. in Verordnungen und Erlassen). Vielmehr gelten „Kinder mit Migrationshintergrund“ nach einer neuen Perspektive als eine Gruppe, „die sich an den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder orientiert“ (Gogolin, Neumann & Roth 2003, S. 63).

<sup>159</sup> Hinzu kommt, dass beim Übertritt in die Sekundarstufe I nicht nur nach Leistung, sondern – wie bereits vielfach durch die Schulforschung belegt – auch sozial selektiert wird. Die Empfehlungspraxis der Grundschule orientiert sich an sozialen Kriterien und hier vor allem am Schulabschluss der Eltern. Dies führt oft zu einer Reproduktion dieser Sozialschicht (Lehmann/Peek 1997; Bos et al. 2004, S. 20 ff; Bos et al. 2003, S. 32 - 38).

<sup>160</sup> Entspricht in der Regel dem Kompetenzniveau, das in der Erprobungsstufe erreicht wird.

<sup>161</sup> Beide Gruppen sind miteinander stark verwoben. So können etwa zwei Drittel der Migrantenfamilien zu den sozialen Unterschichten gezählt werden (Loeber/Scholz 2003, S. 244).

enthalten, deren Implementierung ihren Abbau vorantreiben sollte (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003).

Das im Rahmen der Expertise entwickelte Konzept bildet heute die Grundlage des BLK-Programms „FörMig“, das im September 2004 in Kraft getreten ist (Gogolin 2005, S. 97). Auf der Länderebene zielt es primär auf eine beschleunigte Konzipierung von Fördermaßnahmen, die strukturell und inhaltlich festgelegte Schwerpunkte aufweisen. Sie sollen sich auf die Kooperationen an „Schnittstellen“ des Bildungssystems, d.h. die selektionsfördernden Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen konzentrieren. An diesen Gelenkstellen sieht das Programm ein Ansetzen von kooperativen Vernetzungen vor, die aus an der Förderung unmittelbar beteiligten Projektpartnern gebildet werden. In inhaltlicher Hinsicht identifiziert das Programm drei Schwerpunkte, an denen die Länder ansetzen sollten:

1. Durchgängige Sprachförderung (sprachliche Bildung im Deutschen, in den Herkunftssprachen und in den Fremdsprachen).
2. Sprachförderung auf der Basis einer Sprachstandsdiagnose.
3. Berufsausbildung und Übergänge in den Beruf (Gogolin 2005, S. 99).

Innerhalb des Zeitraumes von 12 Monaten nach der Initiierung schlossen sich die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein dem Modellprogramm an und gaben kurz darauf an, bereits Maßnahmen in seinem Rahmen eingeleitet zu haben (vgl. [www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/lpr/index.html](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/lpr/index.html)). Bei vergleichender Betrachtung der angegebenen Projektprofile kann jedoch festgestellt werden, dass es sich dabei überwiegend um Nennungen von zum Teil bereits im Vorfeld existierenden Maßnahmenpaketen (oder Einzelmaßnahmen) vor und während der Einschulungsphase handelt (vgl. [www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/); 4.2.1). Die auf den Internetseiten des Programms vorgestellten, größtenteils noch in der Planung befindlichen Projekte, tangieren insofern nur vereinzelt den Zeitraum der darauf aufbauenden Schulstufen. Sowohl vor diesem Hintergrund als auch aufgrund der kurzen Projektlaufzeit kann somit begründet davon ausgegangen werden, dass wohl die Mehrzahl der im Folgenden analysierten Ländermaßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen Migrationshintergrund bereits vor „FörMig“ eingeleitet wurde (z.B. Einzelprojekte, Gesetze oder Verordnungen der Bundesländer).

Parallel zu diesen Reformen fokussiert der Abschnitt – entsprechend der Vorgaben der KMK – auch Länderstrategien im Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Der betrachtete bildungsbiografische Zeitraum beschränkt sich auf die drei Schulstufen, wobei ebenfalls schulische

und außerschulische Maßnahmen berücksichtigt werden, die helfend den Übergang in Ausbildung und Beruf gestalten sollen. Die eingeschlagene Entwicklung ist ebenfalls vor dem Hintergrund der Streichung der so genannten Garantiefondsmittel durch den Bund von Interesse<sup>162</sup> (vgl. Deutscher Bundestag 27.05.04, S. 110).

#### **4.2.4.1 Analyse der Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

##### **Baden-Württemberg**

Die schulische Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund<sup>163</sup> legt in Baden-Württemberg einen deutlichen Schwerpunkt auf Grund- bzw. Hauptschulen. Dort sind die Fördermechanismen umfassend und vielfältig ausgebaut. Sie enthalten „Vorbereitungsklassen“, „Förderklassen“ sowie „Förderkurse“<sup>164</sup> (vgl. Innenministerium Baden-Württemberg 2004, S. 25 - 46).

Vorbereitungsklassen und Förderklassen sind Maßnahmen, die ausschließlich zum Erlernen der deutschen Sprache eingerichtet wurden. Eine begriffliche Trennung lässt sich nicht auf unterschiedliche Durchführungskonzepte zurückführen, sondern ist vielmehr eine Bezeichnung, die sich aus dem Status der teilnehmenden Schüler ableiten lässt. So erfolgt die Förderung von ausländischen Jugendlichen in Vorbereitungsklassen, die der Aussiedler in Förderklassen<sup>165</sup>. Beide Klassentypen werden jeweils bei einer Mindestzahl von zehn förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern eingerichtet. Der Förderumfang umfasst in der Regel ein Jahr<sup>166</sup> und beläuft sich in der Grundschule auf bis zu 18 Wochenstunden, in Hauptschulen auf bis zu 25 Stunden.<sup>167</sup> Dagegen sind Förderkurse parallel zum Standardunterricht stattfindende Ergänzungen, in denen die Förderinhalte nicht nur auf das Erlernen der deutschen Sprache beschränkt bleiben. Mit dem Ziel einer Wiederholungsvermeidung werden neben Deutsch ebenfalls Lücken in Mathematik oder auch anderen Fächern

---

<sup>162</sup> Durch ihn wurde ein beträchtlicher Anteil des Deutschnachhilfeunterrichts für Aussiedlerkinder und -jugendliche gefördert. Die Bundesförderung wurde zum Ende des Schuljahres 2002/03 erheblich verringert (vgl. Deutscher Bundestag 27.05.04, S. 110).

<sup>163</sup> Der Anteil der Kinder und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft im schulpflichtigen Alter liegt seit mehreren Jahren konstant bei 13 Prozent. Im Schuljahr 2003/2004 waren es 159.156 Schülerinnen und Schüler.

<sup>164</sup> Diese Maßnahmen sind nicht gesetzlich verankert.

<sup>165</sup> Diese scharfe Unterteilung findet jedoch im Schulbetrieb in der Regel keine Anwendung (vgl. Innenministerium Baden-Württemberg 2004).

<sup>166</sup> In Einzelfällen kann die Förderung in Vorbereitungsklassen auf maximal zwei Jahre ausgedehnt werden.

<sup>167</sup> Während des Schuljahres 2002/03 nahmen noch 7.029 Kinder an den Förder- und Vorbereitungsklassen teil. Im Schuljahr darauf waren es 7.411.

aufgearbeitet. Diese Angebote umfassen bis zu vier Wochenstunden (Der Ausländerbeauftragte der Landesregierung Baden-Württemberg 2003, S. 92).

Die Realschulen des Landes haben wie Grund- und Hauptschulen die Möglichkeit, Förderklassen einzurichten. Im Schuljahr 2003/2004 wurden vier Förderklassen mit ca. 75 Schülerinnen und Schülern eingerichtet. Ebenfalls verschwindend gering war die Zahl durchgeführter „Sonderlehrgänge für Berechtigte nach dem Bundesvertriebenengesetz“ (also für Spätaussiedler). Sie sind an vier Gymnasien in Baden-Württemberg eingerichtet (Innenministerium Baden-Württemberg 2004).

An öffentliche Sonderschulen wurden trotz eines 29%-igen Anteils von ausländischen Schülerinnen und Schülern keine Maßnahmen implementiert.

Weitere Fördermaßnahmen finden im Rahmen von „Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfen“ (HSL) statt. Migrantenkinder aus der Elementar-, Primar- bzw. Sekundarstufe können nach Antragstellung an einem vom Sozialministerium bezuschussten Sprachunterricht in Gruppen teilnehmen ([www.sm.baden-wuerttemberg.de/Hausaufgaben-Sprach-und-Lernhilfen/8161.html](http://www.sm.baden-wuerttemberg.de/Hausaufgaben-Sprach-und-Lernhilfen/8161.html)).

Nicht ausschließlich auf Sprachförderung sondern zusätzlich auf die Erhöhung der Bildungsbeteiligung bzw. des Schulerfolgs aller Risikoschüler zielen Reformkonzepte wie „Impulse Hauptschule“, das Berufsvorbereitungsjahr „KOOP“ sowie andere vereinzelt durchgeführte Projekte (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2002).

## **Bayern**

Die ab dem 1. Januar 2003 in Kraft getretene Volksschulordnung (VSO) stellt den Rahmen für eine Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund dar. Ähnlich wie in Baden-Württemberg unterscheiden sie leistungsempfangende Schülergruppen in „Aussiedlerschüler“ sowie „Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, für die eine Reihe von Fördermaßnahmen aufgezählt werden. Vergleicht man jedoch die Fassungen der geänderten VSO mit der Fassung vom 23.07.1998, so kann keine Änderung festgestellt werden. Es werden immer noch bestehende Maßnahmen wie zweisprachige Klassen, Übergangsklassen, Intensivkurse für das Fach Deutsch als Zweitsprache bzw. allgemeine Förderkurse aufgeführt. Die dort stattfindende Förderung beschränkt sich zumeist auf ein Jahr, wonach die Schüler in Regelklassen eingegliedert werden (vgl. § 11, Volksschulordnung 01.01.03).

Zu den Maßnahmen „nach PISA“ zählt die Einführung der Modelle Sprachlernklassen und Praxisklassen. Beide Fördermaßnahmen differenzieren nicht mehr nach Aussiedlern und

Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache und unterscheiden sich erheblich in ihrer Konzeption.

In der Sprachlernklasse<sup>168</sup> finden zwei schulbiographische Zeitpunkte besondere Beachtung. Dies ist zum einen die Schuleingangsphase, in deren Rahmen Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse in den Kernbereichen wie Deutsch, Mathematik und im Heimat- und Sachkundeunterricht intensiven Deutschunterricht von bis zu 17 Wochenstunden erhalten. In musischen und praktischen Fächern wird durch gemeinsames Lernen eine Isolation, wie sie in oben genannten Klassentypen diagnostiziert wurde, vermieden. Zum anderen zielt die Maßnahme in der achten und neunten Jahrgangsstufe der Hauptschule ab auf eine erfolgreiche Hinführung zum Schulabschluss. Damit die Sprachlernklassen möglichst viel Wirkung erzielen, werden schulische Nachmittagsangebote (z.B. Hausaufgabenbetreuung) unter Berücksichtigung der Eltern und Schüler in das Modell integriert (Art. 7, BayEuG 23.11.04; telefonische Informationen des Bayerischen Kultusministeriums).

Bereits eingegliederte Schüler, die jedoch große Lern- und Leistungsrückstände aufweisen, werden seit 2002 Praxisklassen zugewiesen. Dabei handelt es sich um ein Modell, das an Hauptschulen eingesetzt wird. Es zielt darauf ab, Schülern, die sich in ihrem letzten Schulbesuchsjahr befinden (Jahrgangsstufen sieben und acht), eine spezifische Förderung mit hohen berufsbezogenen Praxisanteilen zu bieten und dadurch zu einer positiven Lern- und Arbeitshaltung zu verhelfen ([www.km.bayern.de/imperia/md/content.html](http://www.km.bayern.de/imperia/md/content.html)).

Diese strukturellen Änderungen werden auf curricularer Ebene durch die Einführung des neuen Rahmenplans im Fach „Deutsch als Zweitsprache“<sup>169</sup> (DaZ) ergänzt. Der Rahmenplan berücksichtigt im Lernprozess das in der Erstsprache vorfindbare Vorwissen der Migrantenkinder und bezieht es in den Lernprozess ein. Anwendung finden die neuen Ansätze von DaZ in den oben genannten schulischen Fördermaßnahmen (z.B. Übergangs- und Eingliederungsklassen) ([www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/index.shtml](http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/fremdschuelerfoerderung/index.shtml)).

## **Berlin**

Nach § 15 Abs. 2 der Sek I Verordnung sollen Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunft, die dem Unterricht nicht in ausreichendem Maße folgen können, in separaten Lerngruppen zusammengefasst werden. Dort strebt man durch intensive Sprachförderung das

---

<sup>168</sup> Die Anzahl dieser Klassen ist zwischen dem Schuljahr 2002/03 und 2004/05 von 104 auf 220 erhöht worden.

<sup>169</sup> Dabei handelt es sich um ein Unterrichtsfach, das die „Förderung des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache betreibt und dabei die Spezifika der außerunterrichtlichen Erwerbsweise sowie die Lebenswelt und die besonderen Sprachhandlungsbedürfnisse der o. g. Adressaten methodisch-didaktisch und unterrichtsorganisatorisch zu berücksichtigen versucht.“([www.lisum.de/Inhalte/Data/Weiterbildung/daz/was/?Hilfe=SmartLink](http://www.lisum.de/Inhalte/Data/Weiterbildung/daz/was/?Hilfe=SmartLink))

Erreichen des Regelklassenniveaus an. Erreicht ein Schüler beim Eintritt in die Sekundarstufe dieses Niveau nicht oder nur teilweise, sieht die Verordnung je nach Sprachentwicklung eine Weiterförderung vor. Eine Art „äußere Differenzierung“ in Kleinklassen wird angewendet, wenn „die Kinder weiterhin nicht in einer Regelklasse gefördert werden können. Kleinklassen werden schul- und jahrgangsstufenübergreifend eingerichtet und dienen ausschließlich dem intensiven Erwerb von Deutsch als Unterrichtssprache. Es werden durchgängig 32 Wochenstunden unterrichtet“ (§ 15 Abs. 5, Sek I-VO 19.01.05). Anschließend folgt der Wechsel in eine Regelklasse.

Kann eine Schülerin oder ein Schüler mit Sprachdefiziten am Unterricht der Regelklasse eingeschränkt teilnehmen, so soll seine Förderung nach dem schuleigenen Förderkonzept beispielweise im zusätzlichen Teilgruppenunterricht, in temporären Lerngruppen (innere Differenzierung), in niedrigeren Frequenzen oder durch den zeitweisen Einsatz von zwei Lehrkräften erfolgen (vgl. § 15 Abs. 4, ebenda).

Eine weitere Maßnahme auf curricularer Ebene ist die Implementierung des bereits in Bayern bewährten Faches „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ). In Schulen mit einem Migrantenanteil von mehr als 40% werden betroffene Lehrer/-innen im Rahmen eines DaZ-Jahreskurses für diese Aufgabe qualifiziert. Hinzu kommt im Rahmen der Lehramtsstudiengänge der Besuch (2 SWS) des verpflichtenden Angebotes „Arbeit mit Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen“ (Gogolin, Neumann & Roth 2003, S. 86).

## **Brandenburg**

In Gegensatz zu Berlin, wo Einzelschulen partielle Verantwortung für Förderungen übertragen wurde, sieht Brandenburg die Eingliederung fremdsprachiger Schüler als ausschließliche Aufgabe der Einzelschule (§ 4, BbgSchulG 24.05.05 nach Hovestadt & Keßler 2004, S. 34).

Dieses Schulgesetz stellt m. E. den Grund dar, weshalb nach dem Dezember 2001 landesweite Fördermaßnahmen weder geplant noch getroffen worden sind. Man konzentrierte sich vielmehr auf die Entwicklung und Verwirklichung mittelgroßer Projekte bzw. Kooperationen. Eine derartige Kooperation bildet beispielsweise „KoBra.net“ („Kooperation in Brandenburg. Netzwerk“), eine Landeskooperationsstelle, die insbesondere für den Bereich Schule-Jugendhilfe zuständig ist. Sie befindet sich in Trägerschaft der WIBB GmbH, eines freien Trägers der Jugendhilfe, und finanziert sich aus Landesmitteln und projektgebundenen Zuwendungen von Bund und Stiftungen. Primäre Ziele der Kooperationsstelle sind in drei Säulen (Schule-Jugendhilfe, Schule-Wirtschaft, Schule- Freizeit-Bildung) die Entwicklung

von Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen sowie die Beratung und Unterstützung von Förderinitiativen und Fortbildungen (vgl. [www.kobranet.de/Kobranet/startkobra.html](http://www.kobranet.de/Kobranet/startkobra.html)). Die vielfältigen, sich ergänzenden Förderverknüpfungen innerhalb von „KoBra.net“, stellen m. E. Merkmale eines neuen Projekttyps dar. Seine Struktur erfüllt die im Rahmen von „FörMig“ formulierten Kriterien für „lokale Netzwerke“ (vgl. Gogolin 2005, S. 98).

Der Schulverweigerung, die unter den bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern ein überproportional großes Problem darstellt, begegnet Brandenburg seit Dezember 2001 mit einem im Rahmen der „Bildungsoffensive für Bildung in Brandenburg“ entwickelten Förderkonzept. Dieses gliedert sich in zwei Ebenen, auf denen, abhängig von der Ausprägung der Schulverweigerung, Handlungen erfolgen sollen.

Der erste Maßnahmenteil sieht für jede Schule die Entwicklung eines internen Kataloges vor, auf dessen Basis strukturierte Absprachen, gemeinsames Handeln und Vorgehen ermöglicht werden.

Betroffene Schülerinnen und Schüler, bei denen der schulinterne Maßnahmenkatalog nicht greift, werden in kleine, gezielt zu fördernde Lerngruppen eingewiesen. Das Ziel der schulischen Reintegration geht man durch gemeinsamen Unterricht und Aufarbeitung der Schwächen dieser Schüler an. Dieses, an zehn Brandenburgischen Schulen durchgeführte Projekt wird in Zusammenarbeit mit freien Trägern der Jugendhilfe realisiert (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2006, S. 9 f).

Weitere, sich auf den Übergang zur Ausbildung konzentrierende Projekte sind „Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass“ ([www.berlin.swa-programm.de](http://www.berlin.swa-programm.de)), „BOBB“ (vgl. Ausführungen zu Mecklenburg-Vorpommern) oder das im Schuljahr 2002/03 begonnene Projekt Produktives Lernen ([www.iple.de/plbr.html](http://www.iple.de/plbr.html)).

## **Bremen**

Nach den in PISA-E veröffentlichten Angaben ist Bremen das Land mit der höchsten Quote an Migrantenkindern. Ihr Anteil in der Altersgruppe der 15-jährigen Jugendlichen beträgt 41%, was häufig dazu führt, dass untereinander vor allem während der Ferienzeit kein Deutsch mehr gesprochen wird. Das Land reagierte darauf im Jahr 2004 mit dem Projekt „Sommercamp“<sup>170</sup>. Dabei handelt es sich um einen dreiwöchigen Aufenthalt für Drittklässler, in dessen Rahmen Kleingruppen beim „Theaterspiel und Deutschunterricht ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern (konnten)“ ([www.idw-online.de/pages/de/news119123](http://www.idw-online.de/pages/de/news119123)).

---

<sup>170</sup> Das Projekt wurde von der Jacobs-Stiftung finanziert und von Mitarbeitern des MPIB wissenschaftlich begleitet.

Daneben zielt das Programm „Schule macht sich stark – Wege aus der Krise“ auf die Förderung und Sicherung von Basiskompetenzen (u.a. Sprach- und Leseverständnis) sowie auf eine Stärkung der Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme. Besonders schlechte Schulleistungen sollen dadurch verbessert, die Wiederholungszahlen gesenkt und die Anzahl der Schulabschlüsse erhöht werden ([www.bildung.bremen.de/sfb/eckpunkte.html](http://www.bildung.bremen.de/sfb/eckpunkte.html)).

Bereits beschlossen hat Bremen die Durchführung des Projektes „SuS“ (Förderung von Sprachkompetenz und Selbstwirksamkeit), dessen Hauptziele die Verbesserung der Sprachkompetenz und der Schaffung eines verbesserten Berufsüberganges sind (vgl. [www.blk-bonn.de/modellversuche/programm\\_migranten.htm](http://www.blk-bonn.de/modellversuche/programm_migranten.htm)).

## **Hamburg**

Die Hamburger Reformbemühungen zielen – ähnlich wie in Brandenburg – auf ein breites Wirkungsspektrum. Neben curricularen Maßnahmen implizieren sie eine bessere Ausgestaltung der Koordination beim Übergang ins Berufsleben sowie die Elternbildung von bildungsbenachteiligten Kindern (v.a. von Migrantinnen und Migranten).

Zur Integration in eine Regelklasse setzt man bei unzureichenden Sprachfähigkeiten auf so genannte „Vorbereitungsklassen“,<sup>171</sup> die in der Regel eine Dauer von zwölf Monaten haben. Die Unterrichtsgrundlage ist der im August 2004 veröffentlichte Rahmenplan „Deutsch als Zweitsprache“. In der Folgezeit (Regelklassen): herkunftssprachlicher Unterricht nach speziellen Rahmenplänen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport 2003 a).

Das 2004 begonnene Projekt<sup>172</sup> „Family Literacy“ bezieht neben den Kindern auch ihre Eltern mit ein. Neben der Verbesserung der Sprachfähigkeiten und des Schriftspracherwerbs der Migrantenkinder zielt es auch ab auf die Stärkung der Literalität ihrer Eltern und damit auf die Befähigung dieser, ihre Kinder bei der Entwicklung zu unterstützen ([www.li-hamburg.de/projekte/projekte.Foer/projekte.Fly/](http://www.li-hamburg.de/projekte/projekte.Foer/projekte.Fly/)).

Ältere Migranten, die sich vor dem Übergang in die Ausbildung befinden, haben die Möglichkeit, von der im Mai 2002 gegründeten Beratungsstelle „BQM“ (Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten)

---

<sup>171</sup> Seit dem Schuljahr 1987/88 werden zudem weiterhin alle Integrationsklassen in der Sekundarstufe I fortgeführt. Das Hamburger Schulgesetz vom 16. April 1997 (§ 12, Abs. 2) machte Integrationsklassen ebenfalls in den Grundschulen zum Regelangebot.

<sup>172</sup> Das Projekt wird in Kooperation von UIP (UNESCO Institut für Pädagogik) und dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung durchgeführt.

betreut zu werden. Sie fördert vornehmlich „den Aufbau von Netzwerken<sup>173</sup> zwischen den am Ausbildungsprozess beteiligten Akteuren, um effektive berufliche Qualifizierungswege für jugendliche Migrantinnen und Migranten zu ermöglichen“ ([www.bqm-hamburg.de/philosophie/philosophie.htm](http://www.bqm-hamburg.de/philosophie/philosophie.htm)).

Ergänzende Maßnahmen, die ebenfalls unmittelbar am Übergang zum Berufsleben ansetzen, sind das Berufsvorbereitungsjahr („BVJ-M“) und Vorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten („VJ-M“). Diese in der Regel auf zwei Jahre beschränkten Programme richten sich an Jugendliche die wenig bzw. kaum Deutsch sprechen. Während dieses Zeitraumes sollen sie ausreichende sprachliche Grundlagen (ggf. einen Schulabschluss) erwerben, so dass sie anschließend eine Berufstätigkeit beginnen können ([www.fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/bildung-schule/beratung/html](http://www.fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/bildung-schule/beratung/html)).

## **Hessen**

Die Hessischen Fördermaßnahmen dieses Handlungsfeldes zeichnen sich durch eine breite Fächerung, die zudem gesetzlich verankert ist, aus.

Die Voraussetzungen für eine detaillierte Ausgestaltung der Fördermaßnahmen werden in § 8 a des Hessischen Schulgesetzes geschaffen. Dort heißt es: „Maßnahmen der Förderung von Schülerinnen und Schülern, deren Sprache nicht Deutsch ist (§ 3 Abs. 13, HSchG 29.12.04), sind besondere Unterrichtsangebote zum Erwerb der deutschen Sprache oder zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse, die in der Regel auf selbst erworbenen Grundkenntnissen aufbauen und die Schülerinnen und Schüler so fördern sollen, dass sie sich so bald wie möglich am Unterricht in der Regelklasse beteiligen können.“ (§ 8 a, ebenda nach Hovestadt & Keßler 2004, S. 35)

Die Einzelmaßnahmen zur Förderung der betroffenen Kinder sind in folgende Typen gegliedert:

1. Intensivklassen<sup>174</sup>: Dabei handelt es sich um Lerngruppen mit 12 bis 16 Schülern, die jahrgangs- bzw. schulübergreifend angelegt sein können. Der Förderumfang beträgt in der Regel in der Grundschule mindestens 20, in den anderen Schulformen mindestens 28 Stunden (Dauer: ein Schuljahr).

---

<sup>173</sup> Hierbei handelt es sich beispielsweise um Ausbildungsagenturen, Träger von ausbildungsbegleitenden Hilfen und allgemein bildende und berufsbildende Schulen.

<sup>174</sup> Sie werden eingerichtet, wenn dies personell, sächlich und organisatorisch möglich ist.

2. Intensivkurse<sup>175</sup>: Kann die obige Maßnahme nicht eingeleitet werden, stellen Intensivkurse mit einer teilweisen Aufnahme in die Regelklasse eine Alternative dar. Dabei werden nicht mehr als 12 Schülern in 12 Wochenstunden in deutscher Sprache gefördert. Diese Maßnahme kann ebenfalls jahrgangs- und schulübergreifend gestaltet werden (Dauer: nicht länger als zwei Jahre).

3. Alphabetisierungskurse: Sie stellen Teilkurse der Intensivklassen und Intensivkurse dar. Sie sind vorgesehen für Schüler ohne vorangegangene Schulbildung.

4. Deutsch-Förderkurse: Alle Schüler, die über mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen und nicht an Förderungen 1. – 3. teilnehmen (bzw. teilnehmen können), sind zur Teilnahme an diesen Förderkursen verpflichtet (Hessisches Kultusministeriums 09.04.03, S. 239 und 240 nach Hovestadt & Keßler 2004).

Als einzige hessische Maßnahme existierten „Deutsch-Förderkurse“ bereits vor dem Dezember 2001. Die Anzahl dieser Kurse hat sich zwischen 1999 und 2003 auf 6.519 mehr als verdoppelt ([www.sozialnetz-hessen.de/global/show\\_document.asp?id=auoub](http://www.sozialnetz-hessen.de/global/show_document.asp?id=auoub)).

Besonders schwache Schüler der Klassen acht und neun, die voraussichtlich in den Regelklassen den Hauptschulabschluss nicht erreichen werden, werden seit dem Schuljahr 2004/2005 in „SchuB-Klassen“ unterrichtet. Das Projekt will durch eine starke Einbeziehung der Praxis (drei Tage Schule und zwei Tage Betrieb) den Übergang ins Berufsleben besser gestalten. Ähnliche Ziele verfolgt ebenfalls das Projekt „EIBE“ (Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt). Im Unterschied zu SchuB-Klassen richtet es sich an Jugendliche, die ihre Schulpflicht erfüllt haben<sup>176</sup> ([www.esf-hessen.de/ibh\\_seiten/foerderprogramm2.cfm?id=9](http://www.esf-hessen.de/ibh_seiten/foerderprogramm2.cfm?id=9)).

Das Projekt „Deutsch und PC“<sup>177</sup>, an dem im Jahr 2004 15 Grundschulen mit einem Zuwandereranteil von mehr als 70% teilnahmen, schafft für die Grundschulen die Möglichkeit einer klassenparallelen Förderung. Kinder mit mangelhaften Sprachkenntnissen werden in eigenen Fördergruppen täglich zwei Stunden in den Fächern Deutsch und Mathematik unterrichtet. Als Unterstützungsmedium wird der PC mit speziellen Lernprogrammen eingesetzt ([www.ghst.de/index.php?c=19&sid=&cms\\_det=3](http://www.ghst.de/index.php?c=19&sid=&cms_det=3)).

---

<sup>175</sup> Sie sind einzurichten, wenn dies personell, sächlich und organisatorisch möglich ist und wenn Intensivklassen nicht eingerichtet werden können.

<sup>176</sup> An dem bis 2006 befristeten Programm sind ca. 60 Schulen und 50 freie Träger beteiligt.

<sup>177</sup> Der Projektbeginn war im Herbst 2001. Getragen wird es von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und dem Hessischen Kultusministerium.

## **Mecklenburg-Vorpommern**

Im Rahmen des vierten Handlungsfeldes leitete das Kultusministerium „nach PISA“ keine Gesetzes-, Erlass- bzw. Verordnungsänderungen ein (unverändert seit 1995).

Seit November 2004 nimmt Mecklenburg-Vorpommern an dem länderübergreifendem Projekt „BOBB“<sup>178</sup> (Startpunkte Schule: Bildungs- und Berufsbiographien entwickeln) teil. In Zusammenarbeit mit Brandenburg, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein werden an den einzelnen Schulen Konzepte zur Verbesserung der Ausgangslage (z.B. Abschlusserreichung, Steigerung des Motivations- und Kompetenzniveaus) von Hauptschülern beim Übergang in die Berufswelt entwickelt und erprobt ([www.projekt-bobb.de/](http://www.projekt-bobb.de/)). Der bisherige Nutzen kann aufgrund der sehr geringen Tragweite des Projektes (pro Land nehmen nur fünf bis acht Schulen teil) in allen Teilnehmerländern als gering eingeschätzt werden.

## **Niedersachsen**

Die immer noch aktuelle, auf dem § 54 a des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) gründenden Förder- und Eingliederungsstrukturen blieben seit der Veröffentlichung der Erlassvorgaben im Jahre 1993 unverändert. Sie ähneln sehr stark denen von Hessen (bestehend aus Sprachlernklassen, Förderkursen „Deutsch als Zweitsprache“, Förderunterricht, Förderung nach genehmigtem Förderkonzept) (vgl. RdErl. des MK vom 21.07.05). Einzige Neuerung ist die dortige Einsetzung der am 1. Februar 2003 in Kraft getretenen neuen Rahmenrichtlinien für „Deutsch als Zweitsprache“.<sup>179</sup>

## **Nordrhein-Westfalen**

Die eingeleiteten Förderungen beschränken sich auf Maßnahmen, die gesetzlich nicht verankert wurden. Dies sind vor allem unterschiedlich ansetzende, zeitlich begrenzte Projekte<sup>180</sup> von überwiegend mittlerer Größe. Sie finden unter den Namen „KOALA“, „Auf gut Deutsch“, „Zusätzliche Förderung im sprachlichen Bereich in den Jahrgängen 5 und 6“ bzw. „Sprachcamp“, „BUS“ oder „BQM“ statt.

Das bisher einmal stattgefundenere freizeitpädagogische Förderprojekt „Sprachcamp“ (auf drei Standorte verteilt) fand in den Herbstferien 2004 statt. Migrantenkinder der dritten Klassen

---

<sup>178</sup> Das Projekt basiert auf dem Konzept „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. [www.swa-programm.de](http://www.swa-programm.de)).

<sup>179</sup> Diese sind zum größten Teil an die Rahmenrichtlinien von Bayern angelehnt.

<sup>180</sup> In dem 1988 veröffentlichten Erlass wurden vorwiegend landesweit greifende Förder- und Eingliederungsmaßnahmen wie Förderklassen, Förderschulen und zusätzlicher Förderunterricht geregelt (RdErl. vom 18.10.88).

„wurden über zwei Wochen freizeitpädagogisch, theaterpädagogisch und sprachsystematisch betreut“ ([www.forumschule.de/fsaktuell/magtma\\_5.html](http://www.forumschule.de/fsaktuell/magtma_5.html)).

Das primäre Ziel des Projekts „KOALA“ (**ko**ordinierte **Al**phabetisierung im **Anfangs**-unterricht) lautet, zweisprachige Grundschul Kinder zweisprachig zu alphabetisieren, ihre Kompetenzen zu nutzen und sie planvoll zu fördern. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine systematische und organisierte Absprache zwischen der Klassenlehrerin und der Muttersprachenlehrerin hinsichtlich der Alphabetisierung und der Unterrichtsmethode ([www.raa.de/KOALA/koala01.html](http://www.raa.de/KOALA/koala01.html)).

KOALA ist das einzige nordrhein-westfälische Projekt zur zweisprachigen Alphabetisierung. Landesweit und deutschlandweit einzigartig ist hingegen die Organisation des Unterrichtsfaches „Staatlicher Muttersprachlicher Unterricht“. Mit 19 erteilten Sprachen stellt es nach Gogolin et al. (2003, S. 70) einen „ausgezeichneten Beitrag zum Spracherwerb in Deutsch“ dar und ist zudem ein wichtiger Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern. Die im Jahr 2003 vollzogene Umgestaltung des Angebots brachte jedoch zahlreiche Nachteile mit sich, zu denen beispielsweise die Streichung eines Drittels von Lehrerstellen zählte (vgl. [www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Mutterspr/](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Mutterspr/)).

In der Sekundarstufe I kann der zweisprachige Unterricht mit Hilfe der vom Landesinstitut für Schule herausgegebenen Handreichung „Schreiberfolg ermöglichen“ wirkungsvoller gestaltet werden. Diese kostenpflichtige Hilfe für Lehrer umfasst „Tipps zum Umgang mit Parallelarbeiten und Aufgabenbeispielen im Fach Deutsch, Informationen über die Entwicklung der Schreibkompetenz sowie nützliche Hilfen und Hinweise von der Checkliste für Arbeitstechniken bis hin zu allgemeinen Informationen über Besonderheiten ausgewählter Herkunftssprachen wie Türkisch, Russisch oder Polnisch“ ([www.learn-line.nrw.de/angebote/forumschule/archiv/10/fs10/magpan.html](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/forumschule/archiv/10/fs10/magpan.html)).

Besonders schwache Berufsschüler werden seit Beginn des Schuljahres 2003/04 im Rahmen des kooperativen Projektes „BQF“ (Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf) gefördert.<sup>181</sup> Berufsschulpflichtige Jugendliche, deren Kompetenzen nicht für die Aufnahme einer Ausbildung ausreichen, nehmen an diesem Konzept der Verzahnung von Unterricht und Beruf mit Hilfe von Praktika in Betrieben teil ([www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Projekte/LernenInSchuleUndBetrieb/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Projekte/LernenInSchuleUndBetrieb/index.html)).

---

<sup>181</sup> Hierbei handelt es sich um ein Projektvorhaben des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern“. Es wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds gefördert.

Das Projekt „BUS“ (Betrieb und Schule) hat als Zielgruppe benachteiligte Jugendliche aus Haupt-, Gesamt oder Förderschulen, die folgende Voraussetzungen erfüllen sollten: a) mehrfache Klassenwiederholungen, b) Besuch des letzten Pflichtschuljahres. Das Ende 2001 begonnene Projekt<sup>182</sup>, an dem Schule, Jugendhilfe und Arbeitsmarktpolitik beteiligt sind, fördert also Jugendliche, die die Schule ansonsten ohne konkrete Perspektive verlassen würden. Durch die Kombination aus betrieblicher Erfahrung und schulischem Unterricht sollen neben frühzeitigen Arbeitserfahrungen vor allem individuelle Übergänge ins Berufsleben ermöglicht werden ([www.learn-line.nrw.de/angebote/bus/](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/bus/)).

### **Rheinland-Pfalz**

Rheinland-Pfalz konzentriert sich im Rahmen dieses Handlungsfeldes, ähnlich wie Nordrhein-Westfalen, auf der Implementierung von berufsvorbereitenden Projekten<sup>183</sup>.

Der Modellversuch „AmquiP“ (Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine qualifizierte Berufsausbildung in der Pflege) will Jugendlichen mit bereits erworbenem Hauptschulabschluss einen Einstieg in Berufe der Richtung Pflege/Gesundheit erleichtern. Aufgrund bisheriger Erfahrungen umfasst die Vorbereitung vor allem gezielte (fach-)sprachliche sowie methodische Kompetenzförderung, die eine gleichermaßen notwendige Ausbildungsvoraussetzung darstellen. Das Modell wird in enger Kooperation der beiden Lernorte Berufsfachschule und Betrieb durchgeführt ([www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/rheinland\\_pfalz/proj/index.html](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/rheinland_pfalz/proj/index.html)).

Das im August 2004 gestartete Projekt BORIS hat zum Ziel, an der Schwelle zur Arbeitswelt stehenden Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern beim Übergang in den Beruf zu helfen. Das besondere Merkmal des Projektes ist, dass die 14 teilnehmenden Schulen geeignete Konzepte selbstständig entwickeln und erproben sollen. Diese in die schulinternen Qualitätsprogramme aufgenommene Berufsorientierung soll vor allem nachhaltige Lernortkooperationen enthalten, die über ein Vormittagsangebot hinausgehen ([www.projekt-boris.de/](http://www.projekt-boris.de/)).

Zu Maßnahmentypen, die ausschließlich an Hauptschulen implementiert wurden, gehört neben dem landerübergreifenden Projekt „BOBB“ (vgl. Ausführungen von Mecklenburg-Vorpommern) auch das Konzept „Aktionsprogramm Hauptschule“. Das Aktionsprogramm hat einen vernetzenden und schulübergreifenden Charakter, wodurch es berufsorientierende

---

<sup>182</sup> Im Schuljahr 2004/05 nehmen ca. 3.100 Schülerinnen und Schüler aus 162 Hauptschulen, 39 Gesamtschulen und 38 Sonderschulen an dem Projekt teil.

<sup>183</sup> Die zur Zeit noch gültigen Vorgaben über strukturelle und curriculare Fördermaßnahmen von Migrantenkindern sind am 1. August 2000 in Kraft getretenen. Rechtlich verankerte Änderungen erfolgten seit diesem Zeitpunkt nicht.

Aktivitäten in Zusammenarbeit mit den regionalen Partnern ausbauen soll ([www.hauptschule.bildung-rp.de/aproghs/aktionsprogramm.php](http://www.hauptschule.bildung-rp.de/aproghs/aktionsprogramm.php)).

## **Saarland**

Die Grundlage für eine sprachliche Förderung schafft das 2004 geänderte Schulordnungsgesetz, laut dem bei mangelnden Sprachkenntnissen „verpflichtende Sprachfördermaßnahmen stattfinden, die den regulären Unterricht ergänzen oder ganz oder teilweise an dessen Stelle treten. Die Ausgestaltung der Sprachfördermaßnahmen regelt die Schulaufsichtsbehörde durch Rechtsverordnung“ (§ 4 Abs. 9, SchoG 13.07.05). Meines Wissens wurden jedoch derartige Verordnungen weder vor noch im betrachteten Zeitraum veröffentlicht.

Seit 2005 nimmt das Land an dem Projekt „FörMig“ teil. Nach dessen Vorgaben konzipierte man „SIGNAL“ (Sprachförderung und Integration in Ganztageseinrichtungen und Nachbarschaft als außerschulischem Lebensraum), ein mehrschichtiges Sprachfördernetzwerk für Migrantenkinder aus dem Elementar- bzw. Primarbereich. Gemeinsam mit lokalen Netzwerkpartnern<sup>184</sup> werden „im Rahmen der Freiwilligen Ganztagschule bestehende sprachliche Angebote systematisiert, lebensweltbezogene Sprachangebote und -anlässe empirisch erprobt, induktiv zu neuen Sprachfördermodulen entwickelt und als Best-Practice-Beispiele in die institutionelle Sprachförderung integriert“ ([www.blk-bonn.de/modellversuche/programm\\_migranten.htm](http://www.blk-bonn.de/modellversuche/programm_migranten.htm)).

Auf eine Verbesserung der Berufsorientierung bzw. Berufsvorbereitung zielt das 2003 begonnene Projekt „Fe-Kf“ (Förderbedarf erkennen – Kompetenzen fördern), in dessen Rahmen „zielgruppenadäquate E-Learning-Angebote zum Unterstützen der Berufswahlentscheidung und zum Erleichtern des Übergangs von der Schule in den Beruf“ entwickelt werden ([www.bildungsserver.saarland.de/15683.htm](http://www.bildungsserver.saarland.de/15683.htm)).

## **Sachsen**

Sachsen verfügte bereits vor Dezember 2001 über umfangreiche rechtlich und curricular regelnde Förderstrukturen für Migrantenkinder<sup>185</sup>. In der Folgezeit wurden diese nicht geändert.

---

<sup>184</sup> Als Netzwerkpartner werden Wohlfahrtsverbände, Kirchen, Vereine, Migrantenorganisationen, Jugendhilfe oder Einzelinitiativen genannt.

<sup>185</sup> Eingliederungsmaßnahmen wie Vorbereitungsklassen und Vorbereitungsgruppen wurden bereits 1996 rechtlich geregelt (vgl. Punkt 2.1.9, Organisationserlaß 17.04.96). Dort wird seit August 2000 nach dem Lehrplan „Deutsch als Zweitsprache“ unterrichtet.

Im betrachteten Zeitraum ist lediglich ein Projekt größeren Umfangs begonnen worden. Dabei handelt es sich um die im September 2004 begonnene „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I“ (nicht zu verwechseln mit „FörMig“). Dabei werden Studierende der Universität Leipzig als Förderlehrer eingesetzt.<sup>186</sup> Zu ihren Aufgaben gehören neben einer Sprachförderung in deutscher Sprache auch die Förderung in allen Schulfächern, die allgemeine Förderung in den Lern- und Arbeitsmethoden, eine allgemeine Vorbereitung auf die Prüfung zum Erwerb der Bildungsabschlüsse, Schullaufbahnberatung sowie sozialpädagogische Betreuung und Hilfen bei ausländerrechtlichen Fragen ([www.uni-leipzig.de/~mortag/Mercator/Bericht04.htm#Partner](http://www.uni-leipzig.de/~mortag/Mercator/Bericht04.htm#Partner)). Bildungsbenachteiligten Schülern, die an der Schwelle zur Berufstätigkeit stehen, wird im Rahmen des Projektes „BONG-Q“ geholfen. Das zur Zeit noch im Aufbau befindliche Netzwerk des Projektes soll durch Berufsorientierung zur Verbesserung der Berufsorientierungskompetenz beitragen ([www.berufsorientierung-sachsen.de/pages/frameset.html](http://www.berufsorientierung-sachsen.de/pages/frameset.html)).

### **Sachsen-Anhalt**

Im Rahmen des vierten Handlungsfeldes leitete das Kultusministerium nach PISA keine Gesetzes-, Erlass- bzw. Verordnungsänderungen (unverändert seit 1995) ein. Fördermaßnahmen (Projekte oder Modelle) größeren und mittleren Ausmaßes wurden ebenfalls nicht implementiert.

### **Schleswig-Holstein**

In den Grundschulen des Landes steht für Migrantenkinder die „Sprachförderung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Vordergrund. In den sogenannten DaZ-Zentren, eigens dafür ausgewählten Schwerpunktschulen, erfolgten im Rahmen von Intensivkursen Beschulungen von Schülern ohne bzw. mit äußerst geringen Deutschkenntnissen<sup>187</sup>. In den Kursen, die 16 Schüler nicht überschreiten sollen, werden die Kinder in bis zu 20 Wochenstunden unterrichtet. Hiervon werden etwa 15 Stunden für die Sprachförderung aufgewendet ([www.frsh.de/behoe/intsh\\_im\\_2004.pdf](http://www.frsh.de/behoe/intsh_im_2004.pdf)).

---

<sup>186</sup> Die im Vorfeld stattgefundene Qualifizierung der Förderlehrer erfolgte durch Mitarbeiter der Universität Leipzig in Kooperation mit der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e.V. (RAA) Leipzig und einigen Betreuungslehrerinnen im Regionalschulamtsbezirk Leipzig (RSAL). Wissenschaftlich begleitet wird das Vorhaben durch die Erziehungswissenschaftliche Fakultät in Kooperation mit der RAA Leipzig.

<sup>187</sup> Derartige DaZ-Zentren wurden im Schuljahr 2003/04 „an sieben Schulen aus dem Grund- und Hauptschulbereich und an drei Realschulen, die mit Grund- und Hauptschulen in einem Zentrum sind, eingerichtet (Innenministerium des Landes Schleswig-Holstein 2004, S. 18).

Schleswig-Holstein nahm als eines von insgesamt fünf Bundesländern an dem aus dem Konzept „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ hervorgegangenem Projekt „BOBB“ teil. Zu den wichtigsten Zielen dieser Maßnahme zählt die Verbesserung der (beruflichen) Ausgangslage von Schülern an Hauptschulen beim Übergang in die Berufswelt ([www.projekt-bobb.de/](http://www.projekt-bobb.de/) sowie Ausführungen bei Mecklenburg-Vorpommern).

Gleiche Ziele verfolgt das Projekt Flexible Übergangsphase „FlexPhasen“. Dessen Konzept baut auf einer gut funktionierenden Kooperation zwischen Hauptschulen und Förderschulen auf. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wird die schulische Ausbildung deutlich individueller und gleichzeitig praxisorientierter gestaltet ([www.landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller\\_20Bestand/MBF/Bildung/Hauptschulen.html](http://www.landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Bildung/Hauptschulen.html)).

## **Thüringen**

Thüringens Reaktion auf die steigende Anzahl von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache und damit folglich gehäuft auftretenden Sprachproblemen ist die Bildung von vier Regionalberaterteams. Zu den Aufgabenbereichen der Teams zählen neben Beratungen von Schulen und Schulämtern auch Konzipierungen von geeigneten Sprachstandsfeststellung für Migrationskinder sowie die Implementierung des seit 2003 gültigen Lehrplans „Deutsch als Zweitsprache“ im Rahmen des Förderunterrichts. Damit ist diese Maßnahme nur mittelbar an Förderungen beteiligt und besitzt eher steuernden Charakter (vgl. Thüringer Kultusministerium 2003).

Eine beispiellose Maßnahme in Deutschland ist der seit dem Schuljahr 2002/03 an Erfurter Grundschulen erteilte herkunftssprachliche Sprachunterricht für vietnamesische Kinder. Nähere Auskünfte über Förderungsgrund und -umfang gerade dieser Gruppe erteilte mir die Pressestelle des Thüringischen Kultusministeriums jedoch nicht ([www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/sprachen/content.html#3.1](http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulentwicklung/sprachen/content.html#3.1)).

Das im August 2004 begonnene Ausbildungsvorbereitungsprojekt<sup>188</sup> „IMPULS“ richtet sich an Jugendliche ohne Hauptschulabschluss (nach den Klassen acht oder neun), die „aufgrund ihrer Mängel und Schwächen in einem ‚rein‘ schulischen Berufsvorbereitungsjahr nicht ausreichend gefördert werden können“ ([www.thueringen.de/de/tkm/schule/information/ausbild/impuls/](http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/information/ausbild/impuls/)).

---

<sup>188</sup> Fördermaßnahmen für bildungsbenachteiligte Kinder, die vor dem Dezember 2001 eingeleitet wurden, können unter [www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/aktuell/bub/index.html](http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/aktuell/bub/index.html) (dann den Links „Schule und Ausbildung/Ausbildungsfähigkeit“ und „Zusammenstellung von Maßnahmen“ folgen) eingesehen werden.

Mit Hilfe einer Lernort- bzw. Methodenmischung, in der vor allem der Lernort „Betrieb“ eine zentrale Bedeutung hat, sollen diese potentiell von sozialer und ökonomischer Ausgrenzung betroffenen Jugendlichen eine Ausbildungsreife erlangen (ebenda).

#### **4.2.4.2 Zusammenfassung und Diskussion**

Einleitend kann festgestellt werden, dass eine in den vorangegangenen Handlungsfeldern identifizierte innerdeutsche Maßnahmendivergenz bezüglich der Struktur, der Inhalte und des Umfangs ebenfalls im vierten Handlungsfeld Bestätigung findet. Während Sachsen-Anhalt als deutschlandweite Ausnahme auf Reformen jeglicher Art verzichtet, lassen sich die übrigen Bundesländer im Hinblick auf die Schwerpunkte ihrer Reaktionen wie folgt einteilen:

1. Bundesländer, in denen die Förderung bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler gesetzlich ungeregt bleibt; die umgesetzten Reformen haben hier in erster Linie Projektcharakter.
2. Bundesländer, die die Förderung bildungsbenachteiligter Schülergruppen ausschließlich gesetzlich regeln.
3. Länder, die neben gesetzlich verankerten Fördermaßnahmen auch Projekte implementierten.

In den Schulgesetzen der zu 1. gehörenden Ländergruppe (Baden-Württemberg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen) wird das Problem der Bildungsbenachteiligten-Förderung bzw. Migrantenförderung nicht explizit aufgegriffen. Vor allem vor dem Hintergrund, dass es sich dabei nicht nur um Bundesländer mit durchgehend niedrigen Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit Migrantengeschichte handelt, spricht dies zumindest für eine Unterschätzung des Problems seitens der Bildungspolitik.<sup>189</sup> Die Kritik an der fehlenden Rahmgebung zielt an dieser Stelle keineswegs auf die Übernahme straffer, eng umrissener und zugleich selektionsbasierender Maßnahmen nach dem bayerischen Vorbild. Sie bezieht sich vielmehr auf die Konservierung eines nachweislich mangelhaften Steuerungskonzeptes, das es den betroffenen Schülerinnen und Schülern bisher nicht möglich machte, mit ihren deutschen Altersgenossen in der Sprach- und Lesekompetenz gleichzuziehen. Gründe für die fehlende Lenkung „von oben“ bleiben letztlich verborgen. Eines scheint jedoch gewiss: Eine unrealistische Einschätzung

---

<sup>189</sup> Während die Anteile von ausländischer Bevölkerung in Mecklenburg-Vorpommern (3,9%) oder Thüringen (2,9%) zu den niedrigsten in Deutschland zählen gehört Bremen (40,7%) und Baden-Württemberg (28,8%) zu der Gruppe der fünf Spitzenbundesländer. Rheinland-Pfalz befindet sich mit einem Anteil von 25,3% etwas über dem Bundesdurchschnitt von 21,8% (Baumert et al. 2002, S. 247; vgl. auch Döbert et al. 2006, S. 143 f).

existierender Problemfelder, wie dies sicherlich in der Vergangenheit der Fall war,<sup>190</sup> kann insbesondere vor dem Hintergrund gesicherter Studienergebnisse sowohl im Hinblick auf die Existenz als auch auf die Stärke der Abhängigkeiten ausgeschlossen werden (vgl. Baumert & Schümer 2001 a, Prenzel et al. 2005; Bos et al. 2004, S. 20 ff). Mit dieser Haltung blendet die Bildungspolitik zugleich gänzlich aus, dass es entscheidend von der Bildungs- und Integrationspolitik des jeweiligen Bundeslandes wie auch dem schulischen Umgang mit migrationsbedingten Disparitäten abhängt, wie groß bzw. gering der Bildungserfolg betroffener Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland ausfällt (vgl. Hunger 2001; Bukow & Yildiz 2002).

Für das Spektrum der Förderkonzepte dieser Bundesländer bedeutet dies, dass es sich größtenteils aus diversen Projekten (Baden-Württemberg ausgenommen) und Teilnahmeangeboten, die sich damit letztendlich an die Einzelschulen richten, zusammensetzt. Als ein länderübergreifend angestrebtes Ziel der Maßnahmen innerhalb der Projektpakete kann die Verbesserung des Übergangs an der Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und der folgenden beruflichen Ausbildungsphase identifiziert werden. Potentielle Teilnehmer der Maßnahmen sind Klassen, Gruppen oder auch einzelne Risikoschüler/-innen, die kurz vor bzw. am Übergang zum Berufsleben (achte, neunte und zehnte Klasse) stehen und bei denen man aufgrund der bisherigen Bildungsbiographie davon ausgehen kann, dass sie nicht ausbildungsreif sind und damit auch keine realistische Chance auf einen Ausbildungsplatz haben. Im Rahmen von Kooperationsprojekten mit außerschulischen Partnern (Firmen, Ausbildungsschulen und/oder Betrieben) und einem durch sie ermöglichten, stärkeren Praxiseinbezug werden die Schülerinnen und Schüler – so das formulierte Hauptziel – individueller und folglich auch intensiver auf die unmittelbar bevorstehenden Aufgaben vorbereitet. In der ersten Gruppe der Bundesländer betragen die durchschnittlichen Anteile dieser Projektart etwa 60% (13 von insgesamt 21 Projekten), wobei sie in Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen erheblich deutlicher ins Gewicht fallen, in den übrigen drei Bundesländern (Baden-Württemberg, Bremen und Schleswig-Holstein) sind sie dagegen vielmehr als abschließende Reformmaßnahmen innerhalb des gesamten Bildungszeitraums zu sehen.

---

<sup>190</sup> Gogolin belegt die bildungspolitische Fehleinschätzung im Hinblick auf das Kompetenzniveau der Migranten mit folgendem Zitat: „Wenn heute von offizieller Seite davon gesprochen wird, dass sich die Bildungsverhältnisse für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien deutlich gebessert haben, so ist dieser Sachverhalt neben einer sich anbahnenden Normalisierung der Schullaufbahn der sog. zweiten und dritten Migrantengeneration in hohem Maße der Förderwirkung der zahlreichen und vielgestaltigen Modellversuche im Ausländerbereich zu verdanken“ (BLK Abschlussbericht 1987 nach Gogolin, Neumann & Roth 2003, S. 2).

Mit der beschriebenen projektorientierten Schwerpunktsetzung, bei zugleich weiterhin fehlender Präsenz der Bildungspolitik, überträgt man die Beteiligungsverantwortung implizit auf die Ebene der Einzelschule. So hängt es nun vorwiegend vom Grad ihres internen Engagements ab (Schulleitung, Kollegium, Eltern), das als initiiender Faktor der Fördermaßnahmen in den Vordergrund treten muss, wie stark die einzelnen Maßnahmen in Anspruch genommen werden. Als zentrale Aktivitätsanreize dürften dabei in erster Linie die Instrumente und Strategien<sup>191</sup> mit Rechenschaftsfunktion gesehen werden, die im Rahmen des fünften Handlungsfeldes erfasst wurden (vgl. 4.2.5). Wie schnell und vor allem wie gut dieser Perspektivenwechsel gelingen wird, bleibt derzeit offen, Ergebnisse von Forschungen, die sich – auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beschränkend – mit der Thematik des innerschulischen Umgangs mit Disparitäten auseinandersetzen, lassen jedoch ernüchternd erkennen, dass die Erwartungen auch an diese Strategien nicht zu hoch gesteckt werden sollten (vgl. Bukow et al. 2001).

Weitere Reformmaßnahmen, die jedoch nicht in allen Ländern der ersten Gruppe vorfindbar sind, bilden vor allem sogenannte DaZ-Zentren sowie Förderkurse und Förderklassen (Schwerpunkt: Sprachförderung).

Zu den unter 2. aufgeführten Bundesländern gehört das stets in innerdeutschen Vergleichen durch sehr gute Leistungen glänzende Bayern (vgl. Baumert et al. 2002; Prenzel et al. 2005).<sup>192</sup> „Von oben“ legt dort sowohl das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz als auch die Volksschulordnung als dessen Teil ein transparentes (bezüglich Förderart und zum Teil auch -schwerpunkt) Förderraster für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund fest. Gemeinsames Merkmal der zumeist nach dem Rahmenplan für „Deutsch als Zweitsprache“ unterrichteten Klassen ist die Separierung der betroffenen Schüler von der Regelklasse. Trotz durchschnittlich vergleichsweise hoher Leistungsfähigkeit<sup>193</sup> des bayerischen Förderkonzeptes, das in dieser Form mit Ausnahme von Frankreich in keinem der von Döbert et al. (2003, S. 196-213) untersuchten Länder praktiziert wird, setzt gerade an diesem Punkt die seitens der interkulturellen Pädagogik angebrachte Kritik an (vgl. Dietrich 2002). Sie scheint dennoch nicht unangebracht, denn auch Bayerns Förderstrategie kann – wengleich auf relativ hohem Niveau – weder zur Veränderung der Leistungscharakteristik

---

<sup>191</sup> Hierzu zählen beispielsweise Schulprogramme oder externen Evaluationen als Begleitmittel einer zunehmenden Schulautonomie.

<sup>192</sup> Die im Rahmen von PISA-E 2003 erzielten Ergebnisse zeigten in allen drei Domänen Werte, die annähernd an die Ergebnisse von Korea heranreichen (vgl. Prenzel et al. 2005).

<sup>193</sup> Diese Leistungsfähigkeit wird nicht – wie man möglicherweise vermuten könnte – durch besonders niedrige Migrantenanteile in der Bevölkerung erkauft. Im Gegenteil: Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund liegt mit 22,4% etwas über dem Bundesdurchschnitt von 21,8% (Baumert et al. 2002).

noch zur Lockerung des Zusammenhangs zwischen Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb beitragen, im Gegenteil (vgl. Prenzel et al. 2005).

Im Unterschied zu den bereits vor 2001 existierenden Maßnahmen, die hauptsächlich auf den Spracherwerb und eine rasche Eingliederung in Regelklassen zielten, beziehen die in der Folgezeit getroffenen Neuerungen (Sprachlern- bzw. Praxisklassen) konzeptionell das Alter des Lernenden ein. Die Schwerpunkte der Sprachlernklassen unterscheiden sich demzufolge in der Schulanfangsphase (hauptsächlich Spracherwerb) im Vergleich zur achten bzw. neunten Klassen (überwiegend Berufsvorbereitung) beträchtlich. Wie auch schon in der oberen Gruppe festgestellt, werden auch hier keine Fördermaßnahmen nach der Sekundarstufe I vorgesehen.

Der zuletzt genannten Ländergruppe (3.) gehören Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und das Saarland an. Neben gesetzlich verankerten Förderangeboten tragen sie durch zusätzliche Projekte zur Verbesserung der Bildung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlichen bei, womit die eingeleiteten Reformen als eine Maßnahmenmischform der Länder aus den ersten beiden Gruppen betrachtet werden können. Dabei fällt auf, dass im Falle von Migrantenkindern mit erheblichen Sprachdefiziten<sup>194</sup> nahezu ausschließlich durch eine Einleitung von rechtlich verankerten Förderungsformen reagiert wird. Je nach Bundesland und zum Teil je nach Ausprägung der Sprachdefizite zählen hierzu Vorbereitungsklassen (z.B. in Hamburg oder Sachsen), Kleinklassen (z.B. in Berlin), oder Intensivklassen (z.B. in Hessen), deren übergeordnetes und zugleich einheitliches Ziel die Vermittlung eines Sprachniveaus darstellt, welches als ausreichend für eine Eingliederung in die Regelklassen erachtet wird. Neben Bayern verfügt folglich auch diese Ländergruppe über anfänglich selektierende Sprach- bzw. Eingliederungsangebote.

Das gesetzliche Fundament all dieser Maßnahmen sind Gesetze bzw. Erlasse, die nach 2001 veröffentlicht wurden; vergleicht man sie jedoch mit älteren Fassungen, so fällt auf, dass darunter lediglich Berlin, Hessen und das Saarland tatsächlich Neuerungen initiiert haben. Bei den übrigen Bundesländern handelt es sich dagegen um unverändert übernommene Fassungen bereits längerfristig bestehender Regelungen.

Projekte dieser Bundesländer zielen hingegen größtenteils auf die Verbesserung des Übergangs zwischen der Sekundarstufe I und der Ausbildung<sup>195</sup>. Wie auch schon in der 1.

---

<sup>194</sup> Für betroffene Kinder kann dies der Folgezeitraum der Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland oder eine Einschulung ohne ausreichende Sprachkenntnisse sein.

<sup>195</sup> Sie finden unter Abkürzungen wie BONQ (in Sachsen), BUS (in Nordrhein-Westfalen) oder auch IMPULS (in Sachsen) statt.

Ländergruppe setzen sie ihre Akzentuierung verstärkt auf den Lernort „Betrieb“, indem sie vollzeitschulische Ausbildung zu Gunsten einer teilzeitschulischen umwandeln. Die Anteile berufsvorbereitender Projekte an der Gesamtanzahl der Projekte in diesen Bundesländern (18) betragen etwa 70%, womit eine vergleichbare Schwerpunktesetzung zu den Ländern der 1. Gruppe festzustellen ist. Die Bundesländer der Gruppen 1 und 3 begegnen mit dieser eindeutigen Schwerpunktsetzung vermutlich auf die alarmierenden „Abschlussquoten“<sup>196</sup> der KMK (2002) sowie die Folgerungen des PISA-Konsortiums, die den Risikoschülern „erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben“ voraussagen (Artelt et al. 2001, S. 116). Dass jedoch aufgrund dieser Erkenntnisse bzw. Prognosen eine derartige Konzentration auf Effektkorrekturen des deutschen Fördersystems einen angemessenen Schritt darstellt, erscheint mir – wie bereits im Zusammenhang mit Ländergruppe 1 näher dargelegt – äußerst zweifelhaft.

Den restlichen Anteil machen unterschiedlich ansetzende Maßnahmen (Sprachcamps, Family Literacy oder SIGNAL), die jedoch länderspezifisch sind und damit eher für eine punktuelle Förderung sorgen. Sie beschränken sich auf die ersten beiden Schulstufen und zielen vornehmlich auf die Verbesserung der Eingliederung bzw. der Sprachkompetenz von Migrantenkindern ab.

Nicht nur im Hinblick auf unterschiedliche Organisationsformen, sondern auch inhaltlich gehen die drei Ländergruppen einen unterschiedlichen Weg. So wird in Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein oder Thüringen der Förderunterricht für Migrantenkinder (Primar- bzw. Sekundarstufe) in den zumeist durch Schulgesetze festgelegten Organisationsformen (z.B. in Förderkurse, Intensivklassen oder Sprachlernklassen) auf der Grundlage von Rahmenplänen für das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ („DaZ“)<sup>197</sup> durchgeführt. Im Unterschied zu den Curricula (bzw. Handreichungen) der übrigen Bundesländer berücksichtigt der Rahmenplan das in der Erstsprache vorfindbare Vorwissen der Migrantenkinder und bezieht es in der Gestaltung des Lernprozesses ein. Auf diese Weise rückt in diesen fünf Bundesländern der in den vergangenen Jahren oft als entwertet kritisierte Erfahrungshintergrund der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus dem Abseits der Förderpraxis (vgl. Yildiz 2006; Krüger-Potratz 2005; Dietrich 2002). Dies zeugt – ähnlich wie dies in Frankreich, Schweden oder Kanada bereits seit Jahren der Fall ist (Döbert et al. 2003,

---

<sup>196</sup> Im Jahre 2000 betrug der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die allgemein bildenden Schule ohne einen Abschluss verließen 9,4% (KMK 2002 b, S. 136).

<sup>197</sup> Die DaZ-Lehrpläne annähernd aller dieser Länder (Schleswig-Holstein ausgenommen) basieren auf dem vom Bayerischen Staatsinstitut für Pädagogik und Bildungsforschung konzipierten Rahmenplan.

S. 204-213)<sup>198</sup> – zum einen von einer aufkommenden Wertschätzung der kulturellen Pluralität und zum anderen von einem konstruktiven Umgang damit. Eine zweisprachige Förderstrategie (Deutsch und „Hausprache“), wie sie recht erfolgreich beispielsweise in den nordeuropäischen Ländern praktiziert wird (vgl. Döbert et al. 2003, S. 204-212; Szydlík 2003, S. 203), weist unter den fünf Bundesländern nur Nordrhein-Westfalen auf.

Im Hinblick auf die Förderung von Migrant\*innenkindern kann abschließend festgehalten werden, dass sich implementierte Fördermaßnahmen des Typs, wie er im Rahmenkonzept von „FörMig“ (vgl. Gogolin 2005) hervorgehoben wird, in erster Linie auf den Übergang von der Schul- in die Berufsausbildung konzentrieren. Dem wohl wichtigsten Ziel, die Sprachförderung durchgängig, vernetzt, flächendeckend und in der Herkunftssprache anzubieten, hat man sich hingegen nur geringfügig genähert. Die Förderstrategien der Bundesländer erscheinen folglich auch „nach PISA“ als unzureichend, weil sie in hohem Maße den Charakter von bildungsbiographisch punktuell ansetzenden Eingliederungsmaßnahmen besitzen, die getrennt von Regelklassen durchgeführt werden. Da sich diese Förderstrategie in der Vergangenheit bereits mehrfach als vergleichsweise ineffektiv erwies, bleibt die Umsetzung des Vorschlags der interkulturellen Pädagogik, Migrationshintergrund stärker als Ressource zu nutzen, auch in Zukunft ein anzustrebendes Entwicklungsziel (vgl. Yildiz 2006).

Ungeachtet sich derzeit vollziehender Veränderungen (vgl. 4.2.5; 4.2.6) darf jedoch der Einzelschulebene in diesem Prozess nicht zu viel Entwicklungspotential zugeschrieben werden, denn: Zu oft besteht zwischen der schulprogrammatischen Aufnahme vielversprechender Maßnahmen und einer tatsächlich effektiven Förderung eine (selbst erlebte) beträchtliche Divergenz. Sie scheint jedoch weniger auf Unwillen oder Trägheit zurückführbar zu sein als auf die derzeit geltenden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, die sich oft als unüberbrückbare Voraussetzungen für neue Wege erweisen. Während Dietrich (2002, S. 207) von *Team-Teaching* spricht und Schweden für seine gelungene Migrant\*innenförderung lobt, bleibt die Klassengröße als eine wesentliche Voraussetzung für derartige Maßnahmen stets außer Acht. Es ist zwar richtig, dass die im Rahmen von PISA durchgeführten Untersuchungen keine eindeutige Antwort auf die Frage nach der optimalen Klassengröße (vgl. Schümer 2001, S. 420 f) brachten; in den Ländern mit hohen Migrant\*innenanteilen ist die Anwendung von Lehr- und Lernmethoden, wenn sie dem Feld der Differenzierung (innere und äußere) angehören, mit der Klassengröße (oder auf die

---

<sup>198</sup> In Kanada und Schweden bildet die Sprachförderung eine Kombination aus Mutter- und Zielsprache (Döbert et al. 2003, S. 204-212).

Schule bezogen der Quotient: Anzahl der Lehrer/Anzahl der Schüler) verknüpft. Ein kleiner Wert ist also die Voraussetzung, was für mit Deutschland vergleichbare Länder wie Schweden oder die Schweiz zutrifft. Im Durchschnitt sind die Klassen dort um 2,9 bzw. 5,9 Schüler/-innen kleiner, womit der pädagogische Spielraum für Einzelschulen und deren Personal vergrößert wird. Die von Dietrich (2002, S. 208 f) angeführte Kritik sollte sich demnach nicht an die deutschen Lehrerinnen und Lehrer richten, deren „Haltungen“ oft nur ein Abbild der Rahmenbedingungen darstellen, sondern vielmehr woanders angesiedelte Ebenen treffen. Schließlich sind sie es, die die Flexibilität von Lehrkräften in Form von Vorgaben beeinflussen, was noch so gut gemeinte Vorsätze in den Schulprogrammen nicht zu ändern vermögen.

#### **4.2.5 Reformen im Bereich des fünften Handlungsfeldes**

Oelkers führt als eines der wichtigsten Probleme des deutschen Bildungssystems vor PISA die Tatsache an, dass die Schulen sehr starken Reglementierungen unterlagen, sie gleichzeitig jedoch kaum beaufsichtigt wurden. So seien für ein Controlling des Outputs weder regelnde Gesetze noch Gelder bestimmt gewesen (Oelkers 29.06.02). Verfolgt man diesen Gedanken weiter und spezifiziert ihn auf das „Kerngeschäft“, so können eben aufgrund der gestörten Relation zwischen Verbindlichkeit und Überprüfung beträchtliche Zweifel an der Zielstrebigkeit und damit auch Fähigkeit der Bildungsvermittlung in einem derartig funktionierenden System aufkommen. Durch die Teilnahmen an den großen Leistungsstudien vergangener Jahre (z.B. TIMSS, PIRLS oder PISA) wurden aus latenten Vermutungen empirisch bestätigte Gewissheiten über den tatsächlichen Zustand des Bildungssystems. Sie attestierten Deutschland eine starke Diskrepanz zwischen Lehrplanvorgaben und den tatsächlich verfügbaren Kompetenzen der Schüler (vgl. Baumert et al. 2001; Bos et al. 2004). Vor diesem Hintergrund zielt die Einführung dieser Handlungsfeldmaßnahmen zunächst auf die Verbesserung des Verhältnisses zwischen schulischen Vorgaben und Kontrollen. Den Kern der Neuerungen stellt dabei die Implementierung der bereits aus anderen europäischen Ländern (z.B. England, Finnland, Frankreich oder Polen) bekannten Bildungsstandards dar<sup>199</sup>. Im Zusammenspiel mit externen Evaluationen auf allen Systemebenen sowie einer größeren

---

<sup>199</sup> Ergänzend muss gesagt werden, dass „Standards“ als offizielle Vorgaben für den Bildungsbereich sich nicht in den Bildungsstandards dieses Kapitels erschöpfen. Auch Bereiche wie beispielsweise die Lehrerbildung (und hier vor allem die in den ersten beiden Phasen) werden in Deutschland zunehmend davon erfasst. Dieser Unterabschnitt beschränkt sich ausschließlich auf die Beschreibung der Merkmale, der Entwicklung, der Implementierung sowie der Überprüfungsmaßnahmen von Bildungsstandards. Standardisierungen anderer Bildungsbereiche werden im Rahmen der anderen Abschnitte (vor allem 4.2.6) wiedergegeben.

und breitgefächerten Verantwortungsübergabe an Einzelschulen sollen sie – so das Ziel – die Grundlage für eine neue, tatsächlich outputgesteuerte Qualitätsentwicklung (und -feststellung) des deutschen Schulsystems bilden. Die damit einhergehende Transparenz eröffnet eine völlig neue Möglichkeit des Wirkens von Qualitätskonzepten auf allen Systemebenen, hauptsächlich jedoch an der Einzelschule.

Vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse waren derartige Ansätze meines Wissens weder strukturell noch punktuell<sup>200</sup> vorhanden, was im Rahmen dieses Abschnitts dazu führt, dass neben der Beschreibung des Implementierungsfortschritts auch die theoretische Konzeption von Bildungsstandards (Merkmale, Funktionen und Ziele) sowie ergebnisorientierten Evaluationen in den Vordergrund gestellt werden sollte (4.2.5.1). Des Weiteren wird – gründend auf der Tatsache, dass sich die Weiterentwicklung von Schul- bzw. Unterrichtsqualität nicht ausschließlich in Vorgaben von Bildungsstandards und damit verknüpfter Leistungsmessung (also inhaltsbezogen) erschöpft (4.2.5.2) – auf die Implementierung anderer Qualitätsentwicklungssysteme eingegangen. Hierzu wird der Implementierungsfortschritt von Schulprogrammen, begleitenden Instituten und Schulinspektionen erfasst (4.2.5.3).

#### **4.2.5.1 Bildungsstandards**

Standardisierungen verschiedener Arbeitsfelder, die bisher überwiegend in Sparten der Wirtschaft (z.B. Produktion) existierten, sind dort seit geraumer Zeit unumstrittene Mittel der Qualitätssicherung. Diese Entwicklung erfasste in den letzten zwanzig Jahren ebenfalls den Bildungsbereich in englischsprachigen und skandinavischen Ländern (Heymann 2004, S. 6). Während in diesen Ländergruppen die Outputsteuerung durch Leistungszuwächse positiv bestätigt wurde, setzte die Bildungspolitik in Deutschland weiterhin auf Justierungen auf der Grundlage des Inputs (z.B. durch Lehrpläne, Erlasse und Gesetze). Erst im Anschluss an die Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 fand ein radikales Umdenken statt.

Im ersten Schritt zur Verwirklichung von Reformmaßnahmen des fünften Handlungsfeldes, die zugleich eine Annäherung an die Steuerstrategien der oben genannten Ländergruppen war, einigten sich die Bildungspolitiker auf die Konzipierung von Kompetenzstandards. Vor

---

<sup>200</sup> Die geplanten Maßnahmen dieses Handlungsfeldes sollten sich nicht auf ein Vorhandensein von zentralen Tests (oder Abschlussprüfungen), wie sie in Baden-Württemberg, Bayern und einigen ostdeutschen Ländern stattfanden, reduziert werden. Dort implementierte Maßnahmen stellen lediglich einen zum Handlungsfeld zugehörigen Aspekt dar.

diesem Hintergrund fasste die Kultusministerkonferenz auf der 298. Plenarsitzung<sup>201</sup> den Beschluss, für ausgewählte Schnittstellen der allgemeinbildenden Schulen (Tabelle 6) Bildungsstandards zu erarbeiten. Um den Erfolg der Bildungsanstrengungen auf der Grundlage dieser Vorgaben zu messen, legte das Gremium Teilnahmen an landesweiten bzw. länderübergreifenden Orientierungs- und Vergleichsarbeiten fest (vgl. [www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm](http://www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm)).

Was jedoch machen die deutschen Kompetenzfestlegungen aus, die als Bildungsstandards bezeichnet werden?<sup>202</sup> Welche Funktionen haben sie und wie sollen sie in Kombination mit übrigen Maßnahmen des Handlungsfeldes für die erhoffte Qualitätsentwicklung sorgen?

### ***Merkmale deutscher Bildungsstandards***

Bildungsstandards, die Klieme et al. als zentrale Gelenkstücke der Sicherung und Steigerung von Qualität schulischer Arbeit bezeichnen, formulieren – auf den allgemeinen Bildungszielen<sup>203</sup> gründend – Anforderungen, die deutschlandweit an das Lehren und Lernen in den Schulen gestellt werden. Sie benennen die Niveauanforderungen,<sup>204</sup> „welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen<sup>205</sup> die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et al. 2003, S. 19).

Abgesehen von dem in der Einleitung genannten Motiv (Formulierung verbindlicher Kompetenzen und deren ständige Überprüfung nach dem Vorbild anderer Länder) trugen ferner folgende Aspekte zur Einführung bei:

1. Die in den Lehrplänen formulierten Lernziele werden von einem Großteil der Schüler nicht erreicht (vgl. 4.1.1).
2. Die Leistungsstreuung der deutschen Schüler ist im Vergleich zu anderen Staaten am ausgeprägtesten (ebenda).

---

<sup>201</sup> Diese Kultusministerkonferenz fand am 24.05.2002 in Eisenach statt.

<sup>202</sup> In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass die deutschen Bildungsstandards lediglich eine mögliche Art von normativen Vorgaben darstellen (vgl. Klieme 2004).

<sup>203</sup> Die heute noch aktuellen allgemeinen Bildungsziele der Schule wurden von der Kultusministerkonferenz mit Beschluss vom 25.05.1973 definiert. In der Zielsetzung für den Unterricht und die Erziehung zeigt sich – bei zum Teil unterschiedlichen Formulierungen – eine weitgehende Übereinstimmung (vgl. Zur Stellung des Schülers in der Schule (Beschluss der KMK vom 25.05.1973).

<sup>204</sup> Niveauanforderungen der deutschen Standards stellen sogenannte Regelstandards dar.

<sup>205</sup> Der Begriff Kompetenz wird in diesem Zusammenhang im Sinne von Literacy verstanden. Dabei handelt es sich um grundlegende Handlungsanforderungen einer Domäne (z.B. Naturwissenschaft, Mathematik oder Deutsch), die nicht mit den aus der Berufspädagogik stammenden Begriffen der Sach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz verwechselt werden dürfen (vgl. 3.4).

3. Die Ergebnisse von PISA-E zeigen zudem, dass im Ländervergleich beträchtliche Leistungsunterschiede existieren (vgl. Baumert et al. 2002; vgl. Prenzel et al. 2005).

### ***Funktionen deutscher Bildungsstandards***

Eine zentrale, immer noch im Raume stehende Frage im Bezug auf die Bildungsstandards ist jedoch, wie sie die genannten Mängel des deutschen Bildungssystems beheben oder zumindest abschwächen sollen. Dies lässt sich u.a. aus den folgenden grundlegenden Funktionen ableiten:

1. Orientierungsfunktion
2. Bewertungsfunktion und Qualitätssicherungsfunktion

Wie oben beschrieben, stellen Bildungsstandards für alle am Bildungsprozess beteiligten Parteien zu erreichende, explizit formulierte und damit transparente Kompetenzmaßstäbe dar. Dies umfasst alle Systemebenen, denn sowohl national, landesweit, lokal als auch die Einzelschule betreffend gelten sie als verpflichtende und zu überprüfende Vorgaben. Nach Prenzel ist dies die Voraussetzung zur Initiierung eines inhaltlichen Angleichungsprozesses<sup>206</sup>. Die Niveauunterschiede zwischen Schülern aus unterschiedlichen Sozialschichten, zwischen Schulen sowie den Ländern, die nicht nur im Rahmen in PISA diagnostiziert wurden, können auf diese Weise verringert werden<sup>207</sup> (Interview mit Prof. Prenzel unter: [www.forumbildung.de/templates/imfokus\\_inhalt.php?artid=163](http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=163)).

Vor diesem Hintergrund ändert sich der Umgang mit „klassischen“, die Lernprozesse kleinschrittig durch Angaben von Lernzielen und Lerninhalten strukturierenden Lehrplänen. Im gegenwärtig zu beobachtenden Zusammenwirken von Bildungsstandards, den zunehmend in Form von Rahmenplänen konzipierten Landescurricula (vgl. 4.2.3) sowie einer größeren Schulautonomie gelten sie nach Klieme et al. (2003) keineswegs als ein auslaufendes Steuerungskonzept. Gerade im Hinblick auf die Einzelschulebene gilt anscheinend das Gegenteil: Vor dem Hintergrund der im Rahmen des dritten Handlungsfeldes festgestellten fehlenden curricularen Kompatibilität zwischen Bildungsstandards und den Landescurricula sind didaktisch-methodische Abstimmungen der schulintern konzipierten Lehrpläne auf die

---

<sup>206</sup> Wie aus den Beschreibungen des dritten Handlungsfeldes zu entnehmen ist, existieren derzeit (Ende 2005) erst in sehr wenigen Bundesländern im Einklang mit den KMK-Bildungsstandards konzipierte Kernlehrpläne (Rahmenpläne o.ä.). Nordrhein-Westfalen gehörte dazu. Die dort Ende 2004 eingeführten Kernlehrpläne nehmen die KMK-Bildungsstandards auf und zeigen durch Zwischenstufen, wie man diese Standards erreichen kann. Sie beschreiben also neben einem Abschlussprofil für das Ende der Sekundarstufe I die Anforderungen, die am Ende der Klassen 6, 8 und 10 erreicht sein müssen.

<sup>207</sup> Diese folgte möglicherweise aufgrund der Gestaltungsbeliebigkeit schulischer Maßnahmen, die der in Deutschland existierende Föderalismus förderte.

verpflichtenden Bildungsstandards unumgänglich (vgl. 4.2.3). Für die Einzelschulen hat die oben beschriebene *Orientierungsfunktion* (ebenda, S. 114 f) zur Folge, dass zum derzeitigen Zeitpunkt zwar jede von ihnen ihre Arbeit auf das Erreichen gleicher Anforderungen ausrichten muss, gleichzeitig jedoch die starre Abhandlungsweise der bisherigen Landeslehrpläne aufgebrochen werden kann.

Eine deutschlandweit akzeptierte Orientierungsfunktion eröffnet zugleich die Möglichkeit einer kontinuierlichen und objektiven Erfassung von Leistungen auf der Vorgabengrundlage. Dies lässt eine Bewertung zu und erlaubt konkrete Rückschlüsse auf die Qualität der Arbeit einzelner Schulen bzw. eines Bundeslandes (*Bewertungsfunktion*) im Sinne eines System-Monitorings (Klieme 2004, S. 626).

Empirisch diagnostizierte Schwächen bzw. erkannte Korrelationen zwischen schulischen Einflussfaktoren können so auf allen Ebenen des Schulsystems durch gezielte Maßnahmen abgestellt werden. Eine besondere Rolle kommt hierbei den Einzelschulen zu, die auf der Grundlage erhaltener Rückmeldungen interne Gremien (Schul-, Lehrer- und Fachkonferenzen) in ihrem Verantwortungsbereich zur Reaktion bewegen soll. Ihren Niederschlag finden sie schließlich in zum Teil erst langsam einsetzenden Maßnahmen wie schulinternen Kernlehrplänen bzw. dem eigenen Schulprogramm (*Qualitätssicherungsfunktion*).

### ***Von der Standardsetzung betroffene Zeitpunkte und Fächer***

Mit dem auf der 298. Kultusministerkonferenz getroffenen Beschluss zur verpflichtenden Einführung der Bildungsstandards bewies das Organ Mut und Durchsetzungsvermögen<sup>208</sup>. Bereits kurz nach der genannten Konferenz wurden Fachkommissionen aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern mit der Konzipierung<sup>209</sup> betraut (Catenhusen 2004, S. 289).

Die folgende Tabelle gibt sowohl die Fächer als auch die Gültigkeitszeitpunkte an, für die die Bildungsstandards als verbindliche Vorgaben der schulischen Arbeit gelten.

---

<sup>208</sup> Aufgrund ihres eher zögerlichen Vorgehens wurde die KMK in der Vergangenheit oft mit der sprichwörtlichen griechischen Landschildkröte betitelt.

<sup>209</sup> Bereits vorhandene, von den Arbeitsgruppen genutzte Grundlagen zur Bildungsstandardentwicklung waren die Standards der amerikanischen Vereinigung der Mathematikdidaktiker („NCTM“), der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, im Rahmen von PISA erarbeitete Kompetenzstufen sowie die von der Bundesregierung in Auftrag gegebene Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003). Im Rahmen von KMK-Fachtagungen konnten bereits die nach kurzer Zeit präsentierten Entwürfe unter Beteiligung von Vertretern der Fachdidaktik, der Wissenschaften, der Wirtschaft, von Lehrkräften, von Eltern und auch Schülern diskutiert werden (KMK 2005 b).

| <b>Standards für</b>                    | <b>Betroffene Fächer</b>                         | <b>Beschlossen seit</b> | <b>Verbindliche Einführung</b>   |
|---|--|-------------------------|----------------------------------|
| Jahrgangsstufe 4                        | Deutsch  | 15.10.2004              | Seit dem Schuljahr 2005/06       |
|   | Mathematik                                       |                         |                                  |
| Jahrgangsstufe 9                        | Deutsch  | 15.10.2004              | Seit dem Schuljahr 2005/06       |
|   | Mathematik                                       |                         |                                  |
|   | erste Fremdsprache<br>(Englisch und Französisch) |                         |                                  |
| Mittlerer Bildungsabschluss (Klasse 10) | Deutsch  | 04.12.2003              | Seit dem Schuljahr 2004/05       |
|   | Mathematik                                       |                         |                                  |
|   | erste Fremdsprache<br>(Englisch und Französisch) |                         |                                  |
|   | Biologie   | 16.12.2004              | Seit dem Schuljahr 2005/06       |
|   | Chemie   |                         |                                  |
|   | Physik   |                         |                                  |
| Abitur*                                 | D/M/E  | 24.05.2002              | Seit dem Schuljahr 2004/05       |
|   | 20 andere Fächer                                 | 05.02.2004              | Spätestens zum Schuljahr 2006/07 |

Tabelle 6: Bildungsstandards nach bildungsbiographischem Zeitpunkt ihrer Gültigkeit, Fach, Beschluss- sowie Einführungszeitpunkt

Quelle: KMK 2005 b; Bildungsstandards für die einzelnen Fächer einsehbar unter:  
[www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm)

\* Hierbei handelt es sich um überarbeitete, deutschlandweit einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) für die 23 Fächer.

Die Tabelle 6 lässt bereits auf den ersten Blick eine Verwandtschaft zwischen den Domänen des PISA-Tests und den ausgewählten Fächern erkennen. An den drei Schnittstellen erfolgte die deutschlandweite Einführung von kompetenzausgerichteten Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik. Entsprechende Fremdsprachenvorgaben für das vierte Schuljahr wurden trotz einer mittlerweile deutschlandweiten Einführung der ersten Fremdsprache ab dem dritten Schuljahr (einige Bundesländer führen die erste Fremdsprache bereits ab dem ersten Schuljahr ein, vgl. 4.2.3) nicht beschlossen.

Der im vorangegangenen Abschnitt angesprochene und durchaus von der Bildungspolitik gewollte Zusammenhang zwischen der Domänenwahl von PISA und den beschlossenen Bildungsstandards sticht für den mittleren Bildungsabschluss noch deutlicher hervor. Alle drei Domänen des Tests fanden dabei Berücksichtigung. Die im Rahmen von PISA implizit gemachte Trennung von naturwissenschaftlicher Grundbildung in seine drei Elemente (vgl. Baumert et al. 2001, S. 22 und 199 ff) erfolgt hier nicht. Die Bildungsstandards explizieren – vermutlich wegen dem in Deutschland nur punktuell vorhandenen Fach Naturwissenschaften (vgl. 4.2.3) – dagegen die drei naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik.

Eine zentrale Rolle in der Überprüfung der Implementierung, der Normierung sowie der Weiterentwicklung der Bildungsstandards übernahm das im Juni 2004 an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).<sup>210</sup> Zu den weiteren Aufgabenschwerpunkten gehört der Aufbau eines Aufgabenpools mit normierten Testaufgaben. „Diese ermöglichen die Evaluation der Schülerleistungen und unterstützen die Veränderung des Unterrichtens in Richtung Kompetenzaufbau und Ergebnisorientierung“ ([www.idw-online.de/pages/de/news93499](http://www.idw-online.de/pages/de/news93499)). Mit diesen Aufgaben betraut, soll das Institut wissenschaftlich begleitend zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (länderintern- und übergreifend) beitragen (vgl. [www.iqb.hu-berlin.de/institut](http://www.iqb.hu-berlin.de/institut)).

#### **4.2.5.2 Externe Leistungsüberprüfungen**

Die Verantwortung für eine gesicherte Messung und Bewertung der Bildungsanstrengungen auf der Bezugsgrundlage von Bildungsstandards wurde den Bundesländern übertragen. In die Tat umgesetzt werden sollte dies wie o.a. mit Hilfe landesweiter bzw. länderübergreifender Orientierungs- und Vergleichsarbeiten, deren Umsetzungsstand im weiteren Verlauf beschrieben wird (vgl. [www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm](http://www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm)). Einleitend muss jedoch erwähnt werden, dass die nachstehende Wiedergabe des Implementierungsfortschritts dieser „Messinstrumente“ aus zwei z. T. klärungsbedürftigen Gründen beträchtlich tangiert bzw. erschwert wird:

1. Die Aktivitäten der Länder laufen unter sehr unterschiedlichen Begriffen. Bezeichnungen wie Diagnosearbeiten, Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten oder Vergleichsarbeiten beschreiben oft gleiche Instrumente (Helmke & Hosenfeld 2003)
2. Ein weiterer Grund ist zudem die Tatsache, dass laut Kultusministerkonferenzbeschluss vom 24. Mai 2002 Orientierungs- und Vergleichsarbeiten Bildungsanstrengungen auf Grundlage und in Bezug zu Bildungsstandards erfassen sollten. Insofern stellen sich für vergleichbare Maßnahmen, die jedoch vor der Veröffentlichung des Entwurfs der Bildungsstandards (also vor dem 4. Dezember 2003) implementiert wurden, berechnete Fragen bezüglich ihrer Konzeption und Motivation (z.B. in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz). Sie stellen demnach

---

<sup>210</sup> Das Institut wurde von der KMK eingerichtet. Unter der Leitung von Prof. Köller verfügt es über 14 Mitarbeiter, womit es im internationalen Vergleich zu den kleinen Institutionen zählt.

geforderte Maßnahmen<sup>211</sup>, deren Funktionen nicht den Forderungen entsprechen können. Eine Analyse der Konzeptionen ist jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.

Um dennoch bei den Bezeichnungen Vergleichs- bzw. Orientierungsarbeiten bleiben zu können, versuche ich durch folgende Festlegungen der Eigenschaften diese beiden Instrumenttypen zu unterscheiden:

Unter *Orientierungsarbeiten* werden im weiteren Verlauf schullaufbahnbegleitende, landesweit eingesetzte Aufgabensätze verstanden, die zur Überprüfung der Bildungsstandards dienen. Des Weiteren sind mit ihrer Durchführung Rückmeldungen sowie Rechenschaftslegungen an bzw. von Einzelschulen verknüpft. Mit einer Erweiterung dieser Merkmale um die Funktion der Vergabe von Abschlüssen können *zentrale Abschlussprüfungen*, die am Ende eines Bildungsgangs bzw. einer Schulstufe durchgeführt werden, als eine Untergruppe von Orientierungsarbeiten angesehen werden.

*Parallelarbeiten* dagegen finden in einer oder mehreren Schulen jeweils in einem Jahrgang statt. Die jeweils identischen Aufgabensätze geben Aufschluss über den relativen Leistungsstand der Schüler. Sie finden ebenfalls schullaufbandbegleitend statt und dienen auf der Ebene der Einzelschule (bzw. einiger weniger Schulen) zur Weiterentwicklung didaktischer Elemente (Helmke & Hosenfeld 2003). Im Folgenden werden die eingeleiteten bzw. umgesetzten Ländermaßnahmen analysiert. Erfasst werden dabei ausschließlich Instrumente, die für die Schüler verpflichtend sind.

## Baden-Württemberg

|                       | 2                                      | 3 | 4 | 5 | 6                                     | 7 | 8                        | 9 | 10 |
|-----------------------|--|---|---|---|---------------------------------------|---|--------------------------|---|----|
| Orientierungsarbeiten | D/M                                    | / | / | / | HS:D/M/E<br>RS:D/M/E und GE o.<br>EWG | / | RS: D/M und<br>GE o. EWG | / | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | X: HS- Abschluss, RS-Abschluss, Abitur |   |   |   |                                       |   |                          |   |    |
| Parallelarbeiten      | /                                      | / | / | / | /                                     | / | /                        | / | /  |

Tabelle 7: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Prüfungen auf die Schullaufbahn in Baden-Württemberg

Quelle: [www.schule-bw.de/unterricht/dva/](http://www.schule-bw.de/unterricht/dva/); [www.leu.bw.schule.de/bild/schul\\_ab.html](http://www.leu.bw.schule.de/bild/schul_ab.html); Büchel, Hendrik & Schneider 2003, S. 241

X: Maßnahmen wurden vor 2001 implementiert

<sup>211</sup> Das prominenteste Beispiel hierzu ist wohl VERA, ein zunächst auf Rheinland-Pfalz (2003) beschränktes und ab 2005 auf weitere sechs Bundesländer ausgeweitetes Projekt, in dessen Rahmen Vergleichsarbeiten in Mathematik und Deutsch geschrieben werden (Helmke & Hosenfeld 2003; [www.uni-landau.de/vera/](http://www.uni-landau.de/vera/)).

## Bayern

|                       | 1                                     | 2   | 3   | 4 | 5 | 6                   | 7            | 8                   | 9     | 10           |
|-----------------------|---------------------------------------|-----|-----|---|---|---------------------|--------------|---------------------|-------|--------------|
| Orientierungsarbeiten | /                                     | D/M | D/M | / | / | D/M/E<br>GY: kein M | HS:E<br>RS:E | D/M/E<br>GY: kein E | GY: M | GY:<br>D/M/E |
| Z. Abschlussprüfungen | X: HS-Abschluss, RS-Abschluss, Abitur |     |     |   |   |                     |              |                     |       |              |
| Parallelarbeiten      | /                                     | /   | /   | / | / | /                   | /            | /                   | /     | /            |

Tabelle 8: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Bayern

Quelle: [www.km.bayern.de/km/schule/qualitaetssicherung/massnahmen/](http://www.km.bayern.de/km/schule/qualitaetssicherung/massnahmen/); Art. 7, Abs. 7 BayEuG 23.11.04; Büchel et al. 2003, S. 241

## Berlin

|                       | 1                                   | 2   | 3 | 4   | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-----------------------|-------------------------------------|-----|---|-----|---|---|---|---|---|----|
| Orientierungsarbeiten | /                                   | D/M | / | D/M | / | / | / | / | / | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | Mittlerer Bildungsabschluss, Abitur |     |   |     |   |   |   |   |   |    |
| Parallelarbeiten      | /                                   | /   | / | /   | / | / | / | / | / | /  |

Tabelle 9: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Berlin

Quelle: [www.senbj.s.berlin.de/bildung/qualitaetssicherung/vergleichsarbeiten/vergleichsarbeiten.asp](http://www.senbj.s.berlin.de/bildung/qualitaetssicherung/vergleichsarbeiten/vergleichsarbeiten.asp); § 21 SchulG 26.01.04

## Brandenburg

|                       | 1  | 2   | 3 | 4   | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-----------------------|--|-----|---|-----|---|---|---|---|---|----|
| Orientierungsarbeiten | /  | D/M |   | D/M | / | / | / | / | / | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | Mittlerer Bildungsabschluss der 10. Klasse, Abitur |     |   |     |   |   |   |   |   |    |
| Parallelarbeiten      | /  | /   | / | /   | X | / | / | X | / | /  |

Tabelle 10: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Brandenburg

Quelle: [www.schulportal.brandenburg.de/VV/diagnostische\\_Testverfahren.html](http://www.schulportal.brandenburg.de/VV/diagnostische_Testverfahren.html); § 33-39, SEK I-V 19.01.05  
X: Parallelarbeiten waren in der heutigen Form bereits vor der Veröffentlichung von PISA implementiert

## Bremen

|                       | 1   | 2 | 3 | 4   | 5 | 6   | 7 | 8     | 9 | 10 |
|-----------------------|---|---|---|-----|---|-----|---|-------|---|----|
| Orientierungsarbeiten | /   | / | / | D/M | / | /   | / | D/M/E | / | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | Zentrale Prüfungen in der HS, RS, GS und GY |   |   |     |   |     |   |       |   |    |
| Parallelarbeiten      | /   | / | / | /   | / | D/M | / | /     | / | /  |

Tabelle 11: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Bremen

Quelle: <http://www.schule.bremen.de/u-material/vergl.html>

## Hamburg

|                       | 1                                  | 2 | 3   | 4 | 5 | 6     | 7 | 8     | 9 | 10 | 11 |
|-----------------------|------------------------------------|---|-----|---|---|-------|---|-------|---|----|----|
| Orientierungsarbeiten | /                                  | / | D/M | / | / | GY: M | / | GY: M | / | /  | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | HS-Abschluss, RS-Abschluss, Abitur |   |     |   |   |       |   |       |   |    |    |
| Parallelarbeiten      | /                                  | / | /   | / | / | X     |   | X     |   | X  | /  |

Tabelle 12: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Hamburg

Quelle: [www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Grundschule/Info\\_Grundschule.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Grundschule/Info_Grundschule.pdf); [www.mint-hamburg.de/Vergleichsarbeiten/rundschreiben.pdf](http://www.mint-hamburg.de/Vergleichsarbeiten/rundschreiben.pdf); § 22, APO-AS 22.07.03

## Hessen

|                       | 1                                  | 2 | 3   | 4   | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
|-----------------------|------------------------------------|---|-----|-----|---|---|---|---|---|----|--|
| Orientierungsarbeiten | /                                  | / | D/M | /   | / | / | / | / | / | /  |  |
| Z. Abschlussprüfungen | HS-Abschluss, RS-Abschluss, Abitur |   |     |     |   |   |   |   |   |    |  |
| Parallelarbeiten      | /                                  | / | /   | D/M | / | X | / | X | / | X  |  |

Tabelle 13: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Hessen

Quelle: Anlage 2, Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses 21.07.00; VOBGM 14.06.05; [www.hessischeskultusministerium.de/downloads/Bericht%00Orientierungsarbeiten%202004-05.pdf](http://www.hessischeskultusministerium.de/downloads/Bericht%00Orientierungsarbeiten%202004-05.pdf)

## Mecklenburg-Vorpommern

|                       | 1                                      | 2 | 3 | 4   | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
|-----------------------|--|---|---|-----|---|---|---|---|---|----|--|
| Orientierungsarbeiten | /                                      | / | / | D/M | / | / | / | / | / | /  |  |
| Z. Abschlussprüfungen | Mittlerer Bildungsabschluss, X: Abitur |   |   |     |   |   |   |   |   |    |  |
| Parallelarbeiten      | /                                      | / | / | /   | X | / | X | / | X | /  |  |

Tabelle 14: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Mecklenburg-Vorpommern

Quelle: [www.bildung-mv.de/lisa/aufgaben/vergleichsarbeiten.htm](http://www.bildung-mv.de/lisa/aufgaben/vergleichsarbeiten.htm) sowie [www.kultus-mv.de/schule/varb.htm](http://www.kultus-mv.de/schule/varb.htm); Büchel et al. 2003, S. 241; MittReif VO M-V 17.06.04

## Niedersachsen

|                       | 1                                  | 2 | 3        | 4 | 5  | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |  |
|-----------------------|------------------------------------|---|----------|---|----|---|---|---|---|----|--|
| Orientierungsarbeiten | /                                  | / | D o. M * | / | /  | / | / | / | / | /  |  |
| Z. Abschlussprüfungen | HS-Abschluss, RS-Abschluss, Abitur |   |          |   |    |   |   |   |   |    |  |
| Parallelarbeiten      | /                                  | / | /        | / | ** | / | / | / | / | /  |  |

Tabelle 15: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Niedersachsen

Quelle: [www.mk.niedersachsen.de/master/C5061438\\_N5056266\\_L20\\_D0\\_I579](http://www.mk.niedersachsen.de/master/C5061438_N5056266_L20_D0_I579); § 11, NSchG 15.12.05

\*: Diese Orientierungsarbeiten finden nicht jährlich, sondern alternierend statt.

\*\* : In allen Schulformen können nach entsprechenden Fachkonferenzbeschlüssen Parallelarbeiten durchgeführt werden

## Nordrhein-Westfalen

|                       | 1   | 2 | 3    | 4   | 5 | 6 | 7 | 8     | 9 | 10 |
|-----------------------|---|---|------|-----|---|---|---|-------|---|----|
| Orientierungsarbeiten | /   | / | M/FS | D/M | / | / | / | D/M/E | / | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | HS-Abschluss, Mittlerer Bildungsabschluss, Abitur |   |      |     |   |   |   |       |   |    |
| Parallelarbeiten      | /   | / | /    | /   | / | / | X | /     | / | /  |

Tabelle 16: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Nordrhein-Westfalen

Quelle: MSJK 2004, S. 14; RdErl. 17.09.05; §12 und § 16, SchulG 15.02.05

X: Parallelarbeiten waren in der heutigen Form bereits vor der Veröffentlichung von PISA implementiert.

## Rheinland-Pfalz

|                       | 1 | 2 | 3 | 4   | 5       | 6 | 7       | 8 | 9 | 10 |
|-----------------------|---|---|---|-----|---------|---|---------|---|---|----|
| Orientierungsarbeiten | / | / | / | D/M | /       | / | /       | / | / | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | / |   |   |     |         |   |         |   |   |    |
| Parallelarbeiten      | / | / | / | /   | D/M/E * | / | D/M/E * | / | / | /  |

Tabelle 17: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Rheinland-Pfalz

Quelle: [www.ksdev.de/rheinland-pfalz.htm](http://www.ksdev.de/rheinland-pfalz.htm)

\*: „Parallelarbeiten werden zudem in allen Fächern geschrieben, in denen Klassenarbeiten zu schreiben sind.“ (ebenda).

## Saarland

|                       | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9     | 10 |
|-----------------------|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------|----|
| Orientierungsarbeiten | /                       | / | X | / | / | / | D | M | 1. FS | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | HS-Abschluss, X: Abitur |   |   |   |   |   |   |   |       |    |
| Parallelarbeiten      | /                       | / | / | / | / | / | / | / | /     | /  |

Tabelle 18: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn im Saarland

Quelle: [www.bildung.saarland.de/Pressefruehstueck\\_Schuljahr\\_2004\\_05.pdf](http://www.bildung.saarland.de/Pressefruehstueck_Schuljahr_2004_05.pdf), S. 4 und 6; Büchel et al. 2003, S. 241

## Sachsen

|                       | 1   | 2 | 3   | 4 | 5 | 6                      | 7 | 8         | 9         | 10 |
|-----------------------|---|---|-----|---|---|------------------------|---|-----------|-----------|----|
| Orientierungsarbeiten | /   | / | D/M | / | / | MS: D/M/E<br>GY: D/M/E | / | MS: D/M/E | GY: D/M/E | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | X: Qual. HS-Abschluss, RS-Abschluss, Abitur |   |     |   |   |                        |   |           |           |    |
| Parallelarbeiten      | /   | / | /   | / | / | /                      | / | /         | /         | /  |

Tabelle 19: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Sachsen

Quelle: [www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten/](http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten/); Büchel et al. 2003, S. 241

## Sachsen-Anhalt

|                       | 1                       | 2 | 3   | 4   | 5 | 6     | 7 | 8           | 9 | 10 |
|-----------------------|-------------------------|---|-----|-----|---|-------|---|-------------|---|----|
| Orientierungsarbeiten | /                       | / | D/M | D/M | / | D/M/E | * | D/M/E o. N* | / | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | X: RS-Abschluss, Abitur |   |     |     |   |       |   |             |   |    |
| Parallelarbeiten      | /                       | / | /   | /   | / | /     | / | /           | / | /  |

Tabelle 20: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Sachsen-Anhalt

Quelle: § 5, SchulG LSA 01.08.05; Büchel et al. 2003, S. 241; [www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=leistungserhebungen](http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=leistungserhebungen).

\*: Es dürfen nicht mehr als zwei Fächer pro Schuljahr geprüft werden. Aus diesem Grund verlegt man die Überprüfung der übrigen zwei Fächer vor (ebenda).

## Schleswig-Holstein

|                       | 1 | 2 | 3   | 4   | 5            | 6            | 7            | 8            | 9            | 10           |
|-----------------------|---|---|-----|-----|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Orientierungsarbeiten | / | / | /   | D/M | /            | /            | /            | /            | /            | /            |
| Z. Abschlussprüfungen | / |   |     |     |              |              |              |              |              |              |
| Parallelarbeiten      | / | / | D/M | D/M | D/M/1.<br>FS | D/M/1.<br>FS | D/M/1.<br>FS | D/M/1.<br>FS | D/M/1.<br>FS | D/M/1.<br>FS |

Tabelle 21: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Schleswig-Holstein

Quelle: [www.infokumi.lernnetz.de/ausgabe.php?id=723](http://www.infokumi.lernnetz.de/ausgabe.php?id=723); <http://vera.lernnetz.de/content/index.php>

## Thüringen

|                       | 1                                     | 2 | 3   | 4 | 5 | 6   | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-----------------------|---------------------------------------|---|-----|---|---|-----|---|---|---|----|
| Orientierungsarbeiten | /                                     | / | D/M | / | / | D/M | / | / | / | /  |
| Z. Abschlussprüfungen | X: HS-Abschluss, RS-Abschluss, Abitur |   |     |   |   |     |   |   |   |    |
| Parallelarbeiten      | /                                     | / | /   | / | / | /   | / | / | / | /  |

Tabelle 22: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Thüringen

Quelle: [www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/vergleiche/kompetenztest/index.html](http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/vergleiche/kompetenztest/index.html); § 6 Abs. 6, ThürSchulG 30.04.03; § 67, ThürSchulO 07.04.04; Büchel et al. 2003, S. 241;

Die Auswirkungen der föderalen Struktur des deutschen Bildungssystems finden in den obigen Beschreibungen eindrucksvoll ihren Niederschlag. Die folgende kurze Ergebniszusammenfassung gibt das gegenwärtige Bild sowohl bezüglich der Maßnahmenberücksichtigung (Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen) als auch der Wahl der Durchführungszeitpunkte wieder.

Einleitend kann zunächst festgestellt werden, dass derzeit bereits jedes Bundesland Orientierungsarbeiten durchgeführt (bzw. die Durchführung plant)<sup>212</sup>. Sie beschränken sich hauptsächlich auf die Klassenstufen drei bis zehn. Dabei sieht jedes Land mindestens eine Überprüfung im Grundschulbereich vor, womit man der KMK-Forderung (vgl. 298. Sitzung [www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm](http://www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm)) nachkommt. Als einziges Bundesland implementierte Saarland seine Orientierungsarbeiten bereits 1999, d.h. zwei Jahre vor der Veröffentlichung der PISA Ergebnisse.

Gänzlich uneinheitlich sehen die Bemühungen der Länder in der sechs Jahre (Brandenburg und Berlin jeweils vier) dauernden Sekundarstufe I aus. Länder wie Hessen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern lassen in dieser Zeitspanne – zentrale Abschlussprüfungen ausgenommen – diese Möglichkeit der Leistungsdiagnose ungenutzt. Im Gegensatz dazu findet man in Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt mit jeweils drei bis vier getesteten Jahrgängen ein dichtes Netz zentraler Leistungsüberprüfungen.

Die mit zusätzlicher Eigenschaft der Abschlussverleihung (z.B. RS-Abschluss oder Hochschulreife) versehenen Orientierungsarbeiten sind in 14 der 16 Bundesländer vorhanden. Sie verteilen sich jeweils auf das Ende der beiden Sekundarstufen. Eine zentrale Abiturprüfung ist hier das häufigste Instrument der Abschlussdistribution, auf das lediglich von Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein verzichtet wird. Sieben Bundesländer verfügten über diese Maßnahme bereits vor 2001. Zu diesen Ländern gehören im Süden Baden-Württemberg, Bayern, das Saarland und im Osten Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen. Sieben weitere Bundesländer (Berlin, Bremen, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) haben im Zeitraum zwischen 2001 und 2005 zentrale Abiturprüfungen eingeführt oder zumindest beschlossen. In Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein müssen Prüfungsthemen weiterhin als Schulforschläge bei den Bezirksregierungen eingereicht werden.<sup>213</sup>

Zentrale Abschlussprüfungen am Ende des zehnten Schuljahres führen zurzeit 14 Bundesländer durch. Dort können sie, je nach Land, in schulstufenbezogene Abschlüsse (Mittlerer Bildungsabschluss o.ä.) und schulartbezogene Abschlüsse (Hauptschulabschluss, qualifizierter Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss) unterteilt werden.

---

<sup>212</sup> Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz werden sogar per Schulgesetz zur Teilnahme an dieser Art der Evaluation verpflichtet (vgl. jeweilige Schulgesetze).

<sup>213</sup> Beide Bundesländer setzen dabei – wie gefordert – die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA).

Die Verteilung von Bundesländern, die die Sekundarstufe I bereits vor 2001 mit einer zentral entworfenen Prüfung abschlossen, beschränkt sich auf das südlich liegende Baden-Württemberg und Bayern sowie das östliche Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und im Saarland wurden sie erst im Folgezeitraum beschlossen bzw. eingeführt. Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein gehören somit auch nach dem Analysezeitraum der Arbeit zu den einzigen Bundesländern, die weder am Ende der Sekundarstufe I noch am Ende der Sekundarstufe II externe Prüfungen vorsehen. Sie verzichten somit gänzlich auf eine zentrale Steuerung von Prüfungen.

Parallelarbeiten, die sich in den meisten Fällen auf eine bzw. einige wenige Schulen beschränken sollen und überwiegend zur schulinternen Qualitätssteigerung vorgesehen sind, werden lediglich von neun Bundesländern eingesetzt. Unter ihnen nutzten sie Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen bereits vor 2001. Andererseits kann auch festgestellt werden, dass gute bzw. sehr gute Leistungen erbringende Bundesländer, zu denen Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen gehören, auf diese Art der Leistungsfeststellung verzichten.

#### **4.2.5.3 Schulinspektionen, Schulprogramme und unterstützende Institute**

Die sehr zügig in Angriff genommenen Implementierungen deutschlandweit geltender Bildungsstandards wurden nach etwas mehr als zwei Jahren vollzogen. Sowohl Orientierungs- als auch Parallelarbeiten, die als Messinstrumente der Bildungsanstrengungen eingesetzt werden, finden ebenfalls in den meisten Bundesländern Berücksichtigung. Damit ist annähernd vollständig<sup>214</sup> der Steuerungswechsel gelungen, jedoch erst der Ausgangspunkt qualitätsentwickelnder Prozesse auf der Grundlage von Bildungsstandards erreicht. Welche darauf aufbauenden Ebenen am Prozess der Schulqualitätsentwicklung partizipieren, der nach Oelkers seine Basis im „guten Unterricht“ (und damit auch in einer guten Schule) besitzt, formuliert Ditton folgendermaßen:

„Guter Unterricht braucht eine unterstützende Umgebung, d. h. fördernde Bedingungen auf der Ebene der Schule sowie darüber hinaus im administrativen und sozial-regionalen

---

<sup>214</sup> Wie in den Beschreibungen des dritten Handlungsfeldes gezeigt, fehlt größtenteils noch die Schaffung einer Kompatibilität der KMK-Bildungsstandards und der landesinternen Rahmenpläne. Damit ist erst in den nächsten Jahren zu rechnen.

Bereich.“ (Ditton 2000, S. 73). Einteilend lassen sich hieraus m. E. folgende drei Hauptaspekte<sup>215</sup> ableiten:

1. Bei der Verarbeitung, Analyse und Bewertung der Leistungsevaluationen unterstützende Einrichtungen.
2. Schulprogramme<sup>216</sup> der Einzelschulen, die sowohl interne als auch externe Einflüsse bzw. Ergebnisse (beispielsweise von Leistungsevaluationen oder den anderen beiden Aspekten) generieren, um darauf beziehend konkrete Handlungskonzepte anzugeben.
3. Von externen Fachpersonen durchgeführte Inspektionen, deren Ergebnisse und Erkenntnisse u.a. Impulse zur weiteren Verbesserung von Unterrichtsqualität und allgemeiner Schulentwicklung geben<sup>217</sup>.

Die folgende Tabelle (23) gibt die Umsetzung dieser drei, dem Typ nach von Klieme et al. (2003, S. 110) als Unterstützungssysteme<sup>218</sup> bezeichneten Instrumente wieder. Einleitend sollte jedoch bemerkt werden, dass es sich bei den „unterstützenden Einrichtungen“ weniger um eigenständig arbeitende Anstalten handelt als vielmehr um kleine Unterabteilungen landesweit auf vielen Ebenen operierende Schulinstitute<sup>219</sup> (beispielsweise in Baden-Württemberg das LEU oder in Schleswig-Holstein das IQSH). Sie sind als neue Abteilungen bzw. in Rahmen einer Institutsgründung bisher in 13 Bundesländern eingerichtet worden bzw. funktionierten dort bereits vor 2001. Mecklenburg-Vorpommern, das Saarland und Thüringen verzichteten bis Ende 2005 auf die Installation derartiger Kooperationsstellen (Tabelle 23).

---

<sup>215</sup> Diese Gliederung deckt sich in wesentlichen Punkten mit den theoretisch abgeleiteten Merkmalen der Schulqualitätssicherung bei Oelkers (vgl. 15.10.03, S. 12). Gleichzeitig geht sie in Ansätzen auf Klieme et al. zurück (2003).

<sup>216</sup> Darin werden Bestandsaufnahmen, Leitvorstellungen, Aktionsplan und Evaluationsmaßnahmen der Einzelschule festgehalten.

<sup>217</sup> Die Prozedur der Inspektionen analysierend lassen sich folgende Funktionen identifizieren: a) Sie sind – analog zu den Leistungsstudien bzw. Orientierungsarbeiten – ein professionelles Diagnoseinstrument, dessen betrachtetes Feld jedoch wesentlich breiter ist (Diagnosefunktion), b) Mit der Diagnose wird die Möglichkeit der schulinternen Entwicklung in problembehafteten Feldern eröffnet (Qualitätsentwicklungsfunktion), c) Die in Form der Schulaufsicht auftretende Kontrollinstanz bekommt durch die erzielten Ergebnisse einen detaillierteren Einblick in den Qualitätsentwicklungsprozess der Einzelschulen. Die Berichterstattung wird damit zum zentralen Bindeglied zwischen der zunehmend autonomen Einzelschule und den an sie gerichteten Erwartungen (Rechenschaftsfunktion). Mit der Einführung der Schulinspektionen würde neben den zahlreichen Leistungsstudien ein weiterer externer Evaluationstyp zur Qualitätsmessung (bzw. Entwicklung) im deutschen Bildungssystem beitragen.

<sup>218</sup> In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich die beeinflussenden Faktoren nicht in den genannten Unterstützungssystemen erschöpfen. Hierzu sind ebenfalls die in anderen Unterabschnitten wiedergegebenen Maßnahmen zu zählen (z.B. Lehrerqualifizierung oder Förderung leistungsschwacher bzw. leistungsstarker Schüler).

<sup>219</sup> Zu ihren zentralen Aufgaben zählen ebenfalls die Organisation von Lehrerfortbildungen sowie die Betreuung von Projekten und Programmen.

| Bundesland | Unterstützende Einrichtungen | Schulprogramme | Inspektionen     |
|------------|------------------------------|----------------|------------------|
| BW         | X                            | X <sub>1</sub> | X <sub>1</sub>   |
| BY         | X                            | X <sub>1</sub> | X <sub>1</sub>   |
| BE         | X                            | X §            | X <sub>1</sub> § |
| BB         | X <sub>1</sub>               | X §            | X <sub>1</sub> § |
| HB         | X                            | X <sub>1</sub> | X <sub>1</sub>   |
| HH         | X                            | X              | X <sub>2</sub>   |
| HE         | X                            | X §            | X <sub>1</sub>   |
| MV         | /                            | X §            | X                |
| NI         | X                            | X              | X <sub>1</sub>   |
| NW         | X                            | X §            | X <sub>1</sub>   |
| RP         | X                            | X <sub>1</sub> | X <sub>1</sub>   |
| SL         | /                            | X <sub>1</sub> | /                |
| SN         | X <sub>1</sub>               | X §            | X <sub>1</sub>   |
| ST         | X                            | X §            | X <sub>1</sub>   |
| SH         | X                            | X §            | X                |
| TH         | /                            | X <sub>2</sub> | X <sub>2</sub>   |

Tabelle 23: Unterstützende Einrichtungen, Schulprogramme sowie Schulinspektionen nach dem Stand ihrer Implementierung in den Bundesländern

Quelle: Schulgesetze der Bundesländer, telefonische Interviews mit Mitarbeitern der Kultusministerien  
**X**: landesweit eingeführt; **X §**: landesweit eingeführt und im Schulgesetz bzw. per Erlass verankert;  
**X<sub>1</sub>**: nicht flächendeckend arbeitend/vorhanden; **X<sub>2</sub>**: geplant; **/**: nicht vorhanden

Als zweites, unmittelbar zur Qualitätssteigerung der Einzelschule beitragendes Instrument wurden Schulprogramme erfasst. 15 der 16 Bundesländer (die Ausnahme bildet Thüringen) nutzen derzeit dieses unter Beachtung der Rahmenvorgaben schriftlich fixierte Planungs- und Handlungskonzept<sup>220</sup> in ihren Schulen. Darunter sind fünf, die eine Art „Kann-Regelung“ besitzen und man dort davon ausgehen kann, dass die Maßnahme nicht landesweit eingeführt wurde. Hier ist – der allgemeinen Tendenz folgend – von einer baldigen flächendeckenden Einführung auszugehen. In zehn Bundesländern gestalten alle allgemein bildenden Schulen ihre Entwicklung auf der Basis des Schulprogramms, wobei es in acht von ihnen bereits im Schulgesetz (bzw. Erlassen) verankert worden ist. Ähnlich wie die im Rahmen der

<sup>220</sup> Für die Verfassung des „Ur-Schulprogramms“ ist meistens die sogenannte „Steuergruppe“ verantwortlich. Im weiteren Verlauf entwickelt diese aus dem Schulleiter, Lehrern (3-6), Eltern (optional) und Schülern (optional) bestehende Arbeitsgruppe in ständiger Kooperation mit dem restlichen Kollegiumsmitgliedern, Fachkonferenzen und Eltern das Papier weiter.

Schulinspektionen erstellten Evaluationsberichte werden Schulprogramme als Elemente der Rechenschaftslegung bei der Schulaufsicht vorgelegt.

Die in der letzten Spalte aufgeführten, vor allem nach eigener Erfahrung seitens der Einzelschule mit unsicheren Gefühlen erwarteten Inspektionen, befinden sich derzeit in unterschiedlichen Stadien ihrer Umsetzung. In 15 Bundesländern reichen diese von der Planung (in zwei Bundesländern) über eine teilweise Implementierung (in 11 Bundesländern) bis hin zur bereits vollzogenen landesweiten Einführung (in zwei Bundesländern). Unter diesen Ländern geben Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen oder auch Thüringen explizit an, ihre Schulinspektionen nach ausländischen Modellen (Niederlande sowie England) zu organisieren. Das Saarland hingegen partizipiert an diesen Entwicklungen bisher nicht.

Die zumeist aus Lehrern, Fach- bzw. Seminarleitern und Schulaufsichtsbeamten<sup>221</sup> bestehenden Schulinspektorenteams unterstehen der Schulaufsicht. Zu ihren länderübergreifend feststellbaren Aufgaben zählt das Erfassen und Bewerten grundlegender Festlegungen zur Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie des Standes ihrer Umsetzung im Schulalltag. Ferner werden neben der Qualität der Managementprozesse auch die Ergebnisse und Erfolge der schulischen Arbeit untersucht. Gewonnene Erkenntnisse und hier vor allem die identifizierten Schwächen fließen anschließend als Zielvorgaben in die Entwicklungskonzepte der Schulprogramme ein. Die Dauer der Inspektion ist von der Schulgröße abhängig. In der Regel beschränkt sie sich auf zwei bis drei Tage.

#### **4.2.5.4 Zusammenfassung und Diskussion**

Den entscheidenden Anstoß zur Ergreifung standardbasierter Qualitätsverbesserungen der Schule bildete auf der 298. Kultusministerkonferenzsitzung (in Eisenach, am 25. Juni 2002) der Beschluss, bundesweit geltende Bildungsstandards zu entwickeln (vgl. [www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm](http://www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm)). Für das föderale Deutschland, dessen „Standarddiskurs“ sowohl wissenschaftlich als auch bildungspolitisch lediglich in den 1970er Jahren kurzzeitig das Stadium einer Diskussion erreichte (vgl. Flitner/Lenzen 1977), bedeutete diese Entscheidung zunächst die Formulierung verpflichtender, von Klieme et al. (2003) als zentrale Gelenkstücke schulischer Qualitätsentwicklung bezeichneter Kompetenzanforderungen.

---

<sup>221</sup> Sie werden zudem in einigen Fällen auch wissenschaftlich unterstützt. Dies erfolgt durch die Landes- bzw. Schulinstitute, wie beispielsweise das ISB in Bayern.

Bereits innerhalb eines kurzen Folgezeitraums wurden für ausgesuchte bildungsbiografische Schnittstellen (für die vierte und neunte Klasse sowie den Mittleren Bildungsabschluss) und Fächer (D, M, E (E nicht für die 4. Klasse) sowie Ch, Bio und Ph (nur für die zehnte Klasse)) derartige Kompetenzstandards verfasst. Den sich größtenteils auf das Jahr 2004 beschränkenden Veröffentlichung der neuen Steuerungsinstrumente folgte eine bundesweit verbindliche Implementierung ab dem Schuljahr 2005/06 (z.T. auch schon ab 2004/05).

Parallel zu der Entwicklungsarbeit an den Bildungsstandards wurde im Auftrag der KMK das an der Humboldt-Universität zu Berlin ansässige Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet. Zu den Hauptaufgaben dieser Einrichtung zählt neben der Entwicklung von Aufgabenpools auch eine damit zusammenhängende Überprüfung der Implementierung, der Normierung sowie der Weiterentwicklung der Bildungsstandards.

Mit der Implementierung beider Steuerungsinstrumente stößt Deutschland u.a. zu den fünf erfolgreichen PISA-Ländern (England, Finnland, Frankreich, Niederlande und Schweden) hinzu, welche nach Döbert et al. ausnahmslos<sup>222</sup> über „einheitliche, verbindliche Leistungserwartungen im Sinne von Bildungsstandards“ verfügen (2003, S. 21). Unterschiede sind dennoch festzumachen: Während sich das IQB hauptsächlich auf eine sachgerechte Einführung, eine Normierung sowie die fortlaufende Weiterentwicklung der Bildungsstandards konzentriert, sind entsprechende Einrichtungen oben angeführter Länder ebenfalls für die Durchführung von Vergleichsuntersuchungen sowie die Weiterentwicklung nationaler Kerncurricula verantwortlich (ebenda, S. 22). Diese durch zentrale Bildungssystemstrukturen begünstigte Aufgabenverteilung gewährleistet eine stetige Korrespondenz zwischen gesetzten Standards und den landesweit verpflichtenden Inhalten.

Ein analoger, ohne eine Mitwirkung vom IQB stattfindender Abstimmungsprozess scheint sich derzeit in Deutschland zwischen der Landes- und Bundesebene zu vollziehen. Durchaus als hinderlich erweisen sich in diesem Zusammenhang die Auswirkungen der föderalen Systemstruktur, welche in einer zeitverzögerten Herstellung der Kompatibilität zwischen Bildungsstandards und den Landescurricula<sup>223</sup> zu beobachten sind (vgl. 4.2.3). Diese möglicherweise sogar eine gewisse Konfusion nach sich ziehenden Differenzen sind gegenwärtig in den meisten Bundesländern feststellbar und dürften auch in den nächsten

---

<sup>222</sup> Die Ausführungen zu Frankreich (ebenda, S. 172) stehen im Widerspruch zu diesen Angaben.

<sup>223</sup> Diese Aussage gilt sowohl für kompetenzausgerichtete, nach PISA veröffentlichte Rahmenpläne (beispielsweise bzgl. Erwarteter Kompetenzen) als auch für die „klassischen“ Lehrpläne, die größtenteils noch aus den 1990er Jahren stammen. Bei den „klassischen“ Lehrplänen bezieht sich diese weniger auf das Problem der „dualen Codierung“ (Tenorth 2004, S. 650 f) als vielmehr auf die Verletzung der Orientierungsfunktion. Wie bei den „Funktionen von Bildungsstandards“ beschrieben, haben vorschreibende Lehrpläne auch heute eine Daseinsberechtigung, solange sie den Lernweg zum Ziel, in diesem Falle die zu erreichenden Standards, strukturieren.

Jahren bestehen bleiben.<sup>224</sup> Vor diesem Hintergrund gerät die zunehmend in Wechselwirkung zwischen Autonomie und Rechenschaft existierende Einzelschulebene in eine prekäre Lage, deren negative Folgen zudem aufgrund der Missachtung bedeutender Empfehlungen der Klieme-Expertise verstärkt werden könnten. Zu den auf die KMK zurückführbaren Abweichungen zählt,

1. dass die Anforderungen nicht als Mindeststandards sondern als Regelstandards<sup>225</sup> konzipiert wurden. Damit reiht sich Deutschland zwar in der Mehrheit der von Döbert vorgestellten Länder ein, eine angemessene Reaktion auf das vorhandene Leistungsbild (sehr breite Streuung, große Anteile sehr leistungsschwacher Schüler) ist dies nach Klieme et al. (S. 25 und 27) jedoch nicht.
2. dass die Bildungsstandards in der eingeführten Form gänzlich andere Funktionen besitzen als dies ursprünglich empfohlen wurde. Während Klieme eine Orientierungsfunktion als geeignet ansieht und gleichzeitig vor „Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen“ (ebenda, S. 48) auf ihrer Grundlage warnt, scheinen sich gerade diese Merkmale als zentrale Folgen der Standard-einführung herauszukristallisieren (vgl. weitere Ausführungen).

Richtet man nun den Blick auf die inhaltliche Ebene, so fällt auf, dass die entwickelten Bildungsstandards mit Deutsch, der ersten Fremdsprache (E/F), Mathematik, Chemie, Biologie und Physik sich zunächst nur auf ausgewählte, größtenteils in den großen Leistungsstudien (TIMSS, PISA, IGLU bzw. DESI) getestete Domänen konzentrieren. Im Zusammenhang mit anderen Fächern spricht Klieme et al. (2003) von Planungen, die weit über das Jahr 2006/07 hinausreichen<sup>226</sup>. Heyman merkt zu dieser Konzeption zunächst kritisch an, dass sich Bildungsstandards ausschließlich auf fachliche Leistungen beziehen und gleichzeitig wesentliche Elemente der Allgemeinbildung, zu denen u.a. sozialetische und personale Haltungen und Kompetenzen zählen, außen vor gelassen werden. Damit zielt er – ähnlich wie der Hauptkritiker der Bildungsstandards Brügelmann (2003) – auf die unzulässige Reduktion von allgemeinen Bildungszielen auf fachliche Kompetenzen ab (Heymann 2004, S. 10).

---

<sup>224</sup> Vor diesem Hintergrund wäre sicherlich – von einer nicht zu unterschätzenden Bedeutung – zu erfahren, wie die Bundesländer, vor allem aber die Einzelschulen mit diesen Differenzen innerhalb beider Steuerungsinstrumente umgehen und zur Qualitätssteigerung beitragen.

<sup>225</sup> Dieser Schritt wird mit der geringen Erfahrung auf dem Gebiet der Standardsetzung und einer damit verbundenen Gefahr der Fehleinschätzung begründet. Massive Unterforderung aber auch die Gefahr der Überforderung zu großer Schüleranteile sollen unbedingt vermieden werden (KMK 2005 b).

<sup>226</sup> Näheres weiß man diesbezüglich auch zwei Jahre später nicht (Ende 2005), so dass mit einer Verzögerung des angegebenen Zeitpunktes zu rechnen ist.

Des Weiteren könnte man – ausschließlich die Fächerebene fokussierend – berechtigt nach den bisher wenig Beachtung findenden Effekten einer derartigen Kernfächerexponierung fragen. Auf der Grundlage eigener Lehrertätigkeit<sup>227</sup> lässt sich diesbezüglich folgendes konstatieren: Die schulalltäglichen Bedeutungsdiskrepanzen der beiden Fächergruppen (Kernfächer und Nebenfächer) werden im Hinblick auf stattfindende Fachkonferenzen, belegte bzw. selbst organisierte Fortbildungen, spürbar gesteigertes Elterninteresse, Teilnahmen an lokalen (z.B. Parallelarbeiten), landesweiten (z. B. Orientierungsarbeiten) sowie internationalen Vergleichen zunehmend potenziert. Begleitet wird dies durch Stunden- bzw. Etatkürzungen, was zum einen sicherlich zum Verlust der Unterrichtsqualität führt und zum anderen bereits jetzt einen merklich wachsenden Unmut der betroffenen Lehrergruppen nach sich zieht. Auf lange Sicht kann sich dieses negative Arbeitsklima durchaus zum chronischen Zustand entwickeln, womit die von Fend (2001, S. 203) angeführten „Qualitätsmerkmale guter Schulen“ beträchtlich tangiert wären.

Trotz einzelner, jedoch aufgrund möglicher Folgen nicht zu unterschätzender Kritik gelten Bildungsstandards als „unverzichtbar“ (Oelkers 22.05.05) bzw. als „die erste Geige“ (Böttcher 2003, S. 7) der neuen Systemsteuerung, ohne die in die Zukunft blickend nicht vom tragfähigen System-Monitoring gesprochen werden kann. Attribute wie unverzichtbar, die erste Geige bedeuten in diesem Zusammenhang jedoch auch, dass sich eine durch die Bildungspolitik anvisierte Outputsteuerung nicht in der Formulierung der Bildungsstandards erschöpft, sondern vielmehr dessen „notwendige Bedingung“ darstellt. Über die deutschen Landesgrenzen hinausschauend kann – vor allem bei den sich durch ein hohes Leistungsniveau auszeichnenden „Vorbildländern“ – ergänzend hierzu die Implementierungen eines kontinuierlichen, unter anderem in Form von zentralen Leistungstests durchgeführten „Controlling“ festgestellt werden (vgl. Döbert et al. 2003; vgl. Ackeren van 2003). Vor dem Hintergrund der mehrfach unter Beweis gestellten Systemeffektivität (vgl. Ackeren van 2002 a, S. 160) dieser Länder ist es erklärbar, dass sich die Kultusminister in der 298. Plenarsitzung auf eine gesicherte Messung und Bewertung der Bildungsanstrengungen auf der Grundlage entwickelter Bildungsstandards einigten. Dem Beschluss nach sollen die Umsetzungen mit

---

<sup>227</sup> Diese umfasste mit dem Fachkonferenzvorsitz in Erdkunde (2004/05), Mathematik (2004/05 sowie 2005/06) sowie der Tätigkeit als Methodenkoordinator (2005/06) und erlaubte neben einer interschulischen (z.B. im Rahmen von Regionalkonferenzen) ebenfalls eine breite inner- bzw. interfachliche Einsicht in sich vollziehende Entwicklungen.

Hilfe landesweiter bzw. länderübergreifender Orientierungs- und Vergleichsarbeiten<sup>228</sup> stetig überprüft werden (vgl. [www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm](http://www.kmk.org/aktuell/pm020524.htm)).

Orientierungsarbeiten, zu denen nach den Definitionsmerkmalen von 4.2.5.2 ebenfalls zentrale Abschlussprüfungen gezählt werden können, führt bereits jedes Bundesland durch<sup>229</sup>. Abgesehen vom „Zentralabitur“ beschränkt sich die Anwendung dieser Instrumente ausschließlich auf die Klassenstufen drei bis zehn und umfasst damit sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufe.

Fokussiert man nun differenzierend die Orientierungsarbeiten auf ausschließlich zur Leistungsdiagnose implementierte Instrumente (keine Abschlussverleihung), so kann die Primarstufe mit mindestens einer Leistungsmessung pro Bundesland als sehr rückmeldungreich hervorgehoben werden. Deutlich differenzierter als im Grundschulbereich gestaltet sich das Bild während der Sekundarstufe I; innerhalb dieses anderthalb mal so langen Zeitabschnitts verzichten fünf (Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) der 16 Bundesländer auf eine landesweite Leistungsdiagnose. Demgegenüber besitzen Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt mit drei Überprüfungen innerhalb der Sekundarstufe I das dichteste Kontrollnetz aller aktiven Länder. Orientierungsarbeiten, deren Hauptaufgabe in der Abschlussdistribution (sowohl in der Sek I als der auch Sek II) liegt, werden in 14 der 16 Bundesländer durchgeführt. Die häufigste unter ihnen ist die zentrale Abiturprüfung, auf die bisher lediglich in Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein verzichtet wird. Unter Berücksichtigung der EPA reichen hier betroffene Schulen ihre Abiturthemen weiterhin als Vorschläge bei den Bezirksregierungen ein.

Dass es bei der annähernd flächendeckenden Implementierung zentraler Abiturprüfungen jedoch nicht um eine Folge von PISA handelt, belegen die Ausführungen von Baden-Württemberg, Bayern, dem Saarland, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt sowie Thüringen, die die Sekundarstufe II bereits seit Jahren mit einer zentralen Prüfung abschließen. Dennoch ist der Anteil der Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen), die im Zeitraum zwischen 2001 und 2004 diese Maßnahmen einführen oder zumindest beschließen, auffällig groß.

Zentrale Abschlussprüfungen, die am Ende des neunten bzw. zehnten Schuljahres Voraussetzungen zur Abschlusserlangung bilden, sind derzeit von 14 Bundesländern

---

<sup>228</sup> Eine erste bundesweite Messung auf der Grundlage der Bildungsstandards wird im Zusammenhang mit der PISA 2006 durchgeführt. Weitere Überprüfungen werden sowohl im Rahmen nationaler (DESI) als auch internationaler Vergleichsuntersuchungen erfolgen (z.B. IGLU).

<sup>229</sup> Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz werden sogar per Schulgesetz zur Teilnahme an dieser Art der Evaluation verpflichtet (vgl. jeweilige Schulgesetze der Bundesländer).

implementiert<sup>230</sup>. Fünf von ihnen (Baden-Württemberg und Bayern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) führten diese Prüfungen jedoch bereits vor 2001 durch, so dass auch in der Sekundarstufe I nicht von einer ausschließlich auf PISA zurückführbaren Reaktion gesprochen werden kann. Im Vergleich zu zentralen Abiturprüfungen können hier jedoch größere Zuwächse verzeichnet werden, was die zwischen 2001 und 2005 in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und im Saarland eingeführten bzw. beschlossenen Maßnahmen belegen. Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein verzichteten damit auf zentrale Abschlussprüfungen, ein leistungsbezogenes Monitoring beschränkt sich hier ausschließlich auf Orientierungsarbeiten der Klassen drei bis neun.

Im Hinblick auf das Leistungsniveau ist besonders interessant, dass den bereits „vor PISA“ zentrale Abschlussprüfungen durchführenden Ländergruppen mit Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen sowie Thüringen innerdeutsch vergleichsweise sehr leistungsstarke Bundesländer angehörten (vgl. Baumert et al. 2002; Prenzel et al. 2005). Hier scheinen die frühzeitig ergriffenen Maßnahmen mit dem Niveau der erbrachten Leistungen zu korrelieren<sup>231</sup>. Vor diesem Hintergrund könnten in den westlichen Bundesländern, die nun überwiegend zwei zentrale Abschlussprüfungen durchführen durchaus positive, aus eigener Erfahrung zu einem beträchtlichen Anteil auf eine geänderte Lehrereinstellung zurückführbare Qualitätsimpulse<sup>232</sup>, erwarten werden.

Das Diagnoseinstrument Parallelarbeiten, das sich in den meisten Fällen auf eine bzw. einige wenige Schulen beschränkt und vornehmlich zur schulinternen Qualitätssteigerung vorgesehen ist, findet mit neun (verpflichtend) durchführenden Bundesländern auch „nach PISA“ bedeutend weniger Zuspruch. Ein Beleg dafür ist zudem die geringe Zuwachsrate der teilnehmenden Länder. Besonders interessant ist in diesem Kontext, dass überaus leistungsstarke Bundesländer wie Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, die zum einen bereits seit Jahren zentrale Abschlussprüfungen durchführen und zum anderen über ein dichtes Netz von Orientierungsarbeiten verfügen, diese Maßnahmen nicht implementiert haben.

---

<sup>230</sup> Diese können je nach Bundesland in schulstufenbezogene Abschlüsse (Mittlerer Bildungsabschluss o.ä.) und schulartbezogene Abschlüsse (Hauptschulabschluss, qualifizierter Hauptschul- oder Realschulabschluss) unterteilt werden.

<sup>231</sup> An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass eine Korrelation zwischen beiden Variablen methodologisch keine kausale Abhängigkeit beweist (vgl. Flick 1995). Ein Gegenbeispiel für eine vermutete Kausalität (externe Leistungstest  $\Rightarrow$  Steigerung der Systemqualität) stellen die Leistungsbefunde der USA dar.

<sup>232</sup> Optimale Vorbereitungen der Kandidaten, verstärkte Kooperationen, Reflexion bisheriger Methoden und Inhalte werden zu leitenden Themen und damit auch Tätigkeitsfeldern der Fachkonferenzen.

Im Vergleich mit den von Döbert et al. (2003) untersuchten Bildungssystemen, in denen Orientierungsarbeiten (inkl. Abschlussprüfungen) als selbstverständlich angesehen werden, kann resümierend ein sukzessiver Anschluss an internationale „Testnormen“ festgestellt werden. Neben Standortbestimmungen und der immer wichtiger werdenden Rechenschaftslegung (vgl. weitere Ausführungen) auf der Grundlage von Bildungsstandards wird mittels der Ergebnismeldungen zunehmend auch die Möglichkeit der schulspezifischen Handlungsbedarf-Identifizierung eröffnet.

Fokussiert man nun die Gruppe der zentralen Abschlussprüfungen und konzentriert sich dabei auf die Modalitäten ihrer Ergebnisveröffentlichungen, so öffnet sich ein weites, vor allem unter den Aspekten möglicher Folgen für leistungsschwache Schulen jedoch selten tangiertes Diskussionsfeld. Während in den von Döbert beschriebenen Vergleichsländern „die Ergebnisse einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden“ (Döbert et al. 2003, S. 87) und dies offensichtlich keine (beschriebenen) Probleme irgendwelcher Art bereitet, verhält es sich in Polen diametral dazu. 2005, im ersten Durchführungsjahr des Zentralabiturs führten schlechte Ergebnisse überwiegend in den ländlichen Gebieten angesiedelter „profilierter Lyzeen“<sup>233</sup> (liceum profilowane) zu einem annähernd gänzlichen Anmelderückgang<sup>234</sup> an den betroffenen Schulen (Auskunft von Dr. Kozłowska-Rajewicz). Damit scheint sich in Polen so etwas wie eine von den erreichten Schulergebnissen abhängige Selektion abzuzeichnen. Ein Verstärker dieser prekären Situation war m.E. die in statistischer und zudem sehr knapper Form gestaltete Präsentation der Schulergebnisse auf den Internetseiten der zuständigen regionalen Prüfungskommissionen (Okregowa Komisja Egzaminacyjna). Diese Vorgehensweise ist insoweit irreführend, als dass die Ergebnisse früherer Prüfungen (nach der sechsten Klasse oder dem gimnazjum) bzw. anderer Rahmenbedingungen gänzlich ausgeblendet werden und der Eindruck eines schulseitigen Verschuldens entsteht. Wie am Beispiel des Abiturs 2005 beschrieben, können die feststellbaren Konsequenzen weit über einen „schlechten Ruf“ der betroffenen Schulen hinausgehen.

Ungeachtet der möglichen Folgen dürfen – so die weitestgehend vertretene Auffassung – auf Bildungsstandards gründende Qualitätsverbesserungsmaßnahmen nicht auf die Implementierung bisher beschriebener Instrumente (Bildungsstandards, IQB oder bzw. Orientierungs- bzw. Parallelarbeiten) reduziert werden (Brügelmann 2005; Böttcher 2003, S. 7). Berechtigte

---

<sup>233</sup> In der Wojewodschaft Warminsko-Mazurskie betrug der Anteil der Schüler, die das Abitur nicht bestand 39%. Durchaus ein Extremfall dieser Wojewodschaft war ein profiliertes Lyzeum (liceum profilowane), in dem kein Schüler die Hürde des Zentralabiturs überwinden konnte ([www.oke.lomza.com/aktualnosci/matura2005/wyniki/](http://www.oke.lomza.com/aktualnosci/matura2005/wyniki/)).

<sup>234</sup> Im Zusammenhang mit den erschreckenden Ergebnissen dieser Schulart sprach die ehemalige Bildungsministerin Dzierzowska von Schulschließungen aufgrund fehlender Effektivität (Badowska & Żytkiewicz 2005, S. 6).

Zweifel an einer ausschließlich auf dieses Instrumentenpaket zurückführbaren Wirksamkeit werden hauptsächlich durch die Leistungsentwicklungen in den USA belegt, einem Land, dessen Bildungssystem wie kein anderes durch das Konzept der Standards geprägt worden ist (vgl. Fend 2001; Klieme 2004). Die Konzentration auf eine ausgeprägte Standard-Test-Praxis<sup>235</sup> erwies sich dort in den letzten Jahrzehnten als nicht ausreichend, die Schülerleistungen blieben auf lange Sicht unverändert<sup>236</sup>. In diesem Kontext ist es zu erklären, dass auf den bildungspolitischen Ebenen Deutschlands Bildungsstandards, Orientierungsarbeiten (inkl. Rückmeldungen) sowie professionelle Agenturen zwar als zentrale Elemente im Qualitätsentwicklungsprozess hervorgehoben werden, sie jedoch andererseits annähernd flächendeckend durch die Implementierung an ihnen orientierender Unterstützungssysteme eine Ergänzung erfahren.

Als zentrale Elemente der Unterstützungssysteme wurden Schulprogramme, unterstützende Institute sowie Schulinspektionen erfasst. Während vor einigen Jahren bereits die alleinige Thematisierung dieser Themen eine Welle der Empörung ausgelöst hätte<sup>237</sup>, befinden sie sich derzeit in unterschiedlichen Umsetzungsstadien.

Unter ihnen können sowohl Schulprogramme (in 15 Bundesländern) als auch unterstützende Institute (in 12 Bundesländern) als nahezu deutschlandweit wirkend eingestuft werden. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die betroffenen Bundesländer über notwendige Steuerungs- bzw. Unterstützungsinstrumente für eine eigenverantwortliche, schulintern stattfindende Qualitätsarbeit verfügen. Dies versetzt die Schulen zunehmend in die Lage, sowohl agierend (Entwicklungsziele, Projekt- bzw. Modellbeteiligungen) als auch reagierend (auf Schulgesetze bzw. Rückmeldungen von Schulinspektionen bzw. externe Leistungsmessungen) Qualitätsentwicklungsprozesse weitgehend selbstständig („von unten“) in Gang zu setzen. Als die zentrale, von periodischen Überprüfungen und Neuausrichtungen gekennzeichnete Gelenkstelle, erweist sich m.E. hierbei das wissenschaftlich kaum thematisierte Schulprogramm (vgl. Hovestadt & Keßler 2004). Unter konzeptioneller Beteiligung verschiedener, an die jeweilige Einzelschule gebundener Gremien (Steuergruppen, Methodenkoordinatoren, Fachkonferenzen, einzelne Lehrer, Eltern und Schüler) stellt es unter netzwerkähnlichen Bedingungen schulintern verpflichtende Weichen im gemeinsamen Innovationsprozess.

---

<sup>235</sup> Aufgrund der exzessiven Ausprägung spricht Oelkers in diesem Zusammenhang von „Test-Wars“ (Oelkers 02.11.04, S. 11).

<sup>236</sup> Der Leistungsdruck nahm mit dem „merit pay plan“ m. E. groteske Ausmaße an. In seinem Rahmen wurden die Lehrer in 115 Schulbezirken der USA nach den erreichten Leistungen ihrer Schüler bezahlt (Terhart 1997 nach Brügelmann 2003, S. 73).

<sup>237</sup> J. Behler spricht in diesem Zusammenhang von der „Bunkermentalität“ der deutschen Lehrer (die Zeit, 06.12.01).

Die noch vor einigen Jahren von Böttcher, Oelkers oder auch Fend im Zusammenhang mit der Einführung der Bildungsstandards geforderte schulorganisatorische und pädagogische Autonomisierung der Mesoebene gilt demnach – ähnlich der Zusammensetzung eines Bedingungs­puzzles (vgl. auch Handlungsfeld drei, sechs sowie sieben) – als größtenteils vollzogen: Dem implementierten Instrumentarium nach zu urteilen, können die deutschen Schulen folglich empirisch fundiert als „lernende Einzelsysteme“ (vgl. Bormann 2000) bezeichnet werden.

Landesweit durchgeführte Schulinspektionen, die als drittes Unterstützungsinstrument erfasst wurden, sind aufgrund ihrer sehr späten Initiierung (etwa mit 2004 beginnend) erst in Ansätzen vorfindbar; annähernd alle Bundesländer sind gegenwärtig noch nicht über die Planungs- bzw. Erprobungsphase hinaus. Dabei ist die Entwicklungsrichtung unübersehbar: In naher Zukunft werden sie Unterrichts- und Erziehungsarbeit sowie den Stand ihrer Umsetzung im Schulalltag, Qualität der Managementprozesse oder auch Ergebnisse und Erfolge der schulischen Arbeit erfassen und dies in Form von Berichten sowohl der betroffenen Schule als auch der Schulaufsicht zukommen lassen. Die Herstellung dieser direkten Verbindung zwischen Einzelschule und der gegenwärtig in ihrer Rolle schwer einschätzbaren Schulaufsicht (englisches Modell: vergleichsweise aggressiv; niederländisches Modell: vergleichsweise neutral) (vgl. Ackeren van 2003, S. 65 f; S. 144 f) wird vermutlich dazu führen, dass einerseits die Position der Schulleitung als einer wichtigen Gelenkstelle deutlich gestärkt wird und andererseits, dass sich das erzielte Ergebnisspektrum zur zentralen Informations- bzw. Entwicklungszielquelle der lernenden Einzelsysteme (Einzelschulen) herauskristallisieren wird.

Dass sich dieses Evaluationsinstrument in seiner Funktion durchaus bewährt hat, belegen beispielsweise langjährige Erfahrungen in England, Frankreich oder den Niederlanden (vgl. Döbert et al. 2003, van Ackeren 2003). Aufgrund zahlreicher Berührungspunkte mit bisher identifizierten innerdeutschen Inspektionsmodellen, die ihrerseits größtenteils auf Konzeptübernahmen zurückzuführen sind, ist in diesem Zusammenhang neben den Niederlanden vor allem England besonders hervorzuheben. Nach van Ackeren (2003) gelten die in England durch das *OFSTED* (Office for Standards in Education) vorgenommenen Schulinspektionen<sup>238</sup> seit mehr als einhundert Jahren als wesentliches Instrument zur

---

<sup>238</sup> Unter ihnen können nach van Ackeren (2003) die mindestens drei Tage dauernde „full inspection“ sowie die ein- bis viertägige „short inspection“ unterschieden werden. Von der Schulgröße hängt hingegen die Größe der Inspektorenteams ab. Beide Inspektionstypen werden mit einer Stärke von drei bis 12 Personen durchgeführt. Im Anschluss an die Inspektionen erhalten die Schulen mit dem „OFSTED-Inspektionsbericht“ ein „objektiviertes“ (Skala 1 - 7) Bild ihrer Stärken und Schwächen und einen Vergleich ihrer Leistung mit den anderen Schulen. Die Schulen können im Zusammenhang mit dem Inspektionsbericht durch die OFSTED-Inspektoren beraten werden.

Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Das Kerngeschäft innerhalb dieses Zeitraumes beschränkte sich auf die Evaluierung der Primar- und Sekundarbereiche, was jedoch mit der Erweiterung des Untersuchungsspektrums um lokale Bildungsbehörden (LEAs), Lehrerbildungs-Institute, Kindertagesstätten und Privatschulen, beträchtlich erweitert wurde (vgl. ebenda; [www.ofsted.gov.uk/reports/](http://www.ofsted.gov.uk/reports/)).

Mit der sukzessiven Einführung von Schulinspektionen („Schul-TÜV“) steuert das deutsche Bildungssystem zunehmend in Richtung eines international flächendeckend identifizierbaren Mainstreams (vgl. Ackeren van 2003), dessen bildungspolitisches Anliegen nach Klieme (2005, S. 626) in der Erfassung und Steuerung qualitätsbeeinflussender Prozesse liegt. Im Lichte dieses weit über die Grenzen der reinen ergebnisorientierten Evaluation hinausgehenden Instruments erscheint die Mesoebene auf der einen Seite zunehmend als ein immer systematischer und detaillierter „durchleuchtetes Objekt“. Auf der anderen Seite wird dieser Prozess gewissermaßen vom Komplementärelement in Form einer weitestgehend existenten Einzelschulautonomie ergänzend begleitet. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist es besonders interessant, ob und wie sie in den folgenden Jahren auf der mit alltäglichen Personen, Emotionen und Kognitionen besetzte Mikroebene wirken werden.<sup>239</sup>

#### **4.2.6 Reformen im Bereich des sechsten Handlungsfeldes**

Die Qualität der Lehrerbildung ist nicht erst seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse einer starken Kritik ausgesetzt. Die anhaltende Aktualität resultiert vermutlich aus der seit langem als unteilbar geltenden Wirkungskette Lehrer - Klassenunterricht - Schülerlernen. Die Funktion der Schule als Bildungsabschluss-Distributor und damit verknüpfte zukünftige gesellschaftliche Positionierung führte (bzw. führt) dazu, dass Lehrer/-innen und ihre bildungsvermittelnde Tätigkeit zum Teil auch als Projektionsflächen für andersartig begründete Probleme dienen.<sup>240</sup>

Auf der anderen Seite ist es unbestritten, dass vielschichtige gesellschaftliche Anforderungen der letzten Jahre ebenfalls die Schule erfassen. Im Zuge dieser Veränderungen kommt es zum

---

Der Schulaufsichtsrat entwickelt auf der Grundlage des Inspektionsberichts einen für die Schulen verbindlichen Maßnahmenplan. Fallen bei den Inspektionen besonders schwerwiegende Mängel auf, so kann dies sogar zur Schließung der betroffenen Schule führen (ebenda, S. 66).

<sup>239</sup> Kempert und Rolff warnten bereits vor der Jahrtausendwende vor der Gefahr, dass „eine Test-Manie ausbricht und die Kluft zwischen Bildungswesen und Wesen der Bildung noch größer wird.“ (Kempfert & Rolff 1999 nach Ackeren van 2003, S. 206).

<sup>240</sup> Entgegen vieler Meinungen, die beispielsweise die Lehrertätigkeit als den „bestbezahlten Halbtagsjob“ ansehen, sprechen die Untersuchungen von Gudjons. Seine Untersuchungen belegen, dass die durchschnittliche Arbeitszeit „45 bis 48 Stunden, in manchen Fällen noch mehr (beträgt)“ (Gudjons 2000, S. 45).

Lehrerrollenwandel, dem in allen Ausbildungseinrichtungen (Universitäten, Studienseminaren bzw. der Schule selbst) und damit in allen Phasen der Lehrerbiographie begegnet werden muss. Die unter anderem von Daschner angeführten Aspekte offenbaren die Unzulänglichkeiten im Hinblick auf eine zeitgemäße Lehrerbildung<sup>241</sup> eindrucksvoll (vgl. 2005, S. 7-9). Diese vor allem auf strukturell-organisatorische Defizite zurückführbaren Defizite werden zudem durch eine bisher nur nebulös beantwortete Frage nach den Merkmalen eines guten und zeitgemäßen Lehrers ergänzt. Weinert und seine Mitarbeiter können in ihrer umfangreichen Längsschnittuntersuchung zwar anhand von vorformulierten fünf Kriterien einen guten und schlechten Unterricht unterscheiden, müssen aber gleichzeitig feststellen, „dass erfolgreicher Unterricht auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden kann“<sup>242</sup> (Weinert & Helmke 1996 nach Terhart 2002 a, S. 100). Aufgrund des Zusammenwirkens beider Umstände (unzeitgemäße Ausbildung und Auffassung der Lehrerrolle) könnte die folgende Aussage von Oelkers durchaus als ein Resümee<sup>243</sup> dienen: „Heute entsteht die eigentliche Kompetenz der Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren und ist nur begrenzt mit der Ausbildung verbunden“ (Oelkers 29.04.05, S. 1).

Die bisherigen Einsichten schließen mehr Türen als sie öffnen, liefern mehr Fragen als Antworten. Meines Erachtens kann eine zufriedenstellende Bearbeitung dieses Handlungsfeldes durch die Beantwortung der folgenden *drei Fragen* erfolgen: Wie kann überhaupt eine Profession professionalisiert werden? Welche Merkmale sollte eine aktuelle (professionalisierte) Lehrerbildung haben? Welche Reformentwicklungen sind im Betrachtungszeitraum auf dem Gebiet identifizierbar?

Oelkers hebt den zunächst scheinbaren Widerspruch der *ersten Frage* folgendermaßen auf: „Die Lehrerbildung vertritt einen nominellen Praxisbezug, aber keine Ziele, die den strukturellen Aufbau beruflicher Kompetenz thematisieren würden. Was die Ausbildung zur Kompetenz beiträgt, ist zudem nicht nur zwischen den Lehrämtern, sondern zwischen den einzelnen Orten der Ausbildung ganz verschieden, weil professionelle Standards nicht vorhanden sind, und so die Umstände vor Ort entscheiden, ob Studierende eine ausreichend qualifizierende Lehrerausbildung erhalten oder nicht. Eine Profession ohne Standards ist keine.“ (ebenda).

---

<sup>241</sup> Der Begriff Lehrerbildung impliziert die drei Phasen, die im Laufe einer Tätigkeit durchlaufen werden müssen. Hierzu gehört das Lehramtsstudium (theoretisch fundierte, wissenschaftliche Ausbildung), das Referendariat (überwiegend schulpraktische Ausbildung) und der Zeitraum der Lehrtätigkeit (Lehrerfortbildung).

<sup>242</sup> Daraus lässt sich folgern, dass bisher eine gesicherte, durch Kriterien manifestierte Kausalität zwischen Lehrerbildung-Lehrerhandeln-Schülerleistungen als nicht existent angenommen werden muss.

<sup>243</sup> Der bekannte Lehrerbildungsforscher Bromme untermauert in seinen Untersuchungen diese Aussage (vgl. Bromme 1992).

Oelkers beschränkt seine Ausführungen auf die erste Phase der Lehrerbildung, ein Ansatz, der meines Erachtens im analoger Weise auch auf die beiden anderen übertragen werden könnte. Jeder Bildungsabschnitt würde damit verpflichtende Vorgaben besitzen, die dann auch auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems evaluiert werden könnten.

In den folgenden Merkmalsvorschlägen einer professionalisierten Lehrerbildung nach Terhart werden u.a. diese Ideen im Hinblick auf die *zweite Frage* aufgegriffen und konkretisiert. Hierzu zählen:

1. *Pragmatische Professionalität*, welche eine Auffassung des Berufes beschreibt, die sich ständig an den sich ändernden Berufsproblemen orientiert und bewährt. Die „professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als ‚fertig‘ betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig anstehende berufsbiografische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat“ (Terhart 2002 a, S. 102). Aktuell könnte dies neben der Aneignung geeigneter didaktischer Konzepte (z.B. offener Unterrichtskonzepte) auch die Erfüllung außerunterrichtlicher Erwartungen (z.B. sowohl schulinterne als auch schulexterne Fortbildungen, Teamarbeit, Beteiligung an Schulprogrammen) bedeuten.
2. *Grenzbewusstsein*, das den Lehrerinnen und Lehrern stets klar macht, dass ihre Aufgabe in der mittelbaren Beeinflussung des Unterrichtes und nicht der sich darum gruppierenden Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben besteht (ebenda).
3. Die *öffentliche Verantwortung* als drittes Merkmal des aktuellen Lehrerbildes ergibt sich daraus, dass der Lehrerinnen und Lehrer ein öffentliches Amt bekleidet. Neben den bereits seit Jahrzehnten bekannten Lehrerfunktionen (Bilden, Erziehen, Planen, Organisieren oder Beraten) soll auch die in der Vergangenheit stark gemiedene Diskussion über geeignete Standards in der Lehrerbildung geführt werden können (ebenda).

Die Beantwortung der *dritten Frage* kommt der Analyse des Reformprozesses gleich. Hierzu wird der Fokus der folgenden Ausführungen zunächst die Bundes- und anschließend die Länderebene gelegt.

#### **4.2.6.1 Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerprofessionalität**

Im Jahre 1999 verpflichteten sich die Bildungsminister von 29 europäischen Staaten mit der Unterzeichnung der *Bologna-Deklaration* zur Verwirklichung einer europäischen Struktur der

Hochschulbildung,<sup>244</sup> um damit Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme zu schaffen (vgl. [www.bmbf.de/pub/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf)). Als zentrale rechtliche Vorgaben auf dem Weg ihrer deutschlandweiten Umsetzung in den Lehramtsstudiengängen können dabei folgende Beschlüsse der Kultusministerkonferenz betrachtet werden:

1. „Lädergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (vgl. KMK 2003).
2. „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ (vgl. KMK 2005 c).<sup>245</sup>

Den zweiten, nicht minder bedeutenden Reformschritt machte die KMK im Dezember 2004, indem sie für Standards in der Lehrerbildung für die „Bildungswissenschaften“<sup>246</sup> vorlegte. Diese werden ab dem Ausbildungsjahr 2005/06 als Grundlage für die „spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen“ (KMK 2004 a, S. 1).

Als besonders interessant kann im Kontext beider Strategien die Tatsache aufgefasst werden, dass sich die KMK nicht auf Maßnahmen einigte, die dem Feld der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern zuzuordnen sind; das Erreichen von Zielvorgaben – wie sie beispielsweise im ersten bzw. zweiten Handlungsfeld (vgl. 4.2.1; 4.2.2.1) formuliert werden – erscheint jedoch ohne eine unterstützende Verzahnung mit einem adäquaten Ausbildungskonzept zumindest in Gefahr. Das bildungspolitische Vorgehen ist aufgrund der fehlenden Reformstringenz an diesem Punkt kritisch zu hinterfragen.

Die folgenden Beschreibungen beleuchten die drei Phasen der Lehrerbildung, indem sie sowohl inhaltliche als auch strukturelle Veränderungen innerhalb der Bundesländer wiedergeben.

## **Baden-Württemberg**

### 1. Phase

Die Lehramtsstudiengänge erfuhren in zweifacher Hinsicht einen Wandel. Er betrifft zum einen Strukturveränderungen von Teilen der Lehre und des Studiums. Für die Hauptschul- und Realschulstudiengänge bedeutete dies zunächst eine Unterteilung des Studiums in ein

---

<sup>244</sup> Diese soll bis zum Jahre 2010 umgesetzt werden.

<sup>245</sup> Die Implementierung regelt § 19 des Hochschulrahmengesetzes (HRG). Bei der Umsetzung der Vorgaben besitzen die Bundesländer einen relativ großen Spielraum.

<sup>246</sup> Bildungswissenschaften sind „die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen (befassen)“ (KMK 2004 a, S. 1).

zweisemestriges Fundamentum und ein darauf folgendes Hauptstudium. Innerhalb dieser Aufteilung änderte man das Organisationsprinzip, indem wesentliche, z.T. prüfungsrelevante Studiumsteile modularisiert wurden (vgl. § 4 und 8, GHPO I 22.07.03)<sup>247</sup>. Hinzu kommt, dass für die oben genannten Studiengänge Fachverbände als neue Studienfächer eingerichtet wurden. Dies hat dies zur Folge, dass für die im dritten Handlungsfeld beschriebenen Fächerverbände (seit 2004 eingeführt) bereits nach kurzer Zeit fachlich gezielt ausgebildete Lehrkräfte eingestellt werden können (vgl. § 6, ebenda).

Der zweite Aspekt, unter dem man Veränderungen vornahm, betrifft die Ausrichtung des Studiums. Vor dem Hintergrund einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung werden Unterrichtspraktika dadurch aufgewertet, dass man sie im Verbund mit anderen Lehrveranstaltungen (als Tandemveranstaltungen mit Eignungsrückmeldung) organisiert (Kurtz 2003, S. 9 ff).

Bei der Gestaltung des Lehramtsstudiums für Gymnasien tritt die Praxisausrichtung als Tendenz noch deutlicher hervor. Mit dem Ziel einer besseren Berufsorientierung führte man dort ab 2002 verpflichtend und nach offizieller Anmeldung (evtl. nach Wartezeit) ein 13-wöchiges Praxissemester ein ([www.studienwahl.de/index.aspx?e1=4&e=0&tn=0](http://www.studienwahl.de/index.aspx?e1=4&e=0&tn=0)).

## 2. Phase

Diese Phase erfuhr keine Veränderungen. Für Magistertitel- bzw. Diplominhaber in den Fächern Chemie, Informatik, Latein, Mathematik und Physik bietet das Land seit 2002 die Möglichkeiten eines Seiteneinstiegs in den Vorbereitungsdienst ([www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1gybdncek1\\_eu912x31li1donxr5rw8k6o/menu/1154604/](http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/1gybdncek1_eu912x31li1donxr5rw8k6o/menu/1154604/)).

## 3. Phase

Seit Anfang Januar 2004 gibt es in Baden-Württemberg eine „Landesakademie für die Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen“. Dieses landesweit operierende Dienstleistungszentrum hat vier Standorte mit jeweils eigenem Kompetenzprofil.

Zu den Aufgaben dieser Einrichtung gehört schwerpunktmäßig „die Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal und von Lehrkräften. Dazu gehören Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Schulberatung, insbesondere die Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für schulnahe und schulinterne Angebote vor Ort, die Zertifizierung von externen Anbietern sowie eine damit verbundene Makler oder Agenturtätigkeit für regionale und schulinterne Fortbildung.“ ([www.leu.bw.schule.de/berat/beruflehrer.html](http://www.leu.bw.schule.de/berat/beruflehrer.html)).

Die primäre Zielgruppe stellen Einzelschulen dar, die mit großen Teilen des Kollegiums die Angebote wahrnehmen und damit erworbene Fähigkeiten systematisch im Schulalltag

---

<sup>247</sup> BAM-MA-Studiengänge werden zur Zeit lediglich für ausgesuchte Fächer berufsbildender Schulen erprobt.

umsetzen können. Der in der Vergangenheit praktizierte Einzellehrerbezogene Fortbildungsansatz verliert damit zunehmend an Bedeutung.

Schulen, aber auch einzelne Lehrkräfte, können sich zudem über die Internet-Plattform der Lehrerfortbildung „[www.lehrerfortbildung-bw.de](http://www.lehrerfortbildung-bw.de)“ über Fortbildungsangebote und ihre Inhalte informieren. Die Ergebnisse stattgefundener Projekte, an denen innerhalb der ersten zwei Jahre 15.000 Lehrer teilnahmen, werden auf dem Server veröffentlicht. Sowohl die Fortbildungsangebote der Landesakademie als auch die der Internet-Plattform hatten keine besondere Ausrichtung.

## **Bayern**

### 1. Phase

Bayerns Lehramtsstudiengänge werden derzeit auf die Implementierung der Modulorganisation vorbereitet<sup>248</sup>. Durchaus als eine Vorstufe der bevorstehenden Reformen kann die Verlagerung der Studienschwerpunkte hin zur Praxisnähe aufgefasst werden. Dies schlug sich 2002 vor allem in der Erhöhung des Anteils pädagogischer und psychologischer Anteile am erziehungswissenschaftlichen Studium nieder. Ihre Anteile beim Lehramtsstudium für die Grundschule, Hauptschule, Realschule und Sonderschule betragen nun annähernd 75% der Semesterwochenstunden (25 von 32)<sup>249</sup> (vgl. § 36, LPO I 07.11.02; [www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse\\_anzeigen.asp?Index=646](http://www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse_anzeigen.asp?Index=646)).

Ferner wurde der Praktika-Anteil erhöht. Für die oben angeführten Schularten ist dafür die Einführung eines Orientierungspraktikums, das möglichst vor den Beginn des Studium zu absolvieren ist, sowie eines 50 Unterrichtsstunden umfassenden Blockpraktikums verantwortlich. Beide Studiumsbestandteile waren laut Kultusministerium vor der Novellierung des LPO I nicht vorhanden. An der Universität München wird dieser Wandel durch das neu errichtete Lehrerbildungszentrum unterstützt (§ 38, LPO I 07.11.02; [www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse\\_anzeigen.asp?Index=13](http://www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse_anzeigen.asp?Index=13)).

Vor dem Hintergrund eingeleiteter Veränderungen gehören zu seinen Aufgabenbereichen: Die Verzahnung der ersten und zweiten Lehrbildungsphase, Beseitigung der strikten Trennung von Studienteilen sowie Aufbau von Kooperationen mit Schulen (Hohlmeier 2005, S. 7 ff).

### 2. Phase

---

<sup>248</sup> Mit der Umsetzung ist nach Angaben des Kultusministeriums jedoch erst 2006 zu rechnen.

<sup>249</sup> Für das Lehramt an Gymnasien bedeutete dies eine Erhöhung auf 15 von 20 Semesterwochenstunden, was nach Angaben des Kultusministerium im Fach Pädagogik und Schulpädagogik einer Anteilsverdoppelung gleichkam ([www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse\\_anzeigen.asp?Index=13](http://www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse_anzeigen.asp?Index=13)).

Das 24 Monate dauernde Referendariat erfuhr keine Änderungen. Als Folge des Mangels an Lehrkräften für naturwissenschaftliche Fächer werden seit 2003 Diplomhaber zum Vorbereitungsdienst zugelassen. Diese zunächst auf die Berufsschulen beschränkte Maßnahme wurde 2004 auch auf Gymnasien erweitert ([www.km.bayern.de/km/asps/presse/suche\\_anzeigen.asp](http://www.km.bayern.de/km/asps/presse/suche_anzeigen.asp)).

### 3. Phase

Um die Erhaltung und Entwicklung der für die Ausübung des Lehramts erworbenen Fähigkeiten sicher zu stellen, sind Fortbildungen (nach Art. 20) laut dem Bayerischen Lehrerbildungsgesetz (BayLBG 08.03.05) für Lehrer verpflichtend. Konkrete Vorgaben nennen hierzu einen Fortbildungsumfang von 12 Stunden innerhalb eines Zeitraums von vier Jahren.

Ferner hat jede bayerische Schule die Pflicht, eigene Fortbildungspläne zu erstellen. Diese sollen laufend sowohl Fortbildungsbedarf als auch Fortbildungsstand dokumentieren (Punkt 4 unter: [www.stmuk.bayern.de/km/amtsblatt/2003/18-18.html](http://www.stmuk.bayern.de/km/amtsblatt/2003/18-18.html)KMBek).

Für die Planung und Durchführung von Fortbildungen ist die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) verantwortlich. Dabei werden sowohl zentrale als auch dezentrale (z.B. schulinterne) Maßnahmen gleichermaßen berücksichtigt. Den Schwerpunkt der Angebote in den Jahren 2005 und 2006 bildete die Thematik „Diagnose und Förderung der individuellen Lernleistungen“ (beispielsweise im Rahmen von PSE). Damit berücksichtigt man in diesem Zeitraum auch inhaltlich die Vorgaben der KMK (vgl. ALP unter [www.alp.dillingen.de/akademie/konzepte/schwerpunktprg/2005.html](http://www.alp.dillingen.de/akademie/konzepte/schwerpunktprg/2005.html)).

## **Berlin**

### 1. Phase

Das am 5. Dezember 2003 in Kraft getretenen Lehrerbildungsgesetz beschloss eine längerfristige Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf die konsekutive Organisation.<sup>250</sup> In dem zum Vorbereitungsdienst berechtigenden MA-Abschluss beträgt der Umfang zu erwerbender Studienleistungen in berufswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien- und Prüfungsleistungen mindestens ein Drittel aller Leistungspunkte. Die Berliner Universität führte die neue Struktur der Lehramtsstudiengänge seit dem Wintersemester 2004/05 ein (§ 9 a, LBIG 05.12.03).

### 2. Phase

---

<sup>250</sup> Dabei handelt es sich nach dem Lehrerbildungsgesetz um eine bis zum 30.9.2012 beschränkte Erprobung.

Der Abschluss des Masterstudienganges, der zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst berechtigt, kann diese Phase durch zusätzlich erbrachte Studienleistungen auf 12 Monate verkürzen.

Nach einem Gesetzesentwurf existiert in Berlin, ähnlich wie auch in den bereits genannten Bundesländern die Möglichkeit der Schuldienststellungen für Bewerber ohne Lehrbefähigung (Diplomhaber). Diese Regelung bestand bisher ausschließlich für berufsbildende Schulen. „Eine geplante Änderung des Lehrerbildungsgesetzes sieht vor, dass Einstellungen von Quereinsteigern an den allgemeinbildenden Schulen des Landes Berlin erleichtert werden“ ([www.sensjs.berlin.de/schule/stellen/quereinsteiger.html](http://www.sensjs.berlin.de/schule/stellen/quereinsteiger.html)).

### 3. Phase

Das Berliner Landesinstitutes LISUM sieht zur Ausbildung „diagnostischer und methodischer Kompetenz“ eine Reihe von Fortbildungen<sup>251</sup> vor. Die Themenangebote waren im Laufe des Jahres 2004 auf alle schulbetreffenden Aspekte gleich verteilt (vgl. [www.fortbildung.lisum.de/online/suchen/kategorien.php?p=0|1|8|17|63|#8](http://www.fortbildung.lisum.de/online/suchen/kategorien.php?p=0|1|8|17|63|#8)).

Neben dem LISUM tragen vor allem schulische Projekte, in deren Konzept eine systematische Verbesserung der Lehrerbildung ein wichtiges Element darstellt, zur Erreichung der Handlungsfeldziele bei. Eines davon ist das 2003 begonnene Projekt „MES“ (Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule). Ein wichtiges, zur systematischen Schulentwicklung beitragendes Element stellt darin die Etablierung von Kooperationsstrukturen, Hospitationen sowie schulinternen Fortbildungen dar. Zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung dieser Strukturen erhalten die Schulen neben finanziellen Mitteln auch Unterstützungen von sogenannten schulinternen Evaluationsberatern. Gleichzeitig verpflichteten sie sich die 31 teilnehmenden Schulen „zu Schulprogramm und Rechenschaftslegung mit der Darstellung der Ergebnisse interner und externer Evaluation“ ([www.senbjs.berlin.de/schule/projekte/mes/mes.html](http://www.senbjs.berlin.de/schule/projekte/mes/mes.html)).

Ein weiteres Projekt des LISUM ist das „Pädagogische Schulentwicklung in Berlin“ (PSE)<sup>252</sup>, das Fortbildungsschwerpunkte in folgenden Bereichen besitzt:

1. Entwicklung von 54 weiteren Modellschulen (Fortbildung der Klassenteams, Fachteams und Steuerungsteams der Schulen) ab Schuljahr 2005/06.
2. Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen/teams (3 Teilnehmer pro Schule) in den Bereichen Methodentraining, Kommunikationstraining und Teamentwicklung im Klassenraum.

---

<sup>251</sup> Nach § 67 Abs. 5 sind Lehrer zur Teilnahme an Fortbildungen verpflichtet (SchulG für das Land Berlin, vom 21.01.2004).

<sup>252</sup> Ende 2004 beteiligten sich 41 Schulen an diesem Projekt.

(vgl. [www.netzwerk-pse.org/](http://www.netzwerk-pse.org/); Ausführungen zu Hessen; [www.lisum.de/Inhalte/Data/wasistpse/index.html/view?searchterm=PSE](http://www.lisum.de/Inhalte/Data/wasistpse/index.html/view?searchterm=PSE)).

## **Brandenburg**

### 1. Phase

Trotz der vorhandenen rechtlichen Grundlage<sup>253</sup> wurde die Implementierung der konsekutiven Lehramtsstudiums-Struktur lediglich für die Universität Potsdam beschlossen. Parallel dazu gründete man 2003 als Teil der Universität das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)<sup>254</sup>. Diese wissenschaftliche Einrichtung nennt als zwei der drei Hauptziele die Förderung des Zusammenwirkens aller an der Lehrerbildung beteiligten Parteien sowie die „Beteiligung und Organisation von inner- und außeruniversitären Verständigungsprozessen zur Fortentwicklung der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung“. Damit leitet die Universität den Prozess der Bildungskontinuität in der Lehrerbildung ein. Konkrete Angaben über die Umsetzung dieser Ziele werden jedoch (noch) nicht gemacht (vgl. [www.uni-potsdam.de/u/zlb/](http://www.uni-potsdam.de/u/zlb/)).

### 2. Phase

An die Schulstrukturänderung, zu der vor allem die Einführung der Fachoberschule<sup>255</sup> zählt, wird auch die Lehrerausbildung in der zweiten Phase angepasst (vgl. [www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/89698](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/89698)).

Brandenburg bietet ebenfalls Seiteneinstiegsmöglichkeiten für Diplominhaber (vgl. § 18 Abs. 3. und Abs. 4, BbgLeBiG 13.02.04).

### 3. Phase

Im § 12 des Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes heißt es: „Lehrkräfte sind zu ständigen Fortbildung verpflichtet“ (§ 12 Abs. 2, BbgLeBiG 13.02.04).

Die wichtigste Einrichtung zur Umsetzung dieser Vorgaben ist das Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM), das halbjährlich neue Fortbildungsangebote bereitstellt. Ende 2004 war das Fortbildungsangebot breit gefächert, ohne jedoch besondere Schwerpunkte aufzuweisen<sup>256</sup> ([www.develop.bildung-brandenburg.de/bbs/aus\\_fort/db.php3](http://www.develop.bildung-brandenburg.de/bbs/aus_fort/db.php3)).

Daneben sorgt der flächendeckend eingesetzte „Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg – Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen“ für einen systematischen Aufbau qualitätssichernder Maßnahmen. Hierbei handelt es sich zunächst um

---

<sup>253</sup> In der „Erprobungsklausel“ des Lehrerbildungsgesetzes wird den Universitäten die Möglichkeit zur Wahl der Studienorganisation überlassen (vgl. § 5a, BbgLeBiG 13.02.04).

<sup>254</sup> Unter der Verantwortung des Rektors der Universität stehend.

<sup>255</sup> Die Oberschule entstand durch eine Zusammenlegung von Realschulen und Gesamtschulen ohne Oberstufe.

<sup>256</sup> Hierbei muss bedacht werden, dass angeführte Angebote halbjährlich wechseln. Insofern kann hier keine Aussage über den Zeitraum zwischen 2001 und 2004 gemacht werden.

einen als Orientierungsrahmen gefassten Gesamtüberblick schulischer Handlungs- und Verantwortungsbereiche, innerhalb dessen Merkmale von guten Schulen genannt werden<sup>257</sup>. Zu seinen zentralen Qualitätsbereichen gehören neben der Lernkultur (Qualität der Lehr- und Lernprozesse) auch die Lehrerprofessionalität und die Personalentwicklung. Überprüfungen auf der Grundlage des Orientierungsrahmens helfen den Schulen (und der Schulaufsicht) gezielte Schritte zur Entwicklung einzuschlagen. Zukünftige Qualitätskontrollen (vgl. 4.2.5) werden den Prozess begleiten und beurteilen (telefonische Auskunft des Kultusministeriums von D. Reinkensmeier)<sup>258</sup>.

## **Bremen**

### 1. Phase

Die Universität Bremen änderte die Organisation der Lehramtstudiengänge hinsichtlich der BA-MA-Konzepte zum WS 2005/06.

Zu den wesentlichen Zielen der aktuellen universitären Ausbildung gehört eine systematische und studienbegleitende Praxisorientierung. Dies wird zum einen durch die Verbesserung der inhaltlich-organisatorischen Integration von schulpraktischen Studien in das Gesamtcurriculum<sup>259</sup>, zum anderen mittels einer erheblichen Schwerpunktverlagerung hin zu den Praxismodulen<sup>260</sup> erreicht ([www.zfl.uni-bremen.de/studienstruktur.html#\\_Der\\_Aufbau\\_des\\_lehramtsbezogenen%20St](http://www.zfl.uni-bremen.de/studienstruktur.html#_Der_Aufbau_des_lehramtsbezogenen%20St)).

Das an der Universität Bremen ansässige Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) soll dabei „einerseits die Kooperation der lehrerbildenden Fachbereiche untereinander und andererseits die Kooperation der Universität mit anderen Institutionen der Lehrerbildung im Lande Bremen zum Zwecke der Weiterentwicklung der Lehrerbildung“ organisieren und aktiv mitgestalten ([www.zfl.uni-bremen.de/](http://www.zfl.uni-bremen.de/)). Damit will das ZfL, ähnlich wie die namensgleiche brandenburgische Einrichtung, einen Beitrag zur Entwicklung einer Bildungskontinuität zwischen den drei Lehrerbildungsphasen ermöglichen. Konkretisiert wird die Umsetzung der Ziele jedoch nicht.

### 2. Phase

Der Bremer Vorbereitungsdienst erfuhr keine nennenswerten Änderungen. Neben Personen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium können seit 2001 nach einer erfolgten Gleichstellung

---

<sup>257</sup> Die Konzeption orientiert sich am niedersächsischen Qualitätsmodell.

<sup>258</sup> Der Orientierungsrahmen wurde im März 2005 von Bildungsminister Rupprecht veröffentlicht ([www.mbjis.brandenburg.de/sixcms/detail.php/204310](http://www.mbjis.brandenburg.de/sixcms/detail.php/204310)).

<sup>259</sup> Die Lehramtsstudenten müssen im Rahmen des Studiums ein „Halbjahrespraktikum“ absolvieren (§ 6, Verordnung 07.10.03). Die Betreuung in dieser Zeit übernimmt die Universität Bremen.

<sup>260</sup> Die praktische Ausbildung im Bachelor- und Masterstudium setzt sich aus fünf curricular aufeinander aufbauenden Praxismodulen zusammen. Ihr Gesamtumfang beträgt etwa 30 Wochen.

auch Diplominhaber/-innen zum Schuldienst zugelassen werden ([www.lis.bremen.de/lis/index.php?id=94](http://www.lis.bremen.de/lis/index.php?id=94)).

### 3. Phase

Die derzeit verpflichtende Teilnahme an Fortbildungen (vgl. § 10, BremSchVwG 28.06.05) wird zukünftig im neuen Schulverwaltungsgesetz als Teilaspekt konkretisiert werden. Nach derzeitigem Informationsstand des Senatorbüros sollen Lehrer bestimmter Jahrgangsstufen (z.B. siebte Klasse) verpflichtend an Schulungsmaßnahmen teilnehmen. Desweiteren sollen die Schulen zur Einführung schuleigener Fortbildungsprogramme verpflichtet werden, so dass die Verantwortung (Planung, Organisation und Evaluation) in den Zuständigkeitsbereich der Einzelschule übergeht. Ein vorgegebener zeitlicher Umfang (voraussichtlich 30 Stunden pro Jahr) für abzuleistende Fortbildungen wird erstmals auch ein Fortbildungsmaß festlegen. Diese Stunden können dann sowohl im Rahmen von schulinternen (mit vollständigem Kollegium) als auch- zumeist durch einzelne Lehrer in Anspruch genommenen- schulexternen Maßnahmen abgeleistet werden (telef. Auskunft von W. Meinken).

Schulexterne Fortbildungen werden vom Landesinstitut für Schule (LIS) angeboten. Das Angebot ist breit gefächert, jedoch ohne erkennbaren Schwerpunkt ([www.home1.lis.bremen.de/fortbildungsangebot/seminars\\_view](http://www.home1.lis.bremen.de/fortbildungsangebot/seminars_view)).

## **Hamburg**

### 1. Phase

Entgegen der (Stand bis zum WS 2005/06) von Hovestadt & Keßler (2004) veröffentlichten Studie ist an der Hamburger Universität noch kein MA-BA-Abschluss für Lehramtsfächer eingeführt worden<sup>261</sup> (vgl. [www.verwaltung.uni-hamburg.de/vp-1/3/34/studienfuehrer.html](http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/vp-1/3/34/studienfuehrer.html)). Das Lehramtsstudium bleibt vorerst von der Aufbauänderung unberührt.

### 2. Phase

Die hamburgischen Sozietäten haben für die zweite Phase der Lehrerausbildung Kerncurricula verfasst, die seit 2003 Grundlagen der Ausbildung darstellen<sup>262</sup>. Die Ausbildungszeit, die 2003 auf 18 Monate (für das Gymnasium und Sonderschule weiterhin 24) verkürzt wurde, erfuhr infolge der Einführung einer Teilmodularisierung (20% der Ausbildung machen Teilmodule aus) eine strukturelle Umorganisation<sup>263</sup>. Damit machte man einen ersten Schritt hin zur Koordination der ersten und zweiten Ausbildungsphase,

---

<sup>261</sup> Die Reorganisation der Studiengänge beschränkt sich auf Diplom- sowie Magisterabschlüsse.

<sup>262</sup> Parallel dazu wurden ebenfalls für die erste Ausbildungsphase Kerncurricula erstellt. Sie sind jedoch aufgrund der jetzigen Studienorganisation noch nicht implementiert.

<sup>263</sup> Die Module des Referendariats sollen – so das Ziel – in Zukunft auf den Studienmodulen aufbauen.

deren Teile (Module) zukünftig aufeinander aufbauen werden. Neue inhaltliche Schwerpunkte des Vorbereitungsdienstes bilden nun „Neue Medien“, „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ und „Schulentwicklung“ (Daschner 2004, S. 7).

Im Anschluss an die zweite Staatsprüfung können Lehrer parallel zur Schultätigkeit (diese ist Teilnahmevoraussetzung) am halbjährlichen Projekt „Berufseingangsphase“ (BEP) teilnehmen.<sup>264</sup> Im Laufe dieses Zeitraumes soll durch eine schulnahe, kompetenzbezogene und kooperativ-kollegiale Begleitung die Integration an der Schule erleichtert werden ([www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.2450/index.html](http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.2450/index.html)).

Auch in Hamburg besteht für Diplominhaber die Möglichkeit des Seiteneinstiegs. Das Diplom wird dabei bei einigen Fächern (z.B. Mathematik, Informatik oder Physik) als 1. Staatsexamen anerkannt, so dass ein regulärer Vorbereitungsdienst (auch für die gymnasiale Oberstufe) angetreten werden kann.

### 3. Phase

Laut dem Schulgesetz sind die Lehrer zur Teilnahme an Fortbildungen verpflichtet (§ 88 Abs. 4, HmbSG 28.12.04). Konkretisiert wird dieses Gesetz im Rahmen des 2003 eingeführten Arbeitszeitmodells, das für jede Lehrkraft 30 Fortbildungsstunden<sup>265</sup> im Jahr als verbindlich vorsieht. Im gleichen Jahr gründete man das Landesinstitut Hamburg (vgl. [www.li-hamburg.de](http://www.li-hamburg.de)), zu dessen Aufgabenfeldern die Organisation und Durchführung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung zählt. Grundlage aller Maßnahmen dieses Bereiches ist die jährlich veröffentlichte Fortbildungsübersicht des Institutes, die bereits im Vorfeld beträchtliche Anteile stattfindender Angebote dort festlegt (im Schuljahr 2004/05 etwa 80%)<sup>266</sup>. Im Zusammenspiel aus Fortbildungsverpflichtung und Angeboten steuert das Institut (nach Vereinbarung mit dem BBS) die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte. Während man 2004/05 die Fortbildungsschwerpunkte noch sehr stark auf der Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Domänen (z.B. M, D, E) legte, erfolgte 2005/06 eine Verlagerung zu den im Handlungsfeld geforderten Bereichen ([www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.2450/index.html](http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.2450/index.html); sowie Update der Fortbildungsveranstaltung für das Schuljahr 2004/05).

## Hessen

### 1. Phase

Hessen hält bisher an einer nach Schularten gegliederten Lehrerbildung fest. Dennoch führte das Hessische Lehrerbildungsgesetz wichtige Neuerungen ein. Sie betreffen vor allem die

---

<sup>264</sup> Bisher nahmen an diesem Projekt 50% aller zur Zielgruppe gehörender Lehrer teil.

<sup>265</sup> Diese Angabe betrifft allgemeinbildende Schulen. Für berufsbildende Schulen sind es 45 Stunden (ebenda).

<sup>266</sup> Die übrigen Anteile werden zunächst offen gelassen, so dass stets die Möglichkeit einer Nachsteuerung aufgrund des aktuellen Bedarfs besteht.

Modularisierung aller Lehramtsstudiengänge, sowie eine stärkere Praxisorientierung (§ 9, HLbG 29.11.04; [www.uni-giessen.de/studium/studienangebot/lehramt/aktuell.shtml](http://www.uni-giessen.de/studium/studienangebot/lehramt/aktuell.shtml)).

In der Umsetzung dieser Umorganisation werden die Universitäten vom AfL<sup>267</sup> (Amt für Lehrerbildung) unterstützt, das den Zuständigkeitsbereich nun auch auf die erste Ausbildungsphase ausgeweitet hat. Innerhalb dieser koordiniert und organisiert es die inhaltliche Modularisierung sowie die Vernetzung der Fächer<sup>268</sup>. Konkrete, in diesem Kontext stehende Ansätze, sind jedoch noch nicht bekannt gegeben worden ([www.afl.bildung.hessen.de/ueber\\_uns/erste\\_phase.html](http://www.afl.bildung.hessen.de/ueber_uns/erste_phase.html)).

## 2. Phase

Das Referendariat ist – ähnlich dem Lehramtsstudium – ebenfalls in Modulen (unterteilt in Pflicht- und Wahlmodule) organisiert (§ 38, HLbG 29.11.04); Beide Ausbildungsphasen korrespondieren sowohl im Hinblick auf die Inhalte als auch die Organisation der Module miteinander. Im Rahmen des neuen Referendariates steht der Erwerb grundlegender professionsausgerichteter Kompetenzen wie Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Innovieren im Vordergrund ([www.afl.bildung.hessen.de/vorbereitungsdienst/Vorbereitungsdienst\\_langfassung](http://www.afl.bildung.hessen.de/vorbereitungsdienst/Vorbereitungsdienst_langfassung)).

## 3. Phase

Laut dem Hessischen Schulgesetz sind Fortbildungen für Lehrer verpflichtend. Des Weiteren wurde im Zusammenhang mit der Einführung des Schulprogramms die Erstellung eines Fortbildungsprogramms in die Verantwortung der Schulen gelegt. Dessen Konzeption soll sich nach den schulbezogenen Anforderungen richten (§ 86 Abs. 2, HSchG 29.12.04).

Sowohl für einzelne Lehrer als auch für Lehrergruppen (Kollegien) offeriert das erst im Januar 2005 gegründete Amt für Lehrerbildung (AfL) Fortbildungsmaßnahmen. Als Schwerpunkte im Jahr 2004 standen zum einen die Erweiterung der Methodenkompetenz und zum anderen Förderung und Diagnose im Mittelpunkt.

Die umfangreichste Maßnahme des Landes ist laut HeLP das von H. Klippert entwickelte Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung (PSE). Ziel des Projektes ist es, zunächst bei den Lehrern einen geeignetes Methoden- bzw. Kommunikationsrepertoire zu verankern, um auf diese Weise die Schüler zu eigenverantwortlichem Arbeiten und Lernen anzuhalten ([www.help.bildung.hessen.de/methodenkompetenz/projektueberblick](http://www.help.bildung.hessen.de/methodenkompetenz/projektueberblick)).

<sup>267</sup> Das AfL ist zum 1. Januar 2005 aus dem Landesinstitut HeLP (Hessischen Landesinstitut für Pädagogik) hervorgegangen. Im Hinblick auf die Lehrerbildung beschränkten sich die Zuständigkeiten des HeLP vorwiegend auf die Lehrerfort- und Weiterbildung.

<sup>268</sup> Im Gegensatz dazu beschränkte sich der Aufgabenbereich des zum 31.12.2004 aufgelösten HeLP mit einem sehr großen Aufwand (und großer Komplexität) auf die dritte Phase der Lehrerbildung. Dies war vor allem daran erkennbar, dass innerhalb der Dezernate Unterabteilungen wie „PISA“, „Schulprogramm und Evaluation“ oder „fachfremd Musik“ existierten (vgl. [www.help.bildung.hessen.de/organisation/organigramm](http://www.help.bildung.hessen.de/organisation/organigramm)).

Zur Realisierung der Maßnahme werden Netzwerke ausgebildeter Multiplikatoren aufgebaut, die anschließend an den (bzw. ihren) Schulen tätig werden. In dem Ende 2001 gestarteten Projekt PSE wurden von Klippert zunächst 70 Trainer ausgebildet. Sie haben anschließend „Unterstützungsaufgaben in Schulen und in der Fortbildung übernommen und sind seit 2002 in Qualifizierungsmaßnahmen für einen erweiterten Personenkreis einbezogen worden“ ([www.meko.bildung.hessen.de/Kurzbeschreibung](http://www.meko.bildung.hessen.de/Kurzbeschreibung)). Ende 2004 waren schließlich 125 Schulen beteiligt, an denen 3600 ausgebildete Lehrer zur Kompetenzentwicklung der Schüler beitrugen (ebenda).

Das Prinzip des im Rahmen von PSE aufgebauten Netzwerkes findet neben dieser auch in anderen großangelegten Maßnahmen Anwendung. Auf diese Weise können innerhalb kurzer Zeiträume Entwicklungstendenzen bis in die Einzelschulebene hinein weitergeleitet werden (ebenda).

## **Mecklenburg-Vorpommern**

### 1. Phase

Die Lehramtsstudiengänge wurden inhaltlich und strukturell nicht verändert. Die Ausnahme bildet hier die Universität Greifswald, die den konsekutiven Studienaufbau 2003 eigeninitiativ<sup>269</sup> einführte ([www.kultus-mv.de/sites/schule/ausweiterbildung.htm#](http://www.kultus-mv.de/sites/schule/ausweiterbildung.htm#)).

### 2. Phase

Die wohl wichtigste, jedoch einzige Neuerung in dieser Ausbildungsphase war die Veröffentlichung verpflichtender Kerncurricula im Jahre 2004. Dieses landesweit geltende Instrument wurden zunächst für das Hauptseminar sowie für die Fachseminare Deutsch, Biologie, Philosophieren mit Kindern und Evangelische Religion entwickelt. Weitere Kerncurricula sollen sukzessive folgen ([www.bildung-mv.de/ausbildung/curricula.htm](http://www.bildung-mv.de/ausbildung/curricula.htm)).

Wie auch in den oben angeführten Bundesländern ist auch in Mecklenburg der Seiteneinstieg in den Schuldienst möglich (§ 30, LehVDVO M-V 08.04.98).

### 3. Phase

Für das Fortbildungsangebot der dritten Ausbildungsphase ist sowohl in inhaltlicher als auch in konzeptioneller Hinsicht das L.I.S.A. (Landesinstitut für Schule und Ausbildung) verantwortlich. Die vergleichsweise wenigen dargebotenen Maßnahmen<sup>270</sup> konzentrierten

---

<sup>269</sup> Die Universität Greifswald ist für die Organisation und Umsetzung selbst verantwortlich. Die Initiative ging hier von der Universität aus (nach Bellenberg/Thierack 2004 also ein Bottom-Up-Ansatz).

<sup>270</sup> Laut Schulgesetz sind Lehrer zur Teilnahme an Fortbildungen verpflichtet.

sich 2004 und 2005 überwiegend auf den Bereich „Neue Medien“<sup>271</sup> und entsprechen damit nicht den Zielen des Handlungsfeldes.

Das Schulmodell „Mehr Selbstständigkeit für Schulen“, an dem seit 2004 20 Schulen teilnehmen, versucht den Aspekt der Schulqualität und somit auch der Lehrerqualität in seiner Konzeption aufzugreifen. In der Zielsetzung heißt es dazu „Das Modellvorhaben ‚Mehr Selbstständigkeit für Schulen‘ ist eine Konsequenz aus dem schwachen Abschneiden deutscher Schüler – auch in Mecklenburg-Vorpommern – bei internationalen Vergleichen wie TIMSS oder PISA. Mit einem Mehr an Selbstständigkeit und damit verbundenem eigenverantwortlichen Handeln soll vor allem eine Verbesserung der Unterrichtsqualität erzielt werden“ ([www.kultus-mv.de/sites/aktuell/proskizze\\_selbst\\_schule.html](http://www.kultus-mv.de/sites/aktuell/proskizze_selbst_schule.html)). Zu den schulinternen Fortbildungsthemen sollen aber „Paradigmenwechsel in der Schule“, „Teamarbeit und Kooperation“, „Konfliktmanagement“, „Projektmanagement“, „Personalmanagement in der Schule“, „Qualitätsmanagement“, „Selbst- und Prioritätenmanagement“, „Konfliktmanagement“ und „Themen der Schulverwaltung“ zählen (ebenda), welche m.E. eher auf die strukturell-organisatorischen Funktionsweisen einer derartig angelegten Schule vorbereiten. Sie betreffen die Punkte des Handlungsfeldes und die von PISA nur bedingt, da sie inhaltlich-didaktische Themen ausklammern.

## **Niedersachsen**

### 1. Phase

Sieben Universitäten bzw. Hochschulen haben bisher die Lehramtsausbildung auf eine konsekutive Organisation<sup>272</sup> umgestellt. Bis Ende 2005 soll dies, so das Kultusministerium, flächendeckend erfolgen ([www.nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1175](http://www.nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1175)). Das 2004 gegründete NILS („Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung“), das in seinem Aufgaben und Zielvorstellungen dem Hamburgischen HeLP entspricht, baut zurzeit die notwendigen Strukturen auf. Gegenwärtig wird dies durch die noch nicht einheitliche Studienorganisation der Anstalten erschwert.

### 2. Phase

---

<sup>271</sup> Seit 97/98 trägt es als modular aufgebautes Fortbildungsprogramm zu Kompetenzsteigerung von Lehrern und damit zur Förderung des Einsatzes neuer Medien im Unterricht bei. Die vollständige Fortbildung besteht aus 4 Modulen, die alle inhaltlich aufeinander aufbauen ([www.kultus-mv.de/sites/bibo/medien1.html](http://www.kultus-mv.de/sites/bibo/medien1.html)).

<sup>272</sup> Der Wechsel ist jedoch noch nicht in dem Lehrerbildungsgesetz verankert. Dies ist vermutlich der Grund dafür, dass Hochschulen und Universitäten in den Wintersemestern 2003/04, 2004/05 und 2005/06, also in einem Zeitraum von zwei Jahren, unkoordiniert ihre Strukturen umstellten.

Die 24 Monate dauernde Seminausbildung wurde 2002 teilmodularisiert. Teile der Seminausbildung bilden nun fest eingeplante Konzeptbausteine<sup>273</sup>, die sich auf drei halbjährlich stattfindende Kurswochen (Montagnachmittag bis Freitagnachmittag) verteilen. „Die Planung, Begleitung und Steuerung der Gesamtmaßnahme erfolgt zentral. Die Umsetzung in Konkreten Fortbildungskursen erfolgt auf der Ebene der Bezirksregierungen“ (NLI 2002, S. 2). Ein derartiger schulformübergreifender Konzeptbaustein besitzt einen Umfang von 100 Fortbildungsstunden.

Auch Niedersachsen bietet Hochschulabsolventen, die kein Lehramtsstudium nachweisen können, die Möglichkeit einer Aufnahme in den Schul- bzw. Vorbereitungsdienst (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006).

### 3. Phase

Zur Verbesserung der Lehrerprofessionalität tragen m. E. drei große, sich zum Teil ergänzende Instrumente bei:

- 1) der Qualitätsrahmen „Schulqualität in Niedersachsen“,
- 2) das Programm „Eigenverantwortliche Schule“ sowie
- 3) das Konzept „Pädagogische Schulentwicklung“ (PSE).

Die Veröffentlichung des neuen Schulgesetzes<sup>274</sup> und der dort explizit formulierten Verantwortungsübergabe an die Einzelschule zog im Jahr 2003 die verbindliche Einführung des Qualitätsrahmens „Schulqualität in Niedersachsen“<sup>275</sup> nach sich. Mit dessen Hilfe sind die Schulen nun in der Lage, ihre Qualität in festgelegten Bereichen (Lehrerprofessionalität bildet einen Qualitätsbereich) und anhand bestimmter Kriterien zu messen und zu beurteilen. Die zu untersuchenden Bereiche werden, ähnlich dem niederländischen Qualitätskonzept, als zentrale Bereiche der Qualitätsentwicklung gesehen. Als längerfristiges Ziel der Überprüfung wird die Konzipierung „einer verbindlichen Arbeitsgrundlage für die Qualitätsentwicklung in den niedersächsischen Schulen (gesehen)“ ([www.mk.niedersachsen.de/master/C901241\\_N12359\\_L20\\_DO.1579.html](http://www.mk.niedersachsen.de/master/C901241_N12359_L20_DO.1579.html)).

Im Projekt „Eigenverantwortliche Schule“<sup>276</sup>, das zu Beginn des Jahres 2005 gestartet wurde, bildet ein derartiger Orientierungsrahmen einen wichtigen Leitrahmen. Nach der Änderung der Steuerung (= Verantwortungsübernahme der Schule) haben die Schulen explizit

---

<sup>273</sup> Während dieser Ausbildung wird nicht nach den unterschiedlichen Lehrämtern unterschieden.

<sup>274</sup> Laut diesem sind Lehrer dazu verpflichtet sich weiterzubilden (§ 51 Abs 2, NSchG).

<sup>275</sup> Die Diskussionsfassung des Orientierungsrahmens wurde bereits im November 2001 im Rahmen des BLK-Programms QuiSS veröffentlicht.

<sup>276</sup> Das Land Niedersachsen kooperiert im Rahmen des Projektes mit der Bertelsmann-Stiftung. Die Maßnahme soll zwischen 2005 bis 2008 an über 100 Schulen durchgeführt werden ([www.mk.niedersachsen.de/master/C2989004\\_N2988959\\_L20\\_D0\\_I579.html](http://www.mk.niedersachsen.de/master/C2989004_N2988959_L20_D0_I579.html)).

formulierte Kriterien für eine gute Schule, auf deren Grundlage sie ihr Qualitätsmanagement aufbauen und betreiben sollen. Folgende Ziele gehören dabei zu diesem Handlungsfeld:

1. Sie sollen die Verantwortung für die individuelle Lernentwicklung und die individuelle Förderung der Schüler wahrnehmen.
2. Sie sollen sich bemühen, „vor allem die Qualität der Arbeit der Lehrkräfte zu verbessern“ ([www.kooperation-das-macht-schule.niedersachsen.de/eigenverantwortliche%20schule/](http://www.kooperation-das-macht-schule.niedersachsen.de/eigenverantwortliche%20schule/)).

Die dritte Säule der Lehrerprofessionalisierung stellt das Projekt Pädagogische Schulentwicklung (PSE) dar. In seinem Rahmen strebt man die Erweiterung der Methodenkompetenz von Lehrern auf der Grundlage des Konzeptes Pädagogischer Schulentwicklung (PSE) von H. Klippert (vgl. Ausführungen zu Hessen) an. Da die Maßnahme später gestartet wurde, befand man sich Ende 2004 bzw. Anfang 2005 erst in der Trainerausbildung.

## **Nordrhein-Westfalen**

### 1. Phase

Die Organisationsänderung des nordrhein-westfälischen Lehramtsstudiums basiert auf der Grundlage des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG), in dem es diesbezüglich heißt: „Zur Erprobung neuer Konzepte der Berufsqualifizierung und des Berufseinstiegs kann das Ministerium durch Rechtsverordnung im Einvernehmen mit dem Innenministerium und dem Finanzministerium versuchsweise andere, von diesem Gesetz abweichende Inhalte und Formen der Lehrerausbildung zulassen“ (§ 1 Abs. 4, LABG vom 02.07.02). Die Universitäten Bochum und Bielefeld sowie ab dem Wintersemester 2005/06 auch Dortmund und Münster gehören zu den Ausbildungseinrichtungen, die auf dieser Grundlage am Modellversuch „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“ teilnehmen (vgl. VO-B/M 27.03.03).

Parallel dazu wurden alle Hochschulen zur Konzipierung von Kerncurricula unter Berücksichtigung der Rahmenvorgaben des Ministeriums verpflichtet (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004 a).

Im Hinblick auf die Berufsvorbereitung heißt es dort: „Die Lehrerausbildung soll berufsbezogener und praxisorientierter werden. Im Zentrum der Reform steht dabei der Paradigmenwechsel von inhaltlichen Vorgaben zu professionsbezogenen Kompetenzen“ (ebenda, S. 2). Vor diesem Hintergrund bekommen Studiumsbestandteile wie die sogenannten Praxisphasen ein viel größeres Gewicht als bisher.<sup>277</sup> Ihr Umfang beträgt nun mindestens 14 Wochen (§ 10, LPO 27.03.03). Die Prozesse der Curriculumentwicklung sowie der

---

<sup>277</sup> Ein Vergleich mit dem vorherigen Umfang ist aufgrund eines gänzlich abweichenden Aufbaus als schwierig.

verstärkten Einbeziehung der Praxis erfolgen mit der Unterstützung und in Kooperation mit den lokalen Lehrerbildungszentren.<sup>278</sup>

## 2. Phase

Die Organisation der zweiten Ausbildungsphase wurde mit der Veröffentlichung der flächendeckend geltenden Rahmenvorgaben<sup>279</sup> neu geregelt. Damit standardisierte man die 24 Monate dauernde Ausbildung landesweit. Die Rahmenvorgaben geben dabei zu erreichende Kompetenzen an, die sich an den bekannten Lehrerfunktionen (z.B. Beurteilen, Organisieren oder Erziehen) orientieren. Als neuer Kompetenzbereich wurde „Diagnostizieren und Fördern“ in die Ausbildung aufgenommen, womit man durchaus im Sinne des Handlungsfeldes gehandelt hat (vgl. RdErl. des MSJK 01.07.04).

Das Land bietet Bewerber/-innen mit einem Diplom- bzw. Magisterabschluss bereits seit einigen Jahren die Möglichkeit des Seiteneinstiegs an. Nach der Beendigung des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes erlangen sie den gleichen Lehrerstatus wie Personen mit originärer Ausbildung ([www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/beruf\\_lehrer/Seiteneinstieg/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/beruf_lehrer/Seiteneinstieg/index.html)).

## 3. Phase

Die Lehrerbildung innerhalb der dritten Phase bildet in NRW ein dichtes Netzwerk aus vielfältig ansetzenden Angeboten. Rechtlich geregelt wird sie durch die 2004 herausgegebenen Vorgaben, die zunächst folgende Formen der Fortbildung unterscheiden:

1) Schulinterne „Fortbildung, die insbesondere der Qualität schulischer Arbeit und der Weiterentwicklung der Einzelschule als System dient, ist vorrangig schulintern und arbeitsplatzbezogen auszurichten“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004 b, S. 2).

2) Schulexterne Fortbildungen, die „einzelne Lehrkräfte einer Schule betreffen oder die dazu dienen, spezielle Qualifikationen zu vermitteln. Ziel schulexterner Fortbildungen ist es, darüber hinaus die Qualität schulischer Arbeit durch die Kooperation mit Lehrkräften anderer Schulen zu stärken“ (ebenda, S. 3).

3) Onlinegestützte Fortbildung, die sowohl intern als auch extern realisiert wird. Vom Landesinstitut für Schule in Soest ist eine entsprechende Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf arbeiten ([www.learn-line.nrw.de/angebote/foerderdiagnostikonline/](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/foerderdiagnostikonline/)) erarbeitet worden.

---

<sup>278</sup> Sowohl Bielefeld, Bochum, Dortmund, Köln, Münster und Paderborn verfügen über derartige interne Einrichtungen.

<sup>279</sup> Für die Ausdifferenzierung und Evaluation sind die einzelnen Studienseminare selbst verantwortlich (RdErl. vom 01.07.2004).

#### 4) Fortbildung in Seminaren

Das Angebot der Maßnahmen innerhalb der ersten zwei Fortbildungsformen ist vielfältig (bzgl. Themen, Fächern, Zielen oder Anbietern (öffentlich, privat)) und z.T. unüberschaubar (vgl. [www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/lehrer/lehrerfortbildung1/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/lehrer/lehrerfortbildung1/index.html)). Aus diesem Grund konzentrieren sich die folgenden Ausführungen weniger auf gesetzte Schwerpunkte als auf den neu organisierten Prozess der Fortbildungsgestaltung und der darin beschriebenen Auffassung der Lehrer- bzw. Kollegienrolle.

Zunächst kann festgehalten werden, dass jede Schule dazu verpflichtet ist, einen den eigenen Bedürfnissen entsprechenden Fortbildungsplan<sup>280</sup> (im Rahmen ihres Schulprogramms) zu erstellen. Im schulintern ablaufenden Prozess der Fortbildungsplanung, der idealerweise kommunikative und kooperative Züge aufweisen soll, beraten die Lehrer zunächst über Aspekte wie Fortbildungsbedürfnis, Fortbildungsgebiet und Umsetzung im Alltag. Bezirksregierungen und Schulämter sowie das Landesinstitut für Schule (LfS) stellen auf der dieser Basis ihr Angebot<sup>281</sup> zur Verfügung, aus dem ausgewählt werden kann. Schulinterne Angebote, die die Hauptmaßnahmen darstellen, werden nach dem Konzept SchiLf (Schulinterne Fortbildung) durchgeführt, das sich durch eine starke Aktivität des Kollegiums auszeichnet. Am Jahresende erstatten die Schulen via Internet einen Bericht über die durchgeführten Maßnahmen (FBON). Mit Hilfe dieses Rechenschaftsinstrumentes prüft die zuständige Bezirksregierung gleichzeitig, wie das jährlich den Schulen zur Verfügung gestellte Budget genutzt<sup>282</sup> wurde (vgl. RdErl. 06.05.04). An dem nur in stark komprimierter Weise dargestellten Prozess der Lehrerfortbildung ist jede Schule beteiligt.

Ein besonders umfangreiches und zur eigenverantwortlichen Qualitätsentwicklung beitragendes Modell ist die Maßnahme „Selbstständige Schule“<sup>283</sup>. Die verstärkte Kompetenzübertragung an die einzelnen Schulen zielt vor allem auf positive Impulse in den Bereichen der Lehrerqualifizierung und der damit eng verknüpften Unterrichtsinnovation. Seit 2002 beteiligen sich landesweit 278 Schulen (vgl. [www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/selbststaendige\\_schule\\_neu/index.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/selbststaendige_schule_neu/index.html)).

---

<sup>280</sup> Laut § 85 des Lehrebildungsgesetzes haben Lehrer die Pflicht an Fortbildungen teilzunehmen.

<sup>281</sup> In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die Zusammensetzung des öffentlichen Fortbildungsangebotes von der Nachfrage abhängt. Dies kann unter Umständen zu einer falschen Schwerpunktsetzung führen.

<sup>282</sup> Aus den zusätzlichen Angaben der Rückmeldung versucht man Informationen über die Qualität der durchgeführten Fortbildungen zu erhalten.

<sup>283</sup> Das Modellvorhaben gleicht in vielen Aspekten dem hessischen Modell „Eigenverantwortliche Schule“. Der Kooperationspartner des Landes ist hier ebenfalls die Bertelsmann-Stiftung.

## **Rheinland-Pfalz**

### 1. Phase

Im Zeitraum zwischen 2003 und 2005 erarbeiteten Arbeitsgruppen (unter Beteiligung von Oelkers) für jedes unterrichtsrelevante Studienfach der Lehramtsausbildung curriculare Standards. Damit besitzen alle rheinland-pfälzischen Universitäten gemeinsame Kriterien für die Organisation der nun sukzessive eingeführten (bis 2008 flächendeckend) konsekutiven Studienstruktur. In ihrem Rahmen wird ein größeres Gewicht auf eine bessere Theorie-Praxis-Verzahnung sowie eine verstärkte Berücksichtigung schulbezogener Themen gelegt ([www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform\\_der\\_Lehrerbildung/Langfassung.htm](http://www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildung/Langfassung.htm)).

Ergänzend zu den Änderungen des curricularen Bereiches wurden zwischen 2003 und 2004 „Zentren für Lehrerbildung“ eingerichtet. Seit Ende 2004 funktionieren sie an jeder Universität als wissenschaftliches Bindeglied zwischen der Universität und dem Studienseminar. Die genannten Zentren erhielten Kompetenzen und Verantwortung „für die fachbereichsübergreifenden Aufgaben der Gestaltung, Planung, Koordination und Organisation der Lehramtsstudiengänge. Die Studienseminare übernehmen die Zuständigkeit für die Ausgestaltung und Organisation der schulpraktischen Studien, daher erhalten die Seminare in den Zentren für Lehrerbildung Sitz und Stimme“ (Oelkers 22.04.05, S. 10).

### 2. Phase

Bis Ende 2004 blieb der Vorbereitungsdienst<sup>284</sup> von der bisherigen Reformflut der ersten Ausbildungsphase unberührt. In naher Zukunft werden jedoch auch die Studienseminare als Teil des „Dualen Konzeptes“ reformiert. Den ersten Schritt bildet ihre o.a. Übernahme von Zuständigkeiten von der Universität, die sich zukünftig in einer besseren Verzahnung mit der ersten Ausbildungsstufe niederschlagen soll. Längerfristig ist dadurch eine zeitliche Reduktion des Referendariats auf 12 Monate vorgesehen (telefonische Auskunft des Ministeriums; [www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform\\_der\\_Lehrerbildung/Langfassung.htm](http://www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildung/Langfassung.htm)).

### 3. Phase

Zur Verbesserung der „Professionalität der Lehrtätigkeit“ tragen im Wesentlichen drei unterschiedlich ansetzende Elemente bei<sup>285</sup>:

1. Das Projekt „Erweiterte Selbstständigkeit“ (PES), an dem seit Ende Dezember 380 Schulen teilnahmen.

---

<sup>284</sup> Für den Vorbereitungsdienst können sich auch sogenannte Quereinsteiger (Diplomhaber/-innen) bewerben.

<sup>285</sup> Rheinland-Pfalz ist das einzige Bundesland, in dem Lehrer nicht explizit zur Fortbildungsteilnahme verpflichtet werden (vgl. § 25 Abs. 8, SchulG 30.03.04).

2. Das sehr breite, auf mehreren Ebenen (schulintern, regional, landesweit) Fortbildungen und Projekte anbietende Institut für schulische Fortbildung und schulpyschologische Beratung (IFB).

3. Das bereits aus den anderen Bundesländern bekannte Projekt „Pädagogische Schulentwicklung“ (PSE), auf das jedoch nicht näher eingegangen wird (vgl. Hessen).

Die gewählte Bezeichnung des erstgenannten Projektes ist vor dem Hintergrund seines Anliegens sowie der bisherigen Handlungsfeldbeschreibungen m.E. irreführend. Dies vor allem auf den synonymen Begriffgebrauch anderer Bundesländer zurückzuführen, welcher darunter eine breite Kompetenzübernahme (z.B. in den Bereichen der Unterrichts-, Personal- bzw. Organisationsentwicklung) auf Seiten der Einzelschule subsumieren. „PES“ zielt jedoch vielmehr auf eine konsequente Vermeidung von temporärem Unterrichtsausfall durch Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Schulen. Hierzu entwirft und evaluiert jede Schule innerhalb eines zugeteilten Budgets (diese hängt von der Schulgröße ab) ein Vertretungskonzept, innerhalb dessen „alle Möglichkeiten zur Vertretung von Unterricht () ausgeschöpft werden (sollen)“ (Beschreibung des Projektes „PES“ unter [www.83.243.51.99/xpes/index.php?id=projekt](http://www.83.243.51.99/xpes/index.php?id=projekt)). Schulinterne Kooperationsnetze der Lehrer sowie regelmäßige Fortbildungen unterstützen diese Form der Professionalisierung.

Das sehr effektiv zur Vermeidung von Unterrichtsausfall beitragende Projekt PES wird durch Fortbildungsmaßnahmen des IFB ergänzt. Beim IFB handelt es sich um eine zentrale Einrichtung, die mit insgesamt 14 Unterzentren (die Zahl wird steigen) zusammenarbeitet. Sie wurde bereits Ende 2000 per Erlass gegründet und veranstaltet neben Einrichtungen wie EFWI, ILF oder LMZ ein vielfältiges, überwiegend in der unterrichtsfreien Zeit stattfindendes Fortbildungs- und Projektangebot (vgl. [www.ifb.bildung-rp.de/index.htm](http://www.ifb.bildung-rp.de/index.htm); [www.bildung-rp.de/fortbildung/veranstaltungen/index.html](http://www.bildung-rp.de/fortbildung/veranstaltungen/index.html); [www.ifb.bildung-rp.de/projekte/](http://www.ifb.bildung-rp.de/projekte/)).

## **Saarland**

### 1. Phase

Bellenbergs und Thieracks Forschungen, in denen das Saarland dem gestuften Ausbildungssystem als abwarten bzw. ablehnend gegenüberstehend geschildert wird, können hier bestätigt werden (vgl. Bellenberg/Thierack 2004, S. 30).

Gleichwohl unternahm man mit der Errichtung des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) eine erste Maßnahme zur Schaffung einer inhaltlichen und strukturellen Korrespondenz zwischen den ersten zwei Ausbildungsphasen. Hierzu übergab man in den Zuständigkeitsbereich des ZfL die Organisation des erziehungswissenschaftlichen Studienteils sowie der begleitenden

Praktika ([www.uni-saarland.de/zfl](http://www.uni-saarland.de/zfl)). Als ein erster wesentlicher Reformschritt dieser Einrichtung wird die Einführung von Modulen im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studienteils sowie eine Neukonzipierung des Orientierungspraktikums<sup>286</sup> gesehen (Universität des Saarlandes 2003).

## 2. Phase

Im betrachteten Zeitraum blieb die Ausbildung weitestgehend unverändert.

## 3. Phase

Für die Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen (nach § 29 Abs. 3, SchoG 13.07.05) sind im Wesentlichen

1. das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM),<sup>287</sup>
2. das Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung (ILF) sowie
3. die Koordinierungsstelle der Ev. Lehrerfortbildung im Saarland (EkiS) verantwortlich.

Das Fortbildungsprogramm von Saarland ist breit gefächert und wechselt regelmäßig seine Schwerpunkte. Tendenziell sind es jedoch die „Neuen Medien“, die stets eine besondere Beachtung finden. Das halbjährlich herausgegebene Fortbildungsprogramm, das ebenfalls Angebote des ILF und des EkiS enthält, wird über die Schulen an alle Lehrkräfte weitergegeben ([www.lpm.uni-sb.de/Veranstaltungen/teilnahmeregelungen.htm](http://www.lpm.uni-sb.de/Veranstaltungen/teilnahmeregelungen.htm)).

## **Sachsen**

### 1. Phase

Die konsekutive Studienorganisation ist derzeit an keiner der beiden lehrerausbildenden Universitäten eingeführt.<sup>288</sup> Sowohl interdisziplinär als auch im Hinblick auf eine Annäherung der ersten beiden Ausbildungsphasen bestand bis Ende 2004 ein großes Defizit.

Der erste Reformschritt war der Beschluss der Landesregierung zur Gründung eines Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB). Am 12. Januar 2005 nahm es als „eine zentrale interdisziplinäre Einrichtung der Technischen Universität Dresden () als Motor der Reform der Lehrerbildung“ seine Arbeit auf (ZLSB 2005, S. 5). Die Aufgabengebiete und Ziele weichen nur in geringem Maße von denen vergleichbarer o.a. Lehrerbildungszentren ab.

Die Universität Leipzig führte hingegen zum Wintersemester 2005/06 ein so genanntes pädagogisches Grundpraktikum ein, das an einer Schule oder in anderen Bereichen der

---

<sup>286</sup> Für die Konzeption des Moduls „Erziehungswissenschaftliches Orientierungspraktikum“ wurde dem Team des Zentrums für Lehrerbildung von der Landespreis der Hochschullehre verliehen.

<sup>287</sup> Sowohl des LPM als auch die beiden anderen Weiterbildungsanstalten wurden vor 2001 errichtet.

<sup>288</sup> An der TU Dresden ist die Einführung eines konsekutiven Studienaufbaus für alle Studiengänge geplant. Der Einführungszeitpunkt stand jedoch bis zum Gespräch noch nicht fest (telefonische Auskunft des ZFLS).

Kinder- und Jugendarbeit absolviert werden kann. Die Praktikumdauer beträgt vier Wochen (80 hospitierte Stunden) und soll zum besseren kennen lernen des Berufsfeldes „Lehrer“ beitragen ([www.uni-leipzig.de/zsb/faq.html](http://www.uni-leipzig.de/zsb/faq.html)).

## 2. Phase

Bisher wurden keine Reformschritte beschlossen. Sie sind im Zuge der bereits begonnenen Veränderungen innerhalb der ersten Ausbildungsphase jedoch zu erwarten.

## 3.Phase

Im sächsischen Schulgesetz heißt es bezüglich Lehrerqualifizierung: „Er ist verpflichtet, sich regelmäßig, insbesondere in der unterrichtsfreien Zeit, in angemessenem Umfang fortzubilden. Diese Verpflichtung umfasst neben der fachlichen und pädagogischen Fortbildung auch die Erweiterung der diagnostischen Fähigkeiten und der entwicklungspsychologischen Kenntnisse“ (§ 40 Abs. 2, SchulG 16.07.04). Neben der Fortbildungspflicht wird damit auch ein ganz bestimmter Typ der Kompetenzerweiterung angesprochen. Dieser besitzt durchaus Parallelen mit den geforderten Maßnahmen des 6. Handlungsfeldes.

Die Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (SALF) ist die zentrale Einrichtung zur Organisation und Durchführung sächsischer Fortbildungsmaßnahmen. Gegenwärtig liegen die Ausbildungsschwerpunkte in der „fachlichen und fachdidaktischen Fortbildung der Fachberater nahezu aller Schulformen“ ([www.sn.schule.de/~salf/akademie/sakadauf.htm](http://www.sn.schule.de/~salf/akademie/sakadauf.htm)). In naher Zukunft wird dies durch die Ausbildung von Prozessmoderatoren und Supervisoren ergänzt. Diese sollen den in Gang gekommenen Reformprozess der Schulen begleiten und unterstützen (ebenda). Es gibt jedoch keine näheren Informationen über Inhalte, Teilnehmerzahlen bzw. Häufigkeiten.

Als zusätzliches Angebot wurde im Schuljahr 2005/06 das unter [www.portal.smk.sachsen.de/lfb/](http://www.portal.smk.sachsen.de/lfb/) abrufbare „Portal Lehrerfortbildung“ aufgebaut. Sowohl im Hinblick auf Inhalte als auch auf den Umfang entspricht es jedoch (noch) nicht den Anforderungen des Handlungsfeldes.

## **Sachsen-Anhalt**

### 1. Phase

In Sachsen-Anhalt wurden bisher an den Universitäten in Magdeburg und in Halle Lehramtsstudiengänge angeboten. Die Universität Magdeburg änderte bereits im Wintersemester 2002/03 die Organisationsstruktur für das Lehramt an berufsbildenden

Schulen.<sup>289</sup> Dieser Schritt kann vermutlich auf die Aufgabe der übrigen Lehramtsstudiengänge zum Wintersemester 2005/06 zurückgeführt werden ([www.uni-magdeburg.de/fgse/sgang.html](http://www.uni-magdeburg.de/fgse/sgang.html)).

## 2. Phase

Im betrachteten Zeitraum blieb diese Ausbildungsphase weitestgehend unverändert.

## 3. Phase

Lehrerfortbildungen werden in Sachsen-Anhalt als „Teil der Personalentwicklung innerhalb der einzelnen Schulen“ (RdErl. des MK 17.05.04, S. 2) gesehen, die in einem gemeinsamen Fortbildungsplan Niederschlag finden soll. Von besonderer Bedeutung sind dafür Fortbildungsangebote auf der schulinternen<sup>290</sup> Ebene (SCHILF). Sie werden in der Regel von Moderatoren (zumeist Lehrern) durchgeführt, die vom LISA (Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt) ausgebildet worden sind. Einen Rahmen im Hinblick auf Organisation und Durchführung legt der 2004 veröffentlichte Fortbildungserlass fest, welcher die Entwicklungsinitiative auf die Einzelschulebene verlagert. Als wichtigste Elemente dieses neuen Verständnisses sind zu nennen:

1. Themenoffene Fortbildungen müssen in der unterrichtsfreien Zeit erfolgen.
2. „Die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der SCHILF liegt in der Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Leiter der Fachkonferenzen“ (ebenda, S. 3).<sup>291</sup>
3. „Die inhaltlichen Schwerpunkte für die themengebundenen SCHILF werden vom Kultusministerium für einen Zeitraum von drei Schuljahren vorgegeben und als Bekanntmachung im Schulverwaltungsblatt veröffentlicht“ (ebenda).
4. „Jede Lehrkraft besucht im Verlauf eines Schuljahres i.d.R. mindestens zwei Unterrichtsstunden anderer Lehrkräfte des jeweiligen Teilnehmerkreises und öffnet eigenen Unterricht“ (ebenda, S. 4).
5. „Die themengebundene SCHILF wird einmal im Schuljahr möglichst mit einer benachbarten Schule der gleichen Schulform durchgeführt und ist für alle Lehrkräfte verbindlich. Sie ist innerhalb eines Schuljahres im Umfang einer ein- bis zweitägigen Veranstaltung in der unterrichtsfreien Zeit durchzuführen“ (ebenda, S. 3).

---

<sup>289</sup> Die Einführung einer konsekutiven Studienstruktur befindet sich an der Universität Halle in der Planungsphase.

<sup>290</sup> Weitaus weniger bis gar keine Bedeutung für die Lehrerqualifizierung haben regionale bzw. landesweite Fortbildungsmaßnahmen. Sie beschränken sich häufig auf die Professionalisierung von Multiplikatoren ([www.lisa-halle.de/default1.htm](http://www.lisa-halle.de/default1.htm)).

<sup>291</sup> Vom LISA können für die Fortbildungen Materialien, Moderatoren bzw. Referenten vorbereitet werden.

Zusammenfassend betrachtet kann vor allem dem dritten Punkt außerordentliche Bedeutung zuerkannt werden. Er eröffnet der Bildungspolitik die Möglichkeit einer ständigen Einflussnahme auf die Schwerpunkte und zwar auf lange Sicht. Gleichzeitig überträgt man die Verantwortung an die Einzelschule, die durch ihre Initiative, ihre Kooperation und ihren Eifer selbst für das Gelingen der Fortbildungen sorgen muss.<sup>292</sup>

Die Schwerpunkte der Fortbildungen lagen im Schuljahr 2003/04 bei fächerübergreifenden Themen, dem multimedialen Arbeiten sowie der Qualitätsentwicklung durch didaktische Innovation.

## **Schleswig-Holstein**

### 1. Phase

Die von Bellenberg/Thierack (2004, S. 8) beschriebene Einführung der Master/Bachelor Studienstruktur<sup>293</sup> zum Wintersemester 2004/05 konnte an der Universität Flensburg (Modellhochschule des Landes) zum genannten Zeitpunkt nicht umgesetzt werden. Zwar war die Verwirklichung der Planungen zu dieser Zeit sehr weit fortgeschritten, die Einführungsphase für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen, Realschulen und Sonderschulen musste dennoch auf das Wintersemester<sup>294</sup> 2005/06 verschoben werden ([www.uni-flensburg.de/export/00175910/00514536.htm](http://www.uni-flensburg.de/export/00175910/00514536.htm)).

Gleichzeitig führte man innerhalb der neuen Studienorganisation bestimmte Vorgaben zu den Fächern ein, die eine freie Wahl ihrer Kombinationen begrenzen. Diese Einschränkungen des fachwissenschaftlichen Bereiches wird zum einen durch eine ausgeglichene Schwerpunktverteilung des Studiums<sup>295</sup> und zum anderen durch eine verpflichtende Teilnahme an drei Berufspraktika ergänzt. Die zuletzt genannten Studienteile streben dabei vor allem die Schaffung eines möglichst breiten Berufseinblicks an. Vor diesem Zielhintergrund werden auch Tätigkeiten innerhalb von pädagogischen Einrichtungen, Unternehmen oder auch Betrieben anerkannt.

Das erste Praktikum, das bereits im ersten Studienjahr abgeleistet werden muss, gibt den Studierenden in einem Zeitraum von vier Wochen einen Einblick in außerschulische Arbeitsfelder. Zu den Zielen heißt es in der Praktikumsordnung: „Es soll Einblicke in die Arbeits- und Berufswelt ermöglichen, Informationen über Strukturen und Organisation von studienrelevanten Betrieben, Verwaltungen und Einrichtungen beinhalten“ (Satzung der

---

<sup>292</sup> Der dritte Punkt trägt neben einem fachlichen Austausch zu einer beträchtlichen Kostenersparnis bei.

<sup>293</sup> Wie auch an übrigen Hochschulen mit konsekutivem Aufbau stellen Module und Kreditpunkte wichtigste konstituierende Studienmerkmale dar.

<sup>294</sup> Die Einführung der konsekutiven Organisation für das Lehramt an berufbildenden Schulen wird erst geplant.

<sup>295</sup> So hat das dritte Fach „Vermittlungswissenschaften“ einen Studienanteil von einem Drittel der Credit Points.

Universität Flensburg zu den berufspraktischen Studien: [www.uni-flensburg.de/export/00065700/00123036.pdf](http://www.uni-flensburg.de/export/00065700/00123036.pdf)).

Im zweiten Studienjahr folgt das Assistenzlehrer-Praktikum an der Schule. In seinem Rahmen sollen die Studenten Einblicke in das Berufsfeld des Lehrers erhalten und damit ihre Berufswahl und Berufseignung überprüfen. „Das Praktikum wird in der Regel so durchgeführt, dass die Praktikantin/der Praktikant eine Patenklasse einmal wöchentlich während der Vorlesungszeiten über ein Schuljahr begleitet. Es besteht auch die Möglichkeit, dieses Praktikum während der vorlesungsfreien Zeit geblockt zu absolvieren“ (§ 5, ebenda).

Im Vertiefungspraktikum<sup>296</sup> werden Entwicklungen und Reflexion von Schule und Unterricht auf der Basis praktischer Erfahrungen beurteilt und weiterentwickelt (§ 6, ebenda).

## 2. Phase

Die Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung wurde 2004 grundlegend verändert. Als die drei tragenden Säulen nach der Reform können m.E. das neu gegründete IQHS (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein), neue Ausbildungsstandards sowie die neu verabschiedete OVP begriffen werden. Die in der OVP festgelegte modulare Organisationsstruktur erhielt mittels der Ausbildungsstandards eine verbindliche und überprüfbare Handlungsgrundlage. Sowohl für die Schule als auch für die Ausbildung durch das IQSH sind sie seit 2004 verpflichtende Arbeitsgrundlagen (§ 9, § 10, OVP 22.04.04). Der Ausbildungsteil am IQHS umfasst dabei 360 Stunden, die sich zu zwei Dritteln auf Pflichtmodule (aus den beiden Fächern und Pädagogik) sowie zu einem Drittel auf Wahlmodule verteilen (§ 11, OVP 22.04.04)

## 3. Phase

Neben wichtigen Funktionen in der zweiten Ausbildungsphase ist das 2003 gegründete IQHS<sup>297</sup> auch für die Konzeption, Organisation und Durchführung der Fort- und Weiterbildung in der dritten Lehrerbildungsphase zuständig.

In den Jahren 2002, 2003 und 2004 hatte das Angebot des Institutes keine auffallenden Schwerpunkte. Dies änderte sich zum 1. Juli 2004 mit dem Inkrafttreten der „Dienstvereinbarung“<sup>298</sup> und der Festlegung zukünftiger Fortbildungsschwerpunkte. Zu ihnen gehören „Einführung von Bildungsstandards/Unterstützung der Arbeit in Fachkonferenzen“,

---

<sup>296</sup> Im Rahmen des Studiums wird das Praktikum vorbereitet, begleitet und nachbereitet.

<sup>297</sup> Das Institut ging aus dem 1971 gegründeten Landesinstitut Schleswig-Holstein für Theorie und Praxis (IPTS) hervor.

<sup>298</sup> Die Vereinbarung wurde zwischen dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (MBWFK), dem Hauptpersonalrat der Lehrkräfte beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (HPR(L)) und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schleswig-Holstein (IQSH) getroffen ([www.iqsh-veranstaltungen.lernnetz.de/04-05/content/dienstvereinbarung.php?group=0](http://www.iqsh-veranstaltungen.lernnetz.de/04-05/content/dienstvereinbarung.php?group=0)).

„Führungskräfte-Qualifizierung“, „Qualifizierung von Ausbildungslehrkräften“, „Erhaltung der Dienstfähigkeit, Vermeidung vorzeitiger Dienstunfähigkeit“ und „Weiterbildung“. Unter den breit gestreuten Themen zielt vor allem der erste Punkt auf die Intensivierung der fachdidaktischen Arbeit, die einhergeht mit der Weiterentwicklung der Lernkultur im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts<sup>299</sup>. Um für einen derartigen Unterricht die bestmögliche Grundlage zu schaffen, werden die Fortbildungsangebote zur Einführung der Bildungsstandards mit Angeboten zum Methodentraining verzahnt ([www.qsh-veranstaltungen.lernnetz.de/04-05/content/dvereinbarung.php?group=0&ugroup=0](http://www.qsh-veranstaltungen.lernnetz.de/04-05/content/dvereinbarung.php?group=0&ugroup=0)).

## **Thüringen**

### 1. Phase

Die Universität Erfurt stellte zum Wintersemester 2003/04 als einziger Standort des Landes ihr gesamtes Lehramtsstudienangebot auf eine konsekutive Struktur um<sup>300</sup>. Die interne Organisation des Studiums erfolgt auf der Basis eines eigenen Rahmenkonzeptes, das sich u.a. durch eine verstärkte Verzahnung von Modulen (Praktika und Fachdidaktik) auszeichnet ([www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/start.html](http://www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/start.html)).

Ohne die Studienorganisation zu verändern richtete man an der Universität Jena das „Zentrum für Didaktik“ ein. Die Aufgaben der Einrichtung können mit den Begriffen der „Verbesserung von interdisziplinären Kooperationen“ sowie der „Schaffung einer effektiveren Theorie-Praxis-Verknüpfung“ umschrieben werden ([www.uni-jena.de/zfd](http://www.uni-jena.de/zfd)).

Einen bedeutenden Schritt im Rahmen dieser Tätigkeitsfelder stellte die Veröffentlichung des „Jenaer Modells der Lehrerbildung“ dar. Das Konzept strebt eine radikale Neustrukturierung der ersten und zweiten Lehrerbildungsphase an, die vor allem mit Hilfe der Modularisierung des Studiums sowie einer verstärkten Praxisorientierung (Praktika und Praxissemester) realisiert werden soll. Über einen Zeitplan zur Einführung des Konzeptes hatte man bis Anfang 2005 noch keine Entscheidung getroffen. In den Jahren 2002, 2003 und 2004 konzentrierten sich die Aktivitäten des Zentrums vorwiegend auf die Durchführung universitätsübergreifender Fortbildungen, Vorlesungen oder Projekte.

### 2. Phase

Die größtenteils 2002 veröffentlichten Ausbildungsverordnungen für zweite Staatsprüfungen sahen keine einschneidenden Veränderungen des Referendariats vor.

---

<sup>299</sup> Ein weiterer qualitätssteigernder Aspekt ist die Initiative „Jede Stunde zählt“, an der das IQSH durch die Verlagerung von Fortbildungen in den Nachmittagsbereich partizipiert. Diese Maßnahme führte u.a. dazu, dass 2004 zweieinhalbmal weniger Unterricht ausgefallen ist als noch 2001 ([www.landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller\\_20Bestand/MBF/Information/Bildung/Unterrichtsausfall-Kon.html](http://www.landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Information/Bildung/Unterrichtsausfall-Kon.html))

<sup>300</sup> An den Standorten Ilmenau, Jena und Weimar blieben die Studienordnungen unverändert.

### 3. Phase

Die Thüringischen Fortbildungsmaßnahmen (nach § 34 Abs. 5 des ThürSchulG für Lehrkräfte verpflichtend) finden zum größten Teil als schulinterne Fortbildungen im Rahmen des Projektes „Fortbildungsbudget für die Einzelschule“ statt. Die Einzelschulen entwickeln, führen durch und evaluieren<sup>301</sup> Maßnahmen in eigener Verantwortung. Dies geschieht im Einklang mit dem Schulprofil, dem zur Verfügung stehendem Budget (zwischen 500 und 1000 Euro pro Schule) sowie dem zwischen ThILLM und der Schule geschlossenen Vertrag. 2002 nahmen 72% aller Schulen an diesem Projekt teil. Die Schwerpunkte der von ThILLM angebotenen Fortbildungen lagen in den Jahren 2003-2005 auf dem eng in Zusammenhang mit der Einführung der neuen Lehrpläne stehenden Thema „Entwicklung sozial-kommunikativer Fähigkeiten durch kooperatives Lernen“ ([www.thillm.th.schule.de/pages/thillm/EinSchwerpunktinnerschulischerFortbildung.html#Zweig8](http://www.thillm.th.schule.de/pages/thillm/EinSchwerpunktinnerschulischerFortbildung.html#Zweig8)).

Die Angebote des Jahres 2005 haben ihren Schwerpunkt hingegen auf die innerfachlichen Problematiken der einzelnen Fächer verlagert (z.B. Fach Deutsch: Deutsche Gegenwartsliteratur) (vgl. [www.thillm.th.schule.de/pages/thillm/fortbildung/kataloge/lehr2005.html](http://www.thillm.th.schule.de/pages/thillm/fortbildung/kataloge/lehr2005.html)).

#### 4.2.6.2 Zusammenfassung und Diskussion

Die Zusammenfassung und Diskussion der eingeleiteten und umgesetzten Reformen werden nun – entsprechend der Gliederung der obigen Beschreibungen – ebenfalls nach Phasen unterteilt.

##### *Erste Phase*

Der Reformprozess der universitären Ausbildungsphase umfasst in erster Linie strukturell-organisatorische Maßnahmen, die als direkte Folgen aus der *Bologna-Deklaration* sowie der 2003 veröffentlichten KMK-Vorgaben angesehen werden können; er manifestiert sich in einer sukzessiv einsetzenden Umstellung der Studienorganisation auf BA-MA-Konzepte, die sich unter anderem neben einem Punktesystem (Credit Points, Abk. CP) durch einen modularisierten<sup>302</sup>, im Rahmen der zwei Stufen eingebetteten Aufbau auszeichnen.

Derzeit, d.h. Mitte 2005, werden bereits an einigen Standorten in Baden-Württemberg (nur Studiengänge für berufsbildende Lehrämter), Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-

---

<sup>301</sup> Der Direktor des ThILLM begründet diesen Schritt folgendermaßen: „Nur vor Ort kennt man die entscheidenden Bedingungen, nur dort kann man intelligente Antworten schnell, zielklar und zielgerichtet im Schulkonzept umsetzen. Schulqualität lässt sich nicht durch Fernsteuerung erreichen. Selbststeuerung ist geboten“ (ebenda).

<sup>302</sup> Unter Modularisierung versteht die KMK „die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten.“ (KMK 2000, S. 4).

Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen BA-MA-Studiengänge angeboten. Innerhalb dieser Ländergruppe lassen sich Unterschiede in Umsetzungsfortschritt und -art feststellen. Während Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz über ministerielle Vorgaben verfügen und diese nun schrittweise umsetzen, handeln die übrigen Länder nach dem sogenannten „Bottom up“-Prinzip, in dessen Rahmen sich lediglich einzelne Standorte für die Implementierung dieser Organisation entscheiden. Sowohl die inhaltliche als auch die strukturelle Entwicklung, Planung und Umsetzung liegen in diesem Falle in der Verantwortung der Einzelhochschule, ohne dabei von der Bildungspolitik wesentlich beeinflusst zu werden. Diese Ergebnisse stimmen größtenteils mit den ausführlichen Forschungen von Bellenberg/Thierack<sup>303</sup> (vgl. 2004, S. 29 ff) überein. Hinzugekommene Standorte sind Berlin, Brandenburg, Bremen und Schleswig-Holstein, die sich erst kurz vor dem Wintersemester 2004/05 bzw. in der Folgezeit für eine endgültige Umstellung der Studienorganisation entschieden haben.

Die Bundesländer Baden-Württemberg und Hessen dürften sich zur Zeit in einer strukturellen Umbruchphase befinden. Beide organisieren ihr Lehramtsstudium für allgemeinbildende Schulen in modularer Form, ohne jedoch gleichzeitig international anerkannte Abschlüsse zu verleihen. Zu der Gruppe der Bundesländer, die diesbezüglich keine Umgestaltungen der Strukturen durchführten, zählen die bereits von Bellenberg/Thierack (2004, S. 30) genannten Bayern, Hamburg, Saarland und Sachsen. Insgesamt zeigt diese Entwicklung dennoch in einer deutlichen Weise, dass die Bundesländer bereits frühzeitig und systematisch mit einer grundlegenden Umorganisation ihrer Lehramtsstudiengänge begonnen haben, ein Reformkurs, mit dem Deutschland gegenwärtig erst einer kleinen Ländergruppe innerhalb Europas angehört (Europäische Kommission 2005, S. 205-215).

Nahezu unberührt von den oben beschriebenen Veränderungen blieben die Studienziele, die auch innerhalb neuer Organisationen weiterhin eine Ausbildung in schulartbezogenen Studiengängen vorsehen. Gleiches gilt für die multidisziplinäre Zusammensetzung eines Lehramtsstudiums, dessen Teile auch zukünftig fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studienbereiche<sup>304</sup> ausmachen werden (vgl. Wissenschaftsrat 2001, S. 10 ff).

Unabhängig von der vorhandenen Organisationsstruktur des Lehramtsstudiums (BA-MA bzw. Staatsexamen) zeigen die Prüfungsordnungen vieler Bundesländer eine zunehmende

---

<sup>303</sup> Die Forschungen umfassen einen Zeitraum bis August 2004.

<sup>304</sup> Die Bezeichnungen wurden an Bellenberg/Thierack (2004) angelehnt.

Schwerpunktverlagerung hin zu einer stärkeren Praxisorientierung und effektiveren Verzahnung von Theorie und Praxis.<sup>305</sup> Besonders hohe, überwiegend als Praktika abgeleistete Praxisanteile weisen Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Sachsen, Nordrhein-Westfalen, das Saarland und Schleswig-Holstein auf. In Baden-Württemberg (seit 2002 ein 13-wöchiges Praxissemester<sup>306</sup>) und Bremen (Halbjahrespraktikum) haben diese aufgrund einer geringen Anzahl und ihrer Dauer einen eher kumulativen Charakter, wohingegen Bayern, Nordrhein-Westfalen, das Saarland oder Schleswig-Holstein eine größere Anzahl der Praxiseinheiten vorsehen. Eine sich damit abzeichnende Tendenz zur Verlängerung der Praxisanteile, die gleichzeitig effektiv mit theoretischen Konzepten verzahnt werden, scheint in Verbindung mit weiter unten angeführten Neuerungen ein wichtiger Schritt zur Verbesserung des bisher massiv kritisierten Missverhältnisses zwischen „Wissen und Handlung“ zu sein (vgl. Bohnsack 1999; 2000).

Eine weitere Maßnahme sind die in jedem Bundesland errichteten Lehrerbildungsinstitute. Auf der Grundlage ihrer Aufgabenfelder können sie – wenngleich nicht ganz trennscharf – in zwei Gruppen eingeteilt werden:

1. Zumeist an den Universitäten angesiedelte Institute, deren Aufgaben vorwiegend in der Verbesserung der Kommunikation (auf theoretischer und praktischer Ebene) aller am universitären Ausbildungsprozess beteiligten Akteure bestehen (z.B. ZfL in Bremen oder Brandenburg). Hierzu zählen aber auch Einrichtungen wie das hessische HeLP, das in allen drei Phasen tätig ist.
2. Die in der Regel den Kultusministerien unterstellten Lehrerfortbildungsinstitute, deren vornehmliche Aufgabenfelder im Zusammenhang mit der Steigerung der Schulqualität stehen (z.B. LEU, LI, ALP). Sie sind Gegenstand der Beschreibungen der dritten Phase.

Für die universitäre Lehrerausbildung sind die unter (1.) fallenden Institute von Bedeutung; ihrer Existenz schreibt Terhart in seiner Expertise „Standards in der Lehrerbildung“ und den darin aufgeführten *Standards für Ausbildungsinstitutionen* eine zentrale strategische Bedeutung zu (vgl. 2002 a, S. 38 f). Diese Einrichtungen unterstehen in den meisten Fällen der Universität, ohne jedoch einem Lehrstuhl anzugehören bzw. einen Forschungsauftrag zu besitzen. Nach den Angaben fast aller Institute zählen zu ihren wichtigsten Zielen die Integration bislang hermetisch getrennter Ausbildungsphasen (v.a. die universitäre Ausbildung und das Referendariat), von Forschung und Lehre, Theorie und Praxis sowie

---

<sup>305</sup> Die länderspezifische Verzahnung von theoretischen und praktischen Studienteilen im Rahmen eingeführter BA-MA-Konzepte haben Bellenberg/Thierack (vgl. ebenda, S. 80-165) beschrieben.

<sup>306</sup> Diese Regelung gilt für das höhere Lehramt.

verschiedener Lehrämter im Sinne einer Polyvalenz der Absolventen. Diese Ansprüche werden u.a. durch eine Öffnung der Institutsstrukturen nach außen erreicht, die eine Einbeziehung von außeruniversitären Partnern wie beispielsweise Studienseminaren, Schulen bzw. privaten Einrichtungen ermöglicht. Inwieweit und in welchem Umfang die Aufgaben der Institute umgesetzt werden, kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht beantwortet werden.

Trotz der sehr kurzen Entwicklungsphase verfügen derzeit Nordrhein-Westfalen (sieben Zentren) und Rheinland-Pfalz über die dichtesten Einrichtungsnetze; in den übrigen Bundesländern ist hingegen erst eine punktuelle Initiierung dieser Entwicklung erkennbar. Lediglich Berlin, das bis 2012 seine Lehramtsstudiengänge auf eine konsekutive Organisation umstellen will, verzichtet bisher als einziges Bundesland auf diese unterstützende Einrichtung.

Im engen Zusammenhang mit der einsetzenden Modularisierung sowie dem Aufkommen der Lehrerbildungsinstitute steht die Entwicklung landesweit implementierter Standards und Kerncurricula. Diese vorerst nur in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz (bisher nur in Bildungswissenschaften)<sup>307</sup> sowie im Saarland (nur für den erziehungswissenschaftlichen Studienteil) vorfindbaren Instrumente lassen erkennen, dass der gegenwärtige Blick neben Organisationsangleichungen zunehmend auch auf eine Vereinheitlichung auf inhaltlicher Ebene gerichtet wird. Dass sich auch dieser Trend bereits in den nächsten Monaten erheblich verstärken dürfte, lässt sich in erster Linie aufgrund der Implementierung von *Absolventenstandards* (vgl. Terhart 2002 b, S. 30 ff) in den *Bildungswissenschaften* erwarten, die ab dem Wintersemester 2005/06 als spezifische Anforderungen der Lehramtsstudiengänge übernommen werden.

Nach den bisherigen Analysen kann resümiert werden, dass der in der Folgezeit von PISA eingeleitete Wandel der universitären Lehramtsausbildung sehr stark vorangetrieben wurde, ohne jedoch bisher seinen Reformhöhepunkt erreicht zu haben. Die miteinander verwobenen und in unterschiedlichen Stadien der Umsetzung befindlichen Reformelemente sind strukturellen (BA-MA-Organisation), inhaltlichen (Standards, Kerncurricula) sowie steuerungsstrategischen Typs (Lehrerbildungszentren); sie tragen in erster Linie dazu bei, dass abgesehen von der Möglichkeit einer Abschlussvergleichbarkeit (national bzw. international) der Auftrag der Lehrerausbildung verstärkt als eine professionsausgerichtete Queraufgabe verstanden wird, in die sich alle Prozessbeteiligten (inner- und außeruniversitär) kooperierend einbringen. Die zweite Phase der Lehrerausbildung erhält damit in zunehmendem Maße ein notwendiges und zugleich verlässliches Fundament.

---

<sup>307</sup> Für die anderen Fächer wurden ebenfalls Standards entwickelt. Sie werden jedoch erst nach 2005 in die Prüfungsordnungen eingearbeitet.

## *Zweite Phase*

Die weitreichenden Veränderungen der ersten Ausbildungsphase finden im Vorbereitungsdienst keine entsprechende Fortführung. Eine Ursache dafür könnte meines Erachtens in der theoretischen Vernachlässigung dieses Ausbildungszeitraumes liegen, was den Eindruck erwecken könnte, er sei wissenschaftlich uninteressant bzw. genügend erforscht. Als belegendes und zugleich eindrucksvolles Beispiel dafür kann die oft zitierte (z.B. von Tillmann 2004; Fried 2004) Studie von Hovestadt & Keßler herangezogen werden, in der die Autorinnen ihre Untersuchungen zur Lehrerbildung ausschließlich auf die erste Ausbildungsphase beschränken, der restliche bildungsbiographische Zeitraum hingegen gänzlich außen vor gelassen wird (vgl. 2004, S. 45 ff).

Wie wird der Wandel jedoch konkret von den Ländern gestaltet? Gerade einmal etwas mehr als 40% der Bundesländer leiteten in diesem Ausbildungsabschnitt Veränderungen ein. Dazu gehören Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, deren Reformenpakete mit den Begriffen Modularisierung, Standardisierung und Kerncurricula charakterisiert werden können.

Für die Einführung von Modulen (Voll- bzw. Teilmodularisierung) haben sich – Nordrhein-Westfalen ausgenommen – alle oben genannten Bundesländer entschieden. Die im Rahmen dieser Bausteine landesweit behandelten Inhalte, welche durch einheitliche Zielvorstellungen in Form von Kompetenzstandards ergänzt werden, führen in ihrem Zusammenspiel folglich zu einer organisatorisch-curricularen Ausbildungsvereinheitlichung und damit auch einer verstärkten Verschulung des Vorbereitungsdienstes. Hamburg und Hessen<sup>308</sup> gehen hier einen Schritt weiter und nennen die Schaffung der Korrespondenz von Modulen zwischen den ersten beiden Phasen als nächstes Ziel. Damit beschreiten sie einen Weg in Richtung einer inhaltlichen Vereinheitlichung der ersten beiden Ausbildungsphasen, die sich nach Reich (2004, S. 8-9) sowohl für die Theorie als auch für die Praxis als befruchtend erweisen könnte. Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen, die keine Module vorsehen, beschränken sich auf die Veröffentlichung eines Kerncurriculums und formulieren darin lediglich zentrale Ausbildungsstandards. In beiden Bundesländern haben die einzelnen Studienseminare die Aufgabe, diese näher auszuformulieren und zu operationalisieren.

Der verstärkte Einbezug der Praxis sowie ihre effektivere Verzahnung mit theoretischen Teilen des Studiums haben in Berlin zu der Möglichkeit einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 12 Monate geführt; Rheinland-Pfalz, das seine erste Ausbildungsphase umorganisieren wird (bis 2008), plant diesen Schritt ebenfalls.

---

<sup>308</sup> Hessen hat bereits die ersten beiden Phasen in Bausteinen organisiert.

Insgesamt bleibt es vor diesem Ergebnishintergrund sehr zweifelhaft, ob die eingeleiteten Entwicklungen genügend Tragfähigkeit besitzen, um die unter anderem von Daschner (2005, S. 6 f) hervorgebrachte Kritik zum Verstummen zu bringen; zu viele, zum Teil selbst erfahrende Aspekte, wie beispielsweise eine häufig unproduktive Zusammenarbeit zwischen Studienseminar und Ausbildungsschule (Oelkers 29.04.05, S. 3) bzw. der in vielen Bundesländern eingeführte *bedarfsdeckende Unterricht*,<sup>309</sup> blieben bisher unberührt. Vor allem der erstgenannte Kritikpunkt, welcher – so scheint es – wesentlich zum Fortbestand der teilweise konkurrierenden Stellung beider Ausbildungsseiten beiträgt, kann die in der neuorganisierten ersten Phase erworbenen Kompetenzen völlig in den Hintergrund treten lassen. Damit kann zugleich berechtigt davon ausgegangen werden, dass der von Radtke beschriebene Input im Kompetenzerwerb während des Vorbereitungsdienstes weiterhin beispielsweise auf die Beziehung zwischen Mentor/-in und Referendar/-in beschränkt bleibt (Radtke 1991 nach Koch-Priewe 2002, S. 312). Diese Reformmängel in den derzeit aktiven Ländern sowie die Untätigkeit der annähernd 60% der übrigen Bundesländer lassen die zweite Ausbildungsphase weiterhin als ein Feld mit großem Reformpotenzial erscheinen.

Eine Entwicklung, die in erster Linie auf den derzeit herrschenden Lehrermangel in den sogenannten Mangelfächern (v.a. Mathematik, Physik, Technik) zurückgeführt werden kann, ist die – mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt – flächendeckend festgestellte Einstellungsmöglichkeit von Diplomhabern und Diplomhaberrinnen. Nach der Ankoppelung der neuen Bildungswege besteht für die Kandidaten/-innen im Anschluss an die Anerkennung ihres Diploms (bzw. Magistertitels) als erstes Staatsexamen<sup>310</sup> die Möglichkeit einer Aufnahme in den Vorbereitungsdienst. Parallel zu den originären Lehramtsstudiengängen wird damit ein Ausbildungsmodell anerkannt, dessen Organisation eigentlich auf die Erlangung eines theorielastigen, zumeist gänzlich unpädagogischen Fähigkeitsspektrums abzielt. Im Kontext sich aktuell vollziehenden Wandels der ersten Ausbildungsphase bleiben jedoch offensichtliche Folgen dieses Schrittes für den Vorbereitungsdienst gänzlich unreflektiert. Den Rahmen dieser Arbeit beachtend, kann diesbezüglich lediglich auf die wachsende Kompetenzdivergenz beider Absolventengruppen eingegangen werden: Während im Rahmen von Lehramtsstudiengängen zunehmend praxis- bzw. berufsorientierter und damit bedarfsentsprechend ausgebildet wird (vgl. Ausführungen zur ersten Ausbildungsphase), bleibt das

---

<sup>309</sup> In seinem Rahmen unterrichten die Referendare bereits ab dem zweiten Ausbildungshalbjahr selbstständig in Klassen, die ihnen von der Schulleitung zugeteilt werden.

<sup>310</sup> In den meisten Fällen wird dem Hauptfach und dem Nebenfach ein gleiches Fach des ersten Staatsexamens zugeordnet. Dieses Verfahren ist jedoch nicht einheitlich und hat deutschlandweit Ausnahmen.

Fähigkeits- bzw. Fertigungsrepertoire<sup>311</sup> von Diplominhabern und Diplominhaberinnen (Seiteneinsteigern) diesbezüglich gänzlich unangepasst. Vor diesem Problemhintergrund ist es m. E. unausweichlich, dass folgende Auswirkungen zunehmend auftreten werden:

1. Die Bandbreite bereits ausgebildeter Kompetenzen,<sup>312</sup> zu denen beispielsweise Planung, Organisation oder auch die eigentliche Durchführung von Unterricht zu zählen sind, wird bereits beim Eintritt in den Vorbereitungsdienst erheblich streuen. Zu große Anteile von *Seiteneinsteigern* können letztendlich dazu führen, dass strukturelle und inhaltliche Verzahnungen der ersten beiden Lehrerbildungsphasen (vgl. Ausführungen zur ersten Ausbildungsphase) nur mit Einschränkungen als phasenübergreifendes Kontinuum umgesetzt werden können.
2. Obwohl Oelkers vermutet, dass der Aufbau *professioneller Kompetenz* primär „in den Berufssituationen geschieht und nur begrenzt von der (universitären) Ausbildung beeinflusst werden kann“ (01.07.05, S. 6), so erscheint mir die vollständige Nivellierung beim Ausbildungsantritt vorhandener Kompetenzunterschiede ein nur schwer erreichbares Ziel zu sein. Im Anschluss an die zwei Jahre (bzw. 12 Monate) des Referendariats, in denen man von einem stetigen Lernzuwachs beider Gruppen ausgehen kann, kommt es somit zwangsweise zur Konservierung von Unterschieden.

### ***Dritte Phase***

Die Lehrerbildung der dritten Phase (berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung) erfährt zur Zeit erhebliche Änderungen ihrer Organisation. Ursächlich für diesen Wandel ist in erster Linie eine Neuverteilung von Zuständigkeiten innerhalb des Bildungswesens, die – beschleunigt von der raschen Umsetzung standardbasierter Qualitätsentwicklung des Bildungssystems (vgl. 4.2.5) – der Einzelschulebene bedeutend mehr Handlungskompetenz zukommen lässt (Rückzug aus der Detailsteuerung); Ausdruck dieses Trends ist beispielsweise die Übernahme der Verantwortung für die innerschulische Qualitätsentwicklung sowie die Qualifizierung der Lehrerschaft als deren impliziter Bestandteil. Als eine zentrale Folge dieses Prozesses darf insofern das Analyseergebnis angesehen werden, wonach sich die Fortbildungen zunehmend nach den Bedürfnissen und Problemen des speziellen Schulstandortes richten, wobei sie zunächst in Form einer längerfristigen Fortbildungsplanung im *Schulprogramm* fixiert werden.<sup>313</sup> Der klassische, individuelle

---

<sup>311</sup> Die Defizite beschränken sich m. E. hauptsächlich auf die zwei bekanntesten Lehrerfunktionen: Unterrichten sowie Erziehen.

<sup>312</sup> Sie können zu diesem Ausbildungszeitpunkt als eine Vorstufe der von Kiper als „professionellen Qualifikationen“ bezeichneten Kompetenzen aufgefasst werden (Kiper 2003 b, S. 295).

<sup>313</sup> Als prominentester Begriff kann in diesem Zusammenhang das bereits in vierzehn Bundesländern wirkende *Schulprogramm* genannt werden, dessen Bestandteil eine derartige Fortbildungsplanung darstellt.

Fortbildungstyp rückt damit zugunsten einer auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung orientierten Fortbildung in den Hintergrund.

Den größten Teil des dabei ermittelten Bedarfs decken die Maßnahmen der zuletzt gehäuft eingerichteten Lehrerfortbildungsinstitute<sup>314</sup> (Hamburg 2003, Hessen 2004, Niedersachsen 2004, Schleswig-Holstein 2003). Aus ihrem halb- bzw. jährlich erscheinenden Fortbildungsangebot, das – Bayern, Hamburg und Hessen ausgenommen – in annähernd allen Bundesländern keine inhaltlichen Schwerpunkte besitzt, können je nach Bedarf der Einzelschule Angebote geordert werden.

Abgesehen von den zentralen Maßnahmen dieser mittlerweile deutschlandweit existierenden Institute, gewinnen zunehmend so genannte schulinterne Fortbildungen (*SCHILF*) an Bedeutung (vor allem in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen). In ihrem Rahmen nehmen Kollegien einer bzw. mehrerer benachbarter Schulen an Fortbildungen teil, die zum größten Teil von Multiplikatoren bzw. Multiplikatorinnen (dazu können auch Kollegiumsmitglieder zählen) geleitet werden. Vor diesem Hintergrund kann berechtigt davon ausgegangen werden, dass das SCHILF-Konzept im Vergleich zu den zentral durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen noch stärker die Bedürfnisse der Einzelschule berücksichtigt; die Tatsache, dass ein ganzes Kollegium bzw. ein Fachbereich daran teilnimmt, erzeugt des Weiteren ein großes Umsetzungspotential und trägt somit effektiv zur Qualitätsentwicklung der betroffenen Schule bei.

Abgesehen von dieser Fortbildungsorganisation – wenngleich jedoch nicht trennscharf davon unterscheidbar – besitzen die Bundesländer Bayern, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Thüringen weitergehende Instrumente und Strategien innerhalb des Pools ihrer Lehrerqualifizierungsmaßnahmen. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um folgende zwei Typen:

1. Großprojekte, die unmittelbar auf eine Kompetenzsteigerung der Lehrkräfte ausgerichtet sind. Prominentester Vertreter ist hier das auf Klippert zurückgehende Projekt *PSE* („Pädagogische Schulentwicklung“), an dem derzeit außer Thüringen alle oben genannten Bundesländer teilnehmen. Das Ziel der Maßnahme besteht in einer besseren Befähigung der Lehrerkollegien zur systematischen Verbesserung der defizitären Fähigkeits- und Fertigungsstruktur ihrer Schülerinnen und Schüler. Landesweit liegt die Anzahl daran teilnehmender Schulen zwischen 100 und 200.

---

<sup>314</sup> Ihre Tätigkeitsfelder gehen jedoch über die reine Anbietung und Durchführung von Fortbildungsangeboten hinaus. Zu dem Aufgabenspektrum zählen unter anderem auch die Unterstützung bei der Gestaltung von Unterricht und Erziehung, die Durchführung von Evaluationen sowie die Weiterentwicklung des Schulprogramms.

2. Konzepte, deren Implementierung mittelbar zur Kompetenzsteigerung von Lehrkräften beitragen soll. Darunter fallen beispielsweise Projekte wie „Selbstständige Schule“ oder „Eigenverantwortliche Schule“, in denen den Einzelschulen ein sehr hohes Maß an Autonomie und Verantwortung zugewiesen wird, auch im Bezug auf die Verbesserung innerschulisch wirkender Prozesse und zu erzielender Ergebnisse des Unterrichtes. Da das Aufgabenfeld Lehrerfortbildung darin als zentraler Qualitätsindikator aufgefasst wird, bildet sie folglich einen integralen Bestandteil der Qualitätsentwicklung.

Die gesetzliche Regelung der Lehrerfortbildung ist in Deutschland eindeutig: Mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz sind die Lehrerinnen und Lehrer flächendeckend zur Fortbildungsteilnahme verpflichtet, eine Regelung, die in ähnlicher Form in 15 europäischen Ländern, darunter z.B. Belgien, Österreich oder auch Finnland, zu finden ist (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 213 f). Nicht explizit gezwungen werden die Lehrerinnen und Lehrer hingegen, an bestimmten Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen, und in der Regel gibt es keine Sanktionen, falls man dieser Pflicht nicht nachkommt. Konkretere Auflagen dieses Zusammenhangs werden lediglich in Bayern, Bremen und Hamburg gemacht, wo die Fortbildungspflicht in einem weitergehenden Schritt quantifiziert wird (z.B. in Bremen und Hamburg mit 30 Stunden im Jahr).

#### **4.2.7 Reformen im Bereich des siebten Handlungsfeldes**

In der Geschichte von Ganztagschulen in Deutschland, die wie in einigen anderen europäischen Ländern auch bis weit in das 19. Jahrhundert hineinreicht, zogen die letzten vierzig Jahre einschneidende und bis heute prägende Veränderungen nach sich (vgl. Ludwig 1993; KMK 2005 a). Eine besondere Bedeutung in theoretisch fundierender Hinsicht kommt dabei zweifelsohne den „Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen“ zu, in denen der Deutsche Bildungsrat (vgl. 1969, S. 12f) pädagogische Begründungen für die Implementierung dieses Schulmodells formulierte (z.B. Arbeitstechniken, soziales Lernen, Kooperationsnetzwerke, Chancengleichheit). Zum Teil ernüchternde Ergebnisse in der Folgezeit eingeleiteter Modellversuche bremsen jedoch das Entwicklungsbestreben stark, so dass beispielsweise durch die BLK quantifizierte Zielvorgaben und Anzahlen tatsächlicher Neugründungen zunehmend divergierten (vgl. Ipfling 1981; BLK 1973, S. 28). Eine Trendwende schien erst in den 1980er und 1990er Jahren einzukehren, in denen eine verstärkte, hauptsächlich an das Gesamtschulkonzept

gekoppelte Zunahme von Ganztagschulen verzeichnet werden konnte (Bargel/Kuthe 1991, S. 1 ff; Diagramm 1).

Mit der Formulierung des siebten Handlungsfeldes durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahre 2001 unterstrichen sowohl die Kultusminister als auch die Länder – nun jedoch vor dem Hintergrund empirisch bestätigter Schwächen des deutschen Bildungssystems (vgl. Baumert et al. 2001; Prenzel et al. 2004) – die zentrale Bedeutung von Ganztagschulen in der zukünftigen Qualitätsentwicklung. Die folgenden Ausführungen beleuchten nun die damit initiierten Reformen. Hierzu wird einleitend der Begriff „Ganztagschule“ präzisiert, wonach kurz auf die Einführungsmotivation des Konzepts eingegangen wird. Den Kern des Kapitels bildet schließlich die Analyse der Umsetzungen auf der Ebene des Bundes und der Bundesländer, einerseits unter dem Aspekt der absoluten Entwicklungen und andererseits unter Betrachtung der Versorgungsquote. Aus Gründen des Umfangs bleiben dabei außerschulische Ganztagsangebote unberücksichtigt.

In dem im März 2005 veröffentlichten „Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform“ formuliert die KMK eine auch für meine Ausführungen grundlegende Definition, die sowohl die ganztägige Beschulung als auch den Aspekt der Betreuung berücksichtigt. „Ganztagschulen sind demnach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

1. über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
2. an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,
3. die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen“ (KMK 2005 a, S. 6).

Unter den Schulen, die diese Voraussetzungen erfüllen, können laut Kultusministerkonferenz drei Subformen unterschieden werden:

1. Die **voll gebundene Form**, in der sämtliche Schüler dazu verpflichtet sind, „an mehr als drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.“ (ebenda, S. 7).
2. Die **teilweise gebundenen Form**, in deren Rahmen sich ein Teil der Schüler (z.B. einzelne Klassen oder Klassenstufen) dazu verpflichtet, „an mindestens drei Wochentagen für jeweils

mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.“ (ebenda).

3. In der **offenen Form** unterbreitet die Schule den einzelnen Schülern auf Wunsch in täglichen, gleich bleibenden Zeiten ein Bildungs- und Betreuungsangebot an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden (ebenda).

Des Weiteren zählt die KMK-Statistik neben Ganztagschulen im obigen Sinne auch Formen, die Holtappels (2006, S. 6) als Kooperationen von Schule und Jugendwerk unter dem Begriff „additiv duales System“ subsumiert. Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an dieser sich vor allem auf Spiele, Hausaufgabenbetreuung und Mittagessen beschränkenden Betreuung ist freiwillig und findet außerhalb schulischer Unterrichtszeiten und Räume statt. Ursächlich dafür ist, dass diese Angebote beispielsweise als Hort – im Gegensatz zu den obigen Formen – nicht in der Verantwortung der Schulleitung stehen (KMK 2005 a, S. 5).

Wie motivieren jedoch Vertreter der Wissenschaft vor dem Hintergrund einer zunehmenden Konjunktur des Diskussionsgegenstandes seine Implementierung? Für den Zeitraum vor PISA 2000 lassen sich im Wesentlichen zwei Begründungslinien identifizieren, a) verändernde Bildungsanforderungen sowie vor allem b) sich rasant wandelnde Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Letzteres wird – wie den sozialwissenschaftlichen Analysen zu entnehmen – als Folgen sich wandelnder Erwerbs- und Familienstrukturen angesehen, die ihren Niederschlag in der Erwerbstätigkeit beider Elternteile sowie vermehrt auftretender Alleinerziehung fanden (Betreuungsproblem) (vgl. Bellenberg 2001; Napp-Peters 1985; Rolff & Zimmermann 1997).

Ohne, dass das zweitgenannte Argument (b) an Aktualität verloren hätte,<sup>315</sup> fand vor allem in der Folgezeit großer Leistungsstudien wie PISA und IGLU eine verstärkte Verlagerung von Begründungsschwerpunkten hin zu schulpädagogischen Argumenten statt. Nach Holtappels können diese in zwei Hauptaspekte unterschieden werden. So verlangt zum einen der zur Zeit stattfindende Wandel von Qualifikations- und Bildungsanforderungen Reaktionen. Die Ausbildung notwendiger Kompetenzen (z.B. Durchschauen komplexer Prozesse, Umgang mit Informationssystemen, Analyse- und Planungsfähigkeit) erfordert in der immer mehr durch Medien beeinflussten Lebenswelt der Kinder ein Lernen, das „komplexe Vorgänge entschlüsselt, verarbeitet und durchschaubar macht, Schlüsselqualifikationen und Orientierungswissen vermittelt. Solche Lernprozesse brauchen aber ein Mehr an Zeit,

---

<sup>315</sup> Bellenberg (2001, S. 29) belegt dies mit folgenden Daten: 54% der Kinder unter 18 Jahren haben beiderseits erwerbstätige Eltern bzw. ein alleinerziehendes, erwerbstätiges Elternteil. Die wöchentliche Arbeitszeit der beiden Eltern oder des alleinstehenden Elternteils beträgt bei drei Vierteln dieser Kinder wöchentlich mehr als 20 Stunden.

Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten, als es die Halbtags-Stundenschule ermöglicht“ (Holtappels 2004, S. 8).

Zum anderen besitzt Deutschlands Bildungssystem strukturelle Defizite, die einen in den übrigen PISA-Teilnehmerländern erreichten Ausgleich von Benachteiligungen (auf sozialem, ethnischem und leistungsbezogenem Hintergrund) verhindert. Vor diesem Hintergrund verlangt die Verkleinerung der äußerst breiten Streuungen nach einer verstärkten und zugleich gezielten Lernförderung, Hausaufgabenhilfen sowie sozialpädagogischen Unterstützungen (Holtappels 2003, S. 3 ff), die beispielsweise durch einen langfristig angelegten Ausbau von Ganztagschulen gewährleistet werden können.

#### **4.2.7.1 Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten**

Die folgenden Beschreibungen geben die Maßnahmen im Rahmen des siebten Handlungsfeldes wieder. Die Betrachtung der Länderebene erfolgt im Gegensatz zu dem bisherigen Vorgehen in quantitativer Form, ohne dass dabei jedoch das Typische der eingeleiteten Maßnahmen betrachtet wird. Ursächlich dafür ist die Implementierung des seit Januar 2003 laufenden Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“<sup>316</sup> („IZZB“), das auf der einen Seite durch die Vorgaben in den Förderbedingungen eine grobe Struktur vorgibt und damit systematisch Gleichförmigkeit bewirkt und auf der anderen Seite länder eigene Initiativen während des Förderzeitraumes vermutlich in einem hohen Maße zum Erliegen bringt.<sup>317</sup> In seinem Rahmen gewährt die Bundesregierung den Bundesländern jährlich vorab festgelegte Finanzhilfen, deren Gesamthöhe auf fünf Jahre verteilt vier Milliarden Euro beträgt.<sup>318</sup> Die Auszahlung des Betrages an die Länder soll vorwiegend zur „Weiterentwicklung bestehender Schulen zu Ganztagschulen, zur Schaffung zusätzlicher Ganztagsplätze an bestehenden Ganztagschulen sowie zur qualitativen Weiterentwicklung

---

<sup>316</sup> Die Grundlage des Programms bildet die am 12.05.2003 von den Ländern und der Bundesregierung unterzeichnete Verwaltungsvereinbarung (vgl. BMBF 2003 a). Begleitet wird die eingeleitete Entwicklung der schulischen Infrastruktur seit Mai 2004 durch die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), die das Ziel hat „systematisch offenen Fragen im Zusammenhang mit der Entstehung, mit dem Betrieb und der pädagogischen Wirkung“ von Ganztagschulen nachzugehen (vgl. <http://www.projekt-steg.de/>).

<sup>317</sup> Eine Bestätigung dieser Vermutung kann aufgrund einer derzeit sehr angespannten Finanzlage der Länder Artikel 5 der Verwaltungsvereinbarung liefern (vgl. BMBF 2003 a). Dort ist festgelegt, dass jedes der Bundesländer mindestens 10% der Fördersumme als Eigenaufwendungen aufbringen muss, um den Förderbetrag zu erhalten, was jedoch ihren Spielraum für weitere Maßnahmen auf dem siebten Handlungsfeld erheblich verkleinert. Länder, die dennoch eigene Programme, wie das „Offene Ganztagschule im Primarbereich“, das „13 Plus“ (beide NW; unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/goesneu/foerderung/index.html>) oder das rheinlandpfälzische Aufbauprojekt, durch das im Schuljahr 2005/06 300 neue Ganztagschulen entstehen sollen durchführen, sind somit absolute Ausnahmen (vgl. MBFJ 2005).

<sup>318</sup> So hat beispielsweise Nordrhein-Westfalen einen Anspruch auf den Erhalt von 22,8% des jährlichen Gesamtvolumens. Maßgeblich für die Bestimmungen der Anteile waren die Schülerzahlen der Grundschulen und der Sekundarstufe I im Land im Verhältnis zu der Gesamtheit aller Schüler in der BRD (ebenda).

bestehender Ganztagschulen“ (BMBF 2003 a, S. 4) verwendet werden. „Ferner werden Schulen einschließlich angegliederter Horte sowie Kooperationsmodelle zwischen Schule und Trägern der Jugendhilfe auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts gefördert, wenn die Weiterentwicklung zu einem in die Schule fachlich integrierten Ganztagsangebot angestrebt wird.“ (ebenda).

Damit eine Schule gefördert wird, muss sie ein sogenanntes „pädagogisches Konzept“ entwickeln und es dann zur Begutachtung beim Kultusministerium einreichen. Eines der wichtigsten Entwicklungskriterien des Programms dabei ist die „individuelle Förderung und das Eröffnen von Lernchancen durch eine Pädagogik der Vielfalt, die konsequent die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, wie zum Beispiel Begabungen, Lernhaltung, die Lernumgebung im Elternhaus und Vorwissen“ (BMBF 2003 b, S. 6-7). Diese Bedingungen lassen – trotz ihrer recht allgemeinen Form – ergänzend zum vorangegangenen Absatz vermuten, dass sämtliche zum Schuljahr 2003/04 sowie danach gegründete bzw. weiterentwickelte Ganztagschulen über ein derartiges pädagogisches Konzept verfügen und demnach implizit die im Handlungsfeld verlangten Förderungen der beiden Extremgruppen betreiben.

Die folgende Abbildung gibt zunächst die Entwicklung der Anzahl von Verwaltungseinheiten im Ganztagschulbetrieb<sup>319</sup> in den Bundesländern an drei aufeinander folgenden Schuljahren wieder. Die erste Wertangabe (Schuljahr 2002/03) bezieht sich etwa auf den Zeitpunkt von neun Monaten (Beginn des Schuljahres) nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, wodurch m.E. in Anbetracht dieser äußerst kurzen Zeitspanne der Reaktion davon ausgegangen werden kann, dass die Forderungen des Handlungsfeldes zu diesem Zeitpunkt noch keine quantifizierbaren Auswirkungen hatten.<sup>320</sup> Verantwortlich hierfür dürfte die zeitaufwendige Planung, Organisation und Implementierung der erforderlichen Strukturen (Personalmanagement, Budgetierung, Zustimmung der Beschlussgremien oder inhaltliche programmatische Umorientierung) sein, die eine derartig aufwendige Änderung als unmöglich erscheinen lässt. In Anbetracht einer stark variierenden Anzahl von Schulen pro

---

<sup>319</sup> Zur Klärung des Begriffes „Verwaltungseinheiten im bzw. mit Ganztagschulbetrieb“ heißt es in KMK (2006, S. 4): „Gezählt werden immer Ganztagschulen als schulartspezifische Einrichtungen. Die Daten werden nach Schularten untergliedert, d.h. wenn eine Ganztagschule über einen Haupt- und einen Realschulzweig verfügt, werden beide gesondert ausgewiesen. Die Summe der Einrichtungen nach Schularten ist daher nicht identisch mit der Zahl der Verwaltungseinheiten.“ Zur Erleichterung des Leseflusses werden im Folgenden „Ganztagschulen“ bzw. „ganztägliche Schulen“ und „Verwaltungseinheiten im Ganztagschulbetrieb“ dennoch synonym verwendet.

<sup>320</sup> Der Zuwachs von Ganztagschulen von Schuljahr 2001/02 auf 2002/03 wird damit als ein „natürlicher“ aufgefasst, der noch nicht auf bildungspolitische Folgerungen auf PISA 2000 zurückgeführt werden kann.

Bundesland haben die absoluten Angaben allein jedoch keinen Aussagewert, so dass die Analysen durch Angaben zur Versorgungsquote ergänzt werden (Tabelle 24).

Vor diesem Hintergrund zeigen die Angaben des Schuljahres 2002/03 (Basisschuljahr) einen Zustand auf, wie er sich sowohl „vor PISA“ als auch vor der Implementierung des BMBF-Programms IZBB darstellte. Anhand der Angaben für die Schuljahre 2003/04 und 2004/05 können so Entwicklungen gegenüber dem Basisjahr abgebildet und beurteilt werden.

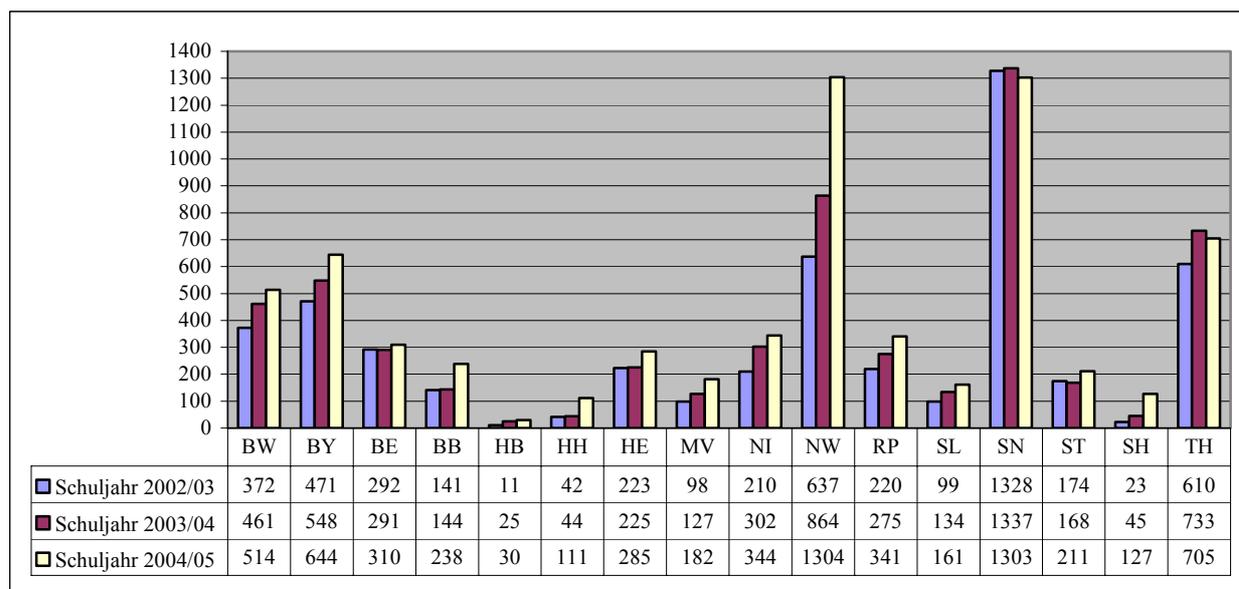


Abbildung 2: Entwicklung der Anzahl von Verwaltungseinheiten im Ganztagsschulbetrieb in den Bundesländern im Zeitraum zwischen dem Schuljahr 2002/03 und 2004/05

Quelle: KMK 2005 a, S. 24 - 51; KMK 2006, S. 6

Für das Basisschuljahr belegt Abbildung 2 eine flächendeckende Existenz ganztäglicher Schulen, deren Anzahlen jedoch je nach Bundesland stark variieren. Die mit beträchtlichem Abstand höchste Anzahl (1328) an den deutschlandweit insgesamt 4951 Ganztagschulen existierte in Sachsen; mit etwa der doppelten Anzahl des Durchschnittswertes (309) liegt Thüringen (610) und Nordrhein-Westfalen (637) ebenfalls in der Spitzengruppe. Obwohl die absoluten Werte dieser drei Länder untereinander zum Teil um mehr als das Doppelte, im Vergleich zum Bundesdurchschnitt gar um das Doppelte (Thüringen, Nordrhein-Westfalen) bzw. Vierfache (Sachsen) abweichen, fallen die Unterschiede im Bezug auf die Versorgungsquote, welche mittels der Anteile der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb an Schulen oder in Verbindung mit Schulen an allen Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Schulen wiedergegeben wird, erheblich geringer aus. Diese beträgt in Sachsen 22,3%, in Thüringen 21,4% und in Nordrhein-Westfalen 14,5%, womit sie die durchschnittliche Versorgungsquote in Deutschland (9,8%) nun um etwas mehr als das Doppelte (Sachsen und Thüringen) bzw. das Anderthalbfache (Nordrhein-Westfalen)

übertreffen (vgl. Abbildung 2; Tabelle 24). Interessant ist vor diesem Hintergrund, dass gerade Sachsen und Thüringen als Bundesländer der ehemaligen DDR bis zur Wiedervereinigung so gut wie keine Ganztagschulen geführt haben und man deshalb den beschriebenen Stand – im Gegensatz zu Nordrhein-Westfalen sowie auch den übrigen westlichen Bundesländern – auf Aktivitäten zurückführen kann, die ausschließlich seit dem Beginn der 1990er Jahre stattfanden (Bargel/Kuthe 1991, S. 2 f). Holtappels (2006, S. 12) vermutet in diesem Zusammenhang, dass es sich dabei vorwiegend um Betreuungen in „additiv dualer“ Form handelt, was den Angaben der KMK zur Folge sehr wahrscheinlich<sup>321</sup> erscheint (vgl. KMK 2006; 2005 a jeweils S. 30 des Anhangs).

Zu der Ländergruppe, die etwa um den Bundesdurchschnitt angesiedelt ist, können Berlin (293) sowie – bereits etwas nach oben abweichend – Baden-Württemberg (372) gezählt werden. Während Berlin damit zwar 79 Ganztagschulen weniger führt, gleichzeitig jedoch erhebliche Unterschiede in der Größe der Schulnetze dieser Länder existieren, besitzt es dennoch eine viermal höhere Versorgungsquote als Baden-Württemberg (21,9% gegenüber 5,8%). Baden-Württembergs Nachbarland Bayern, das den Bundesdurchschnitt mit einem Wert von 471 Ganztagschulen um das Eineinhalbfache übertrifft, besitzt mit Schüleranteilen von 2,3% das großmaschigste Versorgungsnetz innerhalb Deutschlands (vgl. Abbildung 2; Tabelle 24). Über Besuchsanteile, die unter 5% liegen und damit ähnlich wie in Bayern auf eine stark ablehnende Haltung gegenüber Ganztagsbeschulung bzw. -betreuung schließen lassen, verfügen zudem Bremen (4,6%), das Saarland (4,3%) und Schleswig-Holstein (3,6%) (vgl. ebenda).

|              | BW  | BY  | BE   | BB   | HB  | HH   | HE   | MV   | NI   | NW   | RP  | SL  | SN   | ST   | SH  | TH   | D    |
|--------------|-----|-----|------|------|-----|------|------|------|------|------|-----|-----|------|------|-----|------|------|
| <b>02/03</b> | 5,8 | 2,3 | 21,9 | 10,7 | 4,6 | 5,7  | 13,7 | 8,1  | 6,2  | 14,6 | 5,7 | 4,3 | 22,3 | 9,6  | 3,6 | 21,4 | 9,8  |
| <b>03/04</b> | 7,1 | 2,6 | 22,1 | 11,2 | 7,4 | 6,2  | 13,6 | 12,9 | 7,3  | 15,3 | 7,1 | 5,5 | 24,4 | 10,0 | 4,4 | 31,9 | 10,8 |
| <b>04/05</b> | 8,8 | 2,9 | 23,6 | 15,6 | 9,2 | 10,1 | 16,2 | 15,4 | 10,5 | 16,3 | 8,3 | 5,7 | 27,0 | 14,0 | 8,0 | 34,9 | 12,5 |

Tabelle 24: Anteile der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb an Schulen oder in Verbindung mit Schulen an allen Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Schulen nach Schuljahren 2002/03, 2003/04 und 2004/05 (Angaben in %).

Quelle: KMK 2006, S. 30 des Anhangs

Betrachtet man nun das darauf folgende Schuljahr 2003/04 anhand der Werte der Abbildung 2, so kann festgestellt werden, dass in diesem Zeitraum deutschlandweit insgesamt 5713

<sup>321</sup> KMK (vgl. 2006; 2005) erfasst die auf Seite 5 definierte Ganztagsform „additiv dualen“ Typs nicht gesondert, sondern addiert deren Anteile zu denen von Ganztagschulen in offener Form. Beide werden im Folgenden in Anlehnung an Holtappels (1994, S. 93) als additive Modelle bezeichnet.

Ganztagsschulen existierten. Gegenüber dem Basisschuljahr 2002/03 entspricht dies einem absoluten Gesamtzuwachs von 762 Schulen (15,5%) und einer gleichzeitigen Anhebung des Länderdurchschnitts von 309 auf 357 Ganztagsschulen.

Um hingegen den Innovationsdrang der einzelnen Bundesländer (Länderebene) ermitteln zu können, ist es notwendig ihre relativen Zuwächse zu betrachten. Hier lassen sich im Wesentlichen drei Ländergruppen identifizieren. So nahm die absolute Anzahl in der ersten Gruppe, der Berlin und Sachsen-Anhalt angehören im Vergleich zum Basisjahr um eine bzw. sechs Schulen ab (Gruppe: relative Abnahme). Nach den Angaben des BMBF (2005) haben beide Bundesländer die ihnen zur Verfügung gestellten Mittel nur teilweise ausgeschöpft, dennoch sind ihnen – wie im Falle Berlins – mit über 22 Millionen (Sachsen-Anhalt: 336 Tausend) beträchtliche Fördersummen zugeflossen. Vor diesem Hintergrund kann folglich davon ausgegangen werden, dass beide Bundesländer bereits existierende Ganztagsschulen qualitativ weiterentwickelt haben (vgl. BMBF 2003 a; Abbildung 2; Tabelle 24).

Dagegen gehört der zweiten Ländergruppe, in der die Anzahl der Ganztagsschulen um mehr als 25% zunahm mit Bremen (Anzahl mehr als verdoppelt), Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein (Anzahl verdoppelt) fast die Hälfte aller Bundesländer an. Auffällig dabei ist, dass es sich dabei mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern ausschließlich um westliche Bundesländer handelt, deren Versorgungsquote des Basisjahres im Vergleich zu den östlichen Ländern in den meisten Fällen erheblich kleiner war. In der Gruppe der sieben übrigen Bundesländer liegt der Anteilszuwachs der Ganztagsschulen zwischen 1% und 24%, wobei er insbesondere in Brandenburg (2%), Hamburg (5%) und Hessen (1%) auffällig klein ausfällt (ebenda).

Gegenüber dem Basisschuljahr 2002/03 schlägt sich der absolute Zuwachs von Ganztagsschulen in der Erhöhung der Versorgungsquote auf durchschnittlich 10,8% nieder. Vergleicht man innerhalb beider Schuljahre nun die Ländergruppen, die höchste Versorgungsprozentsätze besitzen, so kann festgestellt werden, a) dass sie mit Berlin (22,1%), Nordrhein-Westfalen (15,3%), Sachsen (24,4%) und Thüringen (31,9%) in ihrer Zusammensetzung identisch sind und b) dass jedes Gruppenland deutliche Zugewinne aufweist, die beispielsweise in Thüringen, wo bereits jeder dritte Schüler an einer Ganztagsbeschulung bzw. -betreuung teilnahm, gar drastisch ausfallen. Als eher negativ kann hingegen die Situation in Bayern und Schleswig-Holstein beurteilt werden, die mit einer Versorgungsquote von 2,6% bzw. 4,4% weiterhin Desiderate in der deutschen Ganztagsschullandschaft bilden (ebenda).

Im letzten Vergleichsschuljahr (2004/05) stieg die Anzahl der Ganztagschulen um 1097 auf 6810 an. Dies ist ein relativer Zuwachs von 19,2% gegenüber dem Vorjahr bzw. von 37,5% gegenüber dem Basisschuljahr 2002/03. Daran wird deutlich, dass die Innovationsanstrengungen auf dem siebten Handlungsfeld im zweiten Schuljahr nach PISA im Mittel noch einmal intensiviert wurden.

Wie bereits im letzten Schuljahr, lassen sich auch nun drei Ländergruppen identifizieren, die unter dem Aspekt der relativen Zu- bzw. Abnahme ihrer Ganztagschulen unterschieden werden können. So existieren auch 2004/05 Bundesländer, in denen sich die Anzahl im Vergleich zum Vorjahr verringerte (Gruppe 1). Neben Sachsen (minus 33 Schulen), dessen Ganztagschulversorgung damit auch gegenüber dem Basisjahr abnahm, gehört dazu auch Thüringen (minus 34 Schulen). Die mit dieser Feststellung einhergehende Frage, ob diese beiden Länder nun die ihnen zustehenden finanziellen Mittel im Rahmen von IZZB tatsächlich nicht genutzt haben oder ob sie vielmehr zur qualitativen Weiterentwicklung bereits bestehender Ganztagschulen verwendet wurden, kann aus der Betrachtung der zugesprochenen Gelder beantwortet werden. Hier lässt sich ein Zufluss von zum Teil beträchtlichen Fördersummen an die beiden Länder erkennen, so dass ein qualitativer Ausbau stattgefunden haben muss (vgl. BMBF 2003 a; vgl. BMBF 2005).

Andererseits ist die Gruppe der Länder, in denen die Anzahl der Ganztagschulen um mehr als 25% zunahm mit Brandenburg, Hamburg (Anzahl sogar verzweieinhalbfacht!), Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt sowie Schleswig-Holstein (Anzahl annähernd verdreifacht!) erneut besonders groß. Gegenüber dem Basisschuljahr (2002/03) können damit folgende Bundesländer ihre Versorgung mit Ganztagschulen mehr als verdoppeln: Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Auffällig dabei ist, dass sich bei diesen insgesamt aktivsten Bundesländern ausschließlich um westliche handelt, die mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen noch im Basisjahr sowohl absolut als im Prozentsatz der in Ganztagsmodellen beschulten (bzw. betreuten) Schülerinnen und Schüler sehr stark von den jeweiligen Mittelwerten abwichen. Sie bleiben auch jetzt darunter, können die Abstände jedoch drastisch reduzieren. In der dritten Gruppe, die die übrigen sieben Bundesländer umfasst, liegt der relative Anteilszuwachs zwischen 7% und 24%, wobei er in Berlin (7%) und Baden-Württemberg (11%) am kleinsten ausfällt (vgl. Abbildung 2; Tabelle 24).

Der absolute Zuwachs der Ganztagschulen (um 1097) schlägt sich gegenüber dem Schuljahr 2003/04 in der Erhöhung der Versorgungsquote auf durchschnittlich 12,5% nieder. Vergleicht man darunter die Gruppe der Bundesländer mit den höchsten Prozentsätzen, so zeigt sich,

dass sie mit Berlin (23,6%), Brandenburg (15,6%), Nordrhein-Westfalen (16,3%), Sachsen (27,0%) und Thüringen (34,9%) sowohl gegenüber dem Vorjahr als auch gegenüber dem Basisjahr in ihrer Zusammensetzung annähernd unverändert bleibt. Als eher negativ kann hingegen die Situation in Bayern und dem Saarland beurteilt werden, die mit einer Versorgungsquote von 2,9% bzw. 5,7% zwar positive Entwicklungstendenzen in den letzten beiden Jahren aufweisen, sie insgesamt jedoch immer noch zu wenige Schülerinnen und Schüler erreichen (ebenda).

#### **4.2.7.2 Zusammenfassung und Diskussion**

Die Analysen des Abschnitts zeigen sowohl beim absoluten Ausbau als auch unter dem Aspekt der Versorgungsquote, dass das Modell der Ganztagschule nach PISA 2000 insgesamt in sehr starkem Maße von den Bundesländern angenommen worden ist. Dieser – mit Ausnahme von Sachsen – in allen Bundesländern zu beobachtende Reformdrang manifestiert sich zunächst darin, dass die bundesweite Anzahl der Ganztagschulen in offener, teilgebundener und gebundener Form im Zeitraum zwischen dem Basisschuljahr 2002/03 (bundesweit 4951) und 2004/05 (bundesweit 6810) um 37,5% zunahm. Auffallend ist an dieser zweijährigen Entwicklung im Detail, dass der Ausbau zwischen den Schuljahren 2003/04 und 2004/05 im Vergleich zum Schuljahr zuvor, nicht linear sondern vielmehr beschleunigend verlief, wenn auch stets mit unterschiedlichem Innovationsbestreben der einzelnen Bundesländer. So konnten Länder wie Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen ihre Anzahlen über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg (zum Teil sogar innerhalb eines Jahres) mindestens verdoppeln oder wie im Falle von Schleswig-Holstein sogar verfünffachen, wohingegen Berlin, Hessen, Sachsen-Anhalt und Thüringen als Länder, die größtenteils vorher schon über ein vergleichsweise gut ausgebautes Netz verfügten, eher inaktiv waren.

Eine Gegenüberstellung der absoluten Zunahmen zwischen 2002/03 und 2004/05 (1859 Schulen) einerseits und der Förderanzahlen (4905 Schulen)<sup>322</sup> sowie auch der abgeflossenen Fördersummen des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) andererseits zeigen, dass die beschriebene Entwicklung sowohl in quantitativer als auch in qualitativer<sup>323</sup>

---

<sup>322</sup> Darunter subsumiert das BMBF auch zur Förderung vorgesehene Schulen.

<sup>323</sup> Dies kann folgendermaßen am Beispiel Sachsens verdeutlicht werden: Betrachtet man den absoluten Zuwachs an Ganztagschulen, so sind diese im untersuchten Zeitraum negativ, gleichzeitig treten jedoch unter den Förderzahlen des BMBF 145 Schulen auf, die gefördert werden und für die auch finanzielle Mittel geflossen sind. Damit lässt sich folgern, dass die Förderungen für qualitative Weiterentwicklungen, die das IZZB gleichermaßen fördert (vgl. BMBF 2003 a), verwendet wurden.

Hinsicht im Wesentlichen vom 2003 begonnen Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZZB) getragen worden ist. Reformaktivitäten ausschließlich aus ländereigenen Fördermitteln, wie sie in Nordrhein-Westfalen („Offene Ganztagschule im Primarbereich“, „13 Plus“) oder Rheinland-Pfalz anzutreffen sind, besitzen vor diesem Hintergrund den Charakter punktueller Maßnahmen (vgl. BMBF 2004; BMBF 2005; Abbildung 2).<sup>324</sup>

Die Analyse zur Versorgungsquote und ihrer Veränderung ergab ein ähnliches, wenn auch nicht so stark zunehmendes Ergebnis, wie unter dem Aspekt des absoluten Ausbaus. So lernte während des Basisschuljahres 2002/03 im Bundesdurchschnitt noch jeder zehnte Schüler in einer Ganztagschule, nur zwei Jahre später war es bereits jeder achte (Anstieg um 28%). Bedingt durch starke Streuungen der Versorgungsquote zwischen den Bundesländern, existieren inzwischen nach oben ausreißende Ländergruppen wie Berlin und Sachsen, in denen bereits ein Viertel bzw. sogar – wie im Falle von Thüringen – mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler an Ganztagsangeboten teilnehmen; im Schuljahr 2002/03 konnte dagegen ein Anteil von einem Viertel von keinem der Bundesländer erreicht werden. Das andere Extrem belegt trotz Zuwächsen über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg das zwar im innerdeutschen Leistungsvergleich beste Bayern, in dem 2004/05 aber nur jeder vierunddreißigste Schüler (2,9%) am Ganztagsbetrieb teilnahm.

Vor dem Hintergrund bisheriger Ergebnisse kann Aussagen von Holtappels (2006, S. 26), die ganztägigen Schulen besäßen eine immer noch „marginale quantitative Bedeutung“<sup>325</sup> folglich nur bedingt zugestimmt werden. Ein zunehmendes Heraustreten aus dem bisherigen Modell-Schattendasein zieht jedoch in der Form, in der es per Definition der KMK (vgl. Abschnitteinführung) eingeführt und seit dem auch durch das IZZB gefördert wird, Folgeentwicklungen nach sich, die kritisch hinterleuchtet werden sollten. Grob umreißen lässt sich die vielschichtige Problematik mit der Aussage von Oelkers: „Nachteile von Milieus kann man nicht einfach durch Verlängerung des Schulalltages ausgleichen“ (Oelkers 19.02.03). Oder etwas genauer formuliert: Eine Aktivierung der Wirkungskette „Ganztagschule - mehr Unterricht - Möglichkeit einer vielfältigeren Bildung - bessere Förderung der stärkeren und schwächeren Schüler“ hängt nicht von der Verlängerung der Schulzeit bzw. – auf das gesamte Bildungssystem bezogen – von einer möglichst hohen Anzahl der Schulen ab, die ihre Schulzeit bis in den Nachmittag hinein erweitert haben (Beispiel ist hier Italien). Entscheidend ist vielmehr, dass jede Ganztagschule unabhängig

---

<sup>324</sup> An dieser Stelle wird jedoch auf die Diskrepanz zwischen den Statistiken der KMK und des BMBF im Bezug auf die Anzahl der Neugründungen hingewiesen (vgl. BMBF 2004; Abbildung 2). Dies gilt ebenfalls für die Statistiken der KMK selbst (vgl. 2005, S. 6; 2006, S. 6)!

<sup>325</sup> Die Ausführungen Holtappels beziehen sich auf das Schuljahr 2002/03.

ihrer Form ihr Mehr an Zeit gegenüber der Halbtagschule mit einem wertvollen pädagogischen Konzept (z.B. didaktisch-methodische Abstimmung beider Lernabschnitte, Einzelförderung, qualifiziertes Personal) verzahnen muss, um so – und dies wird häufig übersehen – einer im Eingang des Kapitels beschriebenen Motivierung seiner selbst gerecht werden. Der Grund für die damit angestimmte Kritik ist, dass der Anteil der Schülerinnen und Schülern innerhalb der oben analysierten Versorgungsquoten in Ganztagschulen additiven Typs gegenüber den gebundenen und teilgebundenen deutlich stärker zunahm (vgl. KMK 2006, S. 30 des Anhangs). Im Schuljahr 2004/05 betrug er etwa 40% (2002/03: 31,2%) und dürfte – bisherige Entwicklungsförderung vorausgesetzt – in den nächsten zwei bis drei Jahren den Anteil gebundener Formen übertreffen.<sup>326</sup> Studien, die sich mit dem Betreuungsangebot von Ganztagschulen in additiver Form auseinandersetzen, zeigen jedoch besorgniserregende Auffälligkeiten auf, deren Existenz ebenfalls ich durch Beobachtungen während meiner Tätigkeit als Lehrer bestätigen kann (vgl. Glumpler/Luig-Arlt 1995; MSW 1997). Eine der gravierendsten ist dabei meines Erachtens, dass die im Nachmittagszeitraum eingesetzten Betreuungsgruppen nur zu einem geringen Bruchteil aus ausgebildeten Lehrkräften bestehen; es handelt sich hierbei vielmehr um ein nicht fest eingestelltes Personal in geringfügigem Beschäftigungsverhältnis oder auf Honorarbasis, ohne ein Obligatorium der Fort- und Weiterbildung, geschweige denn eine scharf umrissene Verantwortung. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Holtappels (2006, S. 17) die Primärziele von Ganztagschulen in additiver Form im „sozial-freizeitpädagogischen Bereich“, wie dem Spiel bzw. der Verbesserung der Hausaufgaben einordnet, gleichzeitig dennoch glaubt, dass sich daraus in Zukunft auch „anspruchsvollere Konzeptionen entwickeln können“ (Holtappels 2006, S. 25). Zur Zeit jedoch fehlt aus meiner Sicht für die Initiierung dieser Entwicklung ein tragfähiges und gleichzeitig – wie von Ipfling (1981, S. 77 f) gezeigt – teures Fundament, nämlich ein für diese Aufgaben adäquat ausgebildetes Personal, das auch im Nachmittagsbereich bildet.

Die obigen Ausführungen lassen resümierend die Schlussfolgerung zu, dass sich der derzeitige Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland im Wirkungsfeld zweier in ihrem Effekt durchaus zweifelhafter Mechanismen befindet,

1. einer äußerst schnellen quantitativen Verbreitung von Ganztagschulen und damit auch einer Verlängerung der Tagesschulzeit für Kinder und Jugendliche sowie

---

<sup>326</sup> Der Beginn dieser Entwicklung kann bereits in den 1980er Jahren beobachtet werden (vgl. Höhmann, Holtappels, Schnetzer 2004).

2. einer sehr starken Zunahme von Bildungs- und Erziehungsangeboten, die einerseits dem Begriff „Bildung“ nicht gerecht werden und andererseits von inadäquat ausgebildetem Betreuungspersonal geleitet werden.

Wie man eine derartige Scherenöffnung zwischen Quantität und Qualität als Begleiterscheinung des Ausbaus von Ganztagschulen vermeiden kann, zeigen einige andere PISA-Teilnehmer, in denen der Weg zu einer Ganztagschule in der Vergangenheit deutlich konsequenter beschritten wurde. England und Frankreich können dabei als Vorzeigebispiele der Länder hervorgehoben werden, die seit längerer Zeit flächendeckend über gebundene Ganztagschulen verfügen (vgl. Allemann-Ghionda 2003; Schnack 2004). Gleichwohl darf jedoch weder aus den obigen Ausführungen geschlossen noch in der aktuellen Debatte um die Ganztagschule vergessen werden, dass Bildungssysteme mit Ganztagschulen im Allgemeinen nicht leistungsfähiger sind als die mit Halbtagschulen; Spitzenland des PISA-Vergleichs Finnland, das mit Ausnahme des Mukava-Projekts, an dem lediglich vier Schulen teilnahmen, verfügt ausschließlich über Halbtagschulen (vgl. Renz 2003), Polens Reformen zeigen des Weiteren in beeindruckender Weise, mit welchen Mechanismen eine Homogenisierung der Leistungsstreuung und die Abkoppelung sozialer Herkunft selbst in Halbtagschulen erreicht werden können (vgl. 5.2).

## 5 Polens Bildungssystem im Wandel

Im Zuge der im Jahr 1989 einsetzenden Auflösung des Ostblocks und der sich daran anschließenden Bemühungen Polens um eine strategisch-wirtschaftliche Integration in Staaten- bzw. Wirtschaftsbünde des ehemaligen Westens (EG und dann EU, NATO, OECD u.ä.) wurde das Land vom einem aufsehenerregend dynamischen Entwicklungsprozess erfasst (vgl. Banach 1999; Kupisiewicz 1995; Schulz 1996). Bereits nach kurzer Zeit führten zielstrebige Anstrengungen zur Partizipation Polens an zahlreichen Bündnissen, in denen Deutschland inzwischen auf vielen, überwiegend jedoch wirtschaftlichen Ebenen zu seinen wichtigsten Partnern zählt.

Die Auswirkungen dieser Prozesse erfassten in gleichem Maße die von Antweiler (1996, S. 16) als Subsysteme bezeichneten gesellschaftlichen Teilsysteme. Auch das Bildungssystem, welches in Interdependenz mit den übrigen neu strukturierten Subsystemen (ökonomisches und politisches) stand, wurde infolge dessen in den 1990er Jahren von einer radikalen Transformationsflut erfasst (Banach 1999, S. 55 - 93; Zahorska 2002, S. 113 - 199). Was weiß man in Deutschland über diesen Wandel bzw. wie stellt sich das polnische Bildungssystem dar?

Man kann zunächst konstatieren, dass ein deutsch-polnischer Diskurs über pädagogische Themen in den vergangenen Jahrzehnten nur sporadisch stattfand. Das Resultat dieser vor allem heute nicht mehr durch offensichtliche Mechanismen gesteuerten und damit auch erklärbaren Prozesse ist ein fortwährendes Wissensdefizit über aktuelle bildungspolitische Themen, Strukturen oder auch Probleme beider Nachbarstaaten. Es bedurfte schon eines Bildungsereignisses „von Weltrang“ wie der Veröffentlichung der PISA 2003-Ergebnisse im Jahre 2004, damit neben der breiten Öffentlichkeit auch die Erziehungswissenschaftler etwas über das Bildungssystem ihres Nachbarn erfuhren,<sup>327</sup> bzw. damit überhaupt ein Interesseansatz aus deutscher Sicht entstand. Dieses Wissensdefizit ist vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren Einzug haltenden Reformen des Bildungssystems sowie der durch Large-Scale-Assessments systemimmanenten Informationsgewinne auf lange Sicht nicht hinnehmbar. Wertvolle Bildungssystemvergleiche dürfen m. E. nicht auf die Fokussierung auf Finnland oder andere als Spitzenländer (England, Frankreich, Niederlande oder auch Schweden) bezeichnete Studienteilnehmer beschränkt bleiben (vgl. Ackeren van 2003; Döbert et al. 2003). Indem man sich im Zeitalter von PISA, PIRLS und TIMSS ausschließlich auf Input- bzw. Kontext-Analysen (Avenarius et al. 2003 b, S. 12) dieser seit Jahren

---

<sup>327</sup> Zu den Ausnahmen zählen beispielsweise Vorträge und Kooperationen der Carl v. Ossietzky Universität sowie weitere punktuelle Maßnahmen wie die Konferenz mit dem Schwerpunkt PISA vom 9.-10.11.2005 (vgl. [www.codn.edu.pl/struktura/prsd/doc/konferencja\\_pisa.pdf](http://www.codn.edu.pl/struktura/prsd/doc/konferencja_pisa.pdf)).

weitgehend unveränderten Bildungssysteme beschränkt, werden Entwicklungspotentiale von Inputs in den Hintergrund gerückt bzw. gänzlich ausgeblendet. Davon betroffen ist auch eine zusammenhängende Betrachtung von Schülerleistungen als dem wichtigsten Wirkungsfeld der Inputs, so dass man insofern berechtigt von Defiziten auf dem Forschungsfeld der qualitätsbeeinflussenden Mechanismen und Instrumente sprechen kann.

Im Rahmen dieses Kapitels setze ich am Veränderungsprozess und der darin eingebetteten leistungsbezogenen Problematik an, die – wie oben dargelegt – leider zu oft vernachlässigt wird. Vor diesem Hintergrund habe ich das Kapitel in folgende zwei Abschnitte gegliedert:

1. Analyse des polnischen Bildungswesens zwischen 1961 bis 1999. Daran schließt sich eine Ergebnisanalyse von PISA 2000 an (5.1).
2. Analyse der Bildungsreformen von 1999 mit einer Ergebnisanalyse von PISA 2003 (5.2).

Diese Gliederung wird gewählt, da auf der einen Seite das Ausmaß der einschneidenden Änderung von 1999 dieses verlangt und auf der anderen Seite mit der „vorher und nachher“-Charakterisierung jeweils wesentliche qualitätsbeeinflussende Inputs des Bildungswesens erfasst werden, die von den in den Folgeabschnitten beschriebenen PISA-Untersuchungen dargestellt wurden. So wurde bei PISA 2000 der letzte Schülerjahrgang getestet, der noch in den alten Bildungsstrukturen gelernt hatte. PISA 2003 erfasste hingegen Kompetenzen von Schülern, die bereits das neue System gänzlich durchlaufen hatten. Die Bildungssysteme in Polen vor und nach 1999 unterscheiden sich deutlich im Hinblick auf Struktur, Lehrplankonzeption, Lehrerbildung, Berücksichtigung von nationalen und internationalen Large-Scale-Assessments und Systemsteuerungsart. Daher lassen die PISA-Ergebnisse Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit beider Systeme zu.

## **5.1 Polens Bildungssystem vor den Reformen im Jahre 1999**

### **5.1.1 Rechtliche Grundlagen im Kontext politischer Einflüsse**

Als Konsequenz des 2. Weltkrieges verlagerte sich das Territorium des polnischen Staates nach Westen, und ein an die Sowjetunion gebundenes Regime forcierte in Folge die Übernahme der sozialistischen *Planwirtschaft*. Diese in zunehmenden Maße von Indoktrinierung geprägten Entwicklungen innerhalb des Satellitenstaates erfassten nach Dolata (2005, S. 3) ebenfalls das Bildungswesen, dessen im Folgenden näher beschriebene Aufgaben und Ziele im Wesentlichen an die sowjetischen Systemvorgaben angelehnt wurden.

Die das Bildungssystem betreffenden Vorgaben sowohl dieser bis Ende 1989 andauernden Periode des *Realsozialismus* als auch der darauf folgenden Umbruchszeit wurden von zwei Schulgesetzen geregelt. Hierzu zählten

1. das Gesetz über die Entwicklung des Bildungs- und Erziehungssystems („Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania“) aus dem Jahre 1961 und
2. das *Gesetz über das Bildungssystem* („Ustawa o systemie oświaty“) aus dem Jahre 1991.<sup>328</sup>

Obwohl beide Gesetze gemeinsame Passagen<sup>329</sup> aufweisen, so besitzt auch jedes einen eigenen Akzent, der die zur Zeit der Veröffentlichung herrschende politische Ideologie<sup>330</sup> widerspiegelt. Das am 15.7.1961 veröffentlichte Bildungsgesetz bildete 30 Jahre lang eine annähernd unveränderte Grundlage<sup>331</sup> des Bildungssystems in der Volksrepublik Polen („Polska Republika Ludowa“). Einen besonderen Stellenwert maß man darin neben Grundschulbildung vor allem dem beruflichen Schulwesen zu. Darüber hinaus bekräftigte man explizit durch Ideologisierung und Politisierung den sozialistischen Charakter von Bildung und Erziehung.<sup>332</sup> Das zentrale Ziel bestand darin, einen jungen Menschen zum von Dolata (2005) als „homo sovieticus“ bezeichneten Systemteil zu kreieren. Dies belegt der folgende, aus der Präambel entnommene Auszug eindrucksvoll:

„Das Bildungssystem und die Erziehung bilden einen der wichtigsten Stützpfeiler der sozialistischen Entwicklung in der Volksrepublik Polens. Das bildende und erziehende System hat zum Ziel, der nationalen Wirtschaft und Kultur qualifizierte Arbeiter zu sichern, die bewusst zum Aufbau des Sozialismus beitragen.“ Im darauf folgenden Artikel 1 heißt es weiter: „Schule und andere Bildungseinrichtungen erziehen im Geiste der sozialistischen Moral sowie sozialistischer Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens“ (Eigene Übersetzung der Präambel von MENIS 1961).

Das auf diesen Ideen gründende Schulgesetz hatte einen aus heutiger Sicht unvorstellbaren Umfang von fünf Seiten. Wie aus den Artikeln 35 bis 39 des Dokuments hervorgeht, war dies in steuerungsstrategischer Hinsicht völlig ausreichend, da die von Warschau ausgehende

---

<sup>328</sup> Obwohl das MENIS (Ministerium für Bildung und Sport) beide Gesetze sehr allgemein fasst, enthalten sie nicht die Rahmgebung für die Hochschulen, die jeweils separat herausgegeben wurde.

<sup>329</sup> Hierbei handelt es sich um Artikel über den Aufbau/Zugehörigkeit zum Bildungssystem.

<sup>330</sup> Dies wird vor allem in den Artikeln 1 bis 3 beider Bildungsgesetze deutlich.

<sup>331</sup> Diese „Starre“ kann nach Hanna Zielińska als eine extreme Steigerung und gleichzeitige Projektion der Planwirtschaft auf das Bildungssystem gesehen werden. Beide Führungsweisen führten die zu regelnden Sparten an den Rand des Kollapses. Gründe dafür waren die Bekämpfung pädagogischer Traditionen sowie westlicher Einflüsse und Konzeptionen, die als „bourgeois“ bezeichnet wurden (Zielińska 1996, S. 17).

<sup>332</sup> Die Nichtduldung parallel existierender Werte- und Normensysteme ging sogar so weit, dass der Religionsunterricht aus dem Stundenplan verbannt wurde (Schulz 1996, S. 22).

subsystemübergreifende Steuerungsanalogie allen darunter angesiedelten Ebenen (inklusive der Wojewodschaftsebene) ein äußerst beschränktes Kompetenzspektrum zuschrieb. Nach Dolata äußerte sie sich in der Eliminierung sämtlicher zwischen den Lehrern (also der Mikroebene) und dem Staat stehender Mittelebenen. Das direkte Steuerungskonzept gründete auf „obawy przed utratą kontroli przed przykazem ideologicznym“ (Dolata 2005, S. 2) oder, anders ausgedrückt, auf der Furcht vor dem Verlust der ideologischen Kontrolle über den Unterricht.

Bis in die 1990er Jahre hinein blieb das Bildungsgesetz eine annähernd unveränderte Grundlage des Bildungswesens. Zwischenzeitliche bildungspolitische Reformbestrebungen kamen nur selten über das Diskussionsstadium hinaus. Eine Ausnahme war die Veröffentlichung des 1970 vom damaligen Staatschef Edward Gierek in Auftrag gegebenen Berichts „Raport o stanie oświaty w PRL“ (Bericht über den Zustand des Bildungswesens), in dem erhebliche Defizite diagnostiziert wurden (beispielsweise bezüglich Struktur, Inhalten und Lehrerbildung), die das Bildungsministerium unter erheblichen Reaktionszwang setzten (Kupisiewicz 2006, S. 10-28). Ungeachtet der Diagnose wies der folgende Reformprozess Analogien zum zeitgleich in Deutschland rege diskutierten „Bildungsgesamtplan“ auf (vgl. Wernstedt 2004, S. 439 ff). Auch in Polen verschwanden bereits konzipierte Reformpläne größtenteils wieder in den Schubladen. Zu den wenigen umgesetzten Punkten gehörten neben einer vertikalen Öffnung des Weiterbildungsweges für Berufsschulabsolventen bis hin zum Erwerb der Hochschulreife (vgl. Abb. 3) auch die Errichtung so genannter „Sammelschulen“ in ländlichen Gebieten. Sie sollten zur Beseitigung der sich immer stärker abzeichnenden Leistungsdifferenzen zwischen ländlichen Gebieten und städtischen Regionen beitragen (vgl. UNDP 1998, S. 37 – 66; Kupisiewicz 2006, S. 10 ff). Die Wirksamkeit der punktuell geänderten Rahmenbedingungen war jedoch gering<sup>333</sup>. Bessere Durchlässigkeit bzw. Leistungsnivellierung blieben bis in die 1990er Jahre ein Ziel der polnischen Bildungspolitik.

Der Regierungswechsel, der 1989 in Folge der Machtübernahme durch den späteren Präsidenten Wałęsa (Solidarność) eingeleitet wurde, spiegelte sich auch in einer neuen Auffassung von einem geeigneten Bildungssystem wider – und in den Inhalten, die es vermitteln sollte. In der Präambel des Bildungsgesetzes<sup>334</sup> von 1991 wurde die kommunistische Systemideologie durch folgende humanistisch-demokratische (und weiterhin patriotische) Werte abgelöst:

---

<sup>333</sup> Die Möglichkeit der Weiterbildung für Berufsschüler nutzte lediglich ein „verschwindend geringer Anteil“. (UNDP 1998). Dies wurde darauf zurückgeführt, dass in den 1970er Jahren die Verdienstmöglichkeiten in Berufen mit mittleren bzw. höheren Bildungsabschluss niedriger waren als bei Facharbeitern (ebenda).

<sup>334</sup> Verabschiedet wurde das Bildungsgesetz vom Parlament.

„zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. zasadami zawartymi w konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskaznikami zawartymi.“ (Präambel, MENIS 07.09.91).

Die pluralistisch-demokratischen Leitprinzipien<sup>335</sup> des Gesetzes schlugen sich in einer Vielzahl radikaler und den damals herrschenden „Geist der Loslösung“ widerspiegelnder Neuerungen nieder. Zu den wichtigsten gehörten nach der einheitlichen Ansicht der Pädagogen wie Banach (1999, S. 58 f), Kupisiewicz (1994, S. 37), Schulz (vgl. 1996) und Zahorska (2002, S. 126 - 146):

1. Sowohl öffentliche („publiczne“) als auch nichtöffentliche („niepubliczne“) Schulen wurden nach Artikel 85 als gleichberechtigte Institutionen anerkannt (vgl. Art. 82 – 90, MENIS 07.09.91).
2. Neben einem Teil der allgemeinbildenden Schulen wurden auch Hochschulen in ein geändertes Verwaltungs-, Steuerungs- und Finanzkonzept integriert. Das bis dahin zentral gesteuerte Bildungswesen nahm die gesellschaftliche Selbstverwaltung als neues Gestaltungsprinzip an, indem beispielsweise den „Gminy“ (Kommunen) als einer untergeordneten Instanz erheblich mehr Kompetenzen<sup>336</sup> zugesprochen wurden (vgl. MENIS 08.03.90). Das oberste Organ bildete dabei das in Warschau ansässige MENIS, in dessen Kompetenzbereich zu diesem Zeitpunkt weiterhin der Erlass landesweit geltender Bestimmungen (Rahmenstudentafeln, Curricula, Zulassung von Schulbüchern, Grundsätze der Leistungsmessung) fiel. Auf der anderen Seite fielen Zuständigkeiten wie die organisatorische und fachliche Beaufsichtigung von nun an an die 49 Wojewodschaftskuratoren und die ihnen unterstellten Bezirks- und Kommunalebene<sup>337</sup> (vgl. Art. 5, MENIS 07.09.91).

---

<sup>335</sup> Diese Prinzipien leiten sich aus der Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte, dem Internationalen Pakt über die bürgerlichen und politischen Rechte sowie der Konvention der Kinderrechte ab. Lehre und Erziehung folgen dabei den universellen Grundsätzen der Ethik und erkennen gleichzeitig das christliche Wertesystem an.

<sup>336</sup> Nach Artikel 5 werden Kommunen zur Eröffnung und Führung von Grundschulen und Kindergärten befähigt (MENIS 07.09.96).

<sup>337</sup> Dies erscheint m. E. nur vordergründig als ein Schritt zur Dezentralisierung. Die Wojewodschaftskuratoren wurden bis 2003 direkt vom Bildungsminister in diese Funktion berufen, wodurch weiterhin Abhängigkeiten aufrecht erhalten blieben. Erst seit 2003 geht man den Schritt der Dezentralisierung konsequenter, indem man den Kuratorposten durch den Landesminister („Wojewoda“) besetzt (Art. 30, MENIS.2004).

3. Mit der in 2. beschriebenen Abnabelung der Einzelschulen von einem zentralen Steuerungsorgan ging die Entpolitisierung und Entideologisierung des Schulalltags einher. Als dessen bedeutendste Folgen führt Antweiler (1996, S. 150) zum einen inhaltliche Korrekturen der Fächer Geschichte, Geografie, Politik, Polnisch oder Sozialwissenschaften, zum anderen die Aufnahme des Diskurses über eine Vielfalt fördernde Konzeption von Lehrplänen und Schulbüchern.

Betrachtet man die 1991 eingeleiteten Veränderungen im Kontext der politischen Situation, so lässt sich bereits auf den ersten Blick erkennen, dass sie kaum auf den Ergebnissen von Evaluationen bzw. dem 1989 unter dem Titel „Edukacja narodowym priorytetem“ veröffentlichten Bildungsbericht<sup>338</sup> basierten. Antriebskräfte waren vielmehr das Streben nach Autonomie, Dezentralisierung und Pluralismus. Banach spricht in diesem Zusammenhang von „odwróceniu trendów i cech poprzedniego systemu“ (Banach 1999, S. 58) und führt diese radikale Abkehr ausschließlich auf das Prinzip der Negation der alten Strukturen zurück, die mit tiefer Abneigung betrachtet wurden.

Das Bildungsgesetz wurde – auch wegen der prekären finanziellen Lage des Bildungswesens in Polen – bereits wenige Jahre später von allen Parteien, die am Bildungsprozess beteiligt waren, stark kritisiert. Besonders heftig traten dabei die Lehrer und Hochschulpädagogen auf, die den eingeleiteten Reformen skeptisch gegenüberstanden. Wegen eines zunehmenden Leistungsabfalls sahen beide Gruppen das polnische Bildungswesen den Herausforderungen der Zeit (etwa nach den Kriterien der „Humankapital-Theorie“) nicht länger gewachsen. Die Kritik bezog sich unter anderem auf eine fehlende Diagnostik, einen unzureichenden Dialog (sowohl horizontal als auch vertikal) sowie strukturelle Stadt-Land-Diskrepanzen und inhaltliche Bereiche (Konzeption der Lehrpläne) und führte schließlich 1994 zu Novellierungsbemühungen (Banach 1999, S. 63). Vier Jahre später endete diese Phase mit der Veröffentlichung des „Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty“ (Gesetz über die Änderung des Gesetzes über das polnische Bildungssystem), ein Jahr später folgte seine endgültige Fassung ((vgl. MENIS 25.07.98; vgl. MENIS 08.01.99).

Auf welche Art und in welchem Maße prägten die beschriebenen Hauptprozesse im polnischen Bildungswesen die eingebetteten Inputs? Im folgenden Abschnitt wird versucht, mit der Beschreibung von strukturellen, curricularen sowie die Lehrerbildung betreffenden Veränderungen

---

<sup>338</sup> Der unter der Leitung von Kupisiewicz verfasste Bericht befasste sich mit der kurz vor dem politischen Umbruch vorgefundenen Verfassung des polnischen Bildungssystems und gab Hinweise für mögliche Entwicklungen (vgl. KEEN 1989).

innerhalb dieses Zeitraumes dieses Problemfeld zu erfassen. Die getroffene Auswahl der Inputaspekte resultiert zum einen aus ihrem herausragenden Stellenwert für die Qualitätsentwicklung. Zum anderen ermöglicht diese Gliederung abschließend aber auch Vergleiche mit den deutschen Maßnahmen auf den sieben Handlungsfeldern.

### **5.1.2 Struktur, Inhalte und Hauptprobleme des polnischen Bildungssystems vor der Reformeinleitung**

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungen sind Entwicklungen, die die strukturelle, curriculare sowie die Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrern betreffen, von besonderer Bedeutung. Als eine Inputkonstellation, die die Qualität eines Bildungswesens<sup>339</sup> in entscheidendem Maße beeinflusst, erlauben sie im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA 2000-Studie Rückschlüsse auf ihre tatsächlichen Wirkungen<sup>340</sup> in Polen, das zu diesem Zeitpunkt an der Schwelle zur Bildungsreform stand. Die folgenden Abschnitte thematisieren die Entwicklungen innerhalb dieser drei Aspekte.

#### **5.1.2.1 Struktur des Schulwesens**

Analysiert man zunächst die strukturellen Veränderungen, die mit dem 1961 veröffentlichten Bildungsgesetz vollzogen wurden, so fällt zum einen die Verlängerung der Grundschulzeit von ehemals sieben auf acht Schuljahre auf (Art. 8, MENIS 15.07.61).

Eine weitere, zugleich die letzte Reform während der anschließenden drei Jahrzehnte wurde 1973 vollzogen, indem man Weiterbildungsmöglichkeiten für Berufschulabsolventen eröffnete. Die nachstehende Abbildung gibt diese bis 1999 beibehaltene und im Folgenden näher beschriebene Bildungssystemstruktur wieder.

---

<sup>339</sup> Die Reformen auf der universitären Ebene werden in diesem Zusammenhang nicht thematisiert. Die Ausnahme bildet hier die im Rahmen des Aspektes „Lehrerbildung“ aufgegriffene erste Ausbildungsphase.

<sup>340</sup> In den 70er, 80er sowie 90er Jahren des 20. Jahrhunderts basierten die Urteile über die Qualität des polnischen Bildungssystems nicht auf vergleichenden Leistungsmessungen, sondern vielmehr auf Reflexionen der am Bildungsprozess beteiligter Personen (vgl. Banach 1999). Ein Urteil über Schülerleistungen und die Effektivität der schulischen Rahmenbedingungen konnte somit nicht fundiert gefällt werden. Diese Chance wurde erst mit der Teilnahme an PISA 2000 eröffnet.

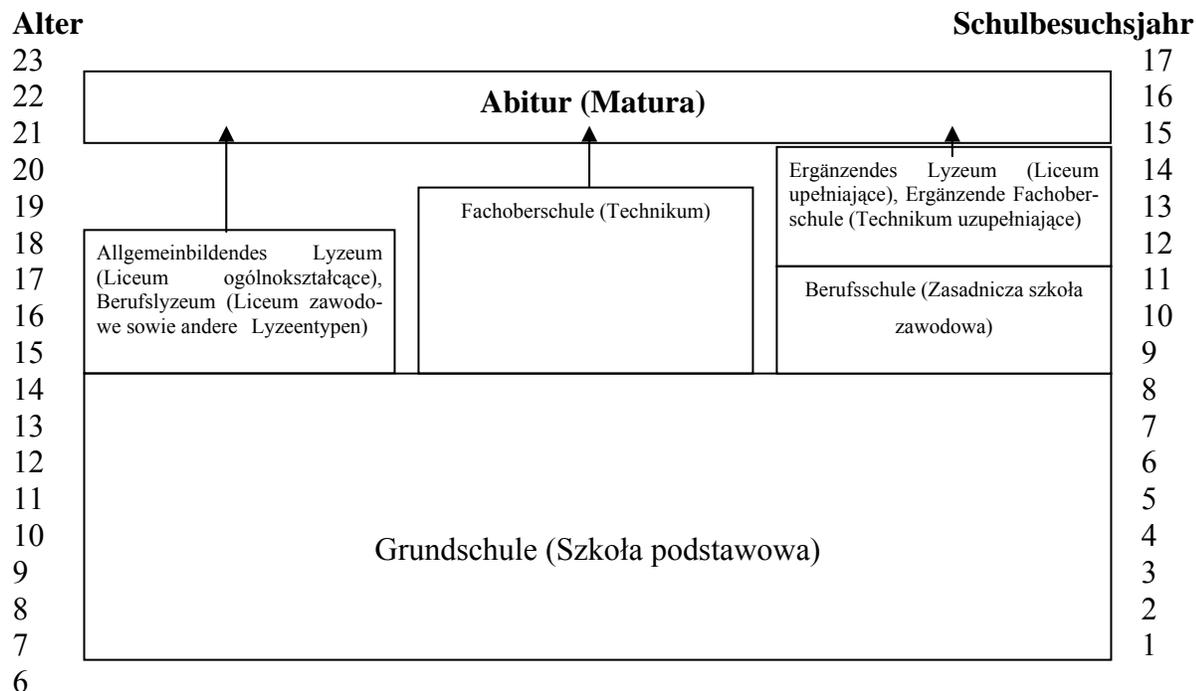


Abbildung 3: Struktur des polnischen Schulwesens im Zeitraum zwischen 1973 bis zur Einleitung der Reform im Jahre 1999

Quelle: MENIS 15.07.61; MENIS 07.09.91

Das polnische Bildungswesen war in drei aufeinander aufbauende Stufen unterteilt. Hierzu gehörten das bis zum sechsten Lebensjahr andauernde „wychowanie przedszkolne“ (Kindergarten inklusive Vorklasse), sowie die allgemeinbildenden Schulen, die in die achtklassige „szkoła podstawowa“ (Grundschule) und die darauf aufbauenden Schulen, die zum einen in „szkoła zawodowa“ (Berufsschule), sowie weiterführende Schulen wie das berufsorientierte „technikum“ (Fachoberschule), das „liceum zawodowe“ (Berufslyceum) und das „liceum ogólnokształcące“ (Allgemeinbildendes Lyzeum) unterteilt wurden (Abs. 11 – 19, MENIS 15.07.61).

### ***Vorschulische Erziehung – „Wychowanie przedszkolne“***

Beim polnischen Kindergarten handelte es sich stets um einen eigenständigen Bereich des Bildungssystems, dessen curriculare Vorgabe bis zur Reform das Erziehungsprogramm „Program wychowania w przedszkolu“ (vgl. MENIS 1992) darstellte. Nach Pawłowska (2001, S. 225) organisierte er die Aneignung vom Wissen und Können der drei- bis sechsjährigen Kinder nach dem ganzheitlichen Lernansatz; Wie es jedoch um die tatsächliche Bildungseffektivität bestellt war, ist aus heutiger Sicht vor allem aufgrund eines zu dieser Zeit fehlenden Diskurses nur unbefriedigend nachvollziehbar. Statistisch-reflexiv begründende Autoren beschreiben den

vorschulischen Bereich bis 1999 als eine stets vernachlässigte Bildungsphase<sup>341</sup> (vgl. UNDP 1998, S. 57 f), indem sie ihre Ausführungen im Wesentlichen auf der Diskrepanz zwischen Bedarf und dem tatsächlichen Bestand von Kindergartenplätzen stützen (Versorgungsquote). So hatte eine volle ideologiekonforme Teilhabe der Frau am Berufsleben zur Folge, dass der potentielle Platzbedarf fast an hundert Prozent heranreichte. Dennoch lagen die Besuchsanteile sowohl vor als auch nach der politischen Wende durchgängig unter 50 Prozent. Besonders niedrig waren sie bei den Drei- bis Fünfjährigen, bei denen sie sich wie folgt entwickelten: 1980: 32,9%, 1990: 29,5%, 1993: 24,4% sowie 1996: 28,3% (GUS 1997). Während der angegebenen Zeitspanne wurde der Umfang der zur Verfügung stehenden Plätze im Wesentlichen von zwei Mechanismen beeinflusst:

1. Bis zum Jahr 1990 hatte diese sogar im internationalen Vergleich auffällige Unterentwicklung ihre Ursache in einer „von oben“ vorgegebenen Begrenzung der Kindergärten.
2. Die im Zuge von Dezentalisierungsmaßnahmen eingeleitete Neuverteilung von Zuständigkeiten im Jahre 1990 (ab 1991 wirksam) verstärkte diese prekäre Situation, da erhebliche Gebührenerhöhungen<sup>342</sup> die Schließung von 3005<sup>343</sup> überwiegend im ländlichen Raum gelegenen Kindergärten nach sich zog<sup>344</sup> (UNDP 1998, S. 57).

### **Grundschule**

Die auf dem Elementarbereich aufbauende Grundschule dauerte acht Jahre, die in die dreijährige Unterstufe und die fünfjährige Oberstufe unterteilt waren. In den ersten drei Jahren („nauczanie początkowe“) lernten die Schüler den überwiegenden Teil der Fächer – ähnlich der deutschen Grundschule – bei ihrem Klassenlehrer. In den darauf folgenden Klassen wurden die Fächer entsprechend den wissenschaftlichen Disziplinen ausdifferenziert (Biologie, Chemie, Geographie, Kunst, Physik und Russisch). Ein durchgehendes Organisationsprinzip während der Grundschulzeit war das Lernen in der Klassengemeinschaft. Die machte diese Schulform über Jahrzehnte hinweg auf der einen Seite zum leistungshomogensten Element des polnischen

---

<sup>341</sup> In Vergleich dazu schwankten die durchschnittlichen Anteile vieler OECD-Mitgliedsländern zwischen 80% und 90% (OECD 1996).

<sup>342</sup> Art. 14 des Bildungsgesetzes vom 07. September 1991 thematisiert erstmals auch einen an die „Gminy“ (Kreise) zu zahlenden Beitrag.

<sup>343</sup> Diese Zahl bezieht sich auf den Zeitspanne zwischen 1989 und 1993 (Banach 1999). In den 1990er Jahre nahmen sie insgesamt um 29% ab (GUS 2000).

<sup>344</sup> Die hohe Nachfrage und die gleichzeitige Schließung zahlreicher Kindergärten ist durchaus kein Widerspruch. Im UNDP-Bericht (1998, S. 57) heißt es dazu „W rezultacie utrzymały się tylko placówki, do których posyłano dzieci z zamożniejszych rodzin.“ Die Schließungen wurden demnach trotz bestehenden Bedarfs auf eine prekäre Finanzsituation sowohl der verantwortlicher Kreise als auch der zahlenden Eltern zurückgeführt.

Bildungssystem, andererseits wurden jedoch – möglicherweise als eine Voraussetzung dessen – äußere Differenzierung und damit jegliche Förderung von Individualität außen vor gelassen (UNDP 1998).

Analog zum Elementarbereich wird die durch die Kompetenzumverteilungen begonnene Sparpolitik durchgehend negativ bewertet. Zentrale Auswirkung war zum einen die Kürzung der Stundentafeln zu Beginn der 1990er Jahre. Während die durchschnittliche Anzahl der Schulstunden im Schuljahr 1985/86 214 betrug, waren es 1993/94 nur noch 184 (Banach 1999, S. 68). Zum anderen wird in diesem Kontext die radikale Verminderung des didaktisch-ausgleichenden (dydaktyczno-wyrównawczy) Unterrichts genannt, zu dessen wichtigsten Elementen bis dahin kostenlose Nachhilfestunden für Kinder aus sozialen Unterschichten sowie nachmittägliche Betreuungsmaßnahmen (inkl. kostenlosem Essen und Anfahrt zur Schule) zählten (UNDP 1998, S. 58-59). Weitere, nicht minder wichtige Probleme fasst Banach wie folgt zusammen: „ograniczenie podziału klasy na grupy, zmniejszanie funkcji wychowawczej oraz tendencja do zanikania funkcji opiekuńczej“ (Banach 1999, S. 69).

### ***Weiterführende Schularten***

Im Anschluss an die achtjährige Grundschule hatte jeder Lernende, seinen Leistungen entsprechend, die Möglichkeit eine weiterführende Schule zu besuchen. An dieser Schwelle führten bis 2001 allgemeinbildende und berufsbildende Lyzeen sowie Fachoberschulen (als die mit dem Abitur abschließenden Schulformen) einen regionalen Eingangstest durch, dessen Ergebnisse neben der durchschnittlichen Zeugnisnote endgültig über die Zulassung entschieden<sup>345</sup>. Bei der Festlegung der Anforderungen und der Durchführung persönlicher Qualifikationsgespräche mit den Kandidaten waren die einzelnen Schulen autonom (Jung-Miklaszewska 2003).

In den 60er, 70er und 80er Jahren waren die vierjährigen allgemeinbildenden Lyzeen der traditionelle Weg der städtischen Intelligenzschicht zur „Matura“ (Abitur) und einem anschließenden Hochschulstudium. Beginnend mit dem zweiten Jahr legten sich alle Lyzeenschüler auf ein für sie geeignetes Profil („zajęcia fakultatywne“) fest, dessen Schwerpunktfächer in der Folgezeit Stundenplanschwerpunkte (ähnlich den deutschen Leistungskursen) ausmachten.<sup>346</sup> Im Jahr 1965 besuchten nur rund 15 Prozent aller Schüler eine

---

<sup>345</sup> Die in den Kuratorien konzipierten Zugangstests wurden überwiegend in den Fächern Mathematik und Polnisch sowie teilweise auch in einer Fremdsprache durchgeführt.

<sup>346</sup> Die Schüler konnten zumeist zwischen mathematisch-physikalischen, chemisch-biologischen, humanistischen und dem allgemeinen Profilen auswählen.

dieser Schulformen, was nach Dolata (2005) hauptsächlich auf staatliche Begrenzungen<sup>347</sup> sowie die Förderung anderer Schulformen zurückzuführen war. Staatliche Organe propagierten im Widerspruch dazu Chancengleichheit (Jung-Miklaszewska 2003; Zahorska 2002, S. 78).

Die Umsetzung des zu Beginn der 1990er Jahre im Bildungsgesetz formulierten Ziels, das „upowszechnienie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych“ sowie „Możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego“ (Art. 1, MENIS 07.09.91) herbeizuführen, brachte diesbezüglich eine Wende. In den allgemeinbildenden Lyzeen vergrößerten sich in den Folgejahren die Schüleranteile enorm (1990/91: 18,9%, 1992/93: 22,3%, 1994/95: 25,2%, 1996/97: 27,3% sowie 30%<sup>348</sup> im Schuljahr 1999/00). Zweifelsohne dadurch bedingt wuchs der Anteil der mit einem Abitur endenden Schulformen auf über 60% (davon Fachoberschulen/Berufsslyzeen 1994/95: 25% und 1999/00: 30%), was sich vor allem bei den allgemeinbildenden Lyzeen in einer regelrechten Eröffnungsflut (1989/89: 933, 1994/95: 1574, 1999: 2051) niederschlug (UNDP 1998, GUS 2000; Schulz 1996).

Die im Bildungsgesetz von 1991 formulierten Ziele eines flächendeckenden Hochschulzugangs wurden demnach in der zehnjährigen „Zwischenepoche“ initiiert. Der Zuwachs bei den Lyzeen und Fachoberschulen/Berufsslyzeen wurde jedoch nicht durch steigende finanzielle Unterstützung begleitet, wie sich am Beispiel der allgemeinbildenden Lyzeen zeigt. Ungeachtet der Tatsache, dass gegen Ende der 1990er Jahre eben in dieser Schulart der größte Schülerzulauf zu verzeichnen war, machten die zugesprochenen finanziellen Mittel lediglich ein Drittel des Berufsschulanteils aus. Die Effekte zeigten sich rasch in einer den Grundschulen ähnelnden Ausprägung: Es gab unter anderem Stundentafelkürzungen (auf 75% des ehemaligen Standes) und die radikalen Streichungen zusätzlicher Unterrichtsangebote. Im Gegensatz zu den Grundschulen wurden zudem die starke Leistungsstreuung der Absolventen, unzeitgemäße Lehrplankonzeptionen<sup>349</sup>, eine Rankingbildung sowie das seit Jahrzehnten unverändert bestehende Modell des Lyzeums vielfach kritisiert (vgl. Banach 1999, S. 69-70; UNDP 1998).

---

<sup>347</sup> Während es sich bei den oben erwähnten Eingangstests um ein eher schulintern bestimmtes Auswahlkriterium handelte, war die Festsetzung von zu erreichenden Durchschnittsnoten am Ende der achten Grundschulklasse ein von den Kuratorien festgesetztes Selektionselement. Erst das Erreichen dieses Wertes eröffnete die Möglichkeit der Bewerbungsteilnahme.

<sup>348</sup> Bei allen im Folgenden angeführten Anteilsangaben handelt es sich um „Nettoanteile“. Hierbei wird die Schüleranzahl einer Schulform (z.B. Berufsschule, Schüleralter: 15-18) ins Verhältnis zur Anzahl aller Jugendlichen/Kindern dieses Alters gesetzt.

<sup>349</sup> Bogaj kritisiert in diesem Zusammenhang neben einer fehlenden Zukunftsorientierung vor allem inhaltlich-methodische Defizite zur Förderung globaler Denkweisen bzw. Einstellungen (vgl. Bogaj 1992).

Die Entwicklung der Schülerzahlen in den dreijährigen zulassungsfreien Berufsschulen<sup>350</sup> zeigte im Vergleich zu den mit dem Abitur abschließenden Schulformen eine umgekehrte Tendenz. Vor dem Hintergrund der Industrialisierung in den 1960er bzw. 1970er Jahren und dem daraus resultierenden Bedarf an ausgebildeten Arbeitern ist es nicht erstaunlich, dass zu dieser Zeit der Anteil der Berufsschüler 55% (1965) ausmachte. Im anschließenden Zeitraum nahm dieser Anteil sukzessiv ab. Der Prozess beschleunigte sich vor allem gegen Ende der 1980er Jahre (1986/87: 41%, 1990/91: 34%, 1994/95: 28,5%) und führte den in Abbildung 3 dargestellten Berufsausbildungsstrang schließlich trotz einer vergleichbar guten Finanzsituation<sup>351</sup> 1999 (22%) an den Rand der Bedeutungslosigkeit. Wie sehr die berufliche Perspektive diese Entwicklung beeinflusst hat, belegen die Beschäftigungszahlen: Während in den 1960er und 1970er für Abgänger dieses Schultyps Vollbeschäftigung herrschte, blieb in Folge der wirtschaftlichen Umgestaltungen der 1990er Jahre die Hälfte der Berufsschulabsolventen arbeitslos. Dieser arbeitsmarktpolitische Wandel wurde im Wesentlichen auf die Veränderung der Berufqualifikationen zurückgeführt und die Unfähigkeit der Schulen, sich diesen Anforderungen strukturell und curricular anzupassen (MGiP 2005; UNDP 1998; Banach 1999).

Der Wandel der „Zwischenepoche“ zeigte sich vor allem in einem geänderten Bildungsverhalten. Wesentliche Kennzeichen dieses Prozesses, der durch wachsende Qualitätsdefizite begleitet wurde, waren zum einen der drastische Anstieg der Schüler in Lyzeen sowie Fachoberschulen, zum anderen die Abnahme des Anteils von Berufsschülern. Ein zusätzlicher Aspekt, der die Strukturbeschreibungen des Bildungswesens bis 1999 komplettiert, ist in diesem Kontext der seit 1991 gleichgestellte Privatschulsektor. Ihrer Entwicklung kommt wegen der beschränkten Aufnahmekapazitäten in weiterführenden Schulen (vor allem allgemeinbildenden Lyzeen) sowie der populären Idee einer weitgehenden Autonomie besondere Bedeutung zu. Zu Beginn der 1990er Jahre stieg die Zahl der nichtöffentlichen allgemeinbildenden Schulen<sup>352</sup> merklich an (vgl. GUS 2004). Im Gegensatz zu den öffentlichen Schulen zeichneten sie sich durch eine gute Ausstattung, umfangreichere Stundentafeln (mit AGs, WPs sowie diversen Nachmittagsangeboten) sowie eine auf die Individualisierung ausgerichtete Unterrichtskonzeption aus (UNDP 1998). Bereits 1993/94 lernten 4,7% aller Schüler in diesen Einrichtungen. Der

---

<sup>350</sup> Die Ausbildung erfolgt im Gegensatz zu Deutschland nicht im Rahmen des sogenannten „Dualen Systems“, sondern größtenteils in der Schule selbst.

<sup>351</sup> Während der Budgetanteil für den Bildungssektor zu Beginn der 1990er Jahre stark abnahm (z.B. zwischen 1990 und 1991 um 25%), wurden die finanziellen Mittel (zwischen 1992-1994) für die Berufsschulen um 37% erhöht (UNDP 1998).

<sup>352</sup> Unter den nichtöffentlichen Schulen sind folgende drei Gruppe identifizierbar: a) „niepubliczne społeczne“, „niepubliczne wyznaniowe“ (konfessionellen Typs) sowie c) „niepubliczne komercyjne“ (komerziellen Typs).

anfänglich drastischen Anteilszunahme folgte gegen Ende der 1990er Jahre eine Zeitspanne der Stagnation (1999/00: etwa 5%). Von der letztgenannten Entwicklung war der boomende private Hochschulsektor nicht betroffen.

Vor dem Hintergrund der seit 1995 fehlenden Entwicklung innerhalb dieses Sektors scheint die von Banach (1999) vertretene Auffassung, in der er das nichtöffentliche Schulwesen als einen zukunftsorientierten Bereich des Bildungswesens bezeichnet, zumindest für die allgemeinbildenden Schulen als nicht zutreffend. Gründe für die Stagnation sind auf die von Nalaskowski (1996) sowie Zahorska (2002) beschriebenen Ursachen zurückführbar. Die Autoren sehen die Ursache – neben den zunehmenden Spannungen zwischen den Parteien des öffentlichen und nichtöffentlichen Schulsektors – im Wesentlichen in den rapide wachsenden monatlichen Abgaben<sup>353</sup>.

### **5.1.2.2 Lehrpläne**

Während Avenarius (et al. 2003 b, S. 92), der sich auf Deutschland bezieht, die Wirkung des Instruments Lehrplan in Frage stellt, messen ihm viele polnische Pädagogen hohe Bedeutung zu. Auffällig ist, dass sie den Effekt dieser Prozessteuerung oft mit der Konzeption der Lehrpläne in Beziehung setzen (vgl. Konarzewski 2004; 2005, S. 12; Kupisiewicz 2006, S. 19). Konzeptionsmerkmale von Lehrplänen, die im Zeitraum von 1996 bis 1999 genutzt wurden, bilden ebenfalls den Schwerpunkt folgender Ausführungen.

#### ***Bis 1989***

Nach der Bildungsexpertin Zahorska (2002, S. 82) war das Zusammenspiel aus Anordnung und Kontrolle ein wesentliches Merkmal des Bildungssystems im kommunistischen Polen. Nach diesen Leitprinzipien entwickelte und zensierte das Bildungsministerium zugleich die curricularen Vorgaben durch die Implementierung eines schulformspezifischen Lehrplans, der zunächst in Fächer und darin wiederum in Schuljahre gegliedert war. Für jedes Schuljahr wurde innerhalb eines Unterrichtsfaches eine „rozklad materiału“ (Stoffverteilung) durch die Angabe von Schlagwörtern- bzw. Schlagwortgruppen<sup>354</sup> vorgenommen. Im weiteren Schritt ordnete der

---

<sup>353</sup> Die Entwicklung der monatlichen Abgaben in nichtöffentlichen Lyzeen entwickelte sich wie folgt: September 1994- 134 „Złoty“, September 1995- 177 „Złoty“ und September 1996- 315 „Złoty“. Damit sind die Abgaben innerhalb von zwei Jahren auf mehr als das Doppelte gestiegen.

<sup>354</sup> Ihre Anzahl entsprach dabei annähernd der Anzahl der Stunden eines Schuljahres.

Lehrplan den durchzunehmenden Inhalten eine bestimmte Anzahl von Unterrichtsstunden zu<sup>355</sup>. Vor diesem Hintergrund ist es treffend, dass Konarzewski den damaligen Beruf des Lehrers mit dem eines Lokomotivführers verglich, der nach einem Fahrplan von Station zu Station eilte und vom Direktor lediglich auf Fahrplanverspätungen (= Stundenverzug) überprüft wurde:

„Nauczyciel prowadził więc nauczanie jak maszynista pociąg z rozkładem w rękę. Nadzorujący go dyrektor lub wizytator baczył przede wszystkim, czy się nie spóźnia“ (Konarzewski 2004, S. 13).

Die minuziösen Lehrplanvorgaben unterstützten Schulbücher, die ungeachtet differierender Voraussetzungen ebenfalls stets landesweit einheitlich eingeführt wurden (ein Schulbuch pro Klasse einer Schulform) (Konarzewski 2004, S. 13).<sup>356</sup> Beide Instrumente der Prozesssteuerung unterstützten den Lehrer in der Vermittlung von Wissensbeständen, die man nach Chrzastkowska (1999, S. 40) mit Adjektiven wie starr, fertig und unkompatibel charakterisieren kann<sup>357</sup>. Moschner bezeichnet sie allgemein als deklarativ und konzeptuell („know that“) (Moschner 2003, S. 53).

### ***Zwischen 1989 und 1999***

1989 und 1990, in den Jahren punktueller Reformen<sup>358</sup>, kritisierte die stellvertretende Bildungsministerin Anna Radziwiłł diese Lehrplankonzeptionen, indem sie sich in erster Linie gegen die Vererbung der oberflächlichen, unreflektierten Durcharbeitung des Stoffes aussprach. Vor dem Hintergrund des zu dominanten Inhalte-Zeit-Komplexes innerhalb der Lehrpläne sowie ihrer Wissenschaftsorientierung sah sie vor allem das Prinzip der Kindgemäßheit verletzt (Konarzewski 2004, S. 13).

Ihre Kritik markiert die Initiierung eines langen, über weite Strecken jedoch erfolglosen curricularen Diskurses, der schließlich mit der Einführung der „podstawa programowa“ (Curriculare Basis) im Jahre 1999 beendet wurde. Von häufigen politischen Wechseln beeinflusst

---

<sup>355</sup> Konarzewski bringt zur Verdeutlichung das folgende Beispiel: In der fünften Klasse der Grundschule war jeder Lehrer dazu verpflichtet 15 Unterrichtsstunden auf das Thema „Das alte Rom“ anzusetzen. Hierbei sollte es in 12 Schlagwörter gegliedert werden, die darin ebenfalls behandelt werden mussten. Hierzu zählten z.B.: Der Konflikt mit Karthago, die Reise Hannibals oder die Zerstörung Karthagos.

<sup>356</sup> Von dieser Prozedur waren die Grundschule, die Lyzeen, die Fachoberschule sowie die Berufsschule (inkl. darauf aufbauender Schulen) betroffen. Der Hochschulsektor bildete hier eine Ausnahme.

<sup>357</sup> Zu den konzeptionelle Leitideen der Fächer zählen nach Chrzastkowska: „dążenie do kompleksowości wiedzy, traktowanie przedmiotów jak uproszczonych dyscyplin naukowych“ (1999, S. 41).

<sup>358</sup> Die Lehrpläne in Geschichte, Politik, Polnisch, Russisch und Gesellschaftskunde, die bis 1989 auch als Medien der sozialistischen Ideologievermittlung dienten, wurden unmittelbar nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Regierungsstrukturen geändert bzw. gestrichen (Zahorska 2002).

lassen sich während dieses Zeitraumes die im Folgenden beschriebenen konzeptionellen Ausrichtungsversuche der Lehrpläne unterscheiden.

Im Jahr 1991 war man im Bildungsministerium der Auffassung, dass die Reglementierungen der letzten Jahrzehnte durch die Einführung vom „minimum programowego i jego lokalnego dopełniania“ (Curriculares Minimum mit lokalen Ergänzungen) zu ersetzen seien. Als ein derartiges Minimum wurde nach Konarzewski (2004, S. 14) ein unverzichtbares Wissens- bzw. Fähigkeitsquantum eines bestimmten Faches aufgefasst. Folglich definierte die Vereinigung aller curricularen Minima den in jeder Schule des Landes zu lehrenden Unterrichtsstoff.<sup>359</sup>

In der Hoffnung, dass der einzelne Lehrer die Rahmenbedingungen seiner Klasse bzw. Schule selbst am besten einschätzen könne, wollte die Bildungspolitik die Verantwortung für die Konzeption der „lokalen Ergänzungen“ in seinen Kompetenzbereich geben. Das durch die eingeräumten Freiräume drastische Aufkommen lehreigener Lehrpläne sollte damit einhergehend eine geeignete Methoden- bzw. Schulbücherwahl umfassen (Konarzewski 2004, S. 12 f)<sup>360</sup>.

Noch im gleichen Jahr legte das „Büro für Schulreformen“ (Biuro ds. Reformy Szkolnej), das zu jener Zeit eine Abteilung des MENIS bildete, ein abgeändertes Konzept vor. Unter dem gleichen Terminus wie oben (kurze Zeit später zu „podstawa programowa“ (*Curriculare Basis* umbenannt) wurden nun allgemein amtlich verbindliche Bildungsinhalte aufgefasst, die in jeden Lehrplan implementiert sein mussten. Über eine Zulassung des Lehrplans sollten nun staatliche Instanzen entscheiden, was zum einen die Einschränkung der kurz vorher eingeräumten Freiheiten auf Seiten der Lehrer, zum anderen eine Verstärkung der staatlichen Kontrolle bedeutet hätte. In den folgenden Jahren wurden die Arbeiten mehrfach unterbrochen und kamen schließlich 1993 aufgrund bildungspolitischer Unstimmigkeiten gänzlich zum Erliegen.

Drei Jahre später wurde der Begriff *Curriculare Basis* erstmals im Bildungssystemgesetz aufgeführt und konkretisiert, ohne dass zu diesem Zeitpunkt jedoch ein entsprechendes Instrument existiert hätte. Vor diesem Hintergrund ist vermutlich die parallele Wiederaufnahme der Lehrplanarbeit zu erklären, die bis 1999 mit der Implementierung der *Curricularen Basis* beendet wurde (Art. 3, MENIS 1996; Legutko 1998, S. 7).

---

<sup>359</sup> Zur Verdeutlichung sollte hierbei erwähnt werden, dass das „Minimum Programowe“ nicht ein hierarchisch zu begreifendes Basiswissen festlegte, sondern vielmehr als ein gemeinsamer Nenner in Sinne eines Kernlehrplans aufgefasst werden sollte.

<sup>360</sup> Dies zog eine drastische Vergrößerung des Schulverlagswesens nach sich (Banach 1999, S.).

### 5.1.2.3 Lehrerbildung

Der Rolle des Lehrers wird vor allem seitens der pädagogischen Wissenschaft, zu deren namhaftesten Vertretern Banach, Denek, Korczyński oder auch Nikitrowicz zählen, eine zentrale Rolle im Bildungsprozess zugemessen. Diese Einschätzung findet jedoch keine Entsprechung im tatsächlichen Lehrerstatus (vgl. Banach 1999, Zahorska 2002).

Betrachtet man die Struktur der Bildungskarriere polnischer Lehrer bis 1999, so lassen sich – weniger trennscharf als in Deutschland – drei Phasen identifizieren:

1. Eine theoretische, beispielsweise an einer Hochschule stattfindende Ausbildung („kształcenie nauczycieli“),
2. ein zweijähriger pädagogischer Vorbereitungsdienst („praca pedagogiczna“) sowie die daran anschließende
3. Lehrerfort- bzw. -weiterbildung („doskonalenie nauczycieli“).

In der Ausbildungsstruktur der ersten Lehrerbildungsphase fand die bis dahin klar gegliederte und über Jahre hinweg stabile Schichtung (horizontal und vertikal) des bis 1999 bestehenden Bildungssystems keine Fortsetzung. Verantwortlich dafür war die 1982 veröffentlichte Lehrercharta („Karta nauczyciela“), welche die erforderlichen Berufseinstiegsqualifikationen für den Schuldienst sehr unpräzise<sup>361</sup> festlegte (vgl. Art. 9, MENIS 26.01.82). So funktionierten zwar ausbildende Einrichtungen anhand deutlich differierender Konzeptschwerpunkte, formal berechnete jedoch allein der Erwerb ihres Abschlusses für den Schuldiensteintritt<sup>362</sup>. Zu den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen zählten nach 1982:<sup>363</sup>

1. Das am 1. September 1984 eingerichtete „Studium nauczycielskie“ (Lehrerstudium). In seinem Rahmen wurden, nach Bildungsgängen getrennt, angehende Erzieher (Voraussetzung: Grundschulabschluss, Dauer: sechs Jahre) sowie Grundschullehrer (Voraussetzung: Abitur, Dauer: zwei Jahre) ausgebildet. Der Anteil dieser Lehrer machte im Jahr 1988 28,6% aus. Beide Modelle wurden

---

<sup>361</sup> Dies gründet auf den in Art. 9.1 gemachten Vorgaben, die den Abschluss von den im Folgenden unter 1., 2. oder 3. zusammengefassten Ausbildungsinstitutionen als Zulassungsvoraussetzungen für den Schuldiensteintritt nennen. Eine eindeutige Zuordnung (Abschluss  $\Rightarrow$  Schulform) existiert jedoch nicht.

<sup>362</sup> Die Gleichwertigkeit der Abschlüsse konnte demnach dazu führen, dass Absolventen unterschiedlicher, sich im Hinblick auf Ausbildungslänge und Ausbildungsschwerpunkte deutlich unterscheidender Einrichtungen an der gleichen Schule bewerben konnten.

<sup>363</sup> Eine detaillierte Darstellung der vorangegangenen Ausbildungsstruktur bietet auch das BUWIWM an (vgl. <http://www.buwiwm.edu.pl/educ/schemat.htm>).

jedoch 1992 bzw. 1994 abgeschafft (Jung-Miklaszewska 2003, S. 23; CODN 2003).

2. Ab 1990 wurde die Lehrerausbildung durch Einrichtungen übernommen, die<sup>364</sup> unter dem Begriff „Zakłady kształcenia nauczycieli“ (Lehrerbildungseinrichtungen) subsumiert wurde. Sie bauten ausnahmslos auf dem Abitur auf und hatten in der Regel eine Dauer von drei Jahren. Um ein möglichst hohes Ausbildungsniveau anzubieten, kooperierten sie vor allem in den Fachbereichen Methodik bzw. Didaktik mit Hochschulen, die ebenfalls ein Lehramtsstudium anboten. Insgesamt galt ihre Ausbildung als sehr praxisbetont. Inklusive der zu 1. zählenden Absolventen entwickelten sich die Anteile dieser Lehrergruppe wie folgt: 1992 30,2%, 1996 33,9% sowie 1998 15,9% (Art. 77, MENIS 07.09.91; Jung-Miklaszewska 2003, S. 25 f; CODN 2003).
3. Bis heute zählt dazu ebenfalls ein mit dem Magistertitel endendes Hochschulstudium. In seinem Rahmen studieren die Kandidaten ein Schwerpunktfach, das durch einen didaktisch-pädagogischen Studienteil („przygotowanie pedagogiczne“) ergänzt wird. In dem studierten Fach konnten die Absolventen von der Grundschule bis zu allen weiterführenden Schulen in den Schuldienst eintreten. Der Anteil dieser Lehrergruppe betrug 1986: 57,7%, 1992: 59,3% und 1998: 73,3% (ebenda).

Im Laufe der 1990er Jahre, in denen die Anteile von Lehrern mit Hochschulabschluss stetig zunahmen, mehrte sich jedoch gleichzeitig die Kritik über diese Ausbildung (vgl. Kwiatkowska 1999; Kameduła 2001a). Wesentliche Kritikpunkte waren nach Kameduła (2001a, S. 235 – 236) zum einen die theoretische Überfrachtung, einhergehend mit schematischer Monotonie in den praktischen Studienteilen. Zum anderen blieben Polens gesellschaftliche Prozesse und Herausforderungen in der Studienkonzeption weitgehend unbeachtet. Gleiches galt auch für den Umgang mit einer neuen Schülergeneration, der von den angehenden Lehrern ein neues Fähigkeitsrepertoire verlangte. Methodische Innovationen, die vor allem auf die Öffnung des Unterrichts und die Initiierung von Schüleraktivität (Werkstatt-, Projektunterricht sowie alle dem handlungsorientierten Unterricht zuzuordnenden Unterrichtskonzepte) zielten, blieben meist

---

<sup>364</sup> Hierzu zählen: Kolegium nauczycielskie, Nauczycielskie kolegium języków obcych, studium nauczycielskie, techniczne studium nauczycielskie (bis 1992 bzw. 1994), studium nauczania przedszkolnego sowie studium wychowania przedszkolnego (Jung-Miklaszewska 2003, S. 24 ff).

unberücksichtigt. Der Frontalunterricht galt auch an den Hochschulen<sup>365</sup> als der effektivste. Andererseits führte unverhältnismäßige innerfachliche Schwerpunktsetzungen dazu, dass man anstatt angehender Lehrer vielmehr „Physiker, Polonisten und andere Spezialisten“ (Meier, Pierańska & Pierański 2005, S. 308) ausbildete. Vor dem Hintergrund dieser Defizite sind die Aussagen von Schulrektoren verständlich, die die ausschließlich mit „monodisziplinären Transmissionsfähigkeiten“ (Wroński 2005, S. 172) ausgestatteten Hochschulabsolventen seit Jahren als durchgehend ungeeignet einstufen.

Dass die im Rahmen der universitären Lehrerbildungsphase ausgebildeten Einstellungen auch für die berufliche Folgezeit prägend sind, belegt die im Jahr 2000 von Szczurek-Boruta zum Thema Fortbildungsverhalten durchgeführte Studie. Bei den Respondenten handelte es sich um 500 bereits seit längerem berufstätige Lehrer<sup>366</sup>, die an einer universitären Weiterbildungsmaßnahme teilnahmen. Auf die zu Beginn der Schulung gestellte Frage nach den assoziierten Erwartungen antworteten 86% der Teilnehmer „oczekuje różnego rodzaju gotowych schematów, propozycji tzw. modeli zajęć szkolnych.“ (vgl. Szczurek-Boruta 2005, S. 166). Dies belegt den ungebrochenen Bedarf nach „fertigen Schemen bzw. Unterrichtsmodellen“ und der Adaption unkritischer und traditioneller Lehrmuster. Insofern war nicht verwunderlich, dass Kwiatkowska zu dem Ergebnis kam, die unzureichenden Kompetenzen der ausgebildeten Lehrer seien maßgeblich an der sich zuspitzenden Krise des Bildungssystems beteiligt (Kwiatkowska 1999, S. 50 ff).

Um den Status eines ausgebildeten Lehrers („nauczyciel mianowany“) zu erlangen, traten alle Lehramtskandidaten einen zweijährigen pädagogischen Vorbereitungsdienst („praca pedagogiczna“) an. In dieser Phase erfolgte die Ausbildung ausschließlich in der Schule. Bereits ab dem ersten Ausbildungstag unterrichteten die Referendare mit voller Stundenzahl (in der Regel 18 Wochenstunden)<sup>367</sup> selbst. Wichtige aufeinander aufbauende Elemente des Lernprozessen, zum Beispiel Hospitationen, Übernahme kurzer Stundensequenzen sowie Unterricht unter Anleitung, waren rechtlich nicht vorgeschrieben. Für eine Teilnahme an einem theoretisch-reflexiven Unterricht, wie er beispielsweise in den deutschen Studienseminaren im Rahmen von Haupt- bzw. Fachseminaren als maßgebend propagiert wird, gab es allenfalls

---

<sup>365</sup> Wroński (2005, S. 172) führt dieses Konzept – ungeachtet wissenschaftlicher Effektivitätsbefunde – auf den „ungebrochenen Glauben an das Wort des vortragenden Lehrers“ zurück.

<sup>366</sup> 80% arbeiteten bereits seit über 10 Jahren im Lehrerberuf.

<sup>367</sup> Diese wöchentliche Stundenzahl galt für Grundschulen, Sonderschulen, Fachoberschulen, Lyzeen sowie z.T. auch Berufsschulen.

punktuelle Gelegenheiten<sup>368</sup>. Der im Rahmen der Lehrerausbildung unverzichtbare „Impuls von außen“ blieb weitestgehend aus (Art. 10 und Art. 42, MENIS 26.01.82). Beendet wurde der zweijährige Vorbereitungsdienst, falls „die pädagogische Arbeit in dieser Zeit positiv beurteilt worden“ war (Art. 10, ebenda). Sowohl Anforderungen als auch Bedingungen für eine positive Beurteilung waren jedoch bis zur Reformeinführung nicht explizit geregelt.

Welche Konsequenzen eine derartige Ausbildungsorganisation vermutlich hatte, ist offensichtlich: Sowohl die Mikro- als auch die Mesoebene war hervorragend für eine Reproduktion bereits entwickelter Handlungsschemata prädestiniert. Es war kaum zu erwarten, dass Referendare Innovationen – beispielsweise aufgrund eigener Weiterbildung bzw. durch Gespräche mit Kollegen – in ihren eigenen Unterricht hineinbringen würden, wo sie doch selbst Tag für Tag einen vordergründig gut funktionierenden Frontalunterricht sahen bzw. selbst durchführten. Dass diese offenbar sehr unbefriedigende Ausbildungsorganisation bis zur Reform kaum kritisiert wurde, mag zum Teil auch daran gelegen haben, dass – ähnlich wie in Deutschland – in der Pädagogik kein expliziter Diskurs stattfand.

Der Statusübergang vom Vorbereitungsdienst zum ausgebildeten Lehrer („nauczyciel mianowany“) gestaltete sich in der Realität eher fließend. Vollzogen wurde er mit der Ernennung, der die Bescheinigung der Eignung für den Lehrerberuf auf Basis der o.a. positiven Beurteilung der ersten zwei Tätigkeitsjahre vorausging<sup>369</sup> (Art. 11, ebenda). In der Regel setzte der betroffene Lehrer anschließend seine Tätigkeit an der gleichen Schule fort.

Wie war es jedoch um die Fortbildungsregelung sowie andere, direkt mit der Lehrqualität zusammenhängende Felder innerhalb des langen Folgezeitraumes bestellt?

Rechtlich wurden diese Fragen in der bereits oben zitierten Lehrercharta von 1982 geregelt. Nach Artikel 12 dieses Dokuments waren die Lehrer nicht zur Teilnahme an Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen verpflichtet. Der Gesetzgeber formuliert diesen Sachverhalt vielmehr als eine „Soll-Regelung“, ohne dabei präzise Zeitangaben anzugeben. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, dass die Lehrerarbeit keiner Bewertung unterlag<sup>370</sup> (Art. 6 ebenda). Den mit der Ernennung durchaus als unantastbar zu bezeichnenden Status unterstreicht

---

<sup>368</sup> Die angeführten, in keiner Weise an einen Vorbereitungsdienst erinnernden Merkmale sind vermutlich der Grund dafür, weshalb Antweiler (1996) lediglich von einer zweiphasigen Lehrerbildungsphase spricht.

<sup>369</sup> Die Beurteilung lag im Verantwortungsbereich der Schulleitung. Für den eigentlichen Akt der Ernennung war hingegen ein staatliches Organ zuständig (vgl. Art. 11, MENIS 26.01.82).

<sup>370</sup> Begründete Ausnahmefälle ließen eine Bewertung zu. Hierzu war entweder eine Antragstellung des betroffenen Lehrers bzw. der Schulleitung notwendig (Art. 6, MENIS 26.01.82).

zudem abschließend Art. 31, in dem alle zwei Jahre ein Aufstieg in die nächst höhere Gehaltsgruppe festgeschrieben war.

Obwohl die Lehrerfortbildung im hier betrachteten Zeitraum weder verpflichtend war noch erkennbaren Umsetzungsmustern folgte, wurden vor allem nach 1991 (auf der Grundlage von Art. 78, MENIS 07.09.91) beträchtliche Bemühungen zum Ausbau von Fortbildungsnetzwerken unternommen (Banach 1999). Ziel dieser Bemühungen war die Ausweitung der bis dahin nur punktuell funktionierenden Einrichtungen hin zu einer systematisch-flächendeckenden Arbeitsweise. Struktur und Aufgabengebiete der eingeleiteten Bemühungen gibt folgende Tabelle wieder.

| <b>Tätigkeits-<br/>ebene</b>  | <b>Bezeichnung</b>  | <b>Aufgaben</b>   |
|---|---|---|
| <b>Landesweit<br/>(MENIS<br/>unterstellt)</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nationales Zentrum für Lehrerfortbildung (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN)),</li> <li>- Methodisches Zentrum mit psychologisch-pädagogischer Unterstützung (Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (CMPPP)),</li> <li>- Zentraleinrichtung zur Förderung der Berufs- und Fortbildung (Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEZIU),</li> <li>- Nationales Zentrum der nichtstationären Bildung (Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Koordination der nationalen Bildungsprogramme,</li> <li>- Koordination von Schulungen mit strategischem Charakter,</li> <li>- Implementierung und Weiterleitung neuer Weiterbildungsprogramme,</li> <li>- Internationale Zusammenarbeit,</li> <li>- Lehrernetzwerke (Entwicklung von Materialien und Beratung),</li> <li>- Zusammenarbeit mit den Lehrer- und Schulverbänden,</li> <li>- Verlagstätigkeit in Bereichen wie Pädagogik, Schulentwicklung und -management Methodik, Didaktik, Informationsbroschüren zu Schulen, Hochschulen und Fortbildungseinrichtungen,</li> <li>- Online-Service,</li> <li>- Erstellung von Statistiken über das Bildungswesen in Polen</li> </ul> |
| <b>Wojewod-<br/>schaftweit (den<br/>jeweiligen<br/>Kuratoren<br/>unterstellt)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wojewodschaftseigene Zentren der Lehrerfortbildung (wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchführung von Fortbildungen,</li> <li>- Implementierung von Fortbildungsmaßnahmen auf lokaler Ebene sowie die Evaluierung dieser,</li> <li>- Information über neueste Fortbildungsmöglichkeiten,</li> <li>- Publikation von Fachliteratur bzw. Befunden</li> </ul>  |
| <b>Bezirks- bzw.<br/>Kreisweit</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beratungs- bzw. Weiterbildungseinrichtungen der Bezirke und Kreise (powiatowe i gminne ośrodki doradztwa i doskonalenia nauczycieli)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchführung von Fortbildungen (in Projekt- und Werkstattform sowie als Seminare)</li> </ul>   |

Tabelle 25: Struktur und Aufgaben von Einrichtungen zur Lehrerfortbildung in den 1990er Jahren  
Quelle: [www.codn.edu.pl/placowki/index.asp?plik=placowki](http://www.codn.edu.pl/placowki/index.asp?plik=placowki)

Die Tabelle 25 zeigt zunächst eine horizontale Schichtung auf drei Ebenen (Landes-, Wojewodschafts-, sowie die Bezirks- und Kreisebene) inklusive der darin funktionierenden Einrichtungsgruppen. Die Ebenen sind untereinander verbunden, so dass durchaus von einer vertikalen Kooperation gesprochen werden kann. Während die Einrichtungen der Landesebene jedoch hauptsächlich mit Managementtätigkeiten betraut wurden, dominierte nach unten hin die eigentliche Organisation und Durchführung der Fortbildungen.

Über die Ursachen dieser unerwarteten Reformmaßnahmen lassen sich nur Vermutungen anstellen<sup>371</sup>. Der 1989 unter der Leitung von Kupisiewicz veröffentlichte Bildungsbericht „Edukacja narodowym priorytetem“ (vgl. KEEN 1989) mag mit seiner ernüchternden Diagnose dabei sicherlich eine initiierende Rolle gespielt haben. Banach wiederholt knapp die wesentlichen Befunde, indem er das polnische Bildungssystem folgendermaßen charakterisiert: „uksztaltowanie się i ugruntowanie modelu szkoły autorytatywnej, dogmatycznej i sformalizowanej, nadmiernie skoncentrowanej na przekazie urzędowo ustalonych wiadomości, zasadzającej się na unifikacji i tym samym przedmiotowego taktowania uczniów.“ (Banach 1999, S. 98).

Indem hier von „autoritärem Schulmodell“, vom einer „dogmatischen, formalisierten und übermäßig konzentrierten Wissensweitergabe“ gesprochen wird, lassen sich zugleich Schlüsse auf den Unterricht als „Kerngeschäft“ sowie die tragenden Kompetenzen unterrichtender Lehrer ziehen. Transmissionsfähigkeiten, ausgeprägtes Fachwissen, statisches didaktisch-methodisches Repertoire schienen diese Merkmale zu unterstützen, ohne dass eine ständige Fort- bzw. Weiterbildung notwendig schien.<sup>372</sup>

Spätestens seit dem sich sowohl durch ein hohes Maß als auch durch eine ungeheure Geschwindigkeit auszeichnenden Realitätswandel wurden Polens Subsysteme und damit auch die Lehrer mit neuen Aufgaben konfrontiert. Ihre Bewältigung erforderte die Aneignung bzw. den Ausbau entsprechender Kompetenzen, um eine sich anbahnende Scherenöffnung zwischen dargebotener Schulbildung und gesellschaftlichen Erfordernissen zu verhindern (Zahorska 2002, S. 224). Insofern kann – retrospektiv betrachtend- die Verbreitung des Fortbildungs- bzw. Weiterbildungsnetzes vermutlich als Reaktion auf diesen Problemkomplex zurückgeführt werden. Der Maßnahmenerfolg blieb jedoch zunächst aus, denn: Im Schuljahr 1992/93 haben lediglich 45-Tausend Lehrer an allen durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen (Kursen, Seminaren sowie Werkstätten) teilgenommen. Bedenkt man jedoch, dass es sich dabei lediglich um sechs Prozent

---

<sup>371</sup> Die eingeleiteten Entwicklungen wurden seitens der Bildungspolitik nicht explizit motiviert.

<sup>372</sup> Die Schüler, die diesen Unterricht genossen verfügten nach Banach (1999, S. 98) dennoch über ein relativ gutes Allgemeinwissen sowie ein tiefergehendes wissenschaftliches Wissen.

der gesamten Lehrerschaft handelte, so können die damit erzielten Effekte als durchaus sehr gering eingeschätzt werden (vgl. Boguta & Stepniowski 1994, S. 26 f).

Die Rolle des nach Kuźma (2001) zumeist unpädagogisch, frontal unterrichtenden „Einzelkämpfers“ konnte auch in den späteren 1990er Jahren nicht verändert werden. Trotz Bemühungen seitens der Bildungspolitik konnte dies auf folgende parallel existierende und zugleich sich überlagernde Prozesse zurückgeführt werden:

1. Mit der Öffnung von Fortbildungseinrichtungen wurde auf den oberen beiden Ebenen begonnen. Erst Ende der 1990er Jahre entwickelte sich die unterste Ebene. Dies zog vor allem beträchtliche Kapazitätsbeschränkungen sowie Koordinationsprobleme nach sich.
2. Bereits seit 1990 ist vor allem auf den unteren für die Organisation und Durchführung der Lehrerfortbildung verantwortlichen Einrichtungsebenen ein Rückgang an finanzieller Unterstützung zu verzeichnen (Banach 1999, S. 120 f). Dieser Umstand wurde aus vielen Lagern scharf kritisiert. Kupisiewicz, der Vorsitzende des „Komitees nationaler Bildungsexperten“ (KEEN) sah vor diesem Hintergrund die bis dahin eingeleiteten Reformen als ineffektiv und damit sinnlos an (Kupisiewicz 1999, S. 281).
3. Von den in 2. beschriebenen finanziellen Kürzungen waren ebenfalls die Lehrer selbst betroffen. Während ihr Einkommen 1990 noch 115% des durchschnittlichen Landeseinkommens betrug, waren es 1997 nur noch 97,4%. Erhebliche Motivationsverluste, das Gefühl der fehlenden Unterstützung seitens der Bildungspolitik sowie die Tatsache, dass keine Fortbildungspflicht bestand, führten dazu, dass die von Banach beschriebene ablehnende Haltung gegenüber jeglichen Reformen vermutlich auch Auswirkungen auf die Fortbildungsbereitschaft hatte (Banach 1999; S. 125; Zahorska 2002, S. 135).<sup>373</sup>

Die Struktur der Lehrerbildung und damit vermutlich auch die von ihnen ausgehende Wirkung auf die Qualität des Unterrichts blieben bis zur Reform unverändert.

---

<sup>373</sup> Wie stark diese Einflüsse sich auf die Qualität der Lehrerverarbeit ausgewirkt haben, belegt die Tatsache, dass das MENIS heute und damit durchaus gegen die eigene Bildungspolitik dieser Zeit zielend, von „Taki system spowodował wystąpienie, a następnie systematyczne pogłębianie stanów zniechęcenia negacji wśród nauczycieli, a przez to ograniczenie możliwości osiągnięcia standardów kształcenia i wychowania odpowiadających wyzwaniom społeczeństwa informacyjnego.“ (2006, S. 3) spricht.

#### 5.1.2.4 Ergebnisse polnischer Schülerinnen und Schüler bei PISA 2000

Wie in der Einleitung des Abschnitts 4.2 beschrieben, riefen die Veröffentlichungen der PISA Befunde innerhalb beider im Fokus stehenden Länder ein durchaus als konträr zu bezeichnendes Interesse hervor. Während in Deutschland – parallel zu Diskussionen unterschiedlichen Wahrheitsgehaltes – eine regelrechte Reformflut auf allen Bildungssystem-ebenen verzeichnet werden konnte, beschränkte sich dieser Prozess in Polen ausschließlich auf einen engen, größtenteils direkt an der Organisation und Umsetzung partizipierenden Personenkreis.<sup>374</sup> Die mediale, wissenschaftliche sowie bildungspolitische Resonanz blieb folglich sehr gering. Für die Pädagogik bedeutete dies beispielsweise, dass einflussreiche, retrospektiv die Qualität des Bildungssystems thematisierende Bildungswissenschaftler wie Denek, Zahorska oder auch Kuźma ihre Ausführungen über die „Zwischenepoche“ (1989-1999) weiterhin durch eine Mischung aus statistischem und qualitativem (größtenteils Befragungen) Material stützen. Ein derartiger Forschungsansatz birgt jedoch die Gefahr einer Heranziehung einzelner Einflussbedingungen (z.B. „Bildungsausgaben an dem Gesamthaushalt“, „Bildungsausgaben pro Kopf“ oder das „Lehrereinkommen“), ohne eine gleichzeitige In-Beziehung-Setzung zu erzielten Schülerleistungen als dem wichtigsten Qualitätsindikator. Banachs durchaus den Ton aller Publikationen treffende Aussage „Kondycja polskiej szkoły jest słaba i zagrożona kryzysem“ (Banach 1999, S. 6) ist zum einen typisch, bleibt damit zum andern jedoch vage. Die Existenz zur Beurteilung zugrundegelegter Beziehungen zwischen Einzelfaktoren und der Systemqualität widerlegt das periodisch von der OECD herausgegebene „Education at Glace“.<sup>375</sup>

Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Anliegens PISAs,<sup>376</sup> das Białecki & Haman zu Beginn ihres Berichtes mit „PISA chce dostarczyć informacji, w jakim stopniu, w wyniku powszechnej oświaty, zostali oni (uczniowie) wyposażeni w wiedzę i umiejętności, które pomogą im w późniejszym dojrzałym życiu i staniu się aktywnymi członkami społeczeństwa.“ sowie

---

<sup>374</sup> Aber auch war der verantwortliche Personenkreis war mit zwei Wissenschaftlern (Ireneusz Białecki und Jacek Haman) sehr klein. Das Ergebnis ihrer Arbeit war ein etwa 25 Seiten umfassender Bericht, der zunächst als eine „einführende Version“ (Białecki & Haman 2002, S. 22) bezeichnet wurde. nachfolgende bzw. vertiefende wurden jedoch nicht veröffentlicht (vgl. Białecki & Haman 2002).

<sup>375</sup> Dort heißt es beispielsweise „Es ist irreführend, geringe Ausgaben pro Schüler allgemein mit einer geringen Qualität des Bildungsangebots gleichzusetzen. Japan, Korea und die Niederlande sind Beispiele für Länder, in denen bei vergleichsweise geringen Ausgaben je Schüler Achtklässler mit die besten Leistungen aufzuweisen haben.“ (OECD 2003 a). Korea, das in Mathematik und Naturwissenschaften zur absoluten Leistungsspitze gehörendes Land liegt in den ersten beiden Kategorien auf dem Niveau von Polen (vgl. OECD 2001 a; 2005).

<sup>376</sup> PISA 2000 war für Polen die erste internationale Leistungsmessung seit der „Six Subject Study“ im Jahre 1970-1972. Die Daten Polens konnten bei dieser Studie aufgrund des zu späten Eintreffens dennoch nicht berücksichtigt werden (vgl. Hoffmann 1980, S. 10).

„Dodatkową dla Polski korzyścią z uczestnictwa możliwość systematycznego i zstandardyzowanego śledzenia zmian w okresie przechodzenia na inny system oświaty.“ (Białecki & Haman, 2002, S. 4) sehr zutreffend beschreiben, erscheint dieser Umgang unverständlich.

Die Autoren fassen im o.a. Zitat die empirische Erfassung des Ertrages alter Systemstrukturen als eines der wesentlichen Ziele von PISA 2000 auf. Vor dem Hintergrund der im September 1999 und demzufolge bereits vor der Messung begonnenen Reform ist dies durchaus kein Widerspruch, denn: Die getestete Schülerpopulation befand sich zum Zeitpunkt der Umstrukturierung an der Schwelle zur achten Grundschulklasse und war damit auch gleichzeitig der letzte, vollständig das alte Bildungssystem durchlaufende Jahrgang (Art. 4, Art. 5, MENIS 08.01.99; Abbildung 3).

Indem im folgenden Abschnitt die Ergebnisse innerhalb der drei Domänen analysiert werden, wird Białeckis und Hamans Ziel aufgegriffen. Vor diesem Hintergrund versucht die folgende Ergebnisbeschreibung

1. einen vorsichtigen Beitrag zur Erhellung des Zusammenhanges zwischen der Qualität des polischen Bildungswesens und seinen Rahmenbedingungen zu leisten,
2. die Vergleichsgrundlage zwischen PISA 2000 und PISA 2003 zu schaffen und
3. implizit zur Klärung der Frage nach der Berechtigung der Reformdurchführung beizutragen.

### ***Analyse der Ergebnisse des Leseteils***

Einleitend kann festgestellt werden, dass die polnischen Schüler eine durchschnittliche Punktezahl von 479 erreichten. Dieser Wert kann noch in die Kompetenzstufe II eingeordnet werden (408-480 Punkte), auf der die Schüler – je nach Subskala – in der Lage sind, „eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren“, einen „wenig auffallenden Hauptgedanken eines Textes (zu erkennen)“ oder auch „Verbindungen zwischen Text und über den Text hinausgehendem Wissen (zu schaffen).“ (Artelt et al. 2001, S. 89). Mit diesem Punktergebnis liegt der polnische Durchschnittswert 21 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt bzw. 5 unter dem von Deutschland (Białecki & Haman 2002, S. 9; Artelt et al. 2001, S. 105).

Fokussiert man nun die unterste, keiner Kompetenzstufe zuzuordnende Extremgruppe genauer, so ergibt sich für sie auf den drei „Subskalen des Lesens“ folgendes Ergebnis:

1. Auf dem Gebiet „Informationen ermitteln“ betrug der Schüleranteil 11,5%.

2. 7,5% der Lernenden blieben bei den Aufgaben des „textbezogenen Interpretierens“ unter der Kompetenzstufe I.
3. 11% waren es bei den Aufgaben der Subskala „Reflektieren und Bewerten“ (Bialecki & Haman 2002, S. 8).

Damit ist der durchschnittliche, nach Bialecki & Haman bei 8,7%<sup>377</sup> liegende Anteil der Jugendlichen, deren Leistungen unterhalb der Kompetenzstufe I liegen, vergleichsweise hoch (OECD-Durchschnitt: 6%). Betroffene sind per Definition der Kompetenzstufen nicht in der Lage, „eine ausdrücklich vorgegebene Information zu lokalisieren“ oder auch „eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen (herzustellen)“. Für sie prognostiziert Artelt „erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben“ (et al. 2001, S. 117), da heute kaum qualifizierte Tätigkeiten existieren, die es beispielsweise nicht erfordern, „Informationen aus einem Text herausuchen zu können“ (ebenda). Höhere Anteile von Risikoschülern finden sich innerhalb der getesteten Industrieländer nur in Deutschland, Lettland, Luxemburg, Portugal sowie der Russischen Föderation. In Spitzenländern wie Japan, Korea, Finnland sowie Kanada liegt der Anteil hingegen unter 5%, was annähernd einer Halbierung des Anteils polnischer Werte gleichkommt (Bialecki & Haman 2002, S. 9; Artelt et al. 2001, S. 102 f). Auf der untersten, explizit durch Kompetenzanforderungen festgelegten Stufe befinden sich 14,6% aller polnischen Schüler. Vereinigt man die beiden untersten Kompetenzstufen, so ergibt sich damit ein Anteil von 23,3%- der OECD-Durchschnitt dieser Risikogruppe liegt hier mit 17,9% weitaus niedriger. Während Artelt (et al. 2001, S. 117) in die Zukunft dieser Jugendlichen blickend von Schwierigkeiten bei der beruflichen Eingliederung spricht, setzen die Folgerungen von Kozłowska-Rajewicz bereits vorher an. Die Bildungsforscherin und Autorin zahlreicher Schullehrbücher zweifelt bei dem betroffenen Viertel der Lernenden an einer aktiven Teilnahme an einem lehrplankonformen Unterricht. Ihre Argumentation stützt sie auf einer Analyse der typischen Aufgabenmerkmale, die weit unter dem Niveau der „podstawa programowa“ (*Curriculare Basis*) aller weiterführenden Schulformen liegen.

Auf den Kompetenzstufen II und III, die je nach Subskala Schlussfolgerungen, breites Textverständnis (Kompetenzstufe II), Verbindungen, Vergleiche und Erklärungen (III. Kompetenzstufe) voraussetzen, befinden sich 52,3% der polnischen Schüler (24,1% bzw. 28,2%).

---

<sup>377</sup> Die Errechnung dieses sich aus den drei Subskalen zusammensetzenden Prozentsatzes bleibt unklar. Nach dem arithmetischen Mittel beträgt er 10%.

Dieser landesinterne Schülerkern entspricht damit etwa dem mittleren OECD-Anteil (50,4%) (Białecki & Haman 2002, S. 10).

Die beiden höchsten Kompetenzstufen (IV und V) erreichten 18,6% bzw. 5,9% der Schüler. Beide Werte sind mit mehr als drei Prozent Anteilsabweichung signifikant schwächer besetzt als der OECD-Durchschnitt (21,8% sowie 9,4%). Speziell die V. Kompetenzstufe weist mit 3,5% die höchste Durchschnittsdifferenz aller Leistungsniveaus auf. Die Leistungen polnischer Schüler liegen damit auf dem Niveau von Dänemark, Ungarn oder dem Nachbarland Tschechische Republik, während überdurchschnittlich abscheidende Länder zu denen Belgien, USA, Irland, Vereinigtes Königreich, Kanada, Australien, Finnland und Neuseeland zu zählen sind, mehr als doppelt so hohe Besetzungen erzielen (Artelt et al. 2001, S. 106; Białecki & Haman 2002, S. 9).

Die bisherigen Ausführungen geben bereits erste Hinweise auf das Verteilungsmuster innerhalb des gesamten Spektrums der Kompetenzstufen. Dabei lässt sich, vor allem aufgrund der schwächer besetzten Kompetenzstufen IV und V, eine mittelbreite Leistungsstreuung erwarten. Die Vermutung wird durch die Angabe der Standardabweichung<sup>378</sup> bestätigt, welche in der Gesamtskala Lesen exakt dem OECD-Durchschnitt entspricht (Artelt et al. 2001, S. 116).

Innerhalb der Stichprobe existieren nach Białecki & Haman dennoch sehr ausgeprägte Ergebnisanhäufungen. Die Autoren identifizieren in diesem Zusammenhang drei einzelne Schulgruppen, deren durchschnittlicher Repräsentant von Kompetenzstufe I (Berufsschulen, 356 Punkte) über Kompetenzstufe II (berufsbildende, mit dem Abitur abschließende Schulen, 478 Punkte) bis hin zu Kompetenzstufe III (allgemeinbildende Lyzeen, 544 Punkte) erreichte. Mit durchschnittlich 356 erreichten Punkten fällt das Ergebnis der dreijährigen Berufsschule auffallend deutlich von den übrigen zwei Schulgruppen ab. Ihr Mittelwert ist an der unteren Schwellennähe zur Kompetenzstufe I angesiedelt, was dazu führt, dass annähernd 40% ihrer Lernenden unterhalb dieser Stufe blieben. Auf den Kompetenzstufen III, IV und V befanden sich hingegen nur 3 % ihrer Repräsentanten. Wie alarmierend dieses Ergebnis ist, belegt der Vergleich mit der stark kritisierten deutschen Hauptschule (vgl. Kiper 2003 c), deren Mittelwert eine halbe Kompetenzstufe über dem der Berufsschulen lag.

Andererseits erreichten über 80% der Schüler der allgemeinbildenden Lyzeen mindestens die III. Kompetenzstufe. Damit weisen die Leistungsverteilungen beider Schulformen nur minimale Überlappungen auf (ebenda).

Resümiert man die bisherigen Ausführungen, so lässt sich folgendes konstatieren:

---

<sup>378</sup> Grafisch auch aus der Breite der Perzentilbänder erkennbar (Artelt et al. 2001, S. 106).

1. Der über 23%-ige Anteil von schwachen und sehr schwachen Schülerinnen und Schülern, deren Leistungen im Lesen in die Kompetenzstufe I oder darunter eingestuft worden sind, ist sehr kritisch. Dieser Schülergruppe gehören fast ausschließlich Schüler der dreijährigen Berufsschulen an. Ihr Übergang ins Berufsleben ist damit erheblich gefährdet.
2. Alle drei Mittelwerte der Lesesubskalen – und damit auch die Gesamtskala Lesen – weichen erheblich vom OECD Durchschnitt ab.
3. Die mit dem Charakteristikum „Standardabweichung“ wiedergegebene Leistungsstreuung entspricht exakt dem Durchschnitt (SD = 100). Leistungsunterschiede zwischen Schularten oder aber auch die oft beschriebenen Diskrepanzen zwischen städtischen und ländlichen Schulen besitzen damit ein durchschnittliches Maß.

### ***Analyse der Ergebnisse des mathematischen und naturwissenschaftlichen Testteils***

In der ersten Erhebung der im Dreijahreszyklus stattfindenden PISA-Überprüfung (2000, 2003 und 2006) lag der Fokus der beiden Nebengebiete auf Mathematik und Naturwissenschaften. Ihre Konzeption war auf eine im Vergleich zur Lesekompetenz kürzere Testzeit ausgelegt<sup>379</sup> und erfasste vor allem aufgrund einer zu geringen Anzahl verwendeter Testitems das jeweilige Testgebiet erheblich undifferenzierter. Dieser Umstand schlug sich beispielsweise in der fehlenden Formulierung von Schwierigkeitskennwerten (Kompetenzstufen) nieder,<sup>380</sup> so dass Ergebnischarakterisierungen bzw. darauf aufbauende Analysen im Wesentlichen auf Mittelwerten, Perzentilen, Standardabweichungen und absoluten Punktzahlen beruhen. Um im Folgenden dennoch statistische Charakteristika mit zugehörigen Kompetenzen verknüpfen zu können, werden

---

<sup>379</sup> Die Anteile an der Testzeit setzten sich wie folgt zusammen: Leseteil: zwei Drittel, Nebengebiete: jeweils ein Sechstel.

<sup>380</sup> Abweichend vom internationalen bzw. polnischen Bericht, definiert man im deutschen Bericht Kompetenzstufen explizit. Dieser Schritt wird durch die Verwendung zusätzlicher Testitems gerechtfertigt (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 159). Der internationale Bericht hingegen umschreibt die Abstufungen sehr grob und allgemein. Für den mathematische Testteil wurden sie wie folgt verfasst:

a. Bei „rund 750 Punkten nehmen die Schülerinnen und Schüler bei der Lösung mathematischer Probleme eine kreative und aktive Rolle ein. Sie interpretieren und formulieren Probleme anhand mathematischer Ausdrücke, können mit komplexen Informationen umgehen und wägen zwischen einer Reihe von Prozessschritten ab.“ (OECD 2001 b, S. 85).

b. Bei „rund 570 Punkten auf der Skala sind die Schülerinnen und Schüler generell in der Lage, verschiedene Darstellungen eines mathematischen Problems oder Information aus verschiedenen Quellen zu interpretieren, zu verknüpfen und zu integrieren, und/oder gegebene Lösungsvorschläge bzw. Modelle zu überprüfen oder zu testen.“(ebenda).

c. Lernende mit einem Ergebnis von etwa 380 Punkten können Aufgaben lösen, die einschrittige Lösungswege erfordern. Die Schüler erkennen „generell Informationen, die in ihnen vertrauten und einfachen Diagrammen und Textformen enthalten sind.“ (ebenda).

die polnischen Punktergebnisse in die fünfstufige Kompetenzskala des jeweiligen deutschen Testteils hineinprojiziert (vgl. Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 160). Die Zugrundelegung dieses Ansatzes überträgt die „Systematik der Anforderungsmerkmale“ (ebenda, S. 158) auf die im Rahmen des internationalen Tests konzipierten Nebendomänen und zeichnet damit beiläufig ein Kompetenzbild nach. Wie bereits innerhalb des Abschnitts 4.1, werden dabei schwerpunktmäßig Extremgruppen fokussiert.

### ***Mathematische Grundbildung***

Der mathematische Testteil untersucht nach Klieme, inwieweit mathematisches Wissen funktional, flexibel und mit Einsicht zur Bearbeitung vielfältiger, kontextbezogener Probleme eingesetzt werden kann (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 141).

Der Mittelwert polnischer Leistungen im Rahmen dieser Domäne liegt mit 470 Punkten signifikant unterhalb dem OECD-Durchschnitt. Dabei fällt auf, dass nicht nur Polen, sondern die vollständige Gruppe der ehemaligen „Ostblockländer unter den 500 Punkten bleiben (Tschechische Republik: 498, Ungarn: 488; Russische Föderation: 478, Polen: 470 und Lettland: 463). Diese Auffälligkeit ist insoweit erwähnenswert, als dass gerade sie im Vergleich (Polen nahm nicht teil) zur TIMS-Mittelstufenstudie die stärksten Leistungseinbußen innerhalb des Teilnehmerfeldes verzeichnen müssen (Klieme, Neubrand. & Lüdtke 2001, S. 176).<sup>381</sup>

Am unteren Ende der Leistungsbandbreite, die durch das 5. Perzentil erfasst wurde, erzielten polnische Lernende weniger als 296 Punkte. Diese Gruppe liegt nach der deutschen Kompetenzstufenunterteilung weit unter dem Kompetenzniveau I, was innerhalb Europas lediglich von Ländern wie Griechenland, Lettland und Luxemburg<sup>382</sup> unterschritten wird. Den Leistungsbereich unter 335 Punkten belegen 10% der Fünfzehnjährigen. Dies entspricht auf der Kompetenzskala etwa dem Schwellenwert zur Kompetenzstufe I (329 Punkte). Mit diesem Ergebnis platziert sich Polen sogar um 15 Punkte unterhalb des als besonders schlecht eingeschätzten deutschen Ergebnisses (vgl. ebenda, 160). Wie groß die Gruppe der schwachen und sehr schwachen Schüler tatsächlich ist, gibt jedoch erst die Punkteangabe des 25. Perzentils an: Dieser Anteil erreichte weniger als 402 Punkte. Fehlende Angaben des Vergleichskriteriums „Kompetenzstufe I und darunter“ (bis 420 Punkte) lassen diesbezüglich eine Besetzung von etwa 30% vermuten (Deutschland: unter 25%).

---

<sup>381</sup> Klieme begründet diese Veränderung mit der „dort herrschenden Methode eines stark lehrergesteuerten, auf Kenntnis mathematischer Fakten ausgerichteten Unterrichts“ (Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001, S. 177).

<sup>382</sup> Aufgrund der vorherrschenden Mehrsprachigkeit hat Luxemburg einen „Sonderstatus“ (ebenda).

Andrerseits besetzen 25% der besten polnischen Schüler mehr als 542 Punkte. Ihr Wert liegt 30 Punkte und damit etwa ein Drittel einer Kompetenzstufe unterhalb des entsprechenden OECD-Mittelwertes. Die Durchschnittsunterschiede bleiben sowohl für das 90. als auch für das 95. Perzentil konstant, was im Vergleich zur durchschnittlichen Häufigkeitsverteilung einer Leistungsbandbreitenverschiebung in die unteren Kompetenzstufen entspricht. Dies hat zur Folge, dass lediglich 10% der polnischen Schüler das Niveau IV und V besetzen, wovon etwa jeder zehnte der zuletzt genannten Kompetenzstufe der „komplexen Modellierung und des innermathematischen Argumentierens“ zuzuordnen ist. In den Ländern der Spitzengruppe (Japan, Finnland, Korea und Neuseeland) liegt der entsprechende Anteil etwa viermal so hoch (Białecki & Haman 2002, S. 11).

Trotz sehr kleiner Schüleranteile auf der höchsten Kompetenzstufe weist das Leistungsbild die gleiche Streuung wie Deutschland auf: Mit einer Standardabweichung von 103 gehört sie zu den höchsten des Tests.

Zusammenfassend gilt daher für den mathematischen Testteil:

1. Die durchschnittlich erreichten Leistungen polnischer Schüler weichen erheblich vom OECD-Mittelwert ab.
2. Während der Anteil schwacher und schwächster Schülerinnen und Schüler mit etwa 30% alarmierend groß ist, gehört der höchsten Kompetenzstufe nur jeder hundertste Schüler an.
3. Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt variieren die Leistungen überdurchschnittlich. Die „Fähigkeit“ des polnischen Bildungssystems mathematische Kompetenz zu homogenisieren, ist demzufolge gering.
4. Erzielte Leistungen korrelieren ähnlich wie im Falle der Lesekompetenz sehr stark mit der besuchten Schulgruppe (vgl. Ausführungen zur Lesekompetenz sowie Białecki & Haman 2002, S. 13)

### ***Naturwissenschaftliche Grundbildung***

Scientific Literacy konzentriert sich auf die Erfassung der Fähigkeit, „naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliches Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen“ (Prenzel et al. 2001, S. 195), indem im Wesentlichen zentrale Ideen aus der Biologie, Chemie, Physik und den Geowissenschaften zur Testkonzeption herangezogen werden (ebenda, S. 199).

Mit einem Mittelwert von 483 Punkten liegen die naturwissenschaftlichen Leistungen polnischer Schüler signifikant unterhalb des OECD-Durchschnitts (500 Punkte). Legt man die fünfstufige Kompetenzskala der deutschen Testkonzeption (vgl. ebenda, S. 204) zugrunde, so befindet sich dieses Ergebnis im oberen Bereich der Kompetenzstufe II. Damit deckt es sich etwa mit dem Resultat von Deutschland (487) oder Dänemark (481), liegt jedoch zugleich fast 70 Punkte unterhalb von der Spitzenländer Korea (552) und Japan (550). Im Vergleich zu den beiden zuletzt genannten Ländern entspricht dies einer Differenz von deutlich mehr als einer halben Standardabweichung (Białecki & Haman 2002, S. 12).

Für das unterste Kompetenzniveau (I und darunter) gilt dabei: Mit einer 27%-igen Besetzung übertrifft Polen den OECD-Mittelwert (24,3%) bereits erheblich. Darunter subsumierte Jugendliche sind allenfalls in der Lage, „einfaches Faktenwissen (Ausdrücke, einfache Regeln) wiederzugeben oder unter Verwendung von Alltagswissen Schlussfolgerungen zu ziehen“ (Prenzel et al. 2001, S. 204). Ihre Fähigkeiten dürften damit nicht über das „Nauczanie początkowe“ (Grundschulklasse 1- 3) hinausgehen.

Der Schüleranteil auf Kompetenzstufe I (und darunter) und den mittleren Leistungsbereichen (Niveau II und III) liegt bei genau 75%. Addiert man hierzu den Anteil des IV. Kompetenzniveaus, so sind es sogar 99%. Damit besetzt lediglich 1% aller polnischen Fünfzehnjährigen die höchste Stufe naturwissenschaftlicher Grundbildung („Konzeptuelles und prozedurales Verständnis auf hohem Niveau“), was im OECD-Durchschnitt um das Vierfache übertroffen wird. Spitzenländer wie Korea, Japan, Finnland oder auch das vereinigte Königreich können hingegen einen sieben bis neunmal höheren Belegungsfaktor vorweisen (Białecki & Haman 2002; Prenzel et al. 2001). Vor dem Hintergrund vorangegangener Ausführungen, in denen eine Leistungskumulation auf den ersten vier Kompetenzstufen (mit überdurchschnittlichen Anteilen auf dem I. Niveau und darunter) festgestellt wurde, kann man deshalb – anlehnend an Kliemes Befunde – von Spiegelungen an den Enden der Kompetenzskala sprechen.

Das Verteilungsmuster auf die einzelnen Kompetenzstufen lässt damit annehmen, dass naturwissenschaftliche Leistungen eher schmal streuen. Diese Annahme wird aufgrund der verschwindend geringen Partizipation an der internationalen Leistungsspitze (Kompetenzstufe V) durch eine unterdurchschnittliche Standardabweichung von 97 bestätigt.

Als eine weiteren Auffälligkeit innerhalb des gesamten Leistungsspektrums identifizieren Białecki & Haman, analog zur Lese- und Mathematikkompetenz, drei Schulgruppen, deren durchschnittliche Repräsentantenleistungen erheblich voneinander abweichen (allgemeinbildende

Lyzeen: 536 Punkte, berufsbildende, mit dem Abitur abschließende Schulen: 482 und Berufsschulen: 379). Ihre Mittelwertdifferenz erreicht 157<sup>383</sup> Punkte und entspricht damit etwa der von Deutschland (Punktedifferenz: 165). Vor diesem Hintergrund kann analog zu den deutschen Befunden von starken Leistungsüberlappungen innerhalb der drei Schulformen ausgegangen werden.<sup>384</sup>

Resümierend kann aus den bisherigen Ausführungen folgendes konstatiert werden:

1. Die Leistungen polnischer Schüler weichen signifikant von OECD-Durchschnitt nach unten ab.
2. Der Anteil von schwachen und schwächsten Schülerinnen und Schülern ist besonders hoch. Dem polnischen Bildungssystem gelingt es offenbar nicht, diese angemessen zu fördern.
3. Der Anteil an Schülern der Kompetenzstufe V ist hingegen sehr klein. Hier scheinen vorhandene schulische Strukturen wie beispielsweise eine Begabtenförderung ebenfalls mangelhaft zu sein.
4. Der naturwissenschaftliche Testteil zeigt ein unterdurchschnittliches Ausmaß der Streuung. Offensichtlich gelingt es dem polnischen Bildungssystem relativ gut, naturwissenschaftliche Kompetenz zu homogenisieren.

## **5.2 Das polnische Bildungssystem nach den Reformen**

Fokussiert man in den obigen Entwicklungsbeschreibungen den Zusammenhang zwischen Bildungssystem und seinen Gestaltungsmechanismen, so lässt sich für den Zeitraum zwischen 1961 bis 1999 eine kontinuierliche und wohl prägendste Einflussnahme den politisch-ideologisch motivierten Leitkräften zuschreiben. Ihre Wirkung spiegelte sich in beeindruckender Weise in der Organisation, der Funktion sowie auch der Konzeption betrachteter Inputs wieder, unter denen abgesehen von den Lehrplänen die beiden Bildungsgesetze von 1961 und 1991 besonders hervorzuheben sind. Berücksichtigungen effektiverer Organisationsformen, aktuelle pädagogische Konzepte, die eine auf psychologischen oder methodischen Erkenntnissen gründende Bildung

---

<sup>383</sup> Hierbei wurde vom maximalen Mittelwert (allgemeinbildende Lyzeen: 536) der minimale (Berufsschulen 379) subtrahiert. Diese Punktedifferenz kann als ein Maß für den Leistungsabstand in einem gegliederten Bildungssystem aufgefasst werden.

<sup>384</sup> Im Vergleich zur Lese- oder auch zur Mathematikkompetenz (188 bzw. 175 Punkte) sind diese Mittelwertdifferenzen und damit auch die Leistungsunterschiede innerhalb der drei Schulformen jedoch erheblich geringer.

forcieren bzw. erziehungswissenschaftliche Systemkenntnisse (z.B. diverse Expertisen), hatten hingegen nur sehr selten die Funktion von Impulsen bzw. Reformgrundlagen.

Im Hinblick auf den Zeitraum der frühen 1990er Jahre schlug sich dies – ungeachtet des „Ohnmachtzustandes“ des Bildungswesens (Zahorska 2002, S. 305) – in einer entschiedenen Umkehrung tief verankerter kommunistischer Trends bzw. in der Änderung anachronistischer Systemeigenschaften nieder. Die rasch implementierten Neuordnungen beurteilten zahlreiche Bildungsbeteiligte zum einen als notwendig (vgl. Banach 1999), zum anderen jedoch als unzeitgemäß und völlig unzureichend. Reformatorische Leitideen leistungsstarker westlicher Länder, die sich seit den 1980er zunehmend unter den Schlagwörtern Qualitätssteigerung, Evaluation, Wettbewerb und nicht zuletzt auch der Effektivität eines Bildungssystems subsumieren lassen (vgl. Ackeren van 2003), blieben in den eingeleiteten Entwicklungen weiterhin weitgehend unberücksichtigt. Der internationale Vergleich im Rahmen von PISA 2000 belegte schließlich das seitens der Erziehungswissenschaften oft thematisierte, sich hauptsächlich durch ein niedriges Lehr- bzw. Lernniveau kennzeichnende Driften in die folgende „Bildungskrise“ (Banach 1999; Białecki & Haman 2002; Denek 1998; Zahorska 1999 und 2002).

Seit langem bekannte offensichtliche Unzulänglichkeiten des Bildungssystems sprach die bildungspolitische Spitze meines Wissens jedoch erst 1997 und 1998 aus.<sup>385</sup> Nach Zahorska zählte zu ihren Hauptkritikpunkten:

1. das oben angeführte und schließlich im Jahr 2000 durch PISA bestätigte niedrige Leistungsniveau der polnischen Schüler,
2. ungleiche Bildungschancen und damit die Reproduktion vorhandener Sozialschichten,
3. die allgemein geringe Effektivität des Bildungswesens sowie
4. eine im Hinblick auf die demografischen Veränderungen innerhalb der Schülerschaft unadäquate Schulstruktur (Zahorska 2002, S. 278).

Die Problemfelder 1. – 3. konzentrieren sich im Wesentlichen auf die im vorangegangenen Abschnitt festgestellte Kluft zwischen Effekten zu diesem Zeitpunkt funktionierender Inputs und den bevorstehenden Herausforderungen, vor denen Polen zu diesem Zeitpunkt stand. Die Benennung der Probleme erstaunt dennoch. Sie ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass 1997 eine neue Koalitionsregierung und damit auch eine neue bildungspolitische Spitze gewählt wurden, welche den alarmierenden Zustand des Bildungswesens auch in Zeiten sehr knapper

---

<sup>385</sup> Dies ist insofern wichtig, als dass die Bildungsreform nicht als eine Reaktion auf PISA und damit auf erstmals extern gemessene Schülerleistungen aufgefasst werden darf.

Finanzen nicht mehr hinnehmen wollten. Implizit gestand das MENIS damit die Reformbedürftigkeit des polnischen Bildungswesens ein. Kurz darauf, bereits im Januar 1998, präsentierte der Bildungsminister Mirosław Handke ein erstes Konzept für eine komplexe Umgestaltung des bisherigen Schulsystems. Der damit initiierte bildungspolitische Reformwillen erwies sich im Folgezeitraum als überaus groß, so dass das Bildungsministerium bereits einige Monate später eine ausführliche, den Titel „Reforma systemu edukacji. Projekt, 1998“ tragende Fassung dieses Entwurfs veröffentlichen konnte (vgl. MENIS 1998). Auf diesem Reformkonzept gründeten schließlich das:

1. „Ustawa z dnia 25 lipca 1998r. o zmianie ustawy o systemie oświaty“ (MENIS 25.07.98) (Gesetz über die Änderung des Bildungssystemgesetzes)<sup>386</sup> sowie seine konkreten Einführungsvorschriften
2. „Ustawa z dnia 8 stycznia 1999r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego“ (MENIS 08.01.99), welche sowohl den Reformbeginn als auch weitere Terminierungen festlegten.<sup>387</sup>

Beide Gesetze führen ein, strukturieren und organisieren den Systemwandel in einem hohen Maße neu und besitzen somit auch für diese Arbeit eine fundamentale Bedeutung.

Um eine Lückenlosigkeit in der Darstellung des eingeleiteten Prozesses zu erhalten, werden zunächst die bildungspolitischen Reformziele vorgestellt, um daran anschließend den Fokus auf die Beschreibung ihrer Umsetzungen zu legen. Die Beschreibung der Reformelemente erfolgt – ähnlich den deutschen Handlungsfeldern – detailliert, was vor allem auf die Generierung einer aussagekräftigen Vergleichsgrundlage zum Zeitraum vor der Bildungsreform abzielt. Gleichzeitig muss in diesem Kontext jedoch angeführt werden, dass beide Bildungssystemgesetze und damit auch das Bildungssystem seit ihrer Veröffentlichung zwar nicht grundlegend, jedoch in vielerlei Hinsicht kontinuierlich ergänzt bzw. weiterentwickelt wurden. Dies kann zur Folge haben, dass folgende Ausführungen in unterschiedlichem Maße überholt sein können. Der Grund für die schwerpunktmäßige Betrachtung des anfänglichen Umgestaltungszeitraumes ist hauptsächlich die Darstellung des innovativen Momentes der Systemreform und nicht des dadurch in Gang gesetzten Prozesses. Abschließend werden unter Zugrundelegung des Rapports PISA 2003 (vgl. Białecki et

---

<sup>386</sup> Im Folgenden als Bildungssystemgesetz 1998 bzw. 1999 bezeichnet.

<sup>387</sup> Parallel dazu wurde ebenfalls das Gesundheitswesen, Teile des Versicherungswesens sowie des Verwaltungswesens grundlegend umgestaltet. Mit dieser Strategie des gesellschaftsumfassenden (anstatt fragmentarischen) Änderungsansatzes legte man nach den Ausführungen von Pawlak den Grundstein für eine tragfähige und zugleich sehr effektive Reform des Bildungswesens (vgl. Pawlak 2004, S. 4f).

al. 2004) erzielte Ergebnisse analysiert, um darauf aufbauend auf die Leistungsfähigkeit des reformierten Bildungswesens einzugehen.<sup>388</sup>

### 5.2.1 Ziele der Reform

Irena Dzierzowska, die damalige stellvertretende Bildungsministerin, fasst die leitenden Ziele und Ideen der im September 1999 sukzessive begonnenen Bildungsreform wie folgt zusammen:

„celem jest inne nauczanie, zmiany programów, metod nauczania i oceniania, zmiany w kontaktach pomiędzy uczniem i nauczycielem, zmiany mentalne i sposobów organizowania pracy samych nauczycieli, bardziej zespołowe myślenie o szkole.“ (Dzierzowska 2000 a, S. 4).

Die Autorin beschränkt sich in ihren Ausführungen hauptsächlich auf die Thematisierung „pädagogischer“ Ziele, was für Konarzewski zum berechtigten Kritikanlass wird; er bezeichnet die Zielauswahl als unpräzise und „unglücklich formuliert“ (Konarzewski 2000, S. 4). In dem 1998 veröffentlichten Dokument „Reforma systemu edukacji. Projekt“ (vgl. MENIS 1998) werden hingegen drei Hauptziele formuliert. Dazu gehören:

1. Die Anhebung des Bildungsniveaus, so dass deutlich mehr Jugendliche ihren Bildungsweg mit dem Abitur sowie dem Hochschulabschluss beenden, gleichzeitig jedoch die dargebotene Bildungsqualität davon nicht negativ beeinflusst wird.
2. Erhebliche Abschwächung der Bildungsbenachteiligung bzw. dazu beitragender Selektionsmechanismen.
3. Die Steigerung der Bildungsqualität als eine integrale Entwicklung des neuen Bildungs- und Erziehungskonzeptes (MENIS 1998, S. 10).

Im Folgezeitraum ergänzt Konarzewski diese Zielvorgaben vor dem Hintergrund zunehmend Einzug haltender Globalisierungs- bzw. Autonomietendenzen um den Effektivitätsaspekt (Konarzewski 2000, S. 3).

Bei der Betrachtung der angeführten Ziele fällt unmittelbar auf, dass die oben angenommenen Schwächen des polnischen Bildungssystems zugleich auch als Kernziele der Reform genannt werden. Des Weiteren kann – auf die Bildungsberichte der Jahre 1973 und 1989 zurückblickend – eine Art „Zielstabilität“ festgestellt werden (vgl. Raport o stanie oświaty w PRL 1973; KEEN

---

<sup>388</sup> Die Feststellung des Leistungsniveaus polnischer Schüler anhand PISA 2003 ist ein Grund, der ebenfalls gegen die Beschreibung des aktuellen Standes spricht. Die getesteten Schüler lernten schließlich unter Bedingungen, die zu Beginn der Reform geschaffen bzw. eingeleitet wurden. Die Möglichkeit der aktuellen Erfassung böte sich hingegen für Betrachtungen im Zusammenhang mit PISA 2006 an.

1989).<sup>389</sup> Vor dem Hintergrund der neu geordneten gesellschaftlich-politischen Situation Polens, steht im Gegensatz zum Zeitraum bis 1990 ihre Verwirklichung nun im Zusammenhang zu zwei grundlegenden Kontextebenen: a) der innerpolnischen und b) der europäischen bzw. globalen. Vor allem im Hinblick auf die europäische bzw. globale Kontextebene, die im Zuge von Globalisierungsentwicklungen drastisch an Bedeutung gewann, kommt damit effektiven Steuerungsmaßnahmen, Maßnahmen des System-Monitoring, wie beispielsweise Evaluationen bzw. einer regelmäßige Bildungsberichterstattung eine hohe Bedeutung zu.

Um die Relation zwischen tatsächlichen und angestrebten Größen innerhalb des Zielkataloges (demnach auch mittelbar zu Kontextebene b)) zu beobachten und damit gleichzeitig ein Maß für Effektivität der einzelnen Reformschritte zu erhalten, gab das Bildungsministerium MENIS im Jahre 2000 an das Institut für öffentliche Angelegenheiten („Instytut Spraw Publicznych“, Abk.: ISP) den Auftrag, regelmäßig eine Reihe thematischer Bildungsberichte<sup>390</sup> zu verfassen. In diesem Rahmen untersuchen Wissenschaftler, zunächst über einen Zeitraum von fünf Jahren, Entwicklungen innerhalb einzelner Reformaspekte (Konarzewski 2000, S. 3).

### **5.2.2 Wichtigste Elemente der Bildungsreform**

Bei der Umsetzung der genannten Ziele entschieden sich die unter der Leitung vom Bildungsminister Handke arbeitenden Reformschöpfer für eine umfassende Restrukturierung qualitätsbeeinflussender Elemente des Bildungssystems. Nach den oben angeführten Bildungssystemgesetzen zählt dazu

1. die Änderung der Schulstruktur, die sowohl horizontale als auch vertikale Umgestaltungen betraf,
2. die Einführung eines Systems externer Prüfungen,
3. eine neue, dezentrale Verwaltungs- und Finanzierungsstruktur des Bildungswesens, in die vor allem untere Ebenen wie Bezirke („Powiat“) und Kommunen („Gmina“) verstärkt einbezogen werden sowie
4. die Reform der Curricula.

---

<sup>389</sup> Diese Leitziele bleiben auch im nachfolgenden Zeitraum größtenteils aktuell. Dies belegt beispielsweise das von MENIS veröffentlichte Strategiekonzept „Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013“ (vgl. MENIS 2005).

<sup>390</sup> Die gesamte Bildungsberichtreihe hat den Titel „Monitorowanie reformy systemu oświaty“ (Beobachtung der Reform des Bildungssystems) und ist im „www“ zugänglich. Dazu gehörende Einzelberichte greifen fragmentarisch unterschiedliche Aspekte der Reform auf.

5. Des Weiteren kann die umfassend veränderte Organisation der Lehrerbildung im Zeitraum zwischen 2000 und 2004 als Reformelement aufgefasst werden (vgl. MENIS 25.07.98; Kupisiewicz 2006, S. 69-85).

Betrachtet man die beträchtliche Tragweite der angeführten Reformelemente, so erstaunt es nicht, dass viele Experten gerade die Komplexität als wichtigstes, den vorherigen Ausführungen zufolge jedoch erforderliches Reformmerkmal hervorheben (Kupisiewicz 2006 S. 69 f; Zahorska 2002, S. 280). Abgesehen von der Vielschichtigkeit wurden des Weiteren von der annähernd zeitgleichen Umsetzung aller angeführten Modifikationen qualitätssteigernde Impulse erwartet.<sup>391</sup> Das MENIS beendete damit einen jahrelangen durch Warten, Klagen, Hoffen, z.T. auch Scheitern gekennzeichneten „okres oczekiwania na społeczne inicjatywy i ostrożnego eksperymentowania za pomocą jedynie wybranych szkół, czy uzależnienia stanu reformy od stanu środków“ (Zahorska 2002, S. 280) entschlossen und zielgerichtet.

Die folgenden Abschnitte gehen nun aufeinander folgend auf die genannten Reformelemente ein. Dabei erscheint mir im Hinblick auf den ersten Reformpunkt eine trennscharfe Fokussierung des Strukturwandels inklusive unmittelbar damit verzahnter Aspekte (vgl. Avenarius et al. 2003 b, S. 51 - 58) zwar möglich, vor dem Hintergrund vorangegangener Ausführungen jedoch wenig sinnvoll zu sein. Um aussagekräftige Vergleiche (vor und nach der Reform) zu erhalten, werden ebenfalls in der Struktur eingebettete, gleichermaßen von der Reform umfasste, einzelne Schulformen, ihre veränderten Ausbildungsschwerpunkte, Prüfungsprozeduren<sup>392</sup> oder auch Schülerfluktuationen untersucht, ohne dass die Ausführungen folgender Reformelemente wesentlich vorweggenommen werden. Aus Gründen des Umfangs beschränken sich die Beschreibungen auf die voruniversitären (Lehrerbildung ausgenommen) Schulbesuchsjahre.

### **5.2.2.1 Schulstruktur und Schulformcharakteristika**

Wie in den Bildungssystemgesetzen festgelegt, wurde mit der strukturellen Umgestaltung des Bildungswesens am ersten September 1999 sukzessive begonnen (Art. 9.1, MENIS 08.01.99; Art. 9.1, MENIS 23.08.01).

---

<sup>391</sup> Innerhalb der einzelnen Reformpunkte (vor allem Reformpunkt 1)) wurden die beschlossenen Schritte jedoch sukzessive umgesetzt.

<sup>392</sup> Werden in einem Bildungssystem die Schulstufenübergänge (oder auch Abschlüsse) durch extern konzipierte Tests gestaltet, so können diese sowohl dem Punkt „Schulstruktur“ als auch „Externe Evaluationsmaßnahmen“ zugeordnet werden.

Im Hinblick auf horizontale Umschichtungen bedeutete dies: Der bis zum Abitur bzw. Berufschulabschluss stets zweigestufte Bildungsweg (achtjährige Grundschule, darauf aufbauende weiterführende Schulen) wurde mit der Implementierung von drei aufeinander aufbauenden Schulstufen nun stärker ausdifferenziert. Die Ausbildungsdauer hingegen blieb innerhalb dieser Zeitspanne mit 12 bis 13 Jahren konstant, was sich folglich in einer zeitlichen Verkürzung der einzelnen Schulstufen (und damit auch der einzelnen Schulformen) niederschlug. So entstand die Grundschule („szkoła podstawowa“, Stufe I), das darauf aufbauende Gymnasium („gimnazjum“, Stufe II) und auf der III., als übergymnasial bezeichneten Stufe das profilierte Lyzeum („liceum profilowane“). Bereits vor dem Wandel existierende Schulformen der Stufe III, zu denen das allgemeinbildende Lyzeum, die Fachoberschule, Berufsschule sowie das Ergänzende Lyzeum bzw. Fachoberschule zählen wurden hingegen reformiert, fungieren jedoch weiterhin unter der gleichen Bezeichnung (vgl. Abbildung 4).

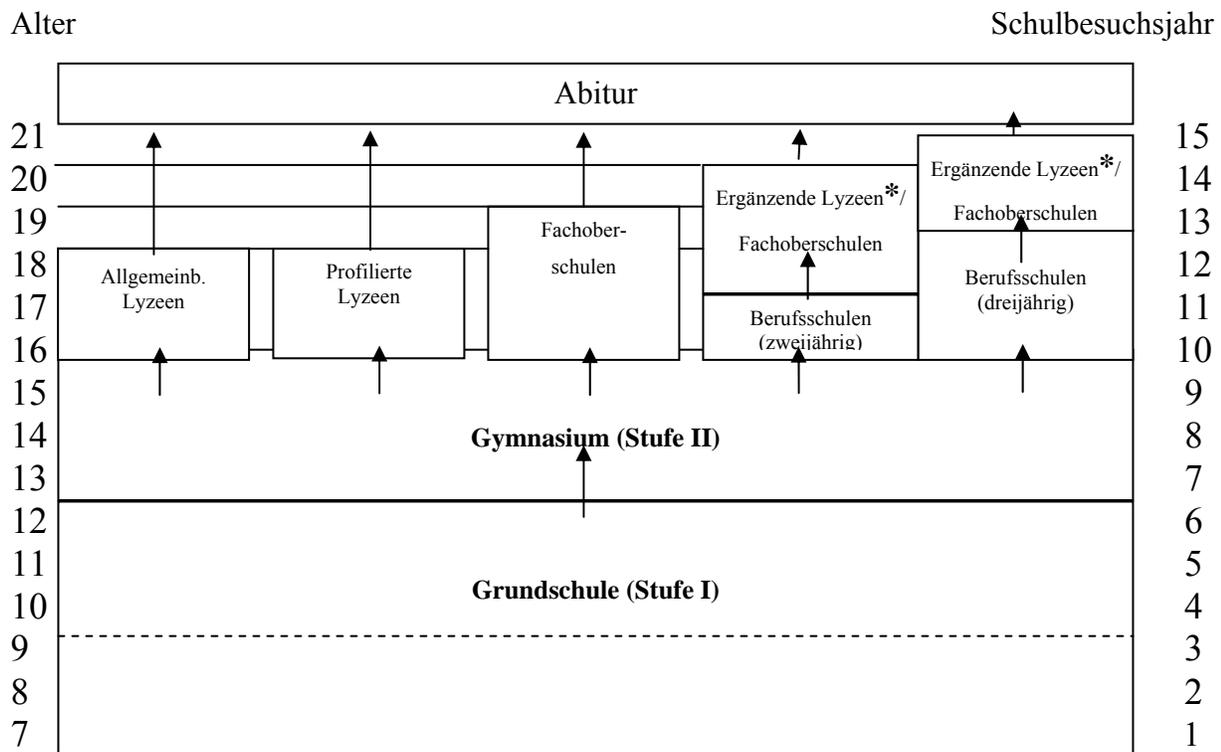


Abbildung 4: Struktur des polnischen Schulwesens nach dem Bildungssystemgesetz nach 1999 bzw. 2002

↑: Abschlusserwerb/Übergang durch die Teilnahme an zentralen Tests; \*: funktionieren sowohl in zwei- als auch dreijähriger Form

Quelle: Art. 9.1, MENIS 23.08.01; Art. 9.1, MENIS 08.01.99; sowie unter: [www.buwiwm.edu.pl/](http://www.buwiwm.edu.pl/)

Die Implementierung dieser Schulstruktur begann am ersten September 1999 mit der gleichzeitigen Einführung der Grundschule sowie der ersten Klasse des dreijährigen Gymnasiums. Darauf aufbauende Schulformen, zu denen beispielsweise allgemeinbildende bzw. profilierte Lyzeen zählen, bildete man hingegen erst im Jahre 2002 (Art. 9.1, MENIS 08.01.99). Ihrem ersten Jahrgang gehörten ehemalige Schüler der drei Jahre zuvor eingeführten Gymnasien an, womit bereits an dieser Stelle eine zeitversetzte Formierung („sukzessives Hochziehen“) der beiden oberen Ebenen als ein wesentliches Merkmal der strukturellen Reform festgestellt werden kann. Im Folgenden wird darauf eingegangen, welche Eigenschaften die drei Schulstufen bzw. die darin eingebetteten Schulformen haben. In erster Linie werden dabei Aspekte wie Dauer, Ausbildungsschwerpunkte, Verteilungsänderungen der Schülerschaft sowie auch ferner Abschlussformen und Aspekte der Durchlässigkeit beleuchtet. Aufgrund ihrer Einordnung in der Struktur bleiben dabei – wie in den Ausführungen zum Zeitraum vor 1999 – ergänzende Schulformen unberücksichtigt (vgl. Abbildung 4).

#### **5.2.2.1.1 Grundschule**

Die mit sieben Jahren beginnende<sup>393</sup>, ehemals achtklassige Grundschule, umfasst seit 1999 sechs Klassenstufen. Zu ihren integralen Hauptbestandteilen gehören zwei aufeinander aufbauende, jeweils einen dreijährigen Zeitraum umfassende Bildungsetappen („I Etap Edukacyjny“ sowie „II Etap Edukacyjny“) (vgl. Kameduła 2001 b). Sie zeichnen sich sowohl durch separate Anforderungscharakteristika als auch Zielsetzungen aus, die in der ebenfalls neu konzipierten „podstawa programowa“ (*Curriculare Basis*) festgeschrieben werden und besitzen – darauf zurückführend – voneinander abweichende didaktisch-methodische Schwerpunktsetzungen. Ein wesentlicher Unterschied im Hinblick auf das „Kerngeschäft“ innerhalb beider Phasen betrifft beispielsweise das Maß der Berücksichtigung von fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Konzepten.<sup>394</sup> Im Gegensatz zur alten Grundschule können Orientierungen beider Bildungsetappen mit Begriffen wie ganzheitlich, schülerbezogen und flexibel charakterisiert werden (vgl. Anhang 2

---

<sup>393</sup> Für alle sechsjährigen Kinder ist ab September der Besuch der Vorklasse („zerówka“) verpflichtend und kostenlos (Art. 14, MENIS 2004). Die Anteile der Drei- bis Fünfjährigen stiegen mit einem durchschnittlichen Anteil von 32% nur unbedeutend und unterscheiden sich damit erheblich von OECD-Durchschnitt (vgl. Kamińska 2003).

<sup>394</sup> Über zwei Drittel (mind. 51 von 72 Stunden) des Unterrichts der ersten Phase besteht aus „Kształcenie zintegrowane“ (Integrierte Bildung). Diesem liegt ein ganzheitliches Bildungs- und Erziehungskonzept zugrunde. Innerhalb des 87 Stunden umfassenden Rahmens (in drei Jahren) wird in der zweiten Bildungsetappe hingegen bereits in Fächerverbänden („kształcenie blokowe“) bzw. Einzelfächern unterrichtet (vgl. MENIS 15.02.99; MENIS 22.08.02)

§ 1, MENIS 21.05.01). Denek sieht darin einen unabdingbaren Schritt zur „rozwijania umiejętności służących w zdobywaniu wiedzy (czytanie, pisanie, liczenie); nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z rówieśnikami; rozbudzenia poczucia przynależności do społeczności szkolnej“ (Denek 2005, S. 60), was er als eine Fähigkeiten-Basis zur unablässigen Aneignung zukünftiger Kompetenzen bezeichnet.

Am Ende der Grundschule legen alle Schülerinnen und Schüler eine extern konzipierte Kompetenzprüfung ab („sprawdzian“, erstmals seit 2002). Das erreichte Ergebnis geht jedoch weder in die abschließende Benotung ein noch hat es eine Selektionsfunktion. Sowohl für die in Warschau ansässige „Centralna Komisja Egzaminacyjna“ (Zentrale Prüfungskommission, Abk.: *CKE*) als auch für die einzelnen „Okręgowa Komisja Egzaminacyjna“ (Regionale Prüfungskommission, Abk.: *OKE*) als organisierende bzw. durchführende Einheiten steht vielmehr eine kontinuierliche Informationssammlung über das Erreichen der *Prüfungsstandards* im Vordergrund (vgl. 5.2.2.2.2; MENIS 21.03.01).

#### **5.2.2.1.2 Gymnasium**

Mit dem Empfang des Abschlusszeugnisses der Grundschule erhalten sämtliche Schüler die Berechtigung zum Besuch des dreijährigen Gymnasiums. In beiden als allgemeinbildend bezeichneten Schulformen lernt das vollständige Leistungsspektrum polnischer Schüler (insgesamt neun Schuljahre), ohne dass bei der Unterrichtsorganisation das Prinzip der äußeren Differenzierung zum Tragen kommt (Więckowski 1999).

Einige Monate vor der Einführung des Gymnasiums charakterisierte Bildungsminister Handke seine wesentlichen Merkmale wie folgt: „W gimnazjum nie będzie żadnych klas profilowanych! A więc nie mogą być tworzone żadne klasy „pod ekologię“, „pod matematykę“, czy „pod humanistykę“. Sowie weiter „Będzie to szkoła na wskroś ogólnokształcąca, a więc bez klas o profilu przedmiotowym. Oto istota nowego gimnazjum“ (ebenda). Abgesehen vom oben angesprochenen Leistungsspektrum stellt demzufolge die fehlende inhaltliche Schwerpunktsetzung (z.B. auf Mathematik oder Sprachen) eine weitere Eigenschaft des Gymnasiums dar. Für 13- bis 16-jährige Schülerinnen und Schüler ist dies insofern ein Novum, als dass gerade innerhalb des alten Schulsystems zahlreiche weiterführende Einzelschulen (vor allem Lyzeen) eine, wie im Rahmen von PISA 2000 gezeigt (vgl. 5.1.2.4), uneffektive Schwerpunktsetzung bewusst forcierten (z.B. durch Profile, entsprechend gestaltete Studentafeln,

Arbeitsgemeinschaften („Kółka“)). Belegt wird die neue Tendenz zur fachlichen Ausgeglichenheit durch die Rahmenstundentafeln, die innerhalb der für drei Jahre vorgeschriebenen 94 Wochenstunden lediglich dem Hauptfach Polnisch eine herausragende Stundenzahl (14; Mathematik: 12) zuweisen (MENIS 12.02.02).

Handke fasst diesen Kontext wie folgt zusammen „Warto zapamiętać: gimnazjum nie będzie czymś w rodzaju mniejszego wydania obecnego liceum! Będzie to szkoła na wskroś ogólnokształcąca“ (Więckowski 1999). Das Leitprinzip ist demnach rigorose Vereinheitlichung statt Differenzierung bzw. Selektion, so dass man die Einführung von Gymnasien durchaus als ein zentrales Mittel zur Umsetzung wichtiger Reformziele auffassen kann.<sup>395</sup> (ebenda).

Eine bedeutende Auswirkung im Hinblick auf die angestrebte „Effektivitätsverbesserung“ der unteren beiden Stufen (I und II) besitzt der Aspekt der „Höchstentfernungen zum nächsten Schulstandort“. Diesbezüglich kann zunächst festgestellt werden, dass die bereits 1991 definierten, altersabhängigen Höchstentfernungen auch im Bildungssystemgesetz von 1998 bestätigt wurden.<sup>396</sup> Aufgrund der vorgenommenen Trennung der alten Grundschule in Grundschule und Gymnasium kann sich diese Vorgabe nun tatsächlich in einer geringeren Schuldichte niederschlagen. Diese Vermutung wird bereits im Schuljahr 2003/04 mit der Existenz von lediglich 6927 Gymnasien gegenüber 15344 Grundschulen bestätigt (GUS 2004; Art. 17, MENIS 07.09.91; Art. 9.1, MENIS 25.07.98).

Am Ende der Gymnasialzeit legen alle Schüler- analog zum Grundschul-„Sprawdzian“ - eine landesweit stattfindende Prüfung ab („egzamin gimnazjalny“, erstmalig seit 2002). Für die CKE sowie die regional zuständigen OKE steht dabei vor allem eine Informationsgenerierung im Bezug auf das Erreichen der Prüfungsstandards im Vordergrund (Informationsfunktion) (Jung-Miklaszewska 2003, S. 9; Art. 9.1, MENIS 25.07.98).

### **5.2.2.1.3 Übergymnasiale Schulen**

Abhängig von den Ergebnissen des „egzamin gimnazjalny“ besteht für die Gymnasiumsabsolventen die Möglichkeit des Besuches von unterschiedlichen Schulformen der

---

<sup>395</sup> Aus zahlreichen Gesprächen mit Lehrern, Eltern, Schülern ist es mir jedoch bekannt, dass bereits unter den Gymnasien deutliche Anforderungsunterschiede existieren, so dass trotz fehlender äußerer Differenzierung (bzgl. Schulformen), leistungsbezogene Auswahlmöglichkeiten bestehen. Diese Beobachtung wird durch das vermehrte Aufkommen nicht offizieller, zumeist aus den Durchschnittsnoten der externen Prüfung zusammengesetzter Rankings bestätigt.

<sup>396</sup> Für die Höchstlängen von Schulwegen gelten folgende Vorgaben: Grundschulklasse 1 - 4: Umkreis von 3 km, Gymnasium und Grundschulklasse 5 und 6: Umkreis von 4 km (Art. 17, MENIS 25.07.98).

obersten Stufe (III). Dieser als „ponadgimnazjalna“ (übergymnasial) (Art. 9.1, MENIS 21.11.01) bezeichneten Schulgruppe gehören nach der Auflösung des Berufslizeums (2002) bereits vor der Reform existierende, nun aber zeitreduzierte allgemeinbildende Lyzeen, Fachoberschulen und Berufsschulen sowie das neu eingeführte profilierte Lyzeum an (vgl. Abbildung 4).<sup>397</sup>

Der Besuch des profilierten Lyzeums erstreckt sich auf die Dauer von drei Jahren. Seit der Gründung im September 2002 bildet es gemeinsam mit der Fachoberschule die Gruppe mittlerer Berufsschulen („średnie szkoły zawodowe“), die mit dem Abitur abschließen (Nettoanteil im Schuljahr 2002/03: 33,6 %; 2003/04: 36%). Ihr gemeinsames Merkmal besteht im Wesentlichen in der Möglichkeit des Erlangens einer aus dem Abitur und zugleich beruflichen Qualifikationen bestehenden Doppelqualifizierung. In der Umsetzung dieser Hauptanliegen greifen jedoch beide Schulformen auf unterschiedliche, im Folgenden kurz beschriebene Konzepte zurück (Jung-Miklaszewska 2003, S. 15; GUS 2003; GUS 2004).

Das profilierte Lyzeum kombiniert im Rahmen der angebotenen Ausbildung eine berufliche Ausrichtung mit einer theoretischen, bis dahin am ehesten aus allgemeinbildenden Lyzeen bekannten Ausbildung. Ähnlich wie bis zur Reform beim Berufslizeum („liceum zawodowe“) hat die offerierte berufliche Ausrichtung grundlegenden Charakter und kann – der regelnden Verordnung zur Folge – in einem der 14 landesintern anerkannten Profile erfolgen. Im Zentrum der vierstündigen Profilausbildung (vgl. MENIS 12.02.02) steht im Gegensatz zu den Fachoberschulen jedoch weniger das Erlernen eines bestimmten, in der Folgezeit lebenslang ausgeführten Berufes. Im Gegenteil: Die modulare Organisation vermeidet Spezialisierungen, indem sie den Jugendlichen neben einem tiefergehenden Einblick in ein Berufsprofil vor allem ein breites und zugleich flexibles Kompetenzbündel berufs- bzw. disziplinübergreifenden Charakters vermittelt.<sup>398</sup> Vor diesem Konzeptionshintergrund kann die Dauer von Umqualifizierungsmaßnahmen, im Falle eines Berufswechsels, bedeutend kürzer, zwischen sechs und 18 Monaten gestaltet werden. Andererseits ist jedoch auch auf diese sich sowohl durch geringe Spezialisierung als auch durch geringen Umfang kennzeichnende Ausbildungskonzeption zurückzuführen, weshalb profilierte Lyzeen keine abgeschlossene Berufsausbildung bescheinigen, was im Falle der

---

<sup>397</sup> Die Vielfalt der angeführten weiterführenden Schulen ist das Resultat einer Gesetzesnovellierung im Jahre 2001. So wurde im Bildungssystemgesetz von 1999 zunächst nur die Möglichkeit des Wechsels zum profilierten Lyzeum oder zur Berufsschule beschlossen. Dieser Radikalumbruch hätte die Abschaffung aller in 4.1.2 genannten Schulformen bedeutet. Dies führte schließlich dazu, dass das MENIS in seinem endgültigen Beschluss schließlich sowohl bereits bestehende als auch neue Schulformen berücksichtigte (vgl. Art. 9a, MENIS 25.07.98; Art. 9.1, MENIS 21.11.01).

<sup>398</sup> Die Einführung dieser Schulform war zunächst als eine Reaktion auf die wechselnden beruflichen Herausforderungen erfolgt, mit denen die Jugendlichen im Laufe ihres Lebens konfrontiert werden.

Nichtzulassung zum Hochschulstudium einen Teil ihrer Absolventen dazu zwingt, die Ausbildung in darauf aufbauenden postlyzealen Schulen („szkoły policealne“)<sup>399</sup> fortzusetzen (Jung-Miklaszewska 2003).

Im Einführungsjahr haben sich 16,3% der Gymnasiumsabsolventen für den Übergang zum profilierten Lyzeum entschieden, was zeigt, dass sich die traditionelle Fachoberschule zumindest zu diesem Zeitpunkt größerer Beliebtheit erfreute. Ab dem Schuljahr 2004/05 wird das profilierte Lyzeum erstmals mit dem Zentralabitur abgeschlossen (GUS 2003; Art. 9, MENIS 21.11.01).

Die im Schuljahr 2002/03 von fünf auf vier Ausbildungsjahre verkürzte Fachoberschule („Technikum“) kann in Polen auf eine lange Tradition zurückblicken (Antweiler 1996, S. 155). Vermutlich vor diesem Hintergrund ist es zu erklären, dass ihr Hauptanliegen, die Doppelqualifizierung, trotz eines sich vollziehenden Wandels weitgehend unverändert blieb und sie auch weiterhin ihren Absolventen eine zumeist technische Berufsausbildung zusammen mit dem Abitur bietet. Mit durchschnittlich 12,5 Wochenstunden berufsbezogener Ausbildung (insgesamt 50 Wochenstunden in vier Jahren) setzt die Fachoberschule, im Unterschied zum profilierten Lyzeum, jedoch ein viel größeres Gewicht auf diese Fächergruppe, wohingegen allgemeinbildende Fächer deutlich geringere Ausbildungsanteile aufweisen (vgl. Anhang 11 und 12, MENIS 12.02.02).<sup>400</sup> Aus einem Vergleich zwischen den aktuellen und den alten Stundentafeln (1990er Jahre) kann man für die zuletzt genannte Fächergruppe dennoch eine Erweiterung um vier Wochenstunden (22,5 gegenüber 18,5) konstatieren.<sup>401</sup> Anteilzunahmen sind darunter vor allem bei den neuzeitlichen Fremdsprachen (v.a. Englisch) identifizierbar (vgl. Anhang 12 u. 23, MENIS 12.02.02; MENIS 15.02.99).

Abgesehen von der zeitlichen Reduzierung der Ausbildung, veränderte das Bildungsministerium ebenfalls die Prozedur der Abschlussdistribution. So befand sich bis zum Schuljahr 2004/05 sowohl die Organisation als auch die Durchführung des mündlichen Prüfungsteils der „stara matura“ (alten Abiturs) im Verantwortungsbereich einer ausschließlich schulinternen Prüfungskommission („państwowa komisja egzaminacyjna“)<sup>402</sup>, wohingegen die Themen des schriftlichen Teils vom Kuratorium (Wojewodschaftsebene) vorgegeben wurden.<sup>403</sup> Obwohl die

---

<sup>399</sup> Nach einer Ausbildungsdauer von unter 30 Monaten können die Absolventen dort einen Berufsabschluss erlangen (Art. 9, MENIS 23.08.01).

<sup>400</sup> Während die Stundentafel des profilierten Lyzeums abzüglich beruflicher Ausbildungsanteile 87 Stunden umfasst, sind es in der Fachoberschule 90. Bei diesem Vergleich ist jedoch die unterschiedliche Ausbildungs-dauer zu berücksichtigen (vgl. MENIS 12.02.02).

<sup>401</sup> Die gesamte Stundentafelerweiterung betrug 2,5 Wochenstunden.

<sup>402</sup> Die Bezeichnung „Państwowa komisja egzaminacyjna“ (Staatliche Prüfungskommission) ist folglich irreführend.

<sup>403</sup> Dies geschieht auf der Basis des jeweils gültigen „podstawa programowa“ (Curriculare Basis).

erstmalige Durchführung des Zentralabiturs laut der Verordnung vom 21. März 2001 bereits für das Schuljahr 2002/03 (im allgemeinbildenden Lyzeum 2001/02) beschlossen worden ist, verschob das Ministerium diesen Termin aufgrund erheblicher Unzulänglichkeiten auf 2005/06.<sup>404</sup> Die Berufsprüfung, die den zweiten Teil der „Technikum“-Ausbildung abschließt, erfasst und beurteilt „opanowania umiejętności zawodowych w zakresie określonym podstawą programową kształcenia w danym zawodzie lub programem nauczania dla danego zawodu“ (Abs. 8, MENIS 21.03.01). Im Zuge des komplexen Wandels wurden die Prozeduren des theoretischen und praktischen Prüfungsbestandteils erheblich verändert. Bis zum Schuljahr 2005/06 waren beide Prüfungsteile durch einen nicht näher definierten zeitlichen Umfang gekennzeichnet.<sup>405</sup> Ihre Organisation, Durchführung und Beurteilung fiel dabei ausschließlich in den Verantwortungsbereich einer schulinternen Prüfungskommission. Gegenwärtig werden die Aufgaben beider Prüfungselemente von CKE- bzw. OKE-Mitarbeitern auf der Grundlage von *Berufsqualifikationsstandards* konzipiert und beurteilt. Ergänzt werden diese Neuerungen durch a) eine andere Zusammensetzung der Prüfungskommission sowie b) explizit genannte zeitliche Prüfungsumfänge beider Prüfungsteile (Anhang 1 und 2, MENIS 21.03.01; [www.cke.edu.pl/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)).

Das im Rahmen von PISA als leistungsstärkstes Element weiterführender Schulen identifizierte allgemeinbildende Lyzeum wurde, wie alle übrigen übergymnasialen Schulformen, zum ersten September 2002 reformiert. Die Veränderungen betrafen im Wesentlichen die zeitliche Reduktion, die Organisation der Schwerpunkte (ehemals Profile), die Rahmenstudententafeln und das Curriculum.

Die zeitliche Ausbildungsverkürzung betrug in Folge des Ausbaus darunter funktionierender Stufen (Grundschule und Gymnasium) ein Jahr. Jung-Miklaszewska (2003, S. 20) spricht ungeachtet dessen von einer Konservierung des traditionellen Aufgaben-Ziele-Komplexes, dessen Kern sowohl aktuell als auch künftig die Vorbereitung auf ein Studium ausmachen wird. Ein wichtiges Teilkonzept zur Verwirklichung dieses Hauptanliegens stellt weiterhin die äußere Differenzierung dar, die jedoch vor dem Hintergrund der zeitlichen Reduktion der Lyzeumsausbildung im Jahre 2002 geändert wurde. So ersetzte man das bisher existierende Profilierungskonzept (vgl. 5.1.2.1) durch ein bereits beim Schuleintritt startendes und damit relativ starres Profilbündel („przedmioty w zakresie rozszerzonym“), in dessen Rahmen Fächer vertieft

---

<sup>404</sup> Denek spricht in diesem Kontext vom „falstart Matury“ (Fehlstart des Abiturs) (Denek 2005, S. 32).

<sup>405</sup> Die Prüfungsdauer beider Teile wurde von der Prüfungskommission festgelegt.

unterrichtet werden (z.B. Fremdsprachen). Dies ist insofern von Bedeutung, als dass die Schülerinnen und Schüler bereits beim Übertritt zum Lyzeum wissen,

1. welche Einzelschule welche Fachschwerpunkte anbietet (Transparenz),
2. dass sie sich schon zu diesem frühen Zeitpunkt für ein Profil entscheiden müssen.

Im Zusammenhang mit den Stundentafeln der 1990er Jahre beklagt Banach (1999, S. 70) vor allem ihre auf das staatliche „program oszczędnościowy“ (Sparprogramm) zurückführbaren drastischen Kürzungen. So betrug die durchschnittliche Unterrichtszeit gegen Ende des genannten Zeitraums 28,75 Wochenstunden, wohingegen im Einführungsjahr des neuen Lyzeums (2002) eine Erweiterung der Stundentafeln auf durchschnittlich 32,7 stattfand (Anhang 4, MENIS 15.02.99; MENIS 12.02.02). Dieser Stundenzuwachs verteilte sich neben dem gewählten Profil („przedmioty w zakresie rozszerzonym“) hauptsächlich auf den fremdsprachlichen Bereich (ebenda).

Ergänzt man die bisher beschriebenen Maßnahmen durch die Entwicklung der Schüleranteile und setzt diese in Beziehung zu den ursprünglichen Reformvorhaben, so öffnet sich ein Feld, auf dem die umfassende Reform ihre Konsequenz verliert. Auf diese vermutlich einzige Diskontinuität sei im Folgenden kurz eingegangen: Im Zusammenhang mit allgemeinbildenden Lyzeen der 1960er, 1970er und 1980er Jahre spricht Zahorska (2002, S. 77 ff) von einer unbedeutenden, zumeist von städtischer Intelligenzschicht besuchten Schulform (1965: 15%). Infolge der 1990 eingesetzten staatlichen Deregulierung bzw. Dezentralisierung und eines damit einhergehenden Lyzeenbooms, stieg sie bereits im Reformschuljahr 1999/00 (Nettoanteil: 30%) zum populärsten übergymnasialen Ausbildungsmodell auf. Seitens der Bildungspolitik blieben die absehbaren Entwicklungen der 1990er Jahre jedoch scheinbar ungeachtet. In dem 1998 veröffentlichten Bildungssystemgesetz beschloss das MENIS die Abschaffung allgemeinbildender Lyzeen zugunsten der bis heute vergleichsweise gering besuchten, z.T. auch seitens der Wissenschaft kritisierten profilierten Lyzeen (vgl. Art. 9.1, MENIS 25.07.98). Die statistischen Daten des GUS belegten dagegen auch in den ersten zwei Jahren des neuen Jahrtausends einen ungebrochenen Zuwachs der Schülerschaft und damit auch der Befürworter dieser Schulform. Ein belegendes Beispiel dafür bringt GUS mit dem Punkt der Anteilerfassung beim Übergang vom Gymnasium in die übergymnasialen Schulformen. Diesem ist zu entnehmen, dass sich die Absolventen des Schuljahres 2001/02 zu 46,6% für allgemeinbildende Lyzeen entschieden haben. Dieses Bildungsverhalten war auch in den vorangegangenen Jahren sehr ausgeprägt und führte schließlich zu folgenden Entwicklungen von Netto-Schüleranteilen: 2000/01: 32,5%, 2001/02: 35% und 2002/03: 37,8%, 2003/04: 41,1%

(GUS 2001 - 2004).<sup>406</sup> Begünstigt durch bildungspolitische Nachgiebigkeit ist es vermutlich vor diesem Hintergrund erklärbar, weshalb der Reformbeschluss Ende 2001 für nichtig erklärt wurde und man auf diese Weise die Voraussetzung für eine parallele Existenz alter und neuer Schulformen schuf. Von den Reformen in gleichem Maße erfasst, schließt das allgemeinbildende Lyzeum seit dem Schuljahr 2004/2005 ebenfalls mit dem Zentralabitur ab (Art. 9.1, MENIS 25.07.98; Art. 9.1, MENIS 21.11.01).

Erhebliche Umgestaltungen, die innerhalb der bisher beschriebenen Schulformen initiiert wurden, erfassten in ähnlichem Maße den Berufsschulsektor („zasadnicza szkoła zawodowa“). Als eine zentrale Maßnahme ihres Reformpaketes kann in dem Abschnittkontext die verbesserte Anpassung der Ausbildungszeiträume an die Anforderungen des zu erlernenden Berufes genannt werden. Konkret bedeutete dies die Auflösung des bisherigen, ausschließlich dreijährigen Ausbildungsmodells zu Gunsten von zwei unterschiedlich langen Ausbildungssträngen (vgl. Abb. 3 und 4; vgl. [www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=78](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=78)). Sowohl der zweijährige als auch der dreijährige Ausbildungsweg haben im Gegensatz zum deutschen Blockunterricht vollzeitschulischen Charakter. Der praktische Ausbildungsteil erfolgt in erster Linie in Praktikumsbetrieben, in denen sich die Schüler bereits vor der Ausbildung einen Platz sichern müssen (Aufnahmebedingung).

Um dieser Aufgabe im Zeitalter des arbeitsmarktpolitischen Wandels gerecht zu werden, novellierte das Bildungsministerium alle Ausbildungsordnungen grundlegend. Dies schlug sich zum einen in einer Erweiterung der Stundentafel nieder. Die durchschnittliche Wochenstundenzahl stieg von 30,7 auf 35, wovon der größte Teil dem berufsvorbereitenden Ausbildungsaspekt zugeweiht wurde (17,5 gegenüber 15 Wochenstunden). Mit Ausnahme von Polnisch blieb der Umfang allgemeinbildender Fächer hingegen gleich hoch (MENIS 15.02.99; MENIS 15.02.02). Zum anderen erfuhr die abschließende Berufsprüfung („Egzamin Zawodowy“) einen abrupten Wandel, denn: Bis zum Schuljahr 2003/04 (bei dreijährigen Ausbildungsgängen bis 2004/05) handelte es sich dabei um eine schulinterne Prüfungsprozedur, welche von einer „komisja egzaminacyjna, powoływana w danej szkole“ organisiert, konzipiert und durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 8, MENIS 21.03.01 sowie 20.01.1993). Seit den genannten Zeitpunkten ist sowohl der theoretische als auch der praktische Prüfungsteil hingegen ein externer „Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe“, der „jest formą oceny poziomu opanowania wiadomości i umiejętności

---

<sup>406</sup> Subsumiert man den Netto-Schüleranteil von übergymnasialen, mit dem Abitur abschließenden Schulformen, so ergibt dies 77,1 % (GUS 2003), im Schuljahr 1998/99 waren es hingegen noch 60%.

z zakresu danego zawodu, określonych w standardach wymagań egzaminacyjnych“ (§ 92, MENIS 21.03.01).

Das Problemspektrum der Berufsschulen ist ungeachtet eingeleiteter Veränderungen weiterhin sehr breit. Wie bereits im Vorfeld von vielen Bildungsbeteiligten mehrfach thematisiert, tritt dabei- vor allem im Kontext zum raschen arbeitsmarktpolitischen Wandel- besonders häufig ihre strukturelle Starre in den Vordergrund der Diskussion. Ein Beispiel diesbezüglicher Defizite führen Zahorska & Walczak an. Sie beziffern die Anzahl der zur Zeit ausgebildeten und zugleich zertifizierten Berufe auf 186, was jedoch weniger als die Hälfte der insgesamt ausgebildeten Berufe entspricht. Dies bedeutet zugleich, dass etwa 200 Berufe zwar ausgebildet werden, die Absolventen jedoch aufgrund fehlender Eintragungen keine entsprechenden Berufszertifikate erhalten (Zahorska & Walczak 2005). Abgesehen von diesem „hausgemachten“ Defizit umfasst die Problemvielfalt das erschreckend niedrige Leistungsniveau in allgemeinbildenden Fächern (vgl. 5.1.2.4),<sup>407</sup> die fehlende Kooperationskultur mit der Wirtschaft, die geringen Weiterbildungsanteile der Absolventen in ergänzenden Lyzeen (vgl. Abb. 4), das tendenziell niedrige Motivationsniveau der Absolventen und vor allem, dass sich die Schülerschaft zum größten Teil aus sozial benachteiligten Schichten zusammensetzt und eine Reproduktion bestehender Sozialstrukturen droht.

Die Auswirkungen der genannten Problemkomplexe sind gravierend: Nach den Angaben des MGiP handelt es sich bei vier von 10 arbeitslos werdenden Personen um Berufsschulabsolventen jungen (15 - 24 Jahre) und mittleren (24 - 44 Jahre) Alters. Damit werden die Anteile der übrigen Schulen zum Teil um ein Vielfaches übertroffen (Grundschulabsolventen: 24,1%, Hochschulabsolventen: 3,9%, mit Hochschulreife: 31,8%). Analog dazu gestaltet sich die Verteilung im Hinblick auf Langzeitarbeitslosigkeit (MGiP 2005, S. 41). Vermutlich ist dies einer der Hauptgründe, weshalb die größten Schülerfluktuationen innerhalb des polnischen Bildungswesens im Berufsschulwesen zu verzeichnen waren. Ihre Schülerzahl nahm im Zeitraum zwischen 1998 und 2003 um 417-Tausend ab, was einer Anteilssenkung von 54,5% (!) entspricht (MGiP 2005, S. 104). Diese Entwicklungen führten schließlich dazu, dass der Nettoanteil der Berufsschüler im Schuljahr 2003/04 auf 10,6% sank. Ein Anzeichen für eine Fortsetzung dieses Trends liefern die Überganganteile der Absolventen des Gymnasiums im Schuljahr 2002/03 und 2003/04, die in beiden Fällen nur knapp über 10% lagen (GUS 2003; GUS 2004).

---

<sup>407</sup> Erste beobachtbare Effekte der beschriebenen Qualitätsimpulse werden erst in einigen Jahren erwartet (Zahorska & Walczak 2005, S. 5).

#### 5.2.2.1.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Bildungspolitik hob den Wandel postkommunistischer Systemstrukturen stets als ein zentrales Element der komplexen Reformmaßnahmen hervor. Für die im Fokus dieser Arbeit liegenden Schulstufen begann ihre Umsetzung zum ersten September 1999 und schloss zu einem wesentlichen Teil mit der drei Jahre später eingeleiteten Reformphase ab.<sup>408</sup> Beide Reformphasen manifestierten sich im Wesentlichen in der

1. Veränderung des horizontalen Aufbaus des Bildungswesens sowie
2. einer vertikalen Veränderung auf übergymnasialer Schulebene.

Im Hinblick auf horizontale Umschichtungen bedeutete 1. eine Aufgliederung des bis zum Abitur bzw. Berufsschulabschluss stets zweigestuften Bildungsweges (achtjährige Grundschule, weiterführende Schulen, 8 + 3/4-Struktur) in drei aufeinander aufbauende Schulstufen. Die Gesamtausbildungsdauer innerhalb dieser Zeitspanne blieb hingegen mit 12 bis 13 Schuljahren unverändert, was sich folglich in der zeitlichen Reduktion der einzelnen Schulstufen und damit auch der einzelnen Schulformen niederschlug. Die einzelnen Stufen bilden nun die sechsjährige Grundschule („szkoła podstawowa“, Stufe I), das dreijährige Gymnasium („gimnazjum“, Stufe II) sowie sämtliche zwei- bis vierjährigen übergymnasialen Schulformen („szkoły ponadgimnazjalne“, Stufe III), so dass man unter Berücksichtigung der folgenden Ausführungen von einer 9 + 2/3/4-Struktur<sup>409</sup> sprechen kann. Interessant und zugleich viele Fragen im Hinblick auf die Interaktion zwischen der Bildungspolitik und den Bildungsbeteiligten aufwerfend, ist in diesem Kontext jedoch, dass ungeachtet der Bedeutung und des Umfangs der Umstrukturierung, Konarzewskis essentielle Frage „Dlaczego struktura 9 + 2/3 miała bardziej sprzyjać rozwojowi kultury narodowej niż struktura 8 + 3/4?“ (Konarzewski 2001, S. 60) stets unbeantwortet blieb. Entscheidungskriterien blieben ungenannt, was der gleiche Autor berechtigterweise als fehlende Legitimation der Entscheidung für dieses Modell auffasst.

#### ***Schulstruktur, Schulformen und Ausbildungsschwerpunkte***

Die mit sieben Jahren beginnende Grundschule sowie das auf ihr aufbauende Gymnasium, das zum selben Zeitpunkt eingeführt wurde, umfassen nun einen Zeitraum von neun Schuljahren.

---

<sup>408</sup> Postlyzeale Schulen („szkoły policealne“), die nicht Gegenstand der Untersuchung darstellten, wurden im Zuge der dritten Stufe (2005) reformiert. Die oberste Systemstufe, die der Hochschulsektor bildet, blieb vermutlich aufgrund des hohen Autonomiegrades vom Wandel unberührt.

<sup>409</sup> Diese Bezeichnung geht ursprünglich auf Konarzewski zurück. Dieser beschrieb die Struktur mit „9 + 2/3“ (Konarzewski 2001, S. 61), was sich jedoch aufgrund der Nichtberücksichtigung der Fachoberschule als unvollständig erweist.

Beide Schulformen bilden – analog zum Modell der achtjährigen Grundschule innerhalb des alten Bildungssystems – das neue Fundament des polnischen Bildungswesens, was sich vor allem darin zeigt, dass ein erfolgreiches Beenden dieses Bildungsabschnitts die Dauer der 1999 verlängerten Schulpflicht<sup>410</sup> definiert. Damit durchlaufen alle polnischen Schüler zugleich auch zwei Schulformen, deren Bildungs- und Erziehungskonzepte in einem deutlich höheren Maße als vor der Reform ihren Entwicklungsstand berücksichtigen und folglich auf unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ansätzen gründen. Während man mit dem „kształcenie zintegrowane“ (innerhalb des „I Etap Edukacyjny“, Klasse 1-3) und „kształcenie blokowe“ (innerhalb des „II Etap Edukacyjny“, Klasse: 4-6) der Grundschule hauptsächlich auf ganzheitliche sowie fächerübergreifende Unterrichtskonzepte zurückgreift, tritt im Gymnasium (Klasse 7-9) bereits das voll ausdifferenzierte Fächerspektrum auf den Stundenplan. Damit einher geht ein sprunghafter Anstieg des Anforderungsniveaus, was nach Konarzewski schwächere Noten, mehr Nachhilfestunden und eine höhere Quote von Nichtversetzungen zur Folge hat (vgl. Konarzewski 2001, S. 63).

Die Organisation des „Kerngeschäftes“ blieb von den obigen Veränderungen unberührt. Alle Formen der äußeren Differenzierung (z.B. nach Leistung oder Neigungen) und damit auch der Selektion (Nichtversetzungen ausgenommen) bleiben formal unberücksichtigt, nun sogar bis zum Abschluss der Stufe II. Dies betrifft ebenfalls Instrumente, wie den landesweit durchgeführten Grundschultest („sprawdzian“), dessen Testergebnis weder in die abschließende Benotung eingeht noch andere selektierende Funktionen besitzt. Für beide Ebenen der Prüfungskommission (CKE und OKE) steht vielmehr eine kontinuierliche Informationssammlung über das Erreichen der Grundschulstandards im Vordergrund. Vor dem Hintergrund bisheriger Ausführungen (Stufe I und II) können als systemkennzeichnend identifiziert werden,

1. eine auf neun Jahre verlängerte, weiterhin konsequente Vereinheitlichung der Schülerlaufbahn und
2. eine größere Schülergemäßheit der Bildungsprogramme.

Das in 1. festgestellte Merkmal ist synonym zum Begriff Gesamtschulsystem, über das im europäischen Raum auch England, Finnland oder auch Schweden verfügen (vgl. Döbert et al. 2003). Wie eine Analyse ihrer Leistungsverteilungsmuster bei PISA 2000 und 2003 belegt, sind

---

<sup>410</sup> Wie Putkiewicz & Zahorska in ihrer Studie „Spoleczne nierówności edukacyjne“ (Gesellschaftliche Bildungsdifferenzen) zeigen konnten, stieß die Verlängerung der Schulpflicht vor allem in den ländlichen Gebieten auf viel Kritik. Sowohl Lehrer/-innen als auch Schuldirektoren/-innen sprachen sich dabei zum Teil für ihre Verkürzung auf sechs Jahre aus (vgl. Putkiewicz & Zahorska 2001).

die Standardabweichungen unterdurchschnittlich ausgeprägt. Mit der Einführung des Gesamtschulmodells scheint die polnische Bildungspolitik zumindest formal einen wesentlichen Schritt hin zur Realisierung wichtiger Reformziele (Bildungsbenachteiligung, Leistungsnivellierung) getan zu haben (vgl. Artelt et al. 2001, S. 106 - 117).

Umso erstaunlicher ist vor diesem Hintergrund der negative, bis hin zur Ablehnung der Reformen reichende Grundton Bildungsbeteiligter aller Ebenen. Ursächlich dafür sind jedoch weniger die bisher beschriebenen Neuerungen als vielmehr die geänderte Finanz- und Verwaltungsstruktur, die zum „Hineintragen“ von Problemen führt und damit zumindest partiell auf eine unbefriedigende Verzahnung von Reformelementen schließen lässt (vgl. Konarzewski 2000; 2001; 2004; Pawlak 2004).

Durchgehend positiv wird hingegen die Einbettung altersgemäßer Bildungskonzepte 2. in die neuen Strukturen beurteilt, die das Lernen aus der Schülerperspektive als Grundlage des „Kerngeschäft“ verankerten, im Gegenzug Fächerlernen und Strukturorientierung in den Hintergrund treten ließen (vgl. Denek 2005, S. 30 ff).

Wie schnell und vielmehr mit welchen Effekten die harmonische Verzahnung zwischen der neuen Struktur und den in ihr radikal geänderten Bildungskonzepten hergestellt wird, bleibt letztendlich offen. Lernprozesssteuernde Elemente wie Curricula, Standards, ein angemessener Finanzrahmen, primär jedoch eine zeitgemäßes Kompetenzrepertoire der Lehrerinnen und Lehrer, müssen die Umsetzung in hohem Maße unterstützen; ob und wann dies gelingen kann, hängt folglich in hohem Maße von den übrigen Maßnahmen, vor allem aber auch von ihrem unterstützenden Zusammenwirken ab.

Dass eine geplante Umsetzung nicht auf Anhieb gelang, bedarf an dieser Stelle keiner Erklärung, auch nicht, dass gerade dieser Umstand ungezählten Kritikern ein Forum bot. Als kritisch werden in diesem Kontext stets unterschwellig nachwirkende Prozesse bzw. Handlungsschemata des vergangenen Systems genannt, die eine adäquate Umsetzung dieser „Öffnung des Unterrichts“ (vgl. Brügelmann 1997) verzögern (Denek 2005, S. 31; Zahorska 2002, S. 290f). Überlappt werden diese Entwicklungen bereits seit den 1990er Jahren vom veränderten, aus vielen Lagern zunehmend beklagten Schülerverhalten. In den Grundschulen, vor allem aber in städtischen Groß-Gymnasien<sup>411</sup> zählen dazu Probleme mit disziplinarischem Hintergrund (vgl. Konarzewski 2004, S. 183 ff; Zielińska 1996, S. 10f). Inwieweit sie beispielsweise auf eine Über- bzw.

---

<sup>411</sup> Hierbei handelt es sich um mehr als 25% der städtischen Gymnasien, die vor allem als Resultat des Effektivitätsprozesses entstanden sind. Sie zeichnen sich beispielsweise durch Klassenstufen aus, deren Zügezahl neun übersteigt (Konarzewski 2004, S. 185).

Unterforderung der Schülerschaft zurückgeführt werden können, bleibt jedoch bisher unerforscht. Unumstritten ist hingegen, dass sie in der Phase des Übergangs und damit einer großen Labilität die didaktisch-methodischen Umsetzungen zusätzlich stark verzögern.

Innerhalb der zum 1. September 2002 reformierten Gruppe übergymnasialer Schulformen (Stufe III) beschränkten sich die Maßnahmen hauptsächlich auf die Gründung des profilierten Lyzeums, die Abschaffung des Berufsluzeums, die schulformübergreifende Verkürzung der Ausbildungszeiten sowie die Änderung abschließender Prüfungsprozeduren.

Der Stufe III gehören damit das allgemeinbildende Lyzeum, das profilierte Lyzeum (beide nun dreijährig), die Fachoberschule (vierjährig) und die Berufsschule (zwei- oder dreijährig) an. Die drei erstgenannten Schulformen zeichnen sich zum einen durch ihre Bewerberselektion auf der Ergebnisgrundlage des Gymnasialtests aus, wohingegen die Berufsschulen – vermutlich aufgrund des geringen Kandidatenzustroms – auf derartige Rekrutierungshürden verzichten. Zum anderen schließen sie ihre drei- bis vierjährige Ausbildungszeit mit dem Zentralabitur ab. Wie bereits vor der Reform blieb damit die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhalten, die sich nach Bellenberg im Wesentlichen darin manifestiert, dass Abschlüsse und Schulformen entkoppelt werden (Bellenberg et al. 2004, S. 4-5). Die Berufsschule hingegen endet als einzige übergymnasiale Schulform nicht mit dem Abitur. In Abhängigkeit vom gewählten Ausbildungsberuf zertifizieren sie nun nach einer Ausbildungszeit von zwei bzw. drei Jahren einen Berufsabschluss. Die Möglichkeit des Abiturerwerbs in ergänzenden Lyzeen/Fachoberschulen besteht für ihre Absolventen nach wie vor, wird tatsächlich jedoch nur von einem Bruchteil in Anspruch genommen.

Fokussiert man nun die Schwerpunktverlagerungen der offerierten Ausbildungen so fällt zunächst auf, dass weiterhin drei von vier Schulformen berufliche Fähigkeiten unterschiedlichen Grades aufbauen und abschließend auch zertifizieren. Wie die obigen Abschnittsanalysen jedoch zeigen, reichen sie nun von einem vollwertigen Berufsabschluss (Berufsschule, Fachoberschule) bis hin zu berufsübergreifenden Kenntnissen grundlegenden Charakters (profilierter Lyzeen). Die strukturelle Eingliederung des profilierten Lyzeums kann vor diesem Hintergrund also nicht als eine Weiterexistenz des Berufsluzeum-Modells unter einem geänderten Namen gesehen werden.<sup>412</sup> Diese Schulform bietet keinen Berufsabschluss, sie bildet vielmehr ein notwendiges Kompetenzspektrum aus, das eine Kürzung folgender Ausbildungszeiten ermöglicht (sechs

---

<sup>412</sup> Das Berufsluzeum kombinierte ähnlich wie die Fachoberschule einen vollwertigen Berufsabschluss (Facharbeiterbrief) mit dem Abitur (Jung-Miklaszewska 2003, S. 12).

Monate bis 18 Monate) und den Absolventen damit hohe Einsatzflexibilität und kurze Umschulungszeiten garantiert. Dennoch: Eine Doppelqualifizierung aus schulischer und beruflicher Ausbildung, wie sie in der Fachoberschule und im profilierten Lyzeum anzutreffen ist, scheint damit auch nach der Reform einen hohen bildungspolitischen Stellenwert zu besitzen. Betrachtet man die um durchschnittlich vier Wochenstunden erweiterten Stundentafeln, so wird dieser Eindruck etwas abgeschwächt. Mit Ausnahme der Berufsschulen konnten vor allem für allgemeinbildende Fächer und hier speziell den vor der Reform unzureichend abgedeckten fremdsprachlichen Bereich (Banach 1999, S. 71) starke Zuwächse festgestellt werden. Polens leistungsstärkste Schulform, das allgemeinbildende Lyzeum, offeriert hingegen eine auf das Studium vorbereitende Ausbildung mit ausschließlich fachinternen Schwerpunktsetzungen („przedmioty w zakresie rozszerzonym“).

Zu den weiteren Reformbestandteilen auf übergymnasialer Schulebene zählt eine neu organisierte Prozedur der Abschluss- bzw. Qualifikationsdistribution.<sup>413</sup> Als deren wesentliches Kennzeichen kann – analog zu Finnland, Schweden, England (Ackeren van 2002 b; 2003) und auch zu den meisten Bundesländern Deutschlands – der Übergang von der internen zur externen Prüfungskultur identifiziert werden. Erfasst wurden von diesem Paradigmenwechsel im Einzelnen sowohl die Berufsprüfungen in Berufsschulen (ab dem Schuljahr 2003/04) und Fachoberschulen (ab 2005/06) als auch das Abitur in Fachoberschulen (ab 2005/06) und den beiden Lyzeentypen (ab 2004/05).<sup>414</sup> Sowohl Prüfungskonzeption als auch Prüfungsbewertung fielen zu den genannten Zeitpunkten in den Verantwortungsbereich der 1999 gegründeten, sich in wesentlichen Zügen ihres Aufgabenspektrums mit dem englischen „Qualifications and Curriculum Authority“ (*QCA*) deckenden (vgl. Ackeren van 2003, S. 43-63), Komplex externer *Prüfungskommissionen* (eine „Centralna Komisja Egzaminacyjna“, Abk. *CKE*; acht „Okręgowa Komisja Egzaminacyjna“, Abk. *OKE*).

### ***Bildungsniveau und Bildungsverhalten***

Das Bildungsverhalten und damit auch das aktuelle Bildungsniveau eines Landes kann hauptsächlich durch Verteilungen auf einzelne Schulformen (oder wie in Deutschland Bildungsgänge) sowie durch die Anteile in ihnen erworbener Abschlüsse

---

<sup>413</sup> Differenzierter wird dieses Thema im nachfolgenden Abschnitt besprochen.

<sup>414</sup> Mit Ausnahme des schriftlichen Abiturs waren es bis zu den genannten Zeitpunkten schulinterne Prüfungen, bei denen die Konzeption, Durchführung sowie auch die Beurteilung im Verantwortungsbereich einer schulinternen Prüfungskommission lag.

(Qualifikationsstruktur)<sup>415</sup> erfasst und beurteilt werden. Da auf den Stufen I und II alle polnischen Schüler in einer Schulform lernen, beginnt das Bildungsverhalten der voruniversitären Bildungsbiographie erst beim Übergang zur Stufe III eine entscheidende Rolle zu spielen. Hier setzte sich parallel zum Strukturwandel die bereits in den 1990er Jahren identifizierte Umverteilung der Schülerschaft von der Berufsschule hin zu den übrigen, mit dem Abitur abschließenden, Schulformen fort. In der zweitgenannten Schulgruppe, der neben mittleren Berufsschulen auch das allgemeinbildende Lyzeum angehört, schlug sich diese Entwicklung in einem Anstieg des Schüler-Nettoanteils auf 77,1% nieder (Schuljahr 2003/04, 1998/99: 60%). Den Hauptanteil innerhalb dieses Verteilungsschwerpunktes besitzen die allgemeinbildenden Lyzeen, in denen im Schuljahr 2004/05 bereits 43% (2003/04: 41,1%) aller Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren lernten. Konträr dazu verlief die Entwicklung der Berufsschulen. Vermutlich als Reaktion auf das breite Problemspektrum (höchste Arbeitslosenquote ihrer Absolventen, starre Ausbildungskonzeptionen u. ä.) verringerte sich ihr Schüleranteil allein im Zeitraum zwischen 1999 und 2004 um etwa 55% (1998/99: 22% gegenüber 2003/04: 10,6%) (GUS 2004).

Die beschriebene Tendenz auf übergymnasialer Schulebene wird – wie aus den jährlich veröffentlichten Aufnahmezahlen des GUS zu entnehmen – höchstwahrscheinlich auch in den folgenden Jahren ihre Fortsetzung erfahren. Zu erwarten ist hier meines Erachtens

1. ein Anstieg der Abiturientenanteile (Schuljahr 1993/94: 41%, 2001/02: 51%) auf etwa 65%<sup>416</sup> sowie<sup>417</sup>
2. ein weiteres Abdriften der Berufsschule hin zu einer stark soziale Ungleichheit reproduzierenden Marginalschulform.

Wie die Anteilsentwicklungen von mittleren Berufsschulen belegen (2002/03: 33,6%, 2003/04: 36%), bleiben sie von dem in Punkt 2. beschriebenen Trend unberührt. Insofern kann aus diesem Kontext keine allgemeine Ablehnung schulischer Berufsausbildung geschlossen werden. Die Zahlen deuten vielmehr darauf hin, dass die Möglichkeit das Abitur zu erwerben, unabhängig von

---

<sup>415</sup> Sie vermittelt nach Avenarius Informationen über den Bestand an Humankapital. Von Interesse „ist vor allem der Anteil der Hochqualifizierten an der Erwerbsbevölkerung (Qualifikationspotential) und der Beschäftigten (Qualifikationsnachfrage des Arbeitsmarkts)“ (Avenarius et al. 2003 b, S. 28).

<sup>416</sup> Wie dies bereits seit Jahrzehnten der Fall ist, kann aus dem Nettoanteil der entsprechenden Schülergruppe nicht auf einen gleichen Anteil von Abiturabschlüssen geschlossen werden. Dies liegt zum einen daran, dass ein relativ hoher Anteil die Prüfung nicht besteht (beispielsweise im Schuljahr 2004/05: 13,5%). Zum anderen verzichten immer noch kleine Anteile der Fachoberschüler gänzlich auf die Prüfungsteilnahme ([www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki/ogolny/](http://www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki/ogolny/)).

<sup>417</sup> Deutschlands Anteile betragen 2003/04 trotz starker Anteilszuwächse der letzten Jahren nur 41,5% (bezogen auf den Anteil der gleichaltrigen Wohnbevölkerung) ([www.destatis.de/presse/deutsch/pm2006/p0590071.htm](http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2006/p0590071.htm)).

gebotenen Ausbildungsschwerpunkten, das wichtigste Auswahlkriterium für eine Schulform darstellt. Dem Abitur und demzufolge auch dem Zugang zum Hochschulwesen scheint vor diesem Hintergrund eine herausragende Rolle zuzukommen. Sowohl die Abiturientenanteile als auch das Bildungsverhalten jüngerer Schüler lassen auf längere Sicht eine Anhebung des durchschnittlichen Bildungsniveaus und damit das Erreichen elementarer Reformziele<sup>418</sup> erkennen (OECD 2005; GUS 2003; MGiP 2005, S. 103-104). Ob die Änderungen des Bildungsniveaus nicht durch einen Abfall der Schülerleistungen erkauft werden, werden neben den folgenden PISA-Erhebungen (2003 und 2006) vor allem die Ergebnisse innerpolnischer Leistungsmessungen belegen.

Das Wirtschafts- und Arbeitsministerium (MGiP) beurteilt die beschriebenen Entwicklungen vor dem Hintergrund des *Humankapitals* als sehr positiv (MGiP 2005). Im Bericht „Bildung und Kompetenzen“ („Wykształcenie i kompetencje“) wird dieser Wandel wie folgt erklärt: „Polacy – znacznie bardziej niż na początku lat 90. doceniają znaczenie wykształcenia (1993 r. – 76%, 2002 r. – 91%), traktując je jako jedną z podstawowych dróg do zaspakajania aspiracji, osiągnięcia wyższego statusu materialnego i społecznego.“ (MENIS 2005, S. 7). Das sich in der Anhebung des Bildungsniveaus niederschlagende, geänderte Bildungsverhalten ist demzufolge weniger auf Wirkung struktureller oder auch anderer Reformaspekte zurückzuführen als auf Einstellungsänderungen, wie beispielsweise einer deutlich gewachsenen Wertschätzung für Bildung sowie dadurch zu verwirklichender gesellschaftlicher und materieller Ziele innerhalb der Bevölkerung.

### ***Analog strukturierte Bildungssysteme***

Die Ausführungen dieses Abschnitts zeigten wesentliche Merkmale der neuen Schulstruktur sowie ihrer Elemente, der Schulformen, auf. Diese Ergebnisse dienen nun als Grundlage für einen Organisationsvergleich mit bekannten Bildungssystemen Europas, welcher jedoch aus Umfangsgründen kurz gehalten wird.

Im Hinblick auf den horizontalen Aufbau können zunächst Ähnlichkeiten unterschiedlichen Umfangs zu Finnland, Schweden sowie England festgestellt werden. Die elementare Gemeinsamkeit dieser vier Länder besteht darin, dass sie – zumindest auf den zwei unteren Stufen (Klasse 1 - 9) – sogenannte Gesamtschulsysteme<sup>419</sup> sind, deren gesamte Dauer von der Schulpflicht umfasst wird. Konträr dazu, jedoch nicht minder leistungsstark, ist beispielsweise das

---

<sup>418</sup> Dies wird ebenfalls auf der Hochschulebene bestätigt (GUS 2003 - 2005).

<sup>419</sup> Eine einheitliche Definition dieses Begriffes besteht meines Wissens bisher nicht. Häufig wird er im Zusammenhang mit Schulsystemen verwendet, deren gleichaltrige Schüler bis zu einem gewissen Alter (meistens 16 Jahre) in nur einer Schulform lernen.

Modell des Bildungssystem Deutschlands, Österreichs oder auch der Schweiz organisiert (vgl. Herrlitz et al. 2003). All diese Länder verfügen über selektierende Bildungssysteme, in denen die Grundschüler bereits nach der vierten Klasse (in einigen Kantonen ab der siebten) auf mehrere Schulformen verteilt werden.<sup>420</sup>

Auch im Hinblick auf die Feinstruktur bestehen zwischen Polen und den drei Vergleichsländern Parallelen. So trennen alle Bildungssysteme die sechs- bzw. siebenjährige Primarstufe (Finnland, Schweden: 1 - 6, England: 1 - 7) und die darauf aufbauende dreijährige Sekundarstufe I (Finnland, Schweden: 7 - 9, England: 8 - 10) (Döbert et al. 2003, S. 48f, 54f und S. 72f). Stufenabschließende, landesweite Leistungstests, wie sie in Polens Grundschulen und Gymnasien im Jahre 2002 eingeführt wurden, absolvieren hingegen nur Englands Schüler.

Im Unterschied zu Finnland, jedoch ähnlich zu Schweden und England sind flächendeckende Zusammenführungen von Grundschulen und Gymnasien (Stufe I und II) zu Schulkomplexen in Polen keine Regel. Wie die statistischen Daten des GUS belegen, ist hier vielmehr das Gegenteil anzutreffen. So bezifferte man im Schuljahr 2003/04 die Anzahl von Grundschulen gegenüber Gymnasien auf mehr als das Doppelte (15344 gegenüber 6927) (GUS 2004).<sup>421</sup> Zurückzuführen ist dies hauptsächlich auf ein breites Bündel bildungspolitischer „Effektivitätsmaßnahmen“ aus dem Bereich der Schulverwaltung bzw. der Schulfinanzierung. In Verbindung mit der Möglichkeit der freien Schulwahl (seit 1999) führte die Bildungspolitik das bisher aus der Marktwirtschaft bekannte Konkurrenzprinzip auch auf der Schulebene ein. Dass diese Maßnahme negative Folgen in Form vom Aufkommen segregativer Tendenzen besitzt, belegt Döbert ebenfalls am Beispiel von England und Schweden (Döbert et al. 2003, S. 211). Vor diesem Hintergrund kann auch in Polens Gymnasien von der Zunahme derartiger Mechanismen ausgegangen werden. Erste Hinweise dafür lieferte Konarzewski bereits zwei Jahre nach der Einleitung der Reform (Konarzewski 2001, S. 15f).

Wie aus dem obigen Diskussionsteil zu entnehmen, gehören der Stufe III vier Schulformen an, deren Ausbildungen von rein beruflichen (Berufsschule) über beruflich-allgemeinbildende (Fachoberschule, profiliertes Lyzeum) bis hin zu ausschließlich allgemeinbildenden (allgemeinbildendes Lyzeum) Schwerpunkten reichen. Damit entspricht die horizontale Strukturierung der übergymnasialen Stufe keinem der bisher genannten Bildungssysteme, am ehesten vergleichbar ist es wohl jedoch mit dem finnischen, in dem die Gesamtschulabsolventen

---

<sup>420</sup> Tillmann spricht in diesem Zusammenhang von „selektionsbedingten Lernmilieus“ (Tillmann 2001, S. 469) .

<sup>421</sup> Dies schließt jedoch nicht aus, dass die 6927 Gymnasien als Komplex mit ebenso vielen Grundschulen funktionieren.

ihre Ausbildung an einer allgemein bildenden Oberstufe (vergleichbar mit dem allgemeinbildenden Lyzeum), einer berufsbildenden höheren Sekundarschule (vergleichbar mit der Fachoberschule) oder auch in der Lehrlingsausbildung fortsetzen können (Döbert et al. 2003, S. 54). Diese Erkenntnis erstaunt vor dem Hintergrund bisher festgestellter Gemeinsamkeiten, vor allem für Schweden und England, was nach Paško auf eine inkonsequente Umsetzung der ursprünglich geplanten Strukturreform zurückzuführen ist (Paško 2005, S. 22). Dass die polnische Bildungspolitik auch auf dieser Ausbildungsstufe bestrebt war, Grundzüge des schwedischen Ausbildungsmodells und hier vor allem der „Gymnasieskola“ zu implementieren, belegt das Bildungssystemgesetz von 1998. Nach diesem sollten ab dem Schuljahr 2002/03 ausschließlich das profilierte Lyzeum (vergleichbar mit der „Gymnasieskola“) und die Berufsschule<sup>422</sup> existieren (Art. 9, MENIS 25.07.98). Wie aus den Ausführungen zum allgemeinbildenden Lyzeum hervorgeht, stieß diese Lösung jedoch auf erheblichen Widerstand und wurde bereits im Jahr 2001 revidiert (Art. 9, MENIS 21.11.01).

Wie bereits mehrfach im Kontext der reformierten Schulformen erwähnt, wurden in die umgestaltete Schulstruktur neue Ideen der Leistungsmessung implementiert. Der folgende Abschnitt legt nun seinen Fokus ausschließlich auf den mit der Reform eingeführten Prüfungsapparat samt seiner wichtigsten Elemente. Dies als Grundlage nehmend, werden anschließend die Ergebnisse auch unter Berücksichtigung europäischer Entwicklungen auf diesem Gebiet diskutiert werden.

### **5.2.2.2 System externer Leistungsbewertung**

Wie stark externe Leistungsmessungen in den letzten zwei Jahrzehnten im europäischen Raum an Bedeutung gewonnen haben, belegt vor allem van Ackeren am Beispiel ausgewählter PISA-Teilnehmerländer eindrucksvoll. Die Autorin identifiziert dort neben zentralen Abschlussprüfungen sowohl zum Abschluss der Pflichtschulzeit am Ende der Sekundarstufe I als auch zum Abschluss der Oberstufe am Ende der Sekundarstufe II zahlreiche Large Scale Assessments, die erbrachte Schülerleistungen mittels objektiver Verfahren erfassen und bewerten (vgl. Ackeren van 2003). Als eine Forschung mit vergleichbarer Fragestellung können wesentliche Teile des fünften Handlungsfeldes im traditionell inputgesteuerten Deutschland betrachtet werden. Trotz Vielfalt

---

<sup>422</sup> Nach Paško sollten die profilierten Lyzeen 80% aller Schüler ausbilden und die Berufsschulen 20% (Paško 2005, S. 25). Im Gegensatz zu der jetzigen Selektion auf übergymnasialer Schulstufe hätten diese Ausbildungsmodelle vermutlich effektiver zu einer angestrebten Leistungsnivellierung beigetragen.

begünstigender, im Hinblick auf die Initiierung einheitlicher Entwicklungen jedoch recht statischer Organisationsstrukturen dieses Bildungssystems konnte auch dort flächendeckend die Etablierung analoger Instrumente festgestellt werden. Ähnlich wie in den von van Ackeren beschriebenen Ländern sind sie sowohl auf unterschiedliche bildungsbiographische Zeitpunkte verteilt als auch mit verschiedenen Funktionen versehen (vgl. 4.2.5). Dass auch Polens Bildungspolitik der Implementierung dieses Instruments einen hohen Stellenwert beigemessen hat, belegt seine Explizierung als eines der fünf Reformelemente. Jung-Miklaszewska spricht in diesem Kontext von der Einführung des „system oceniania zewnętrznego“ (Jung-Miklaszewska 2003, S. 9). Sie fasst damit den Reformpunkt als ein System auf, als einen organisierten, aus Einzelementen bestehenden Komplex, der sowohl institutionelle als auch konzeptionelle Reformaspekte in sich vereinheitlicht. Diese Sichtweise auf das System der externen Leistungsbewertung erlaubt seine Aufgliederung in folgende Elemente:

1. Prüfungskommissionen, die externe Prüfungen konzipieren, organisieren und zum Teil auch durchführen.
2. Externen Leistungsmessungen am Ende jeder Schulstufe (Grundschule, Gymnasium sowie übergymnasiale Schulformen).
3. Standards als Vorgaben für externe Prüfungen.

Auf jeden dieser drei Systemaspekte gehe ich in den Abschnitten 5.2.2.2.1, 5.2.2.2.2 und 5.2.2.2.3 näher ein.

#### **5.2.2.2.1 Zentrale und Regionale Prüfungskommission**

Die Prüfungskommissionen als Haupteinrichtungen des Test- und Prüfungswesens untergliedert man entsprechend ihrer Aufgabenfelder zum einen in die Zentrale Prüfungskommission („Centralna Komisja Egzaminacyjna“, offizielle Abkürzung: CKE) und zum anderen in die regionalen Prüfungskommissionen („Okręgowe Komisje Egzaminacyjne“, offizielle Abkürzung: OKE).

Die in Warschau ansässige zentrale Prüfungskommission (CKE) wurde zum 1. Januar 1999 auf der Grundlage des Bildungssystemgesetzes gegründet (Art. 9 a-d, MENIS 25.07.98). Zu den Aufgaben dieser staatlichen, von Döbert et al. (2003, S. 22) als „professionelle Agentur“ bezeichneten Einrichtung zählen insbesondere

1. die Vorbereitung und sukzessive Verbesserung des Systems externer Prüfungen,
2. die Erarbeitung und Weiterentwicklung den Aufgaben zugrundeliegender Anforderungen in Form von Prüfungsstandards,
3. die Konzeption von Aufgaben für die Tests/Abschlussprüfungen,
4. die Terminierung der Testdurchführung,
5. die Koordination der Arbeit der Regionalen Prüfungskommissionen sowie ihre Beaufsichtigung,
6. die Ergebnisanalyse der durchgeführten Tests auf Landesebene sowie Berichterstattung über das Leistungsniveau an den Bildungsminister,
7. die Konzeption von Fortbildungen im Bereich der Diagnose und Leistungsbewertung (Art. 9a, MENIS 25.07.98).

Analysiert man das angeführte Aufgabenspektrum im Hinblick auf seine Schwerpunkte, so lassen sich im Wesentlichen Planungs-, Steuerungs- bzw. Konzeptionstätigkeiten identifizieren. Ihre Anwendung finden sie sowohl auf dem Gebiet nationaler Leistungstests als auch ihnen zugrundeliegender Prüfungsstandards, womit der CKE zudem eine Gelenkfunktion zwischen beiden Elementen zukommt. Die dazu in vielerlei Hinsicht notwendige Abstimmung der Arbeitsgebiete wird durch die horizontale Strukturierung der Einrichtung begünstigt: Für jeden der vier Test-Standard-Komplexe ist nur eine der insgesamt sieben<sup>423</sup> CKE-Abteilung („Wydziały“) zuständig. Konkret bedeutet dies, dass das Tätigkeitsfeld der Abteilung für den Grundschultest („WS“), der Abteilung für den Gymnasialtest („WG“), der Abteilung für das Abitur („WM“) sowie auch der Abteilung für Berufsprüfungen („WZ“) jeweils die Aufgaben 1. bis 6. umfasst (vgl. [www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=23&Itemid=45](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=23&Itemid=45)).

Bei der Umsetzung dieser Aufgaben kooperiert die CKE mit acht ebenfalls 1999 gegründeten OKEs („Okręgowe Komisje Egzaminacyjne“), deren räumliche Zuständigkeiten Polen lückenlos aufteilen (vgl. MENIS 18.02.99).<sup>424</sup> Dort zählen zu ihren Hauptaufgaben:

1. Die Vorbereitung von Vorschlägen für Testaufgaben und ihrer Bewertungskriterien.
2. Die Durchführung der Tests.

---

<sup>423</sup> Ferner gehören der CKE noch eine Verwaltungs- und eine Lehrerbildungsabteilung („WE“ bzw. „WP“) an. Die Aufgaben der Abteilung für Forschung und Evaluation („WB“) beschränken sich vorwiegend auf den theoretischen Hintergrund externer Leistungsmessungen und sind damit ein Bindeglied zu externen Forschungseinrichtungen (vgl. [www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=29&Itemid=51](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=29&Itemid=51)).

<sup>424</sup> Hierzu zählen folgende Regionalen Prüfungskommissionen: OKE in Gdańsk, OKE in Jaworzyna, OKE in Kraków, OKE in Łódź, OKE in Łomża, OKE in Poznań, OKE in Warszawa und OKE in Wrocław.

3. Die Ergebnisanalyse in ihrer Region, die in Form von Berichten an die Schulleitungen, die Kuratorien sowie die CKE geschickt werden.
4. Die Realisierung von Schulungen für angehende Prüfer („Egzaminatorzy“), die anschließend mit der Durchführung und Bewertung der Tests betraut werden (Art. 9 c, MENIS 25.07.98).

Das Aufgabenspektrum der acht OKE reicht folglich von der Konzipierung von Aufgabenvorschlägen über die Durchführung von Prüfungen bis hin zu deren Bewertung. Sie sind damit ein Bindeglied zwischen der CKE als der Ebene mit reiner Planungs- und Konzeptionstätigkeit und der tatsächlichen Durchführung von Tests auf der Mesoebene.

Ein weiterer, mit den Prüfungskommissionen als institutionelle Bestandteile des Systems externer Leistungsbewertung verwobener Aspekt sind die externen Prüfungen selbst. Mit der Einführung dieses Instruments im Jahre 2002 war die Überzeugung verbunden, dass es möglich ist, objektive Qualitätsstandards zu identifizieren, ihre Erreichung objektiv zu messen und dadurch Vergleichbarkeit und höhere Standards zu erreichen (Jung-Miklaszewska 2003, S. 9). Denek spricht in diesem Kontext von einer Leistungsfotografie während der Schullaufbahn zu bestimmten Zeitpunkten (Denek 2005, S. 197). Seit dem Einführungszeitpunkt der Tests liefern damit sowohl schulinterne („ocianie wewnątrzszkolne“) als auch externe („ocianie zewnątrzszkolne“) Leistungsbewertungen Informationen über den Leistungsstand polnischer Schüler.<sup>425</sup> Aus Gründen des Umfangs kann im Rahmen dieser Arbeit auf die ebenfalls mit der Reform geänderte Prozedur der schulinternen Leistungsbewertung nicht eingegangen werden (vgl. Art. 2-24, MENIS 19.04.99), die nun viel stärker das Zusammenspiel von Diagnostik und individueller Förderung des Kindes in den Vordergrund stellt. Eingehend diskutiert wird dieses Thema in Sack & Jarosz 2001; Lisiecka 2001; Denek 2005, S. 192 – 198.

#### **5.2.2.2 Externe Leistungsüberprüfungen**

Zum System externer Leistungsmessungen gehören im Einzelnen

1. der Grundschultest („sprawdzian“),
2. die Gymnasialprüfung („egzamin gimnazjalny“),
3. die Berufsprüfung („egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe“) sowie

---

<sup>425</sup> Bereits in den ersten zwei Jahren nach der Einführung dieses Bewertungssystems untersuchte man mehrfach die Korrelation zwischen der schulinternen und schulexternen Benotung (Konarzewski 2004, S. 156 – 160; Walczak 2003).

4. die Abiturprüfung („egzamin maturalny“) (vgl. Art. 25 - 60, MENIS 19.04.99).

Der „sprawdzian“ findet seit 2002 in der sechsten und damit abschließenden Klasse der Grundschule statt. Er wird ausschließlich in schriftlicher Form durchgeführt und hat – entsprechend dem Bildungskonzept der Grundschule – fächerübergreifenden Charakter. Dies wird vor allem daran deutlich, dass die gestellten Aufgaben das Fähigkeits- und Kenntnisniveau in den Kategorien Lesen („czytanie“, Gewichtung: 25%), Schreiben („pisanie“, Gewichtung 30%), Problemlösen („rozumowanie“, Gewichtung: 20%), Umgang mit Informationen („korzystanie z informacji“, Gewichtung: 5%) sowie Nutzen des Wissens in der Praxis („wykorzystanie wiedzy w praktyce“, Gewichtung: 20%) überprüfen (vgl. CKE 2002a – 2006 a). Bei der Konzeptualisierung und Operationalisierung des Tests greift man auf geschriebene Texte unterschiedlicher Art zurück, die sich im Wesentlichen in kontinuierliche und nichtkontinuierliche Texte unterteilen lassen. Neben literarischen Texten fallen darunter Tabellen, Comics, Postkarten, Formulare, Grafiken und ähnliche Quellen, womit eine große Bandbreite an Leseaktivitäten von Schülern dieses Alters (Alltagseinbezug) abgedeckt wird (vgl. § 1 Anhang 1, MENIS 10.08.01; CKE 2003 aa).

Die große Bandbreite an Texttypen lässt folglich große Übereinstimmungen zu der Testkonstruktion des Lesekompetenztests im Rahmen des PISA-Tests erkennen (vgl. Baumert et al. 2001, S. 19 ff). Im Gegensatz zu PISA, das „Fragen der curricularen Validität weiter in den Hintergrund treten (lässt)“, werden zur Bestimmung der Anforderungsniveaus innerhalb jeder Kategorie die CKE-Prüfungsstandards herangezogen (§ 1, Anhang 1, MENIS 10.08.01).

Die Durchführung des „Sprawdzian“ erfolgt in allen Grundschulen des Landes zur gleichen Zeit. Die Teilnahme an der auf 60 Minuten festgesetzten Erhebung<sup>426</sup> bildet eine explizit formulierte Voraussetzung zur Beendigung der Grundschule, ohne dass die erzielten Ergebnisse jedoch eine selektierende Funktion besitzen.<sup>427</sup> Sowohl für die CKE als auch für die OKEs steht vielmehr eine lückenlose Informationsgenerierung über das Erreichen der Standards am Ende der Grundschule im Vordergrund (vgl. CKE 2003 aa; [www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=134&Itemid=104](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=134&Itemid=104)).

Unter allen bisher angeführten Aspekten schafft die CKE bereits vor der Durchführung des Tests große Transparenz. Im „Informator o sprawdzianie“ und „Arkusze egzaminacyjne“ werden neben diesen auch eingesetzte Aufgabenformen (offene und geschlossene), konkrete Aufgabestellungen

---

<sup>426</sup> Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen erhalten, je nach Art der Behinderung, speziell entwickelte Tests. Ihre Dauer kann bis auf 90 Minuten ausgeweitet werden.

<sup>427</sup> Die Bewertung der Arbeiten erfolgt durch eine von der OKE Direktion bestimmte Gruppe externer Examinatoren. Die Prüfungsergebnisse werden in Punkten zwischen 0 und 40 angegeben.

sowie Bewertungsaspekte detailliert vorgestellt.<sup>428</sup> Diese zum Teil sehr umfassenden Vorgaben, von denen der größte Teil den Beispielaufgaben zukommt, werden jährlich auf den Internetseiten der CKE zur Verfügung gestellt, womit Schülern, Lehrern und Eltern die Möglichkeit einer angemessenen Einschätzung bzw. Vorbereitung geboten wird (vgl. [www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=15&Itemid=38](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=15&Itemid=38)).

Nach der Testdurchführung veröffentlichen sowohl die CKE als auch die jeweiligen OKE jährlich landesweite bzw. regionale Berichte über den Leistungsstand des geprüften Jahrgangs (vgl. CKE 2002 a - 2005 a).

Die Ergebnisentwicklung in den Jahren zwischen 2002 und 2005 fassen die Autoren der CKE wie folgt zusammen „krajowe wyniki uzyskane w sprawdzianie w 2004 roku nie są niższe niż wyniki uzyskane w 2003 roku, a prawdopodobieństwo, że są wyższe, jest duże.“ (CKE 2004 a, S. 6) sowie „Od roku 2003, roku bazowego, następuje wzrost średniej i ta ogólna tendencja jest statystycznie zasadniczo pewna.“ (CKE 2005 a, S. 6). Damit können bereits in den ersten sechs Jahren nach der Reformeinführung leichte, statistisch als gesichert geltende Leistungsanstiege gemessen werden.

Am Ende der dritten Gymnasiumsklasse (insgesamt neunte Klasse) und damit kurz vor dem Ende der Pflichtschulzeit, führen die zuständigen OKE in Zusammenarbeit mit den Einzelschulen die zweite externe Laufbahnprüfung durch. Dies ist der „egzamin gimnazjalny“, an dem seit seiner Einführung im Jahre 2002 das vollständige Spektrum der polnischen Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 16 verpflichtend teilnimmt ([www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=137&Itemid=108](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=137&Itemid=108)).<sup>429</sup>

Die Prüfung wird ausschließlich in schriftlicher, sowohl aus offenen als auch geschlossenen Aufgaben zusammengesetzter Form durchgeführt. Sie ist auf zwei aufeinanderfolgende Tage gegliedert, an denen die Schüler jeweils einen 120-minütigen Aufgabenblock bearbeiten. In jedem davon können sie dabei maximal 50 Punkte erreichen, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zum einen innerhalb eines Jahrgangs und zum anderen zwischen den Jahrgängen erleichtert. Der erste Testteil (gleichzeitig erster Prüfungstag) überprüft das Leistungsniveau aus dem Bereich humanistischer Fächer („część humanistyczna“), zu denen hauptsächlich Polnisch, Geschichte, Gesellschaftslehre, Kunst und Musik zählen. Im Vordergrund stehen hierbei Anforderungen wie a)

---

<sup>428</sup> Der „Informator o sprawdzianie“ wird nach § 31.1 jährlich, etwa 9 Monate vor dem Prüfungstag veröffentlicht (MENIS 07.09.04 b).

<sup>429</sup> Nimmt ein Schüler oder eine Schülerin an dem Test nicht teil, so muss er/sie die letzte Gymnasiumsklasse wiederholen, bevor er/sie wiederholt zum Test antreten kann.

das Verfassen eigener Texte und b) Lesen und Rezeption von unterschiedlichen Textarten<sup>430</sup>. Die Aufgaben beider Anforderungsbereiche besitzen, so die Sichtung der zwischen 2002 und 2005 gestellten Aufgaben Interpretations-, Wissens-, Produktions-, sowie Reproduktionscharakter, die insgesamt im humanistischen Teil etwa gleich verteilt sind. Als Informationsträger dienen dabei ähnlich wie bei PISA unterschiedliche, zum Teil aber auch ausschließlich fachtypische Textarten (z.B. Gedichte, Geschichtequellen u. ä.) (CKE 2003 bb; § 1 Anhang 2, MENIS 10.08.01).

Am zweiten Prüfungstag wird der Fokus auf mathematisch-naturwissenschaftliche („część matematyczno-przyrodnicza“) Fächer wie Mathematik, Biologie, Geografie, Physik, Astronomie und Chemie gelegt. Die Anforderungen dieses Teils überprüfen a) die richtige Anwendung von Begriffen, Formeln und Prozeduren im mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer, b) das Suchen und Anwenden von Informationen, c) Beschreiben von Tatsachen, Zusammenhängen und Abhängigkeiten und d) die Anwendung integrierten Wissens und Fähigkeiten bei der Problemlösung (vgl. § 1 Anhang 2, MENIS 10.08.01). Eine Durchsicht im Zeitraum zwischen 2002 und 2005 gestellter Testaufgaben zeigt für alle oben genannten Fächer einen hohen Anteil an „eingekleideten“ bzw. ausschließlich fachorientierten Aufgaben (vgl. [www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=97&Itemid=97](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=97&Itemid=97)). Inhaltliche Konzeptionsgrundlagen für beide Testblöcke bilden – wie im Falle des Grundschultests – entsprechende Standards der Prüfungsanforderungen<sup>431</sup> (vgl. § 1 Anhang 2, MENIS 10.08.01).

Die extern ermittelten Ergebnisse<sup>432</sup> beeinflussen die Noten des Abschlusszeugnisses in keiner Weise, womit für die Schulstufe II zunächst nur eine Informationsfunktion (Schüler, Erziehungsberechtigte, Schulen, OKE und CKE) dieses Instruments feststellbar ist.

Hinsichtlich der Ergebnisentwicklung in beiden Prüfungsteilen werden in den jährlich veröffentlichten Berichten keine Aussagen gemacht. Weder die CKE noch die OKE bemühen sich hier um Transparenz, womit eine Reduktion auf ein Ranking begünstigt wird. Meinen Analysen der Ergebnisse zwischen 2002 und 2005 zur Folge konnten jedoch

1. stark abfallende Ergebnisse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Testteil<sup>433</sup> (vgl. CKE 2002 b, S. 10; CKE 2005 b, S. 12) sowie

---

<sup>430</sup> Hierzu zählen: literarische, publizistische und populärwissenschaftliche Texte, Illustrationen, Karten, Tabellen, Diagramme, Graphiken (Anhang 2, MENIS 10.08.01).

<sup>431</sup> Analog zum Grundschultest wird etwa neun Monate vor der Durchführung des Gymnasialtest umfangreiches Informationsmaterial bezüglich Ablauf, Standards, Aufgaben und Bewertungsprozeduren veröffentlicht.

<sup>432</sup> Während Multiple-Choice-Fragen elektronisch überprüft werden, sind für die Korrektur offener Aufgaben Examinatorengruppen zuständig.

<sup>433</sup> Die Ergebnisentwicklung verlief wie folgt: 2002: 28,16 Punkte; 2003: 25,75 Punkte; 2004: 24,49 Punkte und 2005: 24,26 Punkte.

2. trotz starker Schwankungen verbesserte Ergebnisse im humanistischen Testteil festgestellt werden (vgl. CKE 2002 b, S. 7; CKE 2004 b, S. 7-9; CKE 2005 b, S. 44).<sup>434</sup>

Inwieweit die Divergenz der Ergebnisse jedoch mit einem tatsächlichen Leistungsabfall bzw. einer Leistungssteigerung und nicht mit der Änderung des Schwierigkeitsniveaus der Aufgaben erklärt werden kann, bleibt offen. Im Gegensatz zum Grundschultest veröffentlichen weder die CKE noch die acht OKE hierzu entsprechendes Informationsmaterial (vgl. oben).

Am Ende der nachgymnasialen Schulstufe, die seit der Umstrukturierung aus dem allgemeinbildenden, ergänzenden und profilierten Lyzeum, der Fachoberschule sowie der Berufsschule besteht, nehmen die Schüler an der dritten und gleichzeitig letzten externen Prüfung teil. Abhängig von der besuchten Schulform können dies sein:

1. Ein Zentralabitur („egzamin maturalny“).
2. Eine zentrale Berufsprüfung („egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe“).

Das Zentralabitur<sup>435</sup> wurde erstmals im Schuljahr 2004/05 im allgemeinbildenden und profilierten Lyzeum sowie 2005/06 in der Fachoberschule durchgeführt. Bereits ab den Schuljahren 2006/07 bzw. 2007/08 wird es auch ergänzende, auf der Berufsschule aufbauende Schulformen abschließen. Die erstmalig getesteten Prüfungsjahrgänge durchliefen folglich als erste vollständig die neue Schulstruktur, in der sie zugleich nach neuen, prüfungskompatiblen Lehrplänen unterrichtet wurden.<sup>436</sup>

Im Hinblick auf die Konzeption des Zentralabiturs kann zunächst die Beibehaltung der Zweiteilung in einen mündlichen sowie einen schriftlichen Teil festgestellt werden. Das Resultat des nach Denek (2005, S. 33) zehn Jahre umfassenden Reorganisationsprozesses ist zum einen eine andere Zusammensetzung beider Prüfungsteile und zum anderen eine veränderte Form ihrer Durchführung.

So besteht für alle Schüler der mündliche Prüfungsteil unabhängig des Ausbildungsschwerpunktes der Schulform (bzw. der Einzelschule im Falle von allgemeinbildenden Lyzeen) aus dem Fach

---

<sup>434</sup> Die Ergebnisse in Punkten waren: 2002: 30,17 Punkte; 2003: 31,83 Punkte; 2004: 27,01 und 2005: 33 Punkte

<sup>435</sup> In den folgenden Ausführungen wird aus Gründen des Umfangs nicht auf die Unterschiede zwischen Grundniveau („poziom podstawowy“) und Erweiterungsniveau („poziom rozszerzony“) als den beiden Schwierigkeitsstufen eingegangen.

<sup>436</sup> Die Zeitunterschiede zwischen der erstmaligen Durchführung können folglich je nach Schulform bis zu drei Jahre umfassen (Beispiel: allgemeinbildendes Lyzeum und ergänzende Fachoberschule). Diese Verzögerung resultiert aus dem vorgeschalteten Durchlaufen der Berufsschule (vgl. Abbildung 4).

Polnisch und einer neuzeitlichen Sprache.<sup>437</sup> Die Prüfung in Polnisch dauert 25 Minuten und besteht wiederum aus zwei Teilen, aus der 15-minütigen Schülerpräsentation sowie aus einem daran thematisch anknüpfenden Prüfungsgespräch. Die Abiturienten erstellen ihre Präsentationen auf der Grundlage einer Themenliste, welche bereits mehrere Monate vor dem Prüfungstermin von der prüfenden, sich sowohl aus schulinternen als auch externen Prüfern zusammensetzenden Prüfungskommission<sup>438</sup> veröffentlicht wird (§ 64 - 69, MENIS 07.09.04 b). Mit der Einführung dieser Prüfungsprozedur entfernte man sich nach Lugutowska schlagartig von „Wkuwanie wiadomości z całej historii literatury, a potem loteryjne ich sprawdzanie“ (Lugotowska 2004, S. 12). An die Stelle einer monotonen Wissensabfrage (vgl. § 23 MENIS, 21.03.01) tritt damit die Überprüfung heute als unabdingbar angenommener Kompetenzen wie Beschaffung von Informationen, ihre Bearbeitung und Sortierung und schließlich die Präsentation des Produktes innerhalb einer vorgegebenen Zeit (Lugotowska 2004, S. 13).

Im zweiten Teil des mündlichen Abiturs werden alle Schüler in einer neuzeitlichen Fremdsprache, in einer geänderten Prüfungsform geprüft. Innerhalb von 10 Minuten wird hier ein gesteuertes Gespräch durchgeführt, in dem eine reale Kommunikationssituation simuliert werden soll. Im Anschluss daran besteht die Aufgabe darin eine ihnen vorgelegte Illustration in der gewählten Fremdsprache zu beschreiben. Sowohl Aufgaben als auch Bewertungskriterien für diesen Teil werden von den zuständigen OKEs auf der Grundlage der Abiturstandards vorbereitet und spätestens zwei Tage vor Prüfungsbeginn versiegelt an jede Schule zugeschickt. Ob, und falls ja, in welchem Umfang diese in Zusammenarbeit mit den übrigen OKE konzipiert werden, kann aus den zur Verfügung stehenden Quellen jedoch nicht beantwortet werden (§ 64 - 71, MENIS 07.09.04 b).

Die Bewertung des Prüfungsteils in Polnisch und der Fremdsprache erfolgt unmittelbar nach Beendigung der Prüfung durch die durchführenden Prüfungskommissionen (§ 64, ebenda).

---

<sup>437</sup> Dies können zur Zeit sein: Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Slowakisch, Schwedisch, Italienisch oder auch Russisch (§ 52, MENIS 07.09.04 b).

<sup>438</sup> Mindestens ein Kommissionsmitglied muss eine OKE-Fortbildung zum „externen Prüfer“ erfolgreich absolviert haben (§ 61, ebenda).

Zu den im schriftlichen Abiturteil geprüften Fächern gehören verpflichtend Polnisch (170 bzw. 300 Minuten)<sup>439</sup>, eine neuzeitliche Fremdsprache (120 bzw. 300 Minuten, die gleiche wie im mündlichen Teil) sowie ein frei wählbares Fach aus Biologie, Chemie, Geographie, Geschichte, Gesellschaftslehre, Kunstgeschichte, Mathematik, Musikgeschichte, Physik mit Astronomie sowie ab 2007/08 Philosophie und Latein (§ 51.2, MENIS 07.09.04 b). In allen genannten Fächern werden die Aufgaben von der CKE und damit zentral, auf der Grundlage der Abiturstandards (vgl. MENIS 10.04.03) konzipiert bzw. aus den Vorschlägen der OKE ausgewählt. Gemäß ihres Aufgabenspektrums werden die Prüfungskommissionen der Schule mit Beaufsichtigung und Durchführung betraut, die OKE bewerten die Arbeiten anschließend durch ihre „Egzaminatorzy“. Um das Abitur zu bestehen, müssen in beiden Prüfungsteilen mindestens 30 % der Maximalpunktzahl erreicht werden.

Betrachtet man nun die Zusammensetzung der verpflichtenden Fächer des schriftlichen und des mündlichen Prüfungsteils, so fällt auf, dass diese vor allem in ihrer Berücksichtigung des sprachlichen Bereiches und speziell von Polnisch und einer gewählte Fremdsprache übereinstimmen. Dies gilt unabhängig ihres Schwerpunktes für alle nachgymnasialen Schulformen. Damit löste das MENIS die Zusammensetzung der Fächer von der jeweiligen Schulform bzw. dem vor allem in den allgemeinbildenden Lyzeen vorhandenen Schwerpunkten (Profilen) ab (vgl. MENIS 30.11.91). Diese Transparenz ergänzen des Weiteren die sich an die Abiturienten richtenden Fachinformationen („Informatory maturalne“, „Arkusze maturalne“). Für jedes Fach beschreiben sie detailliert den Prüfungsverlauf, die Anforderungen, bringen Beispielaufgaben für den mündlichen und schriftlichen Teil und geben abschließend einen Einblick in die Bewertungsschemata (vgl. [www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=54&Itemid=69](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=54&Itemid=69)).

Die Berufsprüfung bildet nach dem Abitur die zweite externe Abschlussform am Ende der übergymnasialen Schulstufe. Mit ihr überprüft man – so die CKE – das Niveau von Fähigkeiten und Kenntnissen, die für die Ausübung des angestrebten Berufes notwendig sind. Die Prüfung wird sowohl in Berufsschulen (seit 2002/03) als auch in Fachoberschulen (seit 2005/06, ab 2006/07 zudem in ergänzenden Fachoberschulen) durchgeführt, womit in den beiden zuletzt genannten Schulformen gleich zwei externe Abschlussprüfungen über die Erlangung der angebotenen Doppelqualifizierung (Abitur und Beruf) entscheiden.

---

<sup>439</sup> Die erste Zeitangabe bezieht sich auf eine Prüfung auf dem Grundniveau („poziom podstawowy“), die zweite auf eine auf dem Erweiterungsniveau („poziom rozszerzony“). Der Typ der Prüfung ist von den Prüflingen frei wählbar.

Auch nach der Reform setzt sich die Prüfung aus einem theoretischen und einem praktischen Teil zusammen, deren Aufgaben jedoch nun auf der Grundlage von jeweiligen Standards der Ausbildungsberufe konzipiert werden<sup>440</sup> (vgl. [www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=78](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=78)). Der theoretische Teil hat in beiden Schulformen eine Dauer von 120 Minuten. In dieser Zeit werden den Prüflingen zwei landesweit eingesetzte Aufgabenblöcke aus insgesamt 70 Aufgaben vorgelegt, die sich a) thematisch unmittelbar auf den erlernten Beruf beziehen (50 Aufgaben) und b) allgemeine bzw. betriebswirtschaftliche Wissensgebiete abtesten (20 Aufgaben). Die geschlossene Aufgabenform in beiden Aufgabensätzen erleichtert die anschließende elektronische Auswertung der OKE in hohem Maße (§ 103 - 130, MENIS 07.09.04 b).

Der praktische Prüfungsteil umfasst in beiden Schulformen eine Dauer von drei bis maximal vier Stunden. In dieser Zeit lösen die Prüflinge eine zentral vorgegebene Aufgabe, die abhängig davon, ob Berufsschule oder Fachoberschule, unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt stellt (ebenda).

So führen die Berufsschüler eine praktische Aufgabe durch. Dies kann, wie im Falle des Berufs „Lackierers“, von der Beurteilung von Lackschäden über eine geeignete Präparation des Untergrundes bzw. Wahl von technischen Hilfsmitteln bis hin zu einer Neulackierung der Fläche reichen. Parallel dazu bewertet die Prüfungskommission den Vorgang unter den Aspekten der Planung, der Organisation, der Aufgabenausführung und ihrer Präsentation. Die Aufgabe der Fachoberschulen setzt hingegen den Planungs- bzw. Organisationsaspekt als eine Vorstufe praktischer Aufgabenrealisierung in den Vordergrund der Prüfung ([www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=138&Itemid=112](http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=138&Itemid=112)).

In beiden Schulformen werden die praktischen Prüfungen unter Berücksichtigung der von der CKE vorgegebenen Bewertungskriterien beurteilt. Hierzu füllen die Mitglieder der schulinternen Prüfungskommission während der Prüfung die Bewertungskarte „karta obserwacji“ aus, auf der abschließend auch die Note eingetragen wird (§ 121 und § 129, MENIS 07.09.04 b).

### **5.2.2.2.3 Prüfungsstandards**

Das im vorangegangenen Unterpunkt beschriebene System externer Leistungstests trägt heute auf allen drei Schulstufen zu einer objektivierten Bewertung der Schülerleistungen bei. Diese Tatsache

---

<sup>440</sup> Für entsprechende Transparenz im Hinblick auf die bevorstehende Prüfung „Informatory“ der einzelnen Berufe (§ 107, MENIS 07.09.04 b).

stellte die CKE vor dem Hintergrund der Einführung der curricularen Basis („Podstawa programowa“) und dem daraus resultierenden Aufkommen einer bisher ungekannten Lehrplanfülle im Vorfeld ihrer Einführung vor eine besondere Herausforderung. Im Zusammenspiel aus externen Tests einerseits und Lehrplänen andererseits war es notwendig, ein von Konarzewski als „wzór wymagan“ (Konarzewski 2004, S. 127) bezeichnetes Instrument zu implementieren. Diese Funktion haben die polnischen Prüfungsstandards, die auf der Grundlage der *Curricularen Basis*, Normen des Wissens und Könnens festlegen und damit konkret die Frage beantworten, was jeder Schüler am Ende eines Bildungsabschnitts wissen bzw. können sollte (Art 22.2, MENIS 25.07.98). Mit ihrer Konzeption begann die CKE im Jahre 1999. In jenem Jahr verfassten die zuständigen Abteilungen (vgl. 5.2.2.2.1) unter der Bezeichnung „Standardy wymagań egzaminacyjnych-Projekt do konsultacji społecznej“ Entwürfe der Prüfungsstandards, die anschließend an alle polnischen Schulen, OKE, Kuratorien und Lehrerbildungszentren verschickt wurden. Diesen beigefügt waren Fragebögen, mit denen Meinungen hinsichtlich Inhalten, Aufgabenform, Schwierigkeit und Verständnis gesammelt werden sollten, womit die CKE zur Beantwortung der Kernfrage, „na ile funkcje, które spełnia projekt są czytelne dla odbiorców i zgodne z założeniami koncepcji reformy systemu egzaminacyjnego“ (CKE 2000, S. 4) beigetragen wollte. Das im Januar 2000 präsentierte Untersuchungsergebnis zeigte, dass die Meinungen unter allen Aspekten positiv waren und nur sehr wenige Verbesserungsvorschläge gemacht wurden (CKE 2000, S. 18). In der Verordnung vom 10. August 2001 wurden schließlich die von der CKE konzipierten Prüfungsstandards für folgende Tests bzw. Bildungsabschnitte veröffentlicht:

1. Den Grundschultest am Ende der sechsten Klasse.
2. Den Gymnasialtest am Ende der Gymnasialzeit.
3. Das Abitur (vgl. MENIS 10.08.01).
4. Die Berufsprüfungen (vgl. MENIS 03.02.03).

Bevor nun auf die Konzeptionen der einzelnen Stufenstandards eingegangen wird, diskutiere ich mit dem Ziel der Erhellung der dazu gewählten Vorgehensweise kurz ihre theoretischen Grundlagen.

Die Problematik dieses Themas zeigt der Bildungswissenschaftler Konarzewski in beeindruckender Weise auf, indem er zunächst Artikel 22.10 des Bildungssystemgesetzes aufgreift (MENIS 2004), in dem durch das MENIS festgeschrieben wurde, dass in den Standards enthaltene Inhalte, Fähigkeiten und Anforderungen unter Berücksichtigung der *Curricularen Basis* konzipiert bzw. gewählt werden. Damit identifiziert er die Curriculare Basis als Quelle der Standards, wonach er den Blick auf die, mit dem Begriff „Berücksichtigung“ umschriebene Beziehung

richtet. Hierbei stellt er fest und dies bestätigen auch meine Forschungen, dass die Beziehung in keinem Dokument (darunter: Gesetze, Verordnungen, Berichte, Expertisen o. ä.) erklärt wird - Nach welchen Kriterien oder auf der Basis welcher Modelle (vgl. Klieme et al. 2003, S. 72 - 80) die Prüfungsstandards und damit letztlich auch die Stufentests verfasst werden, bleibt unverständlicherweise verborgen (Konarzewski 2004, S. 127 f). Dies hat zur Folge, dass man im Zusammenhang mit den polnischen Prüfungen nicht von Kompetenzen, Kompetenzniveaus oder Teildimensionen im strengen, von Weinert (2001 c, S. 27 f) oder Klieme et al. (2003, S. 21 f) vorgegebenen Sinne sprechen kann.

Insofern können sich die folgenden Ausführungen zur Konzeption der Prüfungsstandards lediglich auf eine Wiedergabe aus der „äußeren“ Form erkannter Merkmale beschränken. Für die dem Grundschultest zugrundeliegenden Prüfungsstandards gibt sie – auf meinen Analysen gründend – das folgenden Schema wieder (vgl. Abbildung 5).

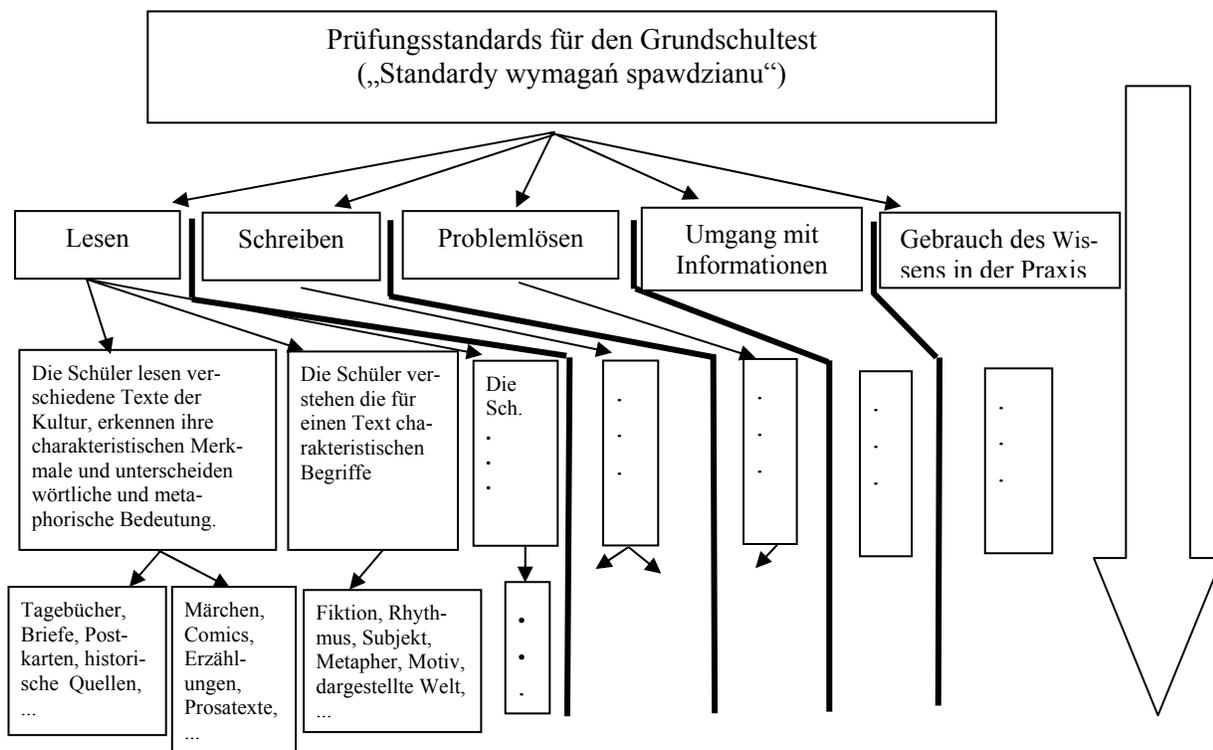


Abbildung 5: Konzeptionsschema der Prüfungsstandards für den Grundschultest  
Quelle: § 1, Anhang 1, MENIS 10.08.01

Aus dem in Abbildung 5 schematisch dargestellten Aufbau der Prüfungsstandards für Grundschultests geht hervor, dass die Anforderungen auf der höchsten und zugleich am allgemeinsten formulierten Ebene in den Kategorien Lesen („czytanie“), Schreiben („pisanie“),

Problemlösen („rozumowanie“), Umgang mit Informationen („korzystanie z informacji“) sowie Gebrauch des Wissens in der Praxis („wykorzystanie wiedzy w praktyce“) hierarchisch unterteilt werden.

Auf der darunter befindlichen Ebene werden die Fähigkeiten und Kenntnisse innerhalb der fünf Kategorien noch sehr allgemein charakterisiert. Hier ist es wie im Falle „Lesen“ noch unklar, im Bezug auf welche Textarten (oder allgemein Medien) Fähigkeiten wie beispielsweise „wörtliche und metaphorische Bedeutungserkennung“ ausgebildet sein müssen. Genau dies leistet die unterste Ebene, indem sie die in den Tests genutzten Kulturtexte nacheinander aufzählt. Nun weiß man beispielsweise, dass die Sechstklässler „wörtliche und metaphorische Bedeutungserkennung“ in Comics, Erzählungen aber auch Prosatexten unterscheiden sollen. Analog sind die Beziehungen in den anderen, aus Gründen der Übersicht nicht dargestellten Kategorien hierarchisiert (vgl. Anhang 1, MENIS 10.08.01).

Die Prüfungsstandards für den Gymnasialtest sind in zwei, den Prüfungsteilen entsprechende Bereiche geteilt, in a) den mathematisch-naturwissenschaftlichen und b) den humanistischen Bereich. Da im erstgenannten Bereich keine ersichtlichen Spezifika im Hinblick auf den Aufbau festgestellt werden konnten, beschränken sich die weiteren Ausführungen auf den humanistischen Fachbereich. Die Abbildung 6 zeigt seinen schematisierten Aufbau, in dem aus Übersichtsgründen vor allem die Fähigkeiten in „Lesen und Rezeption von Kulturtexten“ besonders hervorgehoben werden.

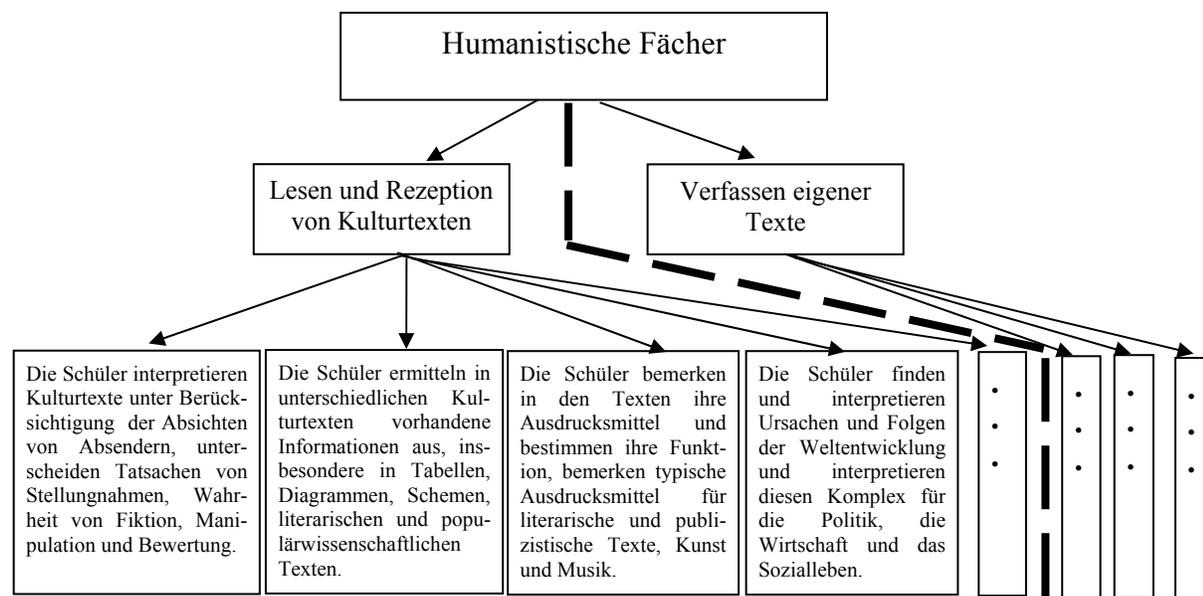


Abbildung 6: Aufbau des Testbereichs „Humanistische Fächer“ innerhalb der Prüfungsstandards für den Gymnasialtest.

Quelle: § 1 Anhang 2, MENIS 10.08.01

Auch innerhalb der Prüfungsstandards für den humanistischen Testteil kann eine hierarchische Struktur festgestellt werden. Auf ihrer obersten Ebene unterteilt die CKE das Dokument in Wissens- und Fähigkeitsaspekte, die sich zum einen auf das Lesen und die Rezeption vorgegebener Kulturtexte (literarische Texte, Tabellen, Briefe, Karten, Zeitungsartikel usw.) und zum anderen auf das Verfassen eines eigenen Textes beziehen (vgl. Abbildung 6). Damit greift die CKE zwei elementare Arten der Textbegegnung auf (vgl. Günther & Pompino-Marschall 1996).

Auf der untersten, zugleich konkretesten Ebene von „Lesen und Rezeption von Kulturtexten“ umschreiben Begriffe wie Suchen, Ermitteln, Bemerkern und Interpretieren die vorausgesetzten Verstehensleistungen. Ähnlich wie in der Konzeption der „Lesekompetenz“ im Rahmen von PISA können sie grob unterteilt werden in a) im Text enthaltene und b) auf bereits vorhandenem Wissen gründende Verstehensleistungen (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele 2001, S. 85). Im ersten Fall reichen die im Text enthaltenen Informationen zur Bearbeitung der Aufgaben aus, ohne dass Schüler über Vorwissen verfügen müssen. Fähigkeiten wie Interpretieren von Kulturtexten und Bestimmen von Ausdrucksmitteln sind hingegen in ihrem Anspruch deutlich höher anzusiedeln. Sie setzen eine situationsadäquate Nutzung des bereits vorhandenen Wissens zur Lösung der Aufgaben (z. B. Ermittlungen von Bedeutungen, Ziehen von Schlussfolgerungen) voraus (vgl. Anhang 2, MENIS 10.08.01).

Im zweiten Bereich innerhalb humanistischer Standards subsummiert die CKE Fähigkeiten und Kenntnisse, die sich auf das „Verfassen eigener Texte“ beziehen. Ihre unterste Ebene setzt bei den Schülern voraus, dass sie beispielsweise eine Erzählung, einen Bericht oder eine Bewerbung verfassen können, die in stilistischer und sprachlicher Hinsicht korrekt ist. In der geeigneten Textform sollen sie des Weiteren entsprechende Kategorien (z. B. Zeit und Raum) und Begriffe (z. B. Rhythmus, Epoche, Demokratie) gebrauchen, Argumente an richtigen Textstellen anbringen, zusammenfassen können und im Stande sein, stilistische Umwandlungen durchzuführen. Der Standardbereich „Verfassen von Texten“ setzt innerhalb der vielfältigen Vorgaben folglich Fähigkeiten und Kenntnisse in den Vordergrund, die primär an formale, die Struktur und Aufbau betreffende Aspekte des Schreibens angelehnt sind (vgl. ebenda).

Sowohl die Abiturstandards wie auch die Berufsstandards werden im Gegensatz zu den oben angeführten Beispielen für jedes Prüfungsfach bzw. für jeden Ausbildungsberuf separat konzipiert. Trotz eingehender Analysen innerhalb beider Standardgruppen konnten jedoch keine konzeptionellen Gemeinsamkeiten festgestellt werden (vgl. MENIS 10.04.03; MENIS 03.02.03).

#### 5.2.2.2.4 Zusammenfassung und Diskussion

Im Zeitraum vor der Reform konzentrierten sich Polens pädagogische Qualitätsdebatten facettiert auf sogenannte Kontext- und Prozessqualität, unter denen Merkmale der schulischen und außerschulischen Umwelt, einschließlich der materiellen und personellen Ausstattung der Schule eine besondere Stellung einnahmen (vgl. Banach 1999; Zahorska 1999). Diese Orientierung erfuhr einen Wandel mit der 1999 begonnenen Implementierung des *Systems externaler Leistungsbewertung* („zewnętrzny system oceniania“), das gegenwärtig parallel zu Leistungsmessungen auf der Mikroebene kognitive Lernerträge erfasst, bewertet, analysiert und abschließend publiziert.

Wie die obigen Analysen zeigen konnten, findet in der Umschreibung System externaler Leistungsbewertung ein aus Einzelementen bestehender Komplex Ausdruck, der sowohl institutionelle als auch konzeptionelle Aspekte des Reformelements in sich vereint. Als seine integralen Bestandteile können

1. zentrale Prüfungskommissionen,
2. den zentralen Tests zugrunde liegende Prüfungsstandards sowie
3. die landesweiten Tests am Ende der drei Schulstufen identifiziert werden.

Bei den Prüfungskommissionen (1.) handelt es sich um eine Gruppe staatlicher Einrichtungen, die das System externaler Leistungsbewertung von zwei miteinander verzahnten Ebenen aus steuern. Auf der oberen Ebene funktioniert die in Warschau ansässige *Zentrale Prüfungskommission* („Centrala Komisja Egzaminacyjna“, Abk.: CKE), deren Aufgabengebiete im Wesentlichen die Terminierung und Konzeption von Tests, das Verfassen landesweiter Ergebnisberichte und die Weiterentwicklung von Prüfungsstandards umfassen. Stellt man diese Aufgabenfelder denen entsprechender Institutionen anderer, beispielsweise von Döbert et al. (2003) oder von van Ackeren (2002 b; 2003) eingehend diskutierter PISA-Teilnehmerländer gegenüber, so kann – mit Ausnahme des Aspektes Prüfungsstandards – lediglich eine Übereinstimmung mit dem „Qualifications and Curriculum Authority“ (QCA) in England festgestellt werden. Zum Teil erheblich kleinere Aktionsradien weisen hingegen das deutsche IQB, das finnische Amt für Bildung, das niederländische CITO<sup>441</sup> oder auch das französische DPD auf. Erklärbar sind diese Unterschiede vermutlich analog zu van Ackerens Argumentation im Falle der Testdichte mit der vom „nationalen Kontext“ abhängigen Testphilosophie des jeweiligen Landes.

---

<sup>441</sup> Im Gegensatz zu den übrigen Einrichtungen ist CITO mittlerweile privatisiert und bietet seitdem als marktorientiertes Unternehmen (CITO group) Dienstleistungen für Testentwicklung und Testdurchführung an (Rürup 2003, S. 14).

Die bildungspolitischen Bestrebung, die Stufentests in einem hohen Maße nach dem Modell *externer Evaluationen* und demzufolge nicht durch unmittelbar an dem Bildungsprozess beteiligte Personen zu organisieren, zu bewerten und auch kleinräumlich zu analysieren (Paško 2005, S. 25), waren vermutlich der Anlass für die Implementierung einer zweiten, unter der CKE funktionierenden Ebene. Auf dieser angesiedelt sind acht *Regionale Prüfungskommissionen* („Okregowa Komisja Egzaminacyjna“, Abk.: OKE), die von der Aufgabenkonzeption für die CKE, über Organisation und Durchführung<sup>442</sup> bis hin zur Ergebnisanalyse der Stufentests auf ihrem Gebiet („Okreg“) verantwortlich sind. Sie sind damit das Bindeglied zwischen konzeptioneller und der in der Einzelschule angesiedelten Durchführungsebene.

Sowohl die CKE als auch die OKE sind, wie aus ihrem Aufgabenspektrum zu entnehmen ist relativ autark bezüglich der Umsetzung ihrer Aufgaben. Im Gegensatz zu Englands QCA, das beispielsweise sogenannte „test development agencies“, wie *NFER*, die Universitäten von Cambridge, Leeds und Liverpool am Entwurf der Assessment-Aufgaben beteiligt (Ackeren van 2003, S. 49), findet dieser Prozess in Polen unter dem Dach der Kommissionen statt. Insofern besteht zwar eine große Übereinstimmung bezüglich der Aufgabengebiete, die vorhandenen Umsetzungsmechanismen hingegen unterscheiden sich erheblich. Beschränkte „Innen-Außen-Beziehungen“ der Prüfungskommissionen sind unter dem organisatorischen Aspekt sicherlich als ein Vorteil anzusehen. Andererseits darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Qualität der Arbeit solcher Institutionen sehr oft von einem Dialog beeinflusst wird und damit Tendenzen wie beispielsweise ein derartig ausgeprägtes Monopol und seine Folgen zumindest zu hinterfragen sind. Führende Bildungswissenschaftler wie Klieme et al. (2003, S. 88) und Konarzewski kritisieren einen derartigen Aufbau, bleiben mit dieser Haltung jedoch weitgehend ohne Unterstützung. Besonders negativ fällt hier die Unterbindung des „proces zawierzenia debaty przez pracowników komisji“ (Konarzewski 2004, S. 127) auf, was sich im Wesentlichen in Geheimhaltung der theoretischen Instrumente zur Konzipierung der a) Prüfungsstandards aus der „podstawa programowa“, b) der Aufgaben aus den Prüfungsstandards sowie c) der Bewertungskriterien äußert.

Das Instrument der Leistungsmessung, auf das sich die Tätigkeit der Prüfungskommissionen konzentriert, ist das Netz landesweiter Tests, die seit 2002 sukzessive in die neue Schulstruktur installiert wurden. Hierzu gehören der Grundschultest („sprawdzian“, seit 2002), der Gymnasialtest („egzamin gimnazjalny“, seit 2002), das Zentralabitur („egzamin maturalny“, seit 2005) in den beiden Lyzeentypen und den mittleren Berufsschulen (vgl. Abb. 4) sowie die

---

<sup>442</sup> Die Durchführung erfolgt durch ausgebildete und geprüfte Examinatoren („Egzaminatorzy“).

Berufsprüfung („egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe“, seit 2004) am Ende der Fachoberschule und Berufsschule. Mit ihrer Einführung ergänzte das MENIS die ebenfalls im Zuge der Reform geänderten Modi schulinterner Leistungsbewertung, die ihrerseits nun stärker auf eine durchgehende Forcierung der individuellen Entwicklung ausgerichtet ist,<sup>443</sup> um ein landesweit vergleichendes Diagnoseinstrument.

Betrachtet man nun die einzelnen Tests unter dem Aspekt immanenter Eigenschaften näher, so ist es zum einen ihre Konzeption und zum anderen ihre Funktion anhand der sie unterschieden werden können. Von den so entstehenden vier Gruppen sind jeweils zwei deckungsgleich. Diese bestehen aus

1. dem Grundschultest und dem Gymnasialtest als reine externe, schullaufbahnbegleitende Prüfungen sowie
2. Abschlussprüfungen wie das Zentralabitur und die Berufsprüfung, die zum Teil auch Komponenten von schulinternen Prüfungen aufweisen.

Der 60-minütige Grundschultest erfasst im letzten Jahr der Schulstufe I das Fähigkeits- und Kenntnisniveau in den Kategorien Lesen, Schreiben, Problemlösen, Umgang mit Informationen sowie dem Nutzen des Wissens in der Praxis. Eine Analyse der ihnen zugrundeliegenden Prüfungsstandards sowie ihre Umsetzung in konkreten Aufgaben zeigt eine durchaus als funktionalistisch zu bezeichnende Orientierung des Tests, welche sich beispielsweise in der Berücksichtigung unterschiedlicher Texttypen (Tabellen, Briefe, Landkarten, Zeitungsartikel, dichterische Texte usw.) sowie einer Vielzahl der unter anderem durch sie simulierten Alltagssituationen manifestiert. Mit 55% aller Aufgaben ist der Testschwerpunkt dabei im sprachlichen, durch die Kategorien Lesen und Schreiben vertretenen Testbereiche anzusiedeln. Unter diesem Aspekt folgt die Testkonstruktion den weitestgehend anerkannten Annahmen, die dem Lese-Schreib-Komplex im Sinne von Literacy und damit auch seiner Überprüfung eine herausragende Stellung zusprechen (vgl. Baumert et al. 2001; Graf 2004; Schön 1997; Ulich 2003).

Wie die CKE-Ergebnisberichte der Jahre 2002 – 2005 belegen konnten, trat bereits innerhalb dieses Zeitraumes eine nicht auf eine Niveauabsenkung der Aufgaben zurückführbare Leistungssteigerung ein. Als mögliche Ursachen dafür können zum einen die Veröffentlichung des Informations- bzw. Aufgabenmaterials („Informatory“, „Arkusze egzamnacyjne“) genannt

---

<sup>443</sup> Das Konzept der schulinternen Bewertung wurde ebenfalls 1999 verändert. Darin berücksichtigt man die Individualität (Fähigkeiten, Fortschritte, Eigeninitiative im Bildungsprozess u. ä.) des einzelnen Schülers in einem deutlich höheren Maße (vgl. MENIS 19.04.99).

werden, anhand dessen – getragen von einer neuen Leistungskultur (vgl. MENIS 2005, S. 7) – sich die Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern auf die kommenden Aufgaben vorbereiten können; Denek stützt dieses Argument, spricht in diesem Kontext jedoch bereits vom weit verbreiteten „teaching for the test“-Mechanismus<sup>444</sup> (2005, S. 198). Zum anderen trägt dazu aber auch eine bessere Anpassung der Testinhalte an das im Zuge der Reform radikal geänderte Bildungs- und Erziehungskonzept der Grundschule bei (vgl. 5.2.2.1; CKE 2002 a - 2006 a).

Auch im letzten Schuljahr der Schulstufe II ist mit dem „egzamin gimnazjalny“ eine verpflichtende Prüfung installiert. Diese setzt sich aus dem humanistischen (1. Prüfungstag) und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen (2. Prüfungstag), jeweils 120 Minuten dauernden Testteil zusammen. Beide Prüfungsteile unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Konzeption, wie die Analysen der ihnen zugrundeliegender Prüfungsstandards bzw. die im Zeitraum zwischen 2002 und 2005 gestellten Aufgaben zeigen. So konnte im humanistischen Prüfungsteil durchaus ein Gleichgewicht aus Aufgaben mit Interpretations-, Produktions- und Reproduktionscharakter festgestellt werden, in denen beispielsweise – im Gegensatz zu PISA– Fähigkeitsüberprüfungen „dichterisch mehrdeutiger Informationsentnahmen“ (Eichler 2003, S. 93) aus fachinternen Texten durchaus ein beträchtlicher Platz eingeräumt wird. Parallelen zu kompetenzausgerichteten Tests drücken sich hingegen in der Überprüfung des unterschiedlichen Umgangs mit Texten aus (Standardbereiche: Lesen und Rezeption sowie adressatengerechte Textproduktion). Vor allem im Standardbereich „Lesen und Rezeption von Kulturtexten“ heben Begriffe wie Suchen, Ermitteln, Bemerkten und Interpretieren die Vielschichtigkeit der geforderten Verstehensleistungen hervor, womit die Anforderungen an die Lesedomäne im Rahmen von PISA angenähert sind (vgl. Artelt et al. 2001, 85).

Die Analysen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Testteils beschränkten sich aufgrund einer nicht ersichtlichen Struktur ihm zugrundeliegender Prüfungsstandards auf die Durchsicht im Zeitraum zwischen 2002 und 2005 gestellter Aufgaben. Dabei konnte zunächst ein überdurchschnittlich hoher Anteil an *eingekleideten* bzw. reinen Wissensaufgaben identifiziert werden, zum anderen fiel – wohl damit zusammenhängend – eine starke innerfachliche Orientierung an Konzepten aus der Physik, Chemie, Mathematik, Biologie und Erdkunde auf. Im Gegensatz zum humanistischen Testteil stellt die CKE damit vielmehr das innerfachliche „know that“ einzelner Gymnasiums-fächer in den Vordergrund, womit zum einen deutliche Unterschiede zum *Literacy* Konzept erkennbar sind, zum anderen auch die Charakterisierung des Tests als

---

<sup>444</sup> In vergleichbar gesteuerten Ländern wie beispielsweise England sehen Gleeson & Husbands (vgl. 2001) darin lediglich nur einen zu beobachtenden Hilfsmechanismus zur Leistungssteigerung. Das volle Spektrum der Maßnahmen bezeichnen sie als „improvement game“.

„międzyprzedmiotowy“ (interdisziplinär) (vgl. [www.menis.gov.pl/menis\\_pl/pytania/pyt\\_17.php](http://www.menis.gov.pl/menis_pl/pytania/pyt_17.php)) zumindest als fraglich erscheint.

Ein Vergleich der jährlich erreichten Ergebnisse in beiden Prüfungsteilen zeigte für den Zeitraum zwischen 2002 und 2005 divergente Entwicklungen. Während im humanistischen Teil die durchschnittliche Punktezahl um etwa 10 % anstieg, sanken im gleichen Zeitraum die Ergebnisse im naturwissenschaftlichen Teil um etwa 15%. Inwieweit beide Entwicklungen tatsächlich auf eine Änderung des Leistungsniveaus der Gymnasiasten zurückführbar ist, oder, ob die Gründe möglicherweise Veränderungen des Schwierigkeitsniveaus zu suchen sind, bleibt letztlich offen, da die CKE im Gegensatz zum Grundschultest über konzeptionelle Details keine Auskünfte erteilt hat. Als ein geeignetes Instrument zur Beleuchtung dieser Thematik erscheinen Ergebnisanalysen von PISA 2000, PISA 2003 und vor allem PISA 2006.

Beide oben diskutierten Stufentests werden von der CKE auf der Grundlage der Prüfungsstandards konzipiert, von den zuständigen OKE bewertet und analysiert, in Form von Leistungsberichten an die Prüfungskommissionen, Schulen, Kuratorien, Ministerien weitergeleitet und anschließend im Internet veröffentlicht.<sup>445</sup> Dieses aufeinander aufbauende Vorgehensmuster der Outputkontrolle, in dem die Stufentests selbst lediglich ein Glied bilden, ist auch in anderen, zum Teil sehr erfolgreichen PISA-Ländern wie England, Frankreich und den Niederlanden vorhanden (vgl. Ackeren van 2003). Einflussnahmen auf seitens der Meso- bzw. Mikroebene, die die vorhandenen Rahmenbedingungen im Bildungs- und damit auch Bewertungsprozess stets einbeziehen, bleiben innerhalb dieses Prozesses absichtlich minimal. Darauf ist es vermutlich zurückzuführen, dass die Bildungspolitik beide Prüfungen innerhalb ihrer Stufen nur mit einer Informationsfunktion versehen hat und man an van Ackeren anlehnend von *schullaufbahnbegleitenden Tests* im Stile von England („key stage“ 1, 2 und 3)<sup>446</sup> und Frankreich sprechen kann (Ackeren van 2003 b, S. 22).

Betrachtet man den Gymnasialtest auch im Hinblick auf mögliche, über die Stufe II hinausreichende Funktionen, so kann ergänzend zur Informationsfunktion eine wachsende Bedeutung als Selektionsinstrument festgestellt werden. Zu seinem Aufkommen hat im Wesentlichen das Zusammenwirken aus a) dem Wegfall der Eingangsprüfungen an der Schwelle zu Lyzeen und Fachoberschulen und b) das in Abschnitt 5.2.2.1.3 festgestellte Bildungsverhalten polnischer Schüler beigetragen. So folgte auf die Abschaffung der Eingangsprüfung an der

---

<sup>445</sup> In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welchen Wert ein nachfolgender Diskurs hat, wenn die beiden Prüfungskommissionsebenen einen konzeptionellen Dialog nicht zulassen.

<sup>446</sup> Der etwa im gleichen Alter wie der Gymnasialtest geschriebene Test der „key stage 4“ zählt aufgrund seiner Funktion als zentrale Abschlussprüfung nicht dazu (Döbert et al. 2003, S. 48)

Schwelle zu übergymnasialen Schulformen (Ausnahme: Berufsschule) die Implementierung eines neuen objektivierten Selektionsprinzips. Dessen zentrales Element ist die schuleigene Vorgabe eines zu erreichenden Punktergebnisses im Test, das nun in hohem Maße<sup>447</sup> über die Aufnahme oder auch Ablehnung der Kandidaten entscheidet (vgl. § 8, MENIS 20.02.04). Betrachtet man diesen Mechanismus im Kontext zum Bildungsverhalten der letzten Jahre, das sich im Wesentlichen darin zeigt, dass alle mit dem Abitur endenden und damit dieses Instrument nutzende Schulform einen stetig wachsenden Schülerzulauf aufweisen (vgl. 5.2.2.1.3), so lässt sich vor diesem Hintergrund dem Gymnasialtest durchaus eine Doppelfunktion (Information und Selektion) zuschreiben.

Der zweiten Prüfungsgruppe, die hinsichtlich Konzeption und Funktion vom Grundschultest und Gymnasialtest unterschieden worden ist, gehört a) das Zentralabitur („Egzamin maturalny“) in Lyzeen und Fachoberschulen sowie b) die externe Berufsprüfung („Egzamin zawodowy“) in Fachoberschulen und Berufsschulen an. Wie aus den Zeitpunkten ihrer Implementierung zu entnehmen, handelt es sich bei beiden um zentrale Abschlussprüfungen<sup>448</sup> am Ende der III. Schulstufe. Analog zu zahlreichen anderen PISA-Teilnehmerländern, zu denen mittlerweile auch Deutschland zu zählen ist (vgl. 4.2.5), entscheiden damit Instrumente zentraler Institutionen, im Falle Polens die der CKE und OKE, über die Distribution von Zertifikaten und damit verknüpft über die Selektion beim Übergang in abnehmende Teilsysteme (Hochschulwesen und Wirtschaft) (vgl. Ackeren van 2003, Döbert et al. 2003; 4.2.5).

Zu den wichtigsten Berührungspunkten beider Abschlussprüfungen zählen zum einen die ihnen zugrundeliegenden Normen in Form von Prüfungsstandards<sup>449</sup> und zum anderen ihre organisatorische Teilung in einen schriftlichen und einen mündlichen bzw. praktischen Bestandteil. Des Weiteren können – die schriftlichen Prüfungsteile fokussierend – konzeptionelle Parallelen festgestellt werden, die sich im Einsatz eines von der CKE und demzufolge landesweit vorgegebenen Aufgabensatzes (pro Beruf oder Prüfungsfach) manifestieren. Im Anschluss an die Prüfung werden diese durch Mitarbeiter der OKE oder im Falle von geschlossenen Aufgaben durch elektronische Hilfsmittel ausgewertet und anschließend bewertet. Aufgabenkonzeption,

---

<sup>447</sup> Berücksichtigt werden dabei auch Noten in Polnisch sowie drei weiteren, von der Einzelschule frei wählbare Fächer (§ 8, MENIS 20.02.04).

<sup>448</sup> Damit sind sie die einzigen zentralen, zugleich jedoch nicht verpflichtenden Abschlussprüfungen in der Schullaufbahn. Dennoch kann aufgrund einer 87,7 %-igen Beschulungsquote auf übergymnasialer Schulstufe von einer flächendeckenden Wirkung gesprochen werden (vgl. GUS 2004).

<sup>449</sup> Die Ausnahme bildet hierbei die mündliche Polnischprüfung, deren Themen von den Lehrern der Einzelschulen vorgegeben werden und sie insofern auf der Grundlage der Curricularen Basis „podstawa programowa“ ausgewählt werden.

Korrektur und Bewertung der Leistungen erfolgen also in beiden Fällen extern, ohne dass der Prozess schulinterne Akzentsetzungen jeglicher Art zulässt.

Die Organisation der praktischen bzw. mündlichen Teile beider Abschlussprüfungen weist hingegen Unterschiede auf. So lösen die Berufs- bzw. Fachoberschüler eine zentral vorgegebene Aufgabe, deren Durchführung von einer schulinternen Prüfungskommission anhand landesweit einheitlicher Bewertungskriterien beurteilt wird.

Das mündliche Abitur besteht neben einem analog dazu organisierten Prüfungsteil in Fremdsprachen auch aus einer schulinternen Komponente, die das Fähigkeits- und Kenntnissniveau im Fach Polnisch<sup>450</sup> prüft. Letztere setzt sich aus der Vorstellung einer im Vorfeld vorbereiteten Schülerpräsentation sowie einer daran anknüpfenden Diskussion zusammen. Im Vergleich zum alten Abitur trat hier also an die Stelle einer monotonen Wissensabfrage die Überprüfung heute unabdingbarer Kompetenzen zur Bewältigung von komplexen Anforderungen wie die Beschaffung von Informationen, ihre Bearbeitung und Sortierung und schließlich die Präsentation des Produktes innerhalb einer vorgegebenen Zeit (vgl. Weinert 2001 a, S. 57 – 62).

Themenvorgabe, Prüfungsverlauf und schließlich auch die Bewertung der Leistung liegen dabei im Verantwortungsbereich einer Prüfungskommission, welche mit Ausnahme eines schulexternen Mitglieds ausschließlich aus schulinternen Mitgliedern zusammengesetzt wird. Insofern ist es der einzige Prüfungsbestandteil, an dem das „System externer Prüfungen“ seine Stringenz verliert, was nicht selten zum Anlass von Diskussionen wird. Autoren wie Paško (2005, S. 27 ff) kritisieren es dahingehend, dass sie darin zu Recht einen erheblichen Einschnitt in die bis dahin so heftig geforderte Objektivität der „Nowa Matura“ sehen (vgl. Dolata, Putkiewicz & Wilkomirska 2004, S. 2 - 5). Größtenteils positive Resonanz dürfte dieses Prüfungskonzept hingegen auf der Mesoebene erhalten, wo es vor allem für leistungsschwächere Schulen eine Möglichkeit bietet, die objektivierte Prozedur durch den Entwurf „niveauangenäherter“ Aufgaben zu durchbrechen, was nach Dolata bisher durchaus nicht unüblich war (Dolata et al. 2004, S. 3).<sup>451</sup> Angst einflössende, vor dem Hintergrund einer prekären Finanzlage verantwortlicher Kommunen („Powiat“)<sup>452</sup> jedoch ernstzunehmende Aussagen wie die der ehemaligen stellvertretenden Bildungsministerin Irena Dzierzowska, in denen offen mit Schließung ineffektiver Schulen gedroht wird,

---

<sup>450</sup> Damit sind vier der fünf Abiturprüfungen aus dem sprachlichen Bereich.

<sup>451</sup> Der Autor spricht in diesem Kontext von „społeczne przyzwolenie na ściąganie, kumoterstwo i quasi-korupcyjne korepetycje“ (Dolata et al. 2004, S. 3).

<sup>452</sup> Alle übergymnasialen Schulformen werden seit der Reform von der Bezirksebene („Powiat“) verwaltet. Das Kuratorium ist hier lediglich für Bildungsangelegenheiten verantwortlich.

begünstigen ein verstärktes Aufkommen dieser Selbsterhaltungsmechanismen (Badowska & Żytkiewicz 2005, S. 6; Pawlak 2004, S. 10 ff).

Aus den bisherigen Ausführungen kann zusammenfassend konstatiert werden, dass sich das polnische Bildungssystem im Wirkungskreis der Outputkontrolle als eines neuen Steuerungskonzeptes befindet, das sich zum einen im Rückzug aus der bis dahin vorfindbaren Detailsteuerung und zum anderen in einer mehrstufigen Leistungskontrolle manifestiert. Im Einzelnen bedeutet dies die Veröffentlichung von Anforderungen in Form von Prüfungsstandards, eine zumeist externe Aufgabenkonzeption, die Überprüfung der Leistungen im Hinblick auf die gesetzten Standards sowie eine detaillierte, über Massenmedien wie das Internet veröffentlichte Ergebnisanalyse. Insofern kann – ähnlich wie in England, den Niederlanden, Frankreich und zunehmend auch Deutschland – von einer vertikal durchgehend „gläsernen Schule“ gesprochen werden, in der alle Bildungsbeteiligten um ihre aktuellen Leistungen wissen. Über den Rahmen des Kapitels hinausgehend, jedoch nicht minder wichtig, ist in diesem Kontext beispielsweise auch:

1. Mechanismen, die die Informationen der Prüfungskommissionen auf der deutlich gestärkten Mesoebene zur Qualitätssteigerung nutzen.
2. Die Kehrseite der Einzug haltenden Systemtransparenz, die mit einer defizitären finanziellen Lage einhergeht. Nach Meinungen vieler Autoren führt dies dazu, dass notwendige Entwicklungen „von unten“ nur schleppend initiiert werden können (Badowska & Żytkiewicz 2005, S. 6; Zahorska 2002, S. 294 ff; Pawlak 2004, S. 11).

### 5.2.2.3 Lehrpläne

Nach mehrfachen – vorwiegend bildungspolitisch motivierten – Unterbrechungen setzte das Bildungsministerium (MENIS) seine konzeptionellen Lehrplanarbeiten im Jahre 1996 wieder fort. Zur selben Zeit führte es erstmals den Begriff „podstawa programowa“ (*Curriculare Basis*) samt seiner Funktionen im Bildungssystemgesetz auf, womit einerseits der langersehnte Fortschritt ankündigt wurde, man andererseits jedoch zuständige Abteilungen zum ergebnisorientierten Arbeiten zwang. So kam es, dass diese Bemühungen recht schnell, da bereits 1999, einen vorläufigen Abschluss<sup>453</sup> fanden. In die neue Schulstruktur eingebettet, ersetzte die Curriculare

---

<sup>453</sup> Im Jahre 2003 gab das MENIS an das ISP eine Expertise in Auftrag, in der das Verhältnis aus vorausgesetzten und tatsächlichen Funktionen der aktuellen Curricularen Basis untersucht werden sollte. Die 2004 veröffentlichten Ergebnisse zeigten zum Teil erhebliche Divergenzen auf (vgl. Konarzewski 2004) und waren damit der Auslöser für

Basis<sup>454</sup> zum Schuljahr 1999/00 größtenteils noch aus kommunistischer Zeit stammende Lehrpläne („program nauczania“), die seit langem wegen ihrer unnachgiebigen Starre und fachlicher Überfrachtung heftig kritisiert wurden (vgl. Chrząstkowska 1999; Konarzewski 2004, S. 13). Die folgenden Ausführungen beleuchten vor dem Hintergrund des Stellenwertes dieses Instruments innerhalb der Reform zunächst seine Funktion und Aufbau, wonach Aspekte der Implementierung und Kombination mit anderen Steuerungsinstrumenten thematisiert werden.

### 5.2.2.3.1 Die Curriculare Basis

Der Begriff Curriculare Basis bezeichnet einen landesweit verpflichtenden Lehrplan, dessen Merkmale und Funktionen im Bildungssystemgesetz von 1999 wie folgt beschrieben werden: „obowiązkowe, na danym etapie kształcenia, zestawy celów i treści nauczania oraz umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych“ (Art. 3, MENIS 25.07.98).

Die Curriculare Basis standardisiert den Bildungsprozess folglich auf vier getrennten Ebenen: Bildungsziele, didaktisch-erzieherische Aufgaben der Schule, Fachinhalte und im Bezug auf konkrete Fähigkeiten<sup>455</sup>, über die die Schülerinnen und Schüler am Ende des Lernprozesses verfügen sollten.

Bei der Betrachtung dieser Bereiche fällt auf, dass sie dabei nicht nur das „Kerngeschäft“ und seine *Outputs* aufgreift, sondern auch explizite Aufgaben an die Einzelschule (Schulleitungen, Kollegien, Fachgruppen, Konferenzen) stellt, mit denen das MENIS *von oben* vorschreibend die Gewährleistung landesweit vergleichbarer Unterrichtsinputs<sup>456</sup> steuert.

---

die Wiederaufnahme konzeptioneller Korrekturarbeiten, deren erste Ergebnisse bereits 2005 zur Diskussion freigegeben wurden (vgl. Konarzewski, Bartnik, Kowalczykowska, Marciniak & Merta 2005).

<sup>454</sup> Die Curriculare Basis wurde ähnlich wie die neue Schulstruktur sukzessive eingeführt. So implementierte das MENIS das Instrument zunächst für Grundschulen und Gymnasien (1999) und erst ab 2002, in allen übergymnasialen Schulformen.

<sup>455</sup> Der Begriff *Kompetenzen* (vgl. Weinert 2001c) wird hier – ähnlich wie beim vorangegangenen Kapitel – bewusst nicht verwendet, was primär darauf zurückzuführen ist, dass das MENIS keine Auskünfte über die Konzeption und damit über die Berücksichtigung von *Kompetenzmodellen* gibt.

<sup>456</sup> Während es sich bei den Aufgaben der Schule im Hinblick auf den Unterrichtsprozess um *Inputs* handelt, sind diese aus der Perspektive der Schule und dort arbeitender Personen *Outputs*. Abhängig von der Perspektive können es also sowohl *In-* als auch *Outputs* sein.

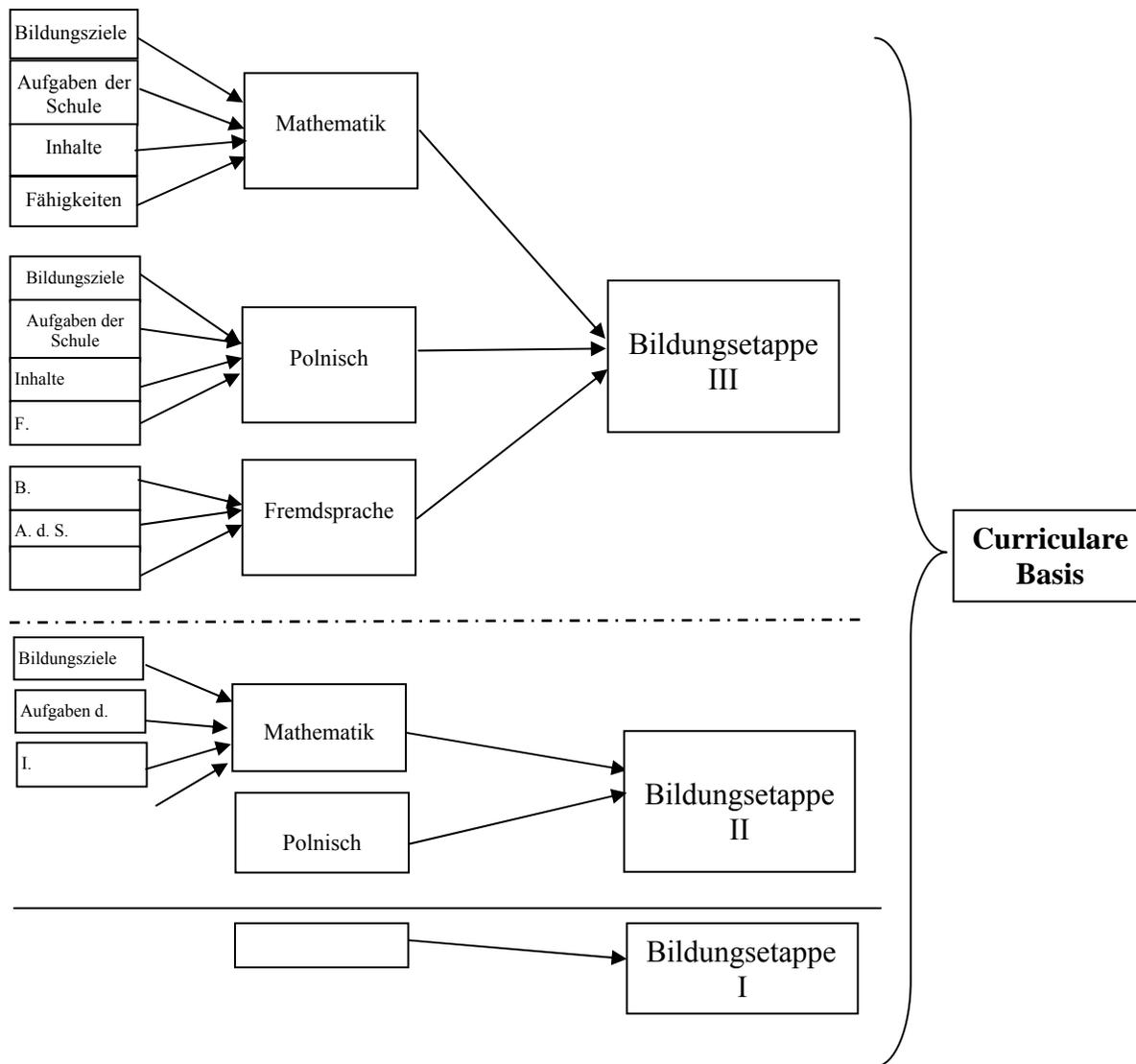


Abbildung 7: Struktureller Aufbau der *Curricularen Basis* für Bildungsetappen I, II und III  
 Quelle: Anhang 1, 2, 3, 4, 5 und 7 von § 1, MENIS 21.05.01

Wie aus Abbildung 7 zu entnehmen, erfolgt die Normierung innerhalb der vier aufgezählten Ebenen stets im Bezug auf einzelne Fächer, wodurch jedes von ihnen – unabhängig davon, ob beispielsweise für die Grundschule oder das Lyzeum – das gleiche Standardisierungsschema aufweist. Die Fächer werden dann in jeweilige „etapy ksztalcenia“ (Bildungsetappen) subsumiert (vgl. Abbildung 7). Hierzu gehören

1. Bildungsetappe I, die die Grundschulklassen 1 bis 3 und damit auch dort unterrichtete Fächer umfasst,<sup>457</sup>

<sup>457</sup> Die Implementierung des Bildungskonzeptes „ksztalcenie zintegrowane“ (integriertes Bildungskonzept) im Jahre 1999 bedeutete hier die Abschaffung des Fächerunterrichts. Die vier genannten Ebenen beziehen sich deshalb auf überfachliche Bildungsbereiche.

2. Bildungsetappe II, die die Grundschulklassen 4 bis 6 und damit auch dort unterrichtete Fächer umfasst,
3. Bildungsetappe III, die die Klassen des Gymnasium und seine Fächer umfasst sowie nicht explizit als Bildungsetappe benannte
4. übergymnasiale Schulstufe inklusive der ihr angehörenden Schulformen (vgl. Anhang 2, 4 und 5 von § 1, MENIS 21.05.01; Anhang 2 und 3 von § 1, MENIS 06.11.03).

Die Normierungen innerhalb der Aspekte und damit auch eines jeden Faches bezieht sich also auf einen Unterrichtszeitraum von drei Jahren, die durch den Begriff Bildungsetappe beschrieben werden und nicht, wie dies beispielsweise in den deutschen Lehrplänen der Fall ist, auf ein- bzw. maximal zwei Schuljahre.

Bildungsetappen I – III werden schließlich in einer Curricularen Basis zusammengefasst (vgl. Abbildung 7).<sup>458</sup> Dies ist insofern ungewöhnlich, als dass sie den gesamten Unterrichtsprozess für insgesamt neun Schuljahre und damit die vollständige Schulpflicht steuert. Auf der darüber befindlichen, übergymnasialen Schulstufe haben – so meine Analysen der entsprechenden Verordnungen – die beiden Lyzeentypen (allgemeinbildend und profiliert) sowie die Fachoberschule in den allgemeinbildenden Fächern eine gemeinsame Curriculare Basis.<sup>459</sup> Eine Dritte macht schließlich Vorgaben für allgemeinbildende Fächer in der Berufsschule.<sup>460</sup> Des Weiteren besitzt jedes der 14 Profile des profilierten Lyzeums sowie jeder von der Berufsschule ausgebildete Beruf eine eigene Curriculare Basis (vgl. Anhang 1, 2 und 3 von § 1, MENIS 06.11.03).<sup>461</sup>

Betrachtet man die Form, in der die Curriculare Basis durchzunehmende Inhalte aufführt, so fallen in erster Linie ihre durchgehend allgemein gehaltenen Formulierungen auf. Dabei verzichtet sie – vermutlich damit zusammenhängend – auf eine für das „Kerngeschäft“ unentbehrliche Strukturierung der Stoffbehandlung zwischen bzw. innerhalb der einzelnen Schuljahre. So heißt es beispielsweise für Mathematik in der III. Bildungsetappe „Obwód i pole wielokąta; pole koła i długość okręgu“ oder „Równanie liniowe z jedną niewiadomą, nierówność liniowa z jedną

<sup>458</sup> Sie wird bezeichnet als „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów“ (§ 1, MENIS 06.11.03).

<sup>459</sup> Sie wird bezeichnet als „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających“ (vgl. MENIS 06.11.03).

<sup>460</sup> „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych“ (ebenda).

<sup>461</sup> Damit wird gleichzeitig ersichtlich, dass der obige, an die polnische Literatur angelehnte Begriffsgebrauch Curriculare Basis (Singularform) ein unterrichtssteuerndes Instrument meint, das ein bestimmtes Konstruktionsmuster aufweist, auch wenn dieses mehrfach implementiert ist. Er richtet sich hingegen nicht wie dies oft üblich ist nach der Anzahl der vorhandenen Instrumente zum Teil gleichen Typs bzw. Aufbaus.

niewiadomą; układ równań liniowych z dwiema niewiadomymi i jego interpretacja geometryczna.“ (Anhang 2 von § 1, MENIS 21.05.01). Beide angeführten Beispiele belegen zugleich den Rückzug der Bildungspolitik aus der Detailsteuerung durch Lehrpläne.

Für jedes Fach hat die Curriculare Basis insofern die Funktion eines verpflichtenden Rahmenplans, der zunächst einen inhaltlich verpflichtenden Kern skizziert, zur Anwendung auf der Mesoebene jedoch erst einmal konkretisiert werden muss und im Zuge dessen durch ein beliebiges *Additum* ergänzt werden kann (Konarzewski 2004, S. 16). In diesem Zusammenhang stellt sich zugleich die Frage, ob die Formulierung eines derartigen Kerns auch mit einer Reduktion seiner Inhalte einhergeht? Diesbezüglich sind die Meinungen einerseits aus dem Lehrerbereich, andererseits seitens der Curriculumexperten, unter denen besonders Konarzewski (vgl. 2004; et al. 2005) durch seine kritische Haltung hervorsticht nach nunmehr siebenjähriger Praxis auf der Grundlage dieses Instruments einheitlich. Denek (2005, S. 31) formuliert sie repräsentativ wie folgt: „Podstawy programowe (ogólna i poszczególnych przedmiotów) są nadal nadmiernie encyklopedyczne“, womit er die übermäßige Stofffülle weiterhin als kennzeichnend und zugleich problematisch herausstellt. Als ein besonders betroffenes Fach identifiziert Putkiewicz (2001, S. 77) in ihren Analysen Polnisch.

Dennoch: Mit dieser in den PISA-Ländern durchaus weit verbreiteten (vgl. Döbert et al. 2003; Potworowski 2004) Lehrplankonzeption wagte die Bildungspolitik eine Balance zwischen verpflichtender Vorgabe einerseits und Freiraum und damit Innovation *von unten* andererseits (vgl. MENIS 24.04.02). Wie in den Untersuchungen von Putkiewicz (vgl. 2001) gezeigt, führte vor allem der zuletzt genannte Aspekt bereits nach kurzer Zeit zum Aufkommen einer bis dahin nicht gekannten Fachlehrplan- bzw. Lehrbuchvielfalt. Im Hinblick auf die Fachlehrpläne („programy nauczania“) hätte diese Entwicklung – so die Intention der Reformautoren – primär zurückgeführt werden sollen auf

1. den Vertrieb professioneller,<sup>462</sup> bereits geprüfter<sup>463</sup> und zur schulinternen Implementierung zugelassener „programy nauczania“ sowie vor allem
2. eine Aktivierung der Mesoebene, auf der einzelne Lehrer oder auch Fachgruppen nun die Möglichkeit einer eigenen Konzeption verstärkt nutzen (MENIS 1998, S. 30; [www.mein.gov.pl/programy/programy/spis.php](http://www.mein.gov.pl/programy/programy/spis.php)).

---

<sup>462</sup> Zu den Autoren (sollten) gehören Mitarbeiter des MENIS, Wissenschaftler oder Mitarbeiter anderer Bildungsinstitutionen.

<sup>463</sup> Bevor die „programy nauczania“ für den Unterricht zugelassen werden, müssen sie von zwei eingetragenen Gutachtern, bzw. von Mitarbeitern des MENIS selbst einer detaillierten Überprüfung unterzogen werden (vgl. § 4, MENIS 24.04.02; § 15, MENIS 05.02.04). Die Kosten dieser Prozedur belaufen sich laut MENIS auf 800 Złoty, was 2006 etwa 220 Euro entsprach.

Putkiewicz (2001) eingehende Untersuchungen in den Fächern Polnisch, Mathematik und Gesellschaftslehre konnten jedoch die in 2. geäußerte Absicht als reines Wunschdenken enttarnen, da annähernd alle befragten Fachlehrer auf bereits fertig konzipierte „programy nauczania“ zurückgegriffen haben.

Für die Schulbuchverlage, deren Anzahl seit 1999 drastisch zugenommen hat (vgl. Gołębiewski 1999), wird die Zulassung ihrer Schulbücher – ähnlich wie im Fall der „programy nauczania“ – davon abhängig gemacht, ob sie neben Verfassungsgrundsätzen den Vorgaben der Curricularen Basis entsprechen. Abgesehen davon können die Verlage über Aufbau, Inhalt, Methoden und Schwerpunkt selbst bestimmen, ohne dass auch bei starken Abweichungen eine Zulassung abgelehnt wird (vgl. § 10, MENIS 24.04.02). Im Gegenteil: Die Curriculare Basis induziert nach Chrzastkowska (1999, S. 41) auch in diesem Punkt vielfach genutztes „możesz“, während sie das „musisz“ vergangener Jahre stärker einschränkt.

Die innerhalb der Curricularen Basis umrissenen Inhalte richten sich schließlich auch an Prüfungskommissionen (CKE und OKE), die als staatliche Einrichtungen, für die Konzeption, Durchführung und Bewertung von zentralen Tests, darunter auch Abschlussprüfungen, verantwortlich sind. Für sie dient das Instrument als Grundlage zur Konzeption von Prüfungsstandards, die konkret festlegen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Schüler einer bestimmten Schulstufe erworben haben sollen.

#### **5.2.2.3.2 Zusammenfassung und Diskussion**

Die Curriculumreform im Jahre 1999 war nach Meinung aller Experten dringend notwendig, ihre Umsetzung seit langem überfällig. Nicht verwunderlich scheint dies vor dem Hintergrund, dass in keinem Reformbereich die Spuren des „totalitaryzm edukacyjny“ (Chrzastkowska 1999, S. 42) länger im pädagogischen Alltag präsent blieben als bei den Lehrplänen. Zurückzuführen war dies im Wesentlichen auf zahlreiche konzeptionelle Arbeitsunterbrechungen, was sich letztlich darin niederschlug, dass auch Ende der 1990er Jahre jedes Fach nach einem landesweit verpflichtenden, kleinstschrittig steuernden Lehrplan sowie einem darauf ausgerichteten Lehrbuch unterrichtet wurden.

Von der Intendierung dieser Einförmigkeit wich das MENIS erst 1999 mit der Implementierung der *Curricularen Basis* („podstawa programowa“) grundlegend ab. Als ein Instrument der Unterrichtssteuerung, dessen Form und Funktion wohl am ehesten dem eines nationalen Rahmenplans entspricht, normiert sie nun den Lernprozess landesweit innerhalb eines jeden Fachs

im Bezug auf Bildungsziele, didaktisch-erzieherische Aufgaben der Schule, Fachinhalte und auszubildende Fähigkeiten. Sie tut es in einer äußerst knappen und dementsprechend allgemeinen Form.<sup>464</sup> Dabei bezieht sie sich stets auf einen dreijährigen, mit dem Begriff „etap kształcenia“ umschriebenen Zeitraum, der etwa mit einem „key stage“ des *National Curriculum* in England vergleichbar ist. Die festgestellte Tendenz zur Standardsetzung und inhaltlicher Konzentration durch die Curriculare Basis ist im internationalen Bildungssystemvergleich keineswegs einmalig, im Gegenteil. PISA-Länder wie England, Finnland, Kanada, Schweden und zunehmend auch Deutschland setzen zum Teil ebenfalls seit geraumer Zeit auf diese Formen der Unterrichtssteuerung, in der die Idee einer Balance aus verpflichtenden Vorgaben und zugleich eingeräumtem Freiraum in der Detailsteuerung (vgl. Döbert et al. 2003; vgl. Potworowski 2004). Die Curriculare Basis ist damit neben externen Tests und Prüfungsstandards ein weiteres Reformelement, mit dem die polnische Bildungspolitik ihr Bildungssystem noch tiefer in die Wirkungsfelder von Steuerungskonzepten gelenkt hat, zu denen einerseits der Kompetenzzuwachs der Mesoebene und andererseits die dichte Kontrolle ihrer Resultate zählt. Im Hinblick auf das erste Konzept manifestiert sich der Vollzug dieser Entwicklung im Rückzug aus der bisher vorfindbaren, landesweit uniformierenden Detailsteuerung durch curriculare *Inputs*. Dies zeigt sich vor allem daran, dass die Curriculare Basis als Rahmenplan die Vorgaben der tatsächlich genutzten Fachlehrpläne („programy nauczania“) nur skizziert und nicht detailliert auflistet. Die Konzeption der „programy nauczania“ – als eine wesentliche Komponente der unterrichtlichen Prozesssteuerung „von unten“ – verlagerte das MENIS hingegen in den Verantwortungsbereich von Lehrplanautoren („autorzy programów“), unter denen nach den Vorstellungen des MENIS (1998, S. 30) vor allem einzelne Lehrer bzw. Fachgruppen zu finden sein sollten. Gerade sie sollten nun Aspekte wie Grob- bzw. Feinzielformulierung, Reihenfolge der Stoffbehandlung (auch schuljahrübergreifend), geeignete Methoden- und Medienwahl sowie ein spezielles *Additum*<sup>465</sup> exaktifizieren und so zum bildungspolitisch angestrebten Aufkommen eines curricularen Pluralismus beitragen. Aber: Die Vielfalt bisher zugelassener „programy nauczania“ kann nicht darüber hinwegtäuschen – so Putkiewicz (2001) Untersuchungen im Rahmen des Reform-Monitorings – dass selbst sehr stark innovierende Fachlehrer ihre „programy nauczania“ aus einem

---

<sup>464</sup> Die Curriculare Basis für die Grundschule und das Gymnasium besitzt einen Umfang von etwa 100 Seiten, die der übergymnasialen Schulformen jeweils etwa 45 Seiten.

<sup>465</sup> In diesem Kontext stellt sich jedoch die Frage, inwieweit ein in den „programy nauczania“ enthaltenes *Additum* auch tatsächlich flächendeckend behandelt wird. Vor dem Hintergrund eines weiterhin sehr umfangreichen Kerns, der nach Einschätzung von Experten in der Curricularen Basis für jedes Fach skizziert wird (vgl. 5.2.2.3.1), kann vermutet werden, dass lediglich Einzelschulen bzw. Schulen auf kleinräumig beschränkten Arealen in der Lage sind, über die Pflichtinhalte hinauszukommen. Damit wirkt das *Additum* als ein Mechanismus zur Vielfaltförderung nur punktuell.

vorhandenen Reservoir herausuchen (vgl. [www.mein.gov.pl/programy/programy/progr\\_dopuszcz.php](http://www.mein.gov.pl/programy/programy/progr_dopuszcz.php)), eigene Konzeptionen hingegen nicht entwickelt werden. Im weiteren Schritt suchen sie darauf abgestimmte Schulbücher aus (ebenda).

Damit blieb der erwartete Impuls „von unten“ trotz der eingeräumten Kompetenzzunahme der Einzelschulen aus.<sup>466</sup> Die Gründe für diese Fehlentwicklung sind meines Erachtens in der Reformkomplexität und der mehrheitlich gleichzeitigen Einführung ihrer Elemente zu suchen. Ihren Niederschlag erfuhren sie zumindest im Zeitraum zwischen 1999 (Reformbeginn) und 2005 (erstes Zentralabitur in Lyzeen) vermutlich im drastisch gestiegenen Arbeitsaufwand der Lehrer, wenn nicht sogar in Überlastung dieser.<sup>467</sup> Ein weiterer Hemmfaktor ist zweifellos das strenge und zugleich teure<sup>468</sup> didaktisch-methodische Genehmigungsverfahren des MENIS, das vor der Implementierung durchlaufen werden muss. So gewährleistet die bürokratisierte Prozedur einerseits eine korrekte Umsetzung der „podstawa programowa“ in allen zugelassenen „programy nauczania“ (Korrespondenz), andererseits ist es aber eben dieser Mechanismus, der zugleich sehr effektiv curriculare Impulse „von unten“ unterdrückt. Andere PISA-Teilnehmerländer wie Deutschland, England, Finnland oder auch Schweden verzichten im Gegensatz dazu auf diese Doppelkontrolle (Rahmenplan und schulinterner Lehrplan), sie verpflichten sogar die Einzelschulen zur Konzeption ihrer eigenen Fachlehrpläne ohne in diesem Prozess einschränkend einzugreifen (Döbert et al. 2003, S. 103).

#### **5.2.2.4 Lehrerbildung**

Wie in der einleitenden Aufzählung der Reformelemente angeführt, erstreckt sich der Wandel auf dem Gebiet der Lehrerbildung über die vollständige Berufsbiographie, wo er zum Teil sehr einschneidend ausfällt. Um die in seinem Rahmen ergriffenen Maßnahmen trennscharf und zugleich vollständig wiederzugeben, werden die folgenden Analysen – vorwiegend an die reformeinführenden Gesetze bzw. Vorordnungen anlehnend – einerseits in die Phase der theoretisch-wissenschaftlichen Lehrerausbildung an den Hochschulen/Universitäten<sup>469</sup> und

---

<sup>466</sup> Im Kontext dieses Ergebnisses eröffnet sich zugleich ein weites Feld von Fragen, die die Korrespondenz des speziellen Zusammenhanges zwischen Problematik und Bedürfnis von Einzelschulen und einem auf diese Weise ausgesuchten „program nauczania“ betreffen, auf das jedoch hier aus Umfangsgründen nicht eingegangen werden kann.

<sup>467</sup> Die gesetzlich vorgeschriebene Wochenstundenzahl beträgt weiterhin 18 und blieb damit unverändert. Studien über Veränderung der tatsächlichen Arbeitsbelastung mit polnischer Teilnahme fehlen bisher.

<sup>468</sup> Bevor ein „program nauczania“ begutachtet wird, müssen 800 Złoty (etwa 220 Euro) auf das Konto des MENIS überwiesen werden ([http://www.mein.gov.pl/programy/programy/progr\\_2.php](http://www.mein.gov.pl/programy/programy/progr_2.php)).

<sup>469</sup> Die Vernachlässigung des Ausbildungsmodells „zakłady kształcenia nauczycieli“ gründet auf seiner sich zunehmend in geringen Ausbildungsanteilen ausdrückenden Bedeutungslosigkeit. So betrug der Anteil im Jahr 2002

andererseits die der Lehrerfort- bzw. Lehrerweiterbildung inklusive des Vorbereitungsdienstes unterteilt. Besondere Schwerpunktsetzungen innerhalb beider Analyseteile werden dabei nicht vorgenommen, leitend ist hier vielmehr der Aspekt der Vollständigkeit. Des Weiteren darf im Zusammenhang mit den Analysen zur Lehrerausbildung nicht unerwähnt bleiben, dass das *ISP* („Institut für öffentliche Angelegenheiten“) bereits einen eingehenden, unter der Leitung von Wilkomirska (vgl. 2005) verfassten Bericht veröffentlicht hat. Ausgehend von der gleichen Fragestellung sowie der zeitlichen Nähe der Untersuchungen ist somit eine große Übereinstimmung in den Ergebnissen zu erwarten.

#### **5.2.2.4.1 Lehrerausbildung nach den Reformen**

Zu Beginn dieses Jahrhunderts befand sich die erste Phase der Lehrerbildung – so die Meinung zahlreicher Experten, zu denen neben Hochschullehrer/-innen zunehmend auch Schulleiter/-innen zählten – in einer zunehmend von untragbaren Problemen beeinträchtigten Lage (vgl. Banach 1999, S. 134 f; Kameduła 2001a; Wroński 2001; 2005). Den Tenor des im Zuge dessen aufkommenden Diskurses fasst wohl am treffendsten Wroński zusammen, indem er seinen Blick auf Ursachenbündel richtet, in denen man die unentwegte Reproduktion des Ausbildungssystem von Lehrern vermutete. Er subsumiert die Gründe dieses zunehmenden Driftzustandes unter der Bezeichnung „koleiny tradycjonalizmu“ (2005, S. 171), ohne ihr Spektrum jedoch in ausreichendem Maße auszudifferenzieren und zu konkretisieren. Dies leisten zum Teil meine Analysen des *status quo ante*, wonach sich die universitäre Ausbildung vor allem durch eine theoretische Überfrachtung, Schematismus, die Ausbildung eines gänzlich unzeitgemäßen methodisch-diagnostischen Kompetenzapparates sowie die fehlende Korrespondenz zwischen Studium und den weiteren Lehrerbildungsphasen auszeichnete. Insbesondere nach 1999, dem Jahr der sukzessiven Umsetzung struktureller und curriculärer Reformen und der Vielschichtigkeit durch sie induzierter Anforderungen (Didaktik, Methodik, Auffassung von einer zeitgemäßen Bildung), führten diese Divergenzen zunehmend auch zu bildungssysteminternen Reibungen (vgl. Wroński 2005, S. 172 f).

Unter annähernd gänzlichem Verzicht auf konzeptionelle Diskussionen – so Wilkomirska (2005, S. 17) – veröffentlichte das MENIS schließlich im September 2004 die „Verordnung über die

---

mit einem Hochschul- bzw. Universitätsabschluss eingestellter Lehrer 95,7%, im Jahre 1998 waren es hingegen noch 88,0% (vgl. CODN 2003).

Standards in der Lehrerausbildung<sup>470</sup> (vgl. MENIS 07.09.04 a).<sup>471</sup> Als Zeitpunkt ihres Inkrafttretens, der zugleich auch den Zeitpunkt der Standardimplementierung darstellte, wählte man das Wintersemester 2004/05. Zumindest unter dem gesetzlich-formalen Aspekt schloss sich Polen mit diesem Schritt einer zur Zeit verstärkt erkennbaren Entwicklung an, die sich in einer standardbasierten Ausbildungssteuerung der Lehrerbildung zeigt (vgl. Eurydice 2006; KMK 2004 a; Oelkers 01.07.05; Terhart 2002 b). Wodurch kennzeichnen sich die umgesetzten Reformen jedoch im Einzelnen aus?

Analysiert man das Dekret, so lassen sich analog zur Analyse von Wilkomirska (2005, S. 21) drei übergeordnete, zum Teil miteinander verwobene Ebenen identifizieren, auf denen die Lehramtsausbildung in den Hochschulen/Universitäten normiert wird. Dies sind

1. Kompetenzbereiche,
2. verpflichtende Fächer als integrierte Bestandteile des Lehramtstudiums sowie zum Teil auch
3. zeitliche Minimalvorgaben und verpflichtende Inhalte der zu 2. gehörenden Fächer.

Unter Punkt 1. subsumiert die Verordnung sieben Kompetenzbereiche, deren Beherrschung nach Ansicht des Bildungsministeriums für die Ausübung des Lehrerberufes unabdingbar ist. Jeder der Kompetenzbereiche wird sodann konkretisiert, allerdings in unterschiedlichem Maße. Auf dieser, zugleich konkretesten Ebene, findet man beispielsweise folgende Aufzählungen:

- a) Planung, Organisation, Durchführung, Bewertung und Analyse von Lernprozessen im Kompetenzbereich Praxis.
- b) Innovation und unschematisches Lehrerhandeln, Elastizität, Mobilität und Adaptationsfähigkeit des Absolventen im Kompetenzbereich Kreativität.
- c) „Verbale und nonverbale Kompetenzen im Bildungsprozess“ im Kompetenzbereich Kommunikation (Anhang zu § 1, MENIS 07.09.04 a nach Wilkomirska 2005, S. 27).

Betrachtet man nun die Form von a) bis c) unter dem Aspekt ihrer möglichen Operationalisierung durch die Universitäten/Hochschulen,<sup>472</sup> so fallen deutliche Unterschiede auf, die nach Wilkomirska (2005, S. 27 f) zugleich Zweifel an der angestrebten Qualitätsnivellierung aufkommen lassen. Während die Kompetenzvorgaben von a) durchaus eine exakte, voraussichtlich auch zu vergleichbaren Ausbildungsergebnissen führende „Orientierungsfunktion“ (Klieme et al.

---

<sup>470</sup> Eine erste Fassung der Verordnung über Standards in der Lehrerausbildung wurden bereits ein Jahr zuvor veröffentlicht (vgl. MENIS 23.09.03).

<sup>471</sup> Die vollständige Bezeichnung der Verordnung lautet: „Standardy wymagań kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich, oraz studiach podyplomowych“ (vgl. MENIS 07.09.04 a).

<sup>472</sup> Z. B. in Ausbildungs- bzw. Prüfungsordnungen.

2003, S. 92) aufweist, ist dies – wie von Wilkomirska weiter ausgeführt (2005, S. 27) – vor dem Hintergrund zu allgemein formulierter Zielvorgaben von b) und c) sehr kritisch zu bewerten. So beschreiben diese nur sehr undeutlich einen vorgegebenen Erwartungsrahmen, innerhalb dessen auf eine landesweite Nivellierung von Kompetenzen gezielt wird (ebenda, S. 28). An diesem Punkt scheint die Einleitung enger interuniversitärer Kooperationen unabdingbar.

Auf der zweiten Ebene der Normierung benennt die Verordnung obligatorische Teildisziplinen des Lehramtstudiums, denen in einem weiteren Schritt mehrheitlich zeitliche Mindestumfänge in den Rahmenstundentafeln der Ausbildungsordnungen (siehe Punkt 3.) zugeordnet werden. Sowohl in 1. als auch 2. lassen sich die Normierungen – so meine Analyse der Verordnung – zu sechs Einzelpunkten a) bis f) zusammenfassen:

- a) *Standardisierung der Hauptfachinhalte*: Die Ausbildung im Hauptfach des Studiums („przedmioty kształcenia kierunkowego“) findet nun unabhängig der gewählten Studienform (dreijähriges Studium<sup>473</sup> oder Magisterstudium<sup>474</sup>) landesweit einheitlich auf der Grundlage entsprechender Fächerstandards statt.
- b) *Einführung eines Nebenfaches*: Für dreijährige Lehramtsstudiengänge („studia wyższe zawodowe“) führt die Verordnung verpflichtend, für Magisterstudiengänge („studia magisterskie“) hingegen optional,<sup>475</sup> ein zweites, unter der Bezeichnung „dodatkowa specjalność nauczycielska“ gefasstes Studienfach ein. Die Ausbildung erfolgt im Gegensatz zu 1. nicht auf der Grundlage von Standards, sondern liegt weiterhin im Verantwortungsbereich der einzelnen Universität/Hochschule. Normiert werden hingegen die Studienumfänge, die innerhalb dreijähriger Lehramtsstudiengänge mindestens 400 Stunden, in den Magisterstudiengängen mindestens 150 Stunden umfassen sollen.
- c) *Erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischer Studienteil*: Des Weiteren umfasst das Lehrerstudium nun einen erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischen Studienteil („przedmioty z zakresu kształcenia nauczycielskiego“), dem einerseits ein zeitlicher Mindestumfang und andererseits konkret benannte Fächer inklusive eines grob umrissenen Lehrplans zugeordnet werden. In den dreijährigen Lehramtsstudiengängen gelten 360 Stunden als Mindestvorgabe, bei Magisterstudiengängen mit zwei Studienfächern (vgl. b)) sind es sogar mindestens 550 Stunden. Fixe Bestandteile dieses Studienteils sind

---

<sup>473</sup> Der Abschluss des dreijährigen Lehramtstudiums bildet seit 2002 eine explizite Mindestvoraussetzung für den Schuleintritt in Gymnasien (§ 3, MENIS 10.09.02).

<sup>474</sup> Der Abschluss eines Magisterstudienganges ist seit 2002 Mindestvoraussetzung für den Schuleintritt in Schulen der übergymnasialen Schulstufe (Ausnahme: Berufsschulen) (§ 2, MENIS 10.09.02).

<sup>475</sup> Die Entscheidung über die Organisation der Magisterstudiengänge liegt bei den Hochschulen/Universitäten.

Pädagogik mit mindestens 60 Stunden (Magisterstudiengang mit zwei Studienfächern: mind. 75 Stunden), Psychologie mit mindestens 60 Stunden (Magisterstudiengang mit zwei Fächern: mind. 75 Stunden), Fachdidaktik beider Studienfächer (Hauptfach und Nebenfach) mit mindestens 150 Stunden (Magisterstudiengang: mind. 180 Stunden), sowie von den einzelnen Hochschulen frei wählbare Fächer mit mindestens 90 Stunden.<sup>476</sup> Um zu starke Kumulationen im Verlauf des Studiums zu vermeiden, haben die Universitäten/Hochschulen die Pflicht, diese Ausbildungsteile auf mindestens vier Semester zu verteilen. Dabei soll zudem –

so die Verordnung – eine didaktisch-methodische Verzahnung mit dem ersten und zweiten Fach sowie den Schulpraktika gewährleistet sein.<sup>477</sup>

- d) *Einführung des Faches Informationstechnologie*: Unabhängig des Studientyps, der Studienorganisation (ein oder zwei Studienfächer) und des gewählten Hauptstudienfachs werden die Lehramtsstudenten – ähnlich wie beispielsweise in England, in den Niederlanden oder auch in Norwegen – obligatorisch im Fach Informationstechnologie („*technologia informacyjna*“) ausgebildet. Eine landesweite Qualitätsnivellierung soll dabei vor allem verhältnismäßig differenziert und präzise formulierte Kompetenzen garantieren, mit denen jeder Absolvent ausgestattet sein soll. Zugleich verzichtet das MENIS jedoch auf die Festlegungen eines Mindeststundenumfangs. Diesen Rahmen setzen weiterhin die Hochschulen/ Universitäten in Abhängigkeit von „*posiadanej przez studentów wiedzy i umiejętności oraz potrzeb wynikających z zakresu kształcenia, zapewniającym przygotowanie do posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu*“ (Anhang zu § 1, MENIS 07.09.04 a).
- e) *Schulpraktika*: Die Verordnung normiert zudem sowohl den Umfang der Schulpraktika („*praktyki pedagogiczne*“) auch die Tätigkeiten der Lehramtsstudenten in dieser Zeit. Im dreijährigen Studium werden sie auf mindestens 180 Stunden, im Magisterstudiengang mit zwei Studienfächern auf mindestens 210 Stunden festgesetzt. Das Tätigkeitsspektrum umfasst Hospitationen, Assistenz Tätigkeiten sowie auch selbstständige Unterrichtsversuche, wobei letztere mindesten 30% der gesamten Praktikumszeit umfassen sollen (ebenda).

---

<sup>476</sup> 30 Stunden davon sollen auf Veranstaltungen verwendet werden, die den Einsatz der Lehrerstimme thematisieren und trainieren (MENIS 07.09.04 a).

<sup>477</sup> Bleiben die Hochschulen/Universitäten bei der bisherigen Organisation, innerhalb dieser nur ein Fach studiert wird, so umfassen die Vorgaben: Gesamtumfang fachdidaktisch-erziehungswissenschaftlicher Studienteil mindestens 330 Stunden, Pädagogik mindestens 75 Stunden, Psychologie mindestens 75 Stunden, Fachdidaktik mindestens 120 Stunden sowie von den einzelnen Hochschulen frei wählbare Ergänzungsfächer mit mindestens 90 Stunden (ebenda).

- f) *Einführung einer verpflichtenden Fremdsprache*: Unabhängig des Studientyps, der Studienorganisation (ein oder zwei Studienfächer) und des gewählten Hauptstudienfachs weist das MENIS die Hochschulen/Universitäten an, ihre Lehramtsstudenten in einer Fremdsprache zu unterrichten. Als Kompetenzvorgabe für diesen Studienteil nimmt die Verordnung Bezug auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (vgl. COE 2001). So fordert sie von den Absolventen explizit den Nachweis Fremdsprachenkenntnisse auf dem Niveau B2 (beim dreijährigen Studium) oder B2+ (beim Magisterstudium) (vgl. Anhang zu § 1, MENIS 07.09.04 a nach Wilkomirska 2005, S. 23 ff).

Die Aufzählung a) bis f) zeigt in beeindruckender Weise den Steuerungswandel in der Lehrerausbildung. Zentrales Element bildet dabei die Festlegung von Standards ausbildungsorganisatorischer Art (verpflichtende Fächer, Ausbildungsumfang), welche mit Ausnahme des erziehungswissenschaftlich-didaktischen Studienteils an erwartete Kompetenzen der Absolventen geknüpft werden. Im Falle der obligatorischen Fremdsprache geht das MENIS gar einen Schritt weiter, indem es den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* zur Definition des Anforderungsniveaus in der Lehrerausbildung heranzieht. Andererseits lässt die Bildungspolitik den so wichtigen Aspekt der Standardüberprüfung gänzlich unthematisiert (Qualitätsfeststellung), wodurch bereits im Konzeptansatz berechtigte Zweifel an der Umsetzung der angestrebten Qualitätsverbesserung aufkommen. Negativ dürfte sich in diesem Zusammenhang auch die zum Teil zu unscharfe Formulierung der curricularen Vorgaben im erziehungswissenschaftlich-didaktischen Studienteil sowie vor allem die fehlende Bezeichnung der Standardform<sup>478</sup> auswirken (vgl. Terhart 2002 b, S. 105), was in der Folge zu unterschiedlichen Auffassungen im Prüfungssystem der einzelnen Hochschule/Universität führen kann.

In den folgenden Ausführungen werden Reformen des berufsbiographisch darauf folgenden Zeitraums polnischer Lehrer analysiert.

#### **5.2.2.4.2 Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung**

Der stark beschleunigte gesellschaftlich-materielle Wandel der 1990er Jahre, im Zuge dessen es zum Teil zu revolutionären Entwicklungen neuer Bedürfnisse, Ziele, Ideale, andererseits aber auch zu neuen Anforderungen kam, konfrontierte das polnische Erziehungssystem und damit auch die Lehrer als dessen fundamentales Element, mit neuen Herausforderungen (vgl. Banach 1999, S.

---

<sup>478</sup> Die Verordnung expliziert nicht, ob es Minimalstandards, Regelstandards oder möglicherweise auch eine Form von Maximalstandards sein sollen.

166 ff). Einen Niederschlag fanden sie im Konzept der Lehrerbildung jedoch in einem eher unadäquaten Maße. Meine Analysen zeigen vielmehr, dass es Begriffe sind wie separiert, anreizarm, unterbezahlt, monomethodisch in der Durchführung des „Kerngeschäfts“, die diesen Beruf und seine Rahmenbedingungen während der Umbruchdekade charakterisieren. Die bildungsbiographisch begleitende Fort- und Weiterbildung blieb – ergänzend dazu – weiterhin gesetzlich unverankert, finanziell und infrastrukturell stark vernachlässigt und insofern schwach ausgeprägt (vgl. 5.1.2.3).

Die angeführten Merkmale umschreiben eine Konservierung des *status quo ante* im Lehrerberuf. In Relation zu den sich verändernden Anforderungen gar aufkommende Negativentwicklungen, deren Wirkungen, so Banach (ebenda, S. 116), vor allem im Unterricht beobachtbar waren. Ähnlich wie zur Zeit des *Realsozialismus* war dieser weiterhin von einem Erziehungskonzept geprägt, das primär auf eine gesellschaftliche Adaptation hinzielte und dadurch stärker auf Reproduktion als auf Evolution ausgelegt war.<sup>479</sup> Dass jedoch Anforderungen, wie sie im Zeitalter der Globalisierung an Jugendliche gerichtet werden und im Rahmen von PISA 2000 überprüft worden sind, durchaus im Widerspruch zu diesem Konzept und seinen Wirkungen stehen, belegten schließlich die Ergebnisse der drei Testdomänen, in denen durchgehend unterdurchschnittliche Leistungen erzielt wurden (vgl. 5.1.2.4).

Etwas eigenartig erscheint vor diesem Hintergrund zunächst die gewünschte Tendenz, die die stellvertretende Bildungsministerin Dzierzowska im Bezug auf die bevorstehenden Reformen äußerte: „Musi istnieć awans w tym zawodzie, tak jak w każdym innym, a nie tylko przegrupowania związane ze stażem i z kolejnymi latami pracy“ (Dzierzowska 1998). Starr gebliebene Strukturen der zweiten und dritten Lehrerbildungsphase sollten folglich in einem höheren Maße Konzepte der Wirtschaft aufgreifen, die Stagnation auf diese Weise überwunden werden. Im Einzelnen beabsichtigte man damit

1. die Beendigung des als demoralisierend empfundenen Einheitsstatus hinsichtlich der Bezahlung und der Befugnisse,
2. die Initiierung und Verbreitung einer neuen Weiterbildungs- und Qualifikationskultur von Lehrern,
3. die Verbesserung des Berufsstatus,

---

<sup>479</sup> Bemerkbar machte sich die weniger in der Wahl der Inhalte, sondern umfasste vielmehr didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts, wie die fehlende Berücksichtigung des *Lebenslanges Lernens*, der Antizipation, der Inspiration sowie auch Innovation.

4. die Ablösung der Gehaltshöhe vom jährlich neu festgesetzten Budget für den Bildungssektor<sup>480</sup> (ebenda; MENIS 2006, S. 3).

Nur ein halbes Jahr nach der Einführung strukturell-curricularer Reformen, veröffentlichte das Bildungsministerium in der novellierten *Lehrercharta* („Karta Nauczyciela“ vom 18.02.00) schließlich auch konkrete Maßnahmen, die die aufgezählten Veränderungen nach sich ziehen sollten. Diese werden im Folgenden systematisch analysiert. Mit Blick auf die Vollständigkeit darf an dieser Stelle jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass 2004 eine Korrektur beschriebener Maßnahmen erfolgte.<sup>481</sup> Da sie damit außerhalb des betrachteten Zeitraums im polnischen Teil der Arbeit liegt, bleibt sie unberücksichtigt.

Den Reformkern der Lehrercharta aus dem Jahr 2000 stellt ein vierstufiger berufsbegleitender Berufsaufstieg („awans zawodowy“) dar, der sich wie folgt zusammensetzt:

1. Lehrer in der Ausbildung („nauczyciel stażysta“)
2. Vertragslehrer („nauczyciel kontraktowy“)
3. Ernannter Lehrer („nauczyciel mianowany“)
4. Diplomierter Lehrer („nauczyciel dyplomowany“) (Art. 9a, MENIS 18.02.00).<sup>482</sup>

Zu seinen konstituierenden Merkmalen zählen – so meine Eingangsanalyse – verpflichtende Ausbildungs- bzw. Weiterbildungselemente, einen Übergang voraussetzende Qualifikationsanforderungen, deren Erreichen zumeist externe Kommissionen überprüfen, Mindestzeiträume der Stufenzugehörigkeit und die Gehaltshöhe. Die aufgezählten Merkmale werden nun im Einzelnen im Bezug auf die vier Stufen analysiert. Abschließend gehe ich ergänzend dazu auf Verlagerungen zwischen den Stufen ein, mit denen das Durchlaufen und damit die Wirksamkeit dieses Mechanismus wiedergegeben werden soll.

Der als „staż“ bezeichnete Vorbereitungsdienst hat nun eine Dauer von neun Monaten. Während dieser Zeit teilt die Schulleitung dem Referendar („nauczyciel stażysta“) einen Mentor („opiekun stażu“) aus der 3. oder 4. Stufe zu, der primär entwicklungsunterstützend agieren soll. Dies gilt in erster Linie im Hinblick auf den beruflichen Entwicklungsplan („plan rozwoju“), den beide zum Ausbildungsbeginn konzipieren und der strukturverleihend in den folgenden Monaten sukzessive umgesetzt wird. Zu berücksichtigen sind bei seiner Verfassung allgemeine und spezifische

---

<sup>480</sup> Dieser Zusammenhang war in der Vergangenheit zum Teil für erhebliche Gehaltsschwankungen verantwortlich (Zahorska 2002, S. 133 f).

<sup>481</sup> Igielskas & Klaweneks (2004, S. 9 - 17), sowie auch meine Analyse der erneut novellierten *Lehrercharta* ergab, dass die eingeleiteten Veränderungen bei Weitem nicht so tiefgreifend ausfielen. Die einschneidendsten unter ihnen bezogen sich auf die Dauer der im Folgenden beschriebenen Berufsstufen (vgl. MENIS 15.07.04).

<sup>482</sup> Die Lehrercharta führt zudem als eine gesonderte Stufe den Lehrtitel „honorowy profesor oświaty“ (Professor des Bildungssystems ehrenhalber) ein. Die Ernennung erfolgt auf Vorschlag nach mindestens 20 Jahren Schuldienst (10 davon als Diplomierter Lehrer) (Art. 9 i, MENIS 18.02.00).

Rahmenbedingungen wie beispielsweise Bildungsgesetze, Verordnungen, Fachlehrpläne und bezüglich Qualifikationsanforderungen passend verfasste Entwicklungsziele (Beispiel einsehbar unter: [www.edu.info.pl/strona.php?691](http://www.edu.info.pl/strona.php?691)). Bereits in dieser Phase bekommt der „nauczyciel stażysta“ also einen ersten rechtlichen Einblick in sein Berufsfeld (Art. 3 und 9c, MENIS 18.02.00).

In der regelnden Verordnung (vgl. MENIS 03.08.00)<sup>483</sup> explizit aufgeführt und damit vermutlich in jedem Entwicklungsplan, einschließlich ihrer Operationalisierung zu finden, sind dabei folgende Ausbildungsvorgaben:

1. Kennen lernen der Organisation, Aufgaben und Funktion der Schule.
2. Teilnahme an Hospitationen (einschließlich Vor- und Nachbereitung), die vornehmlich vom Mentor („opiekun stażu“) durchgeführt werden. Deren Umfang sollte zwei Stunden im Monat nicht unterschreiten.
3. Durchführung eigenen Unterrichts unter Anleitung des Mentors oder der Schulleitung. Der Umfang dieses Unterrichts soll mindestens eine Stunde im Monat betragen.
4. Teilnahme an schulinternen Fortbildungen sowohl an der eigene als auch an anderen Schulen, jedoch gleicher Schulform (§ 3, MENIS 03.08.00).

Betrachtet man die Ausbildungsvorgaben näher, so fällt zunächst auf, dass der „nauczyciel stażysta“ deutlich stärker als dies bisher der Fall war in die Beobachterrolle versetzt wird. Damit gestaltet man den Übergang zum Beruf damit sehr behutsam. Dies zeigt sich im Wesentlichen daran, dass ein unter Anleitung bzw. selbstständig durchgeführter Unterricht, wie er beispielsweise in Deutschland in großem Umfang praktiziert wird, nur einen Bruchteil der Ausbildung belegt. Eine solche Gewichtung innerhalb des Ausbildungskonzepts erscheint mir jedoch vor dem Hintergrund einer oft als theorieüberladen (bis 2003) kritisierten universitären Ausbildungsphase (vgl. Wroński 2005, S. 170) notwendig.

Noch vor Ablauf von neun Monaten reicht der Referendar seinen Entwicklungsplan samt zugehöriger Dokumente, welche die Realisierung der Vorgaben belegen, zur Begutachtung ein. Bewertet wird die Umsetzung durch die Schulleitung, nachdem sowohl die Meinung des Elternrates als auch das Gutachten des Mentors einfordert wurde. Den zweiten Teil des Verfahrens bildet eine mündliche Prüfung, die eine aus der Schulleitung, dem Fachvorsitzenden und dem Mentor zusammengesetzte Prüfungskommission („komisja kwalifikacyjna“) durchführt. Ihr präsentiert der Referendar zum einen seine Umsetzung des Entwicklungsplans, zum anderen werden sowohl unterrichtstheoretische als auch rechtliche Prüfungsgebiete tangiert. Im Rahmen

---

<sup>483</sup> Auch nach der Reform existiert keine separate Ausbildungsverordnung für den „staż“.

beider Prüfungselemente (Umsetzung des Entwicklungsplans und mündliche Prüfung) soll der Referendar – so die regelnde Verordnung – folgende Qualifikationsanforderungen erfüllen:

1. Er sollte im Stande sein, einen Unterricht durchzuführen, der den formalen Anforderungen seiner Schulform genügt.
2. Des Weiteren sollte ein ausreichendes Maß an Problem- bzw. Hintergrundwissen von Schülern besitzen und hat dies in der Planung und Durchführung seiner Interaktionen (auch mit den Erziehungsberechtigten) zu berücksichtigen.
3. Des Weiteren werden von ihm Kenntnisse auf dem Gebiet der Unterrichtsanalyse verlangt. Dies schließt eigenen und fremden Unterricht mit ein.
4. Schließlich sollte der Prüfling auch die rechtlichen Vorgaben kennen, was konkret die Organisation, Funktion und Aufbau von Schule einschließt (§ 3, ebenda).

Werden beide Prüfungsteile positiv bewertet, so erhält der Prüfling ein Zeugnis, mit dem er zugleich zum *Vertragslehrer* ernannt wird. Damit steigt sein Grundgehalt von 82% auf 125%<sup>484</sup> des durchschnittlichen Grundgehalts für Angestellte im Staatsdienst (Art. 9 g und Art. 30.3, MENIS 18.02.00).

Während der Vertragslehrer-Etappe („nauczyciel kontraktowy“), die mindestens zwei Jahre und neun Monate, höchstens jedoch drei Jahre andauert<sup>485</sup> (Art. 10, MENIS 18.02.00), steigt das den Lehrern entgegengebrachte Kompetenzvertrauen in Form von Befähigungen merklich an. Dies zeigt sich vor allem daran, dass sie mit Vertragsbeginn bereits die volle Stundenzahl unterrichten dürfen, die auch nach der Reform in allen Schulformen der Stufe I, II und III, 18 Wochenstunden umfasst (vgl. Art. 42, MENIS 18.02.00). Ähnlich wie im Vorbereitungsdienst weist die Schulleitung dem Vertragslehrer einen Mentor (Ernannter oder Diplomierter Lehrer) zu, wodurch andererseits auch deutlich wird, dass dieser Berufsstatus trotz vollen Unterrichtseinsatzes (noch) nicht mit dem eines voll ausgebildeten Lehrers der Berufsstufe 3 oder 4 gleichzusetzen ist. Das Aufgabenspektrum des Vertragslehrer-Mentors ist jedoch im Vergleich zur Berufsstufe Lehrer in der Ausbildung deutlich geringer, so die *Lehrercharta* (Art. 9c, MENIS 18.02.00), die hier lediglich Unterstützungstätigkeiten in der Konzipierung und Realisierung des beruflichen Entwicklungsplans („plan rozwoju“) aufführt.

---

<sup>484</sup> Das tatsächliche Gehalt setzt sich letztendlich aus dem Grundgehalt sowie Funktions- und Motivationszulagen zusammen (vgl. Art. 30, MENIS 18.02.00).

<sup>485</sup> Die Arbeitsverträge für Vertragslehrer haben nach Art. 10.4 (MENIS 18.02.00) eine Höchstdauer von drei Jahren. Die Umsetzung des Entwicklungsplans soll sich dagegen auf zwei Jahre und neun Monate erstrecken. Damit erzwingt das MENIS eine nahtlose Einleitung des im Folgenden beschriebenen Beförderungsverfahrens zum „nauczyciel mianowany“.

Nach den genannten zwei Jahren und neun Monaten wird der Entwicklungsplan samt belegender Dokumentation bei der Schulleitung abgegeben (ebenda). Darin soll der Kandidat im Einzelnen nachweisen, dass er

1. an Arbeiten einzelner Gruppen innerhalb der Schule partizipierte, die zur Verwirklichung des schulischen sowie des Bildungs- und Erziehungsauftrages beitragen,
2. eigeninitiativ oder auch in vorgegebenen Lehrerfortbildungen unterschiedlichen Schwerpunktes sein Wissen und Können erweiterte,<sup>486</sup>
3. seine Kenntnisse der Gesetzeslage über das Bildungssystem vertiefte und ständig aktualisierte (§ 7, MENIS 03.08.00).

Bewertet wird die Umsetzung – analog zum „staż“ – durch die Schulleitung, die dazu zum einen das Gutachten des Mentors und zum anderen die Meinungen der Elternvertreter einfordert und berücksichtigt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass den Elternvertretern auch jetzt keine Bewertungsaspekte vorgegeben werden. Da zumindest Elternräte und Schulvertreter (Schulleitung, Mentor) neben der Effektivität in Form von Leistungsergebnissen im Bezug auf einen Kurs, Klasse oder Einzelschüler zum Teil unterschiedliche Beurteilungsaspekte in den Vordergrund (z.B. Kooperationsfähigkeit mit den Eltern) stellen können, ist darin durchaus auch eine Chance zu sehen, bisher innerschulisch schwer erfassbare Entwicklungs- bzw. Bewertungsbereiche aufzuzeigen und zu verbessern.

Erst nach dem Empfang der Note kann der Prüfling einen Antrag auf die Durchführung des zweiten, mündlichen Prüfungsteils stellen. Hier präsentiert der Kandidat eingangs die Realisierung seines Entwicklungsplans einer fünfköpfigen Prüfungskommission („komisja egzaminacyjna“), die außer der Schulleitung ausschließlich aus schulexternen Personen zusammengesetzt ist<sup>487</sup> (vgl. Art. 9g, MENIS 18.02.00). Daran schließt sich ein Prüfungsgespräch an, dessen Schwerpunkte vermutlich Wissen aus den Anforderungsbereichen 5. und 6. des Vertragslehrers abtesten.

Während der gesamten Prüfungsphase (Umsetzung des Entwicklungsplans und mündliche Prüfung) soll der Kandidat zeigen, dass er folgende Anforderungen erfüllt:

1. Er verfügt über Fähigkeiten im Bereich der Organisation eigener Arbeit, er analysiert und dokumentiert eigene Vorgehensweisen und beurteilt ihre Effektivität.
2. Er berücksichtigt sozioökonomische Rahmenbedingungen der Schüler sowie aktuelle soziale und zivilisatorische Probleme in der Gestaltung seiner Arbeit.

---

<sup>486</sup> Die Verwirklichung dieser Vorgaben wird nach Art. 65 – 70 der Lehrerkarta sowohl finanziell als auch durch Befreiungen vom Unterricht unterstützt.

<sup>487</sup> Dazu zählen neben der Schulleitung, ein Vertreter der Schulaufsicht, ein Vertreter der pädagogischen Aufsicht und zwei vom Bildungsministerium benannte Experten (Art. 9g, MENIS 18.02.00).

3. Der Kandidat nimmt teil an der Realisierung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben sowie auch anderen dem Problemfeld der Einzelschule zuzuordnenden Aufgaben.
4. Er besitzt die Fähigkeit, Computer und andere Informationstechnologien unterstützend im Unterricht einzusetzen.
5. Des Weiteren verfügt über berufsspezifisches Wissen aus den Bereichen Psychologie, Pädagogik und allgemeine Didaktik.
6. Er verfügt über ausreichende Kenntnisse der Gesetzeslage. Dies schließt Bildungssystemgesetze, die Lehrercharta, Verordnungen und *Kinderrechte-Charta* mit ein (§ 4, MENIS 03.08.00).

Bewertet die Prüfungskommission die mündlichen Leistungen positiv (mindestens 7 von 20 Punkten), so wird der Kandidat vom Vertragslehrer zum Ernannten Lehrer („nauczyciel mianowany“)<sup>488</sup> befördert. Diese Berufsstufe zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass sie nach Art. 10 (MENIS 18.02.00) an einen unbefristeten Arbeitsvertrag gekoppelt ist und damit unabhängig der Schulform mit dem Status eines in Deutschland unbefristet angestellten Lehrers<sup>489</sup> (Grundschule, S I oder S II) verglichen werden kann. Im Gegensatz zum deutschen Aufstiegssystem bedeutet die Beförderung zum Ernannten Lehrer jedoch erst das Erreichen einer Basisstufe, der alle mindestens drei Jahre und sechs Monate<sup>490</sup> beschäftigten Lehrer angehören, ohne dass für sie damit ein weiteres statusgebundenes Fortkommen verschlossen bleibt. Zum anderen steigen die monatlichen Grundbezüge von 125% auf 175% des durchschnittlichen Basisgehalts für Angestellte im Staatsdienst (Art. 42, ebenda). Das Erreichen dieses Status garantiert folglich mit einer deutlich verbesserten finanziellen Versorgung eine nicht nur im heutigen Polen angestrebte Arbeitsplatzgarantie. Entgegen möglicher Vermutungen jedoch – so die Analyse der Weiterbildungszahlen zum *Diplomierten Lehrer* (Igielska und Klawenek 2004, S. 6 f) – zog diese Garantie nicht die endgültige berufliche Stagnation nach sich, im Gegenteil.

Wie dem „awans zawodowy“ der Lehrercharta zu entnehmen, besteht für jeden Ernannten Lehrer schließlich die Möglichkeit einer nochmaligen Beförderung. Diese höchste aus eigener Initiative erreichbare Berufsstufe wird als die des Diplomierten Lehrers bezeichnet. Meines Wissens einziger, wie die Untersuchungen von Igielska und Klawenek (ebenda) jedoch zeigten, sehr wirkungsvoller Anreiz zur Eröffnung des Beförderungsverfahrens ist eine nochmalige Erhöhung

---

<sup>488</sup> Lehrer, die vor der Reform bereits zu Lehrern ernannt wurden (vgl. Art. 10, MENIS 26.01.82), stellte man nach dem In-Kraft-Treten der novellierten Lehrercharta (MENIS 18.02.00) als Ernannte Lehrer ein.

<sup>489</sup> Dieser Vergleich bezieht keine BAT-Arbeitsverträge mit ein, die aus sachlichen Gründen wie Vertretung einer anderen Person (Mutterschutz- oder Erziehungsurlaubs- oder Krankheitsvertretung) befristet werden.

<sup>490</sup> Diese Zeitangabe setzt sich aus dem Vorbereitungsdienst (9 Monate) und der Vertragslänge als Vertragslehrer (mindestens zwei Jahre und neun Monate, höchstens drei Jahre) zusammen.

des Grundgehalts von 175% auf 225% des durchschnittlichen Grundgehalts von staatlichen Angestellten (Art. 42, MENIS 18.02.00).

Um zum Diplomierten Lehrer befördert zu werden, muss der Kandidat zunächst einen beruflichen Entwicklungsplan („plan rozwoju“) konzipieren, den er anschließend über einen Zeitraum von zwei Jahren und neun Monaten umsetzt. Ein wesentlicher Unterschied zu den vorangegangenen Berufsstufen besteht jedoch darin, dass er dies einerseits nun ohne Anleitung eines Mentors vollbringen soll und andererseits, dass die Liste nachzuweisender Vorgaben besonders ausführlich und zugleich breit gefächert ist. Zu den wichtigsten unter ihnen zählen nach der regelnden Verordnung:

1. Konzipierung und Implementierung von Projekten/Programmen, die vor allem zur Qualitätsverbesserung sowohl der innerschulischen als auch der eigenen Arbeit beitragen. Besonderer Fokus sollte dabei speziell auf die Computer- und Informationstechnologien gelegt werden.
2. Fortbildungsteilnahmen.
3. Effektive Wissensteilung mit anderen Kollegiumsmitgliedern.
4. Die Ausführung der Funktion „methodischer Berater“ sowie der Erwerb von Qualifikationen in therapeutischen Wissensbereichen.
5. Eine für Lehrer in der Ausbildung und Vertragslehrer offene Durchführung des eigenen Unterrichts oder die Organisation und Durchführung schulinterner Fortbildungsmaßnahmen.
6. Das Halten von Referaten oder auch das Publizieren von Texten, die sich mit Problemfeldern der Bildung auseinandersetzen (§ 5, MENIS 03.08.00).

Betrachtet man diese ausgewählten Vorgaben näher, so fällt besonders die entwicklungsinitiierende Rolle auf, in die die Kandidaten während der Umsetzung ihres Entwicklungsplans versetzt werden. Reine Wissens- und Fähigkeitskumulation (z.B. in Rahmen von Fortbildungen), die auf den unteren Stufen in den Vordergrund gestellt werden, bilden nun einen Nebenaspekt in der verlangten Entwicklung. Oder anders ausgedrückt: Der Anwärter zum Diplomierten Lehrer soll weniger fremdes Wissen und Können anhäufen, als vielmehr – vermutlich auch auf eigener Berufserfahrung gründend – Wissen und Können produzieren und andere daran teilhaben lassen. Damit wird er selbst zum aktiven Teil des Fort- und Weiterbildungssystems und zwar sowohl inner- als auch außerschulisch.

Bewertet wird die Umsetzung des Entwicklungsplans durch die Schulleitung, die hierzu die Meinungen des Elternrates einfordert. Fällt die Bewertung positiv aus, so kann der Anwärter einen Antrag auf die abschließende Kommissionsprüfung stellen, in der seine Eignung festgestellt wird. Sowohl über den Prüfungsablauf als auch über die Prüfungsinhalte macht jedoch weder die Lehrercharta noch die regelnden Verordnungen explizite Vorgaben (vgl. MENIS 18.02.00; MENIS 03.08.00).<sup>491</sup>

Welche Wirkung die Implementierung der oben analysierten Karriereleiter vermutlich auf die Qualität der Lehrerbildung und damit mittelbar auch auf den Unterricht hat, lässt sich – so meine Vermutung – jedoch erst aus den Verlagerungen zwischen den gebildeten Stufen abschätzen. Aufgrund einer weiterhin fehlenden Fortbildungspflicht sind gerade sie ein wichtiger Indikator, der exakt die Teilnahmen an Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen erfasst.

Die folgende Tabelle gibt die Verlagerungen zwischen den Karrierestufen im Zeitraum zwischen 2000, dem Jahr der Reformeinführung, und 2003, dem Jahr der zweiten PISA Erhebung, wieder.

| Jahr | Lehrer in der Ausbildung | Vertragslehrer | Ernannter Lehrer | Diplomierter Lehrer |
|------|--------------------------|----------------|------------------|---------------------|
| 2000 | 6,77                     | 15,51          | 77,72            | 0,0                 |
| 2001 | 7,71                     | 14,35          | 75,54            | 2,39                |
| 2002 | 6,71                     | 15,14          | 71,32            | 6,84                |
| 2003 | 6,41                     | 15,13          | 63,10            | 15,38               |

Tabelle 26: Beschäftigungsstruktur der Lehrerinnen und Lehrer in den Jahren 2000 - 2003 (Angaben in %)
   
Quelle: MENIS 2006, S. 13

Es fällt zunächst fällt auf, dass nur die Anteile von Lehrern in der Ausbildung und Vertragslehrern im betrachteten Zeitraum konstant geblieben sind. Da der Vorbereitungsdienst neun Monate andauert, was nahezu ein Schuljahr umfasst, lässt sich daraus folgern, dass jährlich aus der Stufe der Lehrer in der Ausbildung ebenso viele Lehrer in die Stufe der Vertragslehrer aufsteigen wie vom Vertragslehrer in die Stufe des Ernannten Lehrers und dies sind etwa 7% der Lehrerschaft. Trotz dieses stetigen Zuflusses sank der Anteil der zuletzt genannten Lehrergruppe im Zeitraum zwischen 2000 und 2003 drastisch ab. Ursächlich dafür sind, wie der letzten Spalte zu entnehmen,

<sup>491</sup> Dies änderte das MENIS erst im Jahre 2004, in dem die Lehrercharta novelliert wurde (vgl. Art. 9, MENIS 15.07.04).

Beförderungen auf die Stufe des Diplomierten Lehrers, die in nur drei Jahren zu einem Anteilsanstieg auf 15,38%<sup>492</sup> an der gesamten Lehrerschaft geführt haben.

#### 5.2.2.4.3 Zusammenfassung und Diskussion

Den Ende der 1990er Jahre zunehmend beklagten Spannungsverhältnissen zwischen Anforderungen und tatsächlicher Kondition des Lehrerberufs (vgl. Banach 1999, S. 127-139; Korczyński 2005) begegnete das MENIS im Zeitraum zwischen 2000 und 2004 mit Reformen, die teilweise in erheblichem Maße Wandlungen aller drei Phasen der Berufsbiographie nach sich zogen. Sie werden im Folgenden, beginnend mit der Ausbildungsphase, zusammengefasst und diskutiert.

In der ersten, seit dem Ende der 1990er Jahre annähernd ausschließlich an Universitäten und Hochschulen stattfindenden Lehrerbildungsphase (vgl. CODN 2003), beschränkten sich die Reformen auf die Implementierung landesweiter Ausbildungsstandards.<sup>493</sup> Im Gegensatz zu *Prüfungsstandards* im Schulsystem, welche lediglich Schülerwissen und -fähigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt der Bildungsbiographie festschreiben, beziehen Ausbildungsstandards dabei jedoch erheblich mehr Ausbildungsfacetten ein. Wie den Analysen dieses Abschnitts zu entnehmen, betrifft dies die Studiumsorganisation und hier konkret die Zusammensetzung des Lehramtstudiums in Form von verpflichtenden Studienteilen, denen in einem weitergehenden Schritt zum Teil auch Stundenumfänge zuordnet werden. Unter beiden Teilaspekten der Studiumorganisation betroffen und damit umfangreicher Reglementierung unterliegend, zählen hier neben Schulpraktika der erziehungswissenschaftliche Studienteil, in dem mit Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik gar landesweit verpflichtende Teilbereiche benannt werden. Gerade diese Standards schränken die 1990 eingeräumte Autonomie der Hochschulen/Universitäten stark ein (vgl. MENIS 12.09.90), lassen andererseits jedoch – Standarderreicherung vorausgesetzt – positive Effekte im Hinblick auf die in der Vergangenheit immer wieder von Schulleitern beklagte Berufsvorbereitung (Unterrichtsorganisation, Methodenwissen, empathischer und zugleich fördernder Schülerumgang) erwarten (vgl. Wilkomirska 2005, S. 172 ff; Wroński 2005, S. 173).

---

<sup>492</sup> Zum sprunghaften Anteilsanstieg im Jahre 2003 haben nach den Ausführungen von MENIS (vgl. 2006, S. 13) größtenteils Beförderungen von Ernannten Lehrern beigetragen, die bereits 2000 und damit unmittelbar nach der Reformeinführung mit der Verwirklichung des Entwicklungsplans begonnen haben. Die 2001 und 2002 erfolgten Übergänge sind dagegen auf Sonderregelungen der Lehrercharta zurückzuführen (vgl. Art. 7, MENIS 18.02.00).

<sup>493</sup> Da nach entsprechenden Verordnungen von 2002 (vgl. MENIS 18.04.02) und 2005 (vgl. MENIS 13.05.05) auch alle anderen Studiengänge gleichartige Umstellungen erfahren haben, sind Standards nun ein von der Grundschule bis zum Hochschulabschluss durchgehend steuerndes Instrument innerhalb des polnischen Bildungssystems.

Etwas mehr Gestaltungsraum überlässt das MENIS den Ausbildungseinrichtungen hingegen im Bezug auf die Informationstechnologie und Fremdsprachen, die lediglich verpflichtende Bestandteile des Lehramtstudiums sein sollen, ohne sie zugleich an konkrete Stundenvorgaben zu koppeln.

In Anlehnung an Terharts Expertise „Standards in der Lehrerbildung“ (2002 b, S. 30-43)<sup>494</sup> lässt sich der Typ bisher beschriebener Vorgaben als *Organisationenstandards* identifizieren, die sich – ähnlich wie beispielsweise in Schweden (Wilbers 2004, S. 3 f; Wilkomirska 2005, S. 47) – in erster Linie an Ausbildungsinstitutionen richten. Vergleicht man sie jedoch im Einzelnen mit Terharts Vorschlägen, so fällt auf, dass der Autor sowohl auf Pflichtbestandteile des Lehramtstudiums als auch auf Quantifizierungen von Umfängen verzichtet, statt dessen Lehrerbildungszentren, mehr Fachdidaktikprofessuren und die Bildung universitätsinterner Lehrplankommissionen in den Vordergrund stellt. Mit einer partiellen Umsetzung der Autorvorschläge wurden die Entwicklungsdivergenzen zwischen beiden Bildungssystemen konkret (vgl. 4.2.6).

Als ein weitere Standardart, mit der Polens Bildungsministerium zur Qualitätsnormierung in der Lehrerausbildung beitragen will, konnten *Absolventenstandards*<sup>495</sup> (vgl. Terhart 2002 b, S. 30 ff) inhaltlichen und berufsspezifischen Charakters identifiziert werden. Dies stellt zugleich die Bestätigung entsprechender Teilergebnisse in Wilkomirskas (2005, S. 19 ff) Expertise dar. Im Einzelnen implementierte das MENIS inhaltliche Standards für jedes Studienhauptfach, für die verpflichtende Fremdsprache, in der die Absolventen das Erreichen der Stufen B2 bzw. B2+ des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* nachweisen sollen und für das Fach Informationstechnologie. In diesen Teilen des Studiums sind sie ausreichend expliziert und erfüllen vor diesem Hintergrund wesentliche – beispielsweise von Wilbers (2004, S. 6) oder auch Klieme et al. (2003) formulierte – konzeptionelle Voraussetzungen zur Einleitung einer landesweiten Ausbildungsnormierung. Im Gegensatz dazu transportieren einige der sieben berufsspezifischen Kompetenzstandards intendierte Vorgaben nur sehr vage. Sie erscheinen meines Erachtens vielmehr als sehr allgemeine, kaum zu überprüfende Forderungen, die unter dem Deckmantel neuer Semantik verfasst wurden und verletzen demzufolge die *Orientierungsfunktion* als eine elementare Eigenschaft von Standards (vgl. Klieme et al. 2003).

---

<sup>494</sup> Die Expertise wurde 2002 im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) verfasst.

<sup>495</sup> Eine konsekutive Studiumorganisation bzw. ein ECTS (European Credit Transfer System), auf dessen Einführung sich die europäischen Bildungsminister in Folge der Unterzeichnung der *Bologna-Erklärung* (<http://www.crue.upm.es/eurec/>) einigten und dessen Einführung zur Zeit beispielsweise in Deutschland sehr stark vorangetrieben wird (vgl. 4.2.6), ist bisher nicht eingeführt.

Sowohl die Personen- als auch die Organisationstandards sollen – so die Intention von MENIS – zur Verbesserung der Ausbildungsqualität von Lehrern und damit mittelbar auch zur Steigerung der Unterrichtsqualität beitragen. Ob sie jedoch in der 2004 implementierten Form einen Weg aus der so oft beschriebenen Krise weisen werden, bleibt meiner Ansicht nach zumindest zu hinterfragen. Zurückzuführen ist die kritische Haltung im Wesentlichen auf zwei Tatsachen. Zum einen: Das MENIS unterband nach Wiłkomirska (2005, S. 11) vor, während und auch im Anschluss an die Standardimplementierung konzeptionelle Diskurse mit Vertretern von Schulen und Universitäten/Hochschulen. Als nicht erschöpfend erscheint mir an dieser Stelle jedoch die Position der genannten Expertin, welche im Fazit ihrer Expertise lediglich den mangelnden Diskurs zwischen Bildungspolitik und Experten der Hochschulen/Universitäten kritisch hervorhebt (2005, S. 120), nicht minder wichtige Kooperationen mit Schulen hingegen unerwähnt lässt. Ein Diskurs zwischen Bildungspolitik und Universitäten/Hochschulen ist insofern als nicht ausreichend anzusehen, als dass er gesellschaftliche Entwicklungen, alltägliche Erfahrungen und auch den Wandel der Anforderungen (vor allem in pädagogisch-psychologischer Hinsicht), mit denen Lehrer und Schulleiter als Mittler zwischen Gesellschaft und Bildungssystem immer wieder konfrontiert werden, größtenteils durch ein wissenschaftliches Instrumentarium erfasst bzw. gänzlich außer Acht lässt (Schule als Impulsgeber). Ergänzend kommt noch hinzu, dass die Schule im Kontext der festgestellten Neuausrichtung des polnischen Lehramtsstudiums, die sich unter anderem in mehr Schulpraktika und größeren Anteilen des erziehungswissenschaftlichen Studiums äußert, zu einem Systemelement avanciert ist, das in einem hohen Maße mit den Folgen der Standardsetzung konfrontiert wird (Schule als Impulsnehmer). Beide Argumente zeigen im Steuerungskonzept durch Standards ein bisher ungenutztes Entwicklungspotential des Akteurs Schule auf, einerseits als Impulsnehmer und andererseits als Impulsgeber. Die Bildung von tragfähigen Kooperationsstrukturen in Form von Netzwerken aus Bildungspolitik, Ausbildungsorganisationen und Schule<sup>496</sup> könnten sich hier – im Gegensatz zu der derzeit vorhandenen „von oben“ anordnenden Organisationsstruktur – befruchtend auswirken.

Der zweite Kritikpunkt betrifft die Form, in der Polens Bildungspolitik (MENIS) ihre mit der Implementierung der Standards angeführte Outputsteuerung umsetzt. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang der Aspekt einer externen Standardüberprüfung. Dieser bleibt auch im Rahmen der neu organisierten Lehramtsausbildung unerwähnt, wodurch bereits im Konzeptansatz

---

<sup>496</sup> Das Fehlen dieser Netzwerke trägt in der Konsequenz auch dazu bei, dass die erste und die beiden darauf folgenden Lehrerbildungsphasen in organisatorischer Hinsicht weiterhin separiert werden.

berechtigte Zweifel an der landesweit angestrebten Normierung der Ausbildung aufkommen.<sup>497</sup> Wilkomirska (2005, S. 124) bestätigt das teilweise Nichterreichen der Standards in ihren Untersuchungen. Zur Verstärkung dieser Problematik tragen des Weiteren zum Teil zu unscharfe Formulierungen der Standards, die fehlende Bezeichnung ihrer Form sowie Ausdifferenzierung im Hinblick auf Kompetenzniveaus bei, die beispielsweise Terhart (2002 a, S. 104) oder auch Wilbers (2004, S. 5 f) als unerlässlich ansehen.

Im Anschluss an die erste Ausbildungsphase treten die Absolventen in den Schuldienst ein. Wie die Analysen des Zeitraumes vor der Reform zeigen, war dieser Berufsabschnitt, in erheblichem Maße von Innovationsarmut und sukzessiv aufkommender Unmutsstimmung in den Kollegien gekennzeichnet, deren Ursachen vor allem in verschwindend geringen Fort- und Weiterbildungsteilnahmen sowie auch im Missverhältnis finanzieller Natur zu finden waren (vgl. 5.1.2.3). Unweigerlich schlug sich diese Situation schließlich im Vergleich der Basiskompetenzen im Rahmen von PISA 2000 nieder (vgl. Białecki & Haman 2002), die eindrucksvoll belegten, dass der einst stattfindende Unterricht und damit auch die Kompetenzpalette der Lehrer nicht darauf ausgerichtet war, „effektives Lernverhalten“ (OECD 2004, S. 177) in zufrieden stellendem Maße zu modellieren. In Zeiten gläserner Bildungssysteme verwundert es nicht, dass das MENIS mit den umgesetzten Reformen in erster Linie Verbesserungen auf diesen – offenbar stark qualitätsbeeinflussenden – Wirkungsfeldern herbeiführen wollte.

Den Kern des im Jahre 2000 implementierten Reformkonzepts bezeichnet die *Lehrercharta* als „awans zawodowy“ (Art. 9, MENIS 18.02.00), ein in den europäischen Bildungssystemen einmaliges Aufstiegsmodell, welches sich durch die Koppelung von Entwicklung und Leistung einerseits und Aufstieg andererseits kennzeichnet (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 203-260). Nach den Analysen dieses Abschnitts setzt sich dieses Aufstiegsmodell wie folgt zusammen:

1. Lehrer in der Ausbildung („nauczyciel stażysta“, Dauer: neun Monate),
2. Vertragslehrer („nauczyciel kontraktowy“, Dauer: zwei Jahre und neun Monate),
3. Ernannter Lehrer („nauczyciel mianowany“, Dauer: mind. zwei Jahre und neun Monate)  
und
4. Diplomierter Lehrer („nauczyciel dyplomowany“).<sup>498</sup>

Den Eintritt in den Schuldienst beginnt jeder Universitäts- oder Hochschulabsolvent nun als „nauczyciel stażysta“, ein Status, der jedoch aufgrund sehr geringer Eigenunterrichtsanteile nur bedingt mit dem deutschen Vorbereitungsdienst vergleichbar ist. Auf dieser und auch den darauf

---

<sup>497</sup> Damit bleibt zugleich auch die Wirkungskette „Lehrerbildung - Lehrerhandeln - Schülerlernen“ (Terhart 2002 a, S. 105) unevaluiert.

<sup>498</sup> Damit umfasst das Aufstiegsmodell die zweite und dritte Phase der Berufsbiographie.

aufbauenden Berufsstufen, stellt das zweiphasige, durchgehend einheitlich organisierte Prüfungsverfahren das zentrale Instrument dar, mit dem die Reformziele umgesetzt werden.

Die erste Phase des Prüfungsverfahrens beinhaltet – mit Ausnahme des „nauczyciel stażysta“ – auf allen Berufsstufen einen zwei Jahre und neun Monaten umfassenden Bewährungs- und Entwicklungszeitraum, den der Kandidat mit der Konzeption eines so genannten *beruflichen Entwicklungsplans* beginnt und der anschließend bis zum Ende der genannten Zeitspanne kontinuierlich realisiert wird. Der berufliche Entwicklungsplan unterstützt, strukturiert und leitet den Kandidaten zugleich an, in der Ausbildungsverordnung der jeweiligen Berufsstufe explizit formulierte Anforderungen in Form von zu erwerbendem Wissen und Fähigkeiten zu erreichen.

Vergleicht man nun die Anforderungen in allen Prüfungsverfahren, so fällt auf, dass sie zum einen durchaus gleiche Anforderungselemente auf unterschiedlichen Berufsstufen enthalten (z. B. Aktualisierung des Gesetzeswissens, Fortbildungsteilnahmen) zum anderen aber auch, dass das bereits erworbene Wissens- und Fähigkeitsniveau der Lehrerinnen und Lehrer in einem hohen Maße mitberücksichtigt wird. Ein Durchlaufen der Berufsaufstiege kann folglich als ein durchgehend angelegter Lernprozess aufgefasst werden (*individueller Kompetenzzuwachs*), mit dem zugleich ein Wandel des Lehrerwirkens im Bezug auf eine innerschulische Qualitätsentwicklung einhergeht. So umschreiben die Anforderungen zum Vertragslehrer unter diesem Aspekt eine passive, sich lediglich auf eine berufliche Adaptation beschränkende Rolle (teilnehmen an..., lernen von..., wissen dass...). Beim Übergang zur Stufe des Ernannten Lehrers, noch deutlicher jedoch zur der des Diplomierten Lehrers, wird hingegen ein innerschulisch stark innovierender Charakter erkennbar, was sich beispielsweise darin zeigt, dass die Kandidaten während des Bewährungs- und Entwicklungszeitraums referieren, publizieren oder auch eigene Programme/Projekte in der Schule implementieren sollen. Beim Durchlaufen der Berufsaufstiege sind die Lehrer damit maßgeblich auch an der Qualitätsentwicklung ihrer sowie auch anderer Schulen aktiv beteiligt (interne Qualitätsentwicklung der Einzelschule). Ob man jedoch in didaktisch-methodischer Hinsicht aus der Verknüpfung des individuellen Kompetenzzuwachses und interner Qualitätsentwicklung der Einzelschule bereits von Schulen als *lernenden Organisationen*<sup>499</sup> sprechen kann (vgl. Bormann 2000; Oelkers 15.10.03), bleibt eine interessante, aus Gründen des Umfangs jedoch offen gelassene Frage.

Die obige Diskussion lässt resümierend erkennen, dass das bisher implementierte Lehrerbildungskonzept gänzlich neu gestaltet, vor allem jedoch – wie von Buchenberger &

---

<sup>499</sup> Interessant ist, dass der Wissenschaftsrat (2001, S. 32 und 64) in seinen Empfehlungen gerade diese Charakteristika als zwei unabdingbare Bestandteile eines Reformkonzeptes zur Lehrerbildung ansieht.

Buchenberger (2003, S. 23) länderunspezifisch gefordert – „neu gedacht“ wurde. Der leitende Konzeptgedanke ist eine beispielsweise vom *Wissenschaftsrat* empfohlene Verbindung von lehrerseitiger Entwicklungsaktivität, Innovation sowie eines langfristigen Kompetenzgewinns mit einem vertikalen Aufstieg der Lehrkräfte (vgl. Wissenschaftsrat 2001, S. 65). Im Vergleich dazu erscheinen Lehrerbildungskonzepte, die in Deutschland (vgl. 4.2.6), aber auch in anderen, beispielsweise von Döbert et al. (2003) beschriebenen Ländern in den letzten Jahren eingeführt wurden, anreizärmer und weniger strukturiert. Ob daraus aber auch eine geringere Wirkung abzuleiten ist, lässt sich beispielsweise erst anhand eines Vergleichs der Entwicklung von Schülerleistungen (z. B. bei PISA, PIRLS oder den landesinternen Stufentests), zum Teil aber auch – so meine Annahme – an den Verlagerungen zwischen den Berufsstufen erkennen. Letzteres ist schließlich ein Indikator für die Fort- und Weiterbildungsintensität und damit sehr wahrscheinlich auch für den Kompetenzgewinn der Lehrerinnen und Lehrer. Als notwendig erscheint mir deshalb eine kurze Beleuchtung der Verlagerungen innerhalb der Beschäftigungsstruktur sowie ihrer Ursachen.

Vor dem Hintergrund bisheriger Ausführungen ist zunächst unerklärlich, weshalb der lange, mühevoll zudem aber auch nicht verpflichtende Berufsaufstieg (!),<sup>500</sup> die Pädagogin Żytko bereits 1999 (und damit vor der Reformeinführung!) dazu veranlasst hat, von einem sich anbahnenden „szturm na wiedzę“ (Wissensansturm) zu sprechen. Unerklärlich, gar widersprüchlich erscheint diese Prognose, wenn man auch andere Bildungssysteme zum Vergleich heranzieht, wie beispielsweise das von Deutschland, in dem in 15 von 16 Bundesländern (vgl. 4.2.6) die Fortbildungspflicht gesetzlich verankert ist, der Wissenschaftsrat (2001, S. 31) dessen ungeachtet eine fehlende Kultur des Lernens der Lehrer attestiert. Dass sich Żytkos Prognosen mit der Reformeinführung dennoch bewahrheitet haben, dass die initiierte Entwicklung sich gar bis heute stetig fortsetzt, belegen die Analysen der Anteilsverteilungen zwischen den einzelnen Stufen eindrucksvoll (vgl. Tabelle 26). Ihnen ist seit 2000 eine sehr starke Fort- und Weiterbildungsintensität zu entnehmen. Wie ist dieser Wandel des Fortbildungsverhaltens jedoch zu erklären? Der entscheidende Faktor ist hier zweifelsohne die direkt Koppelung des Aufstiegs und damit des Kompetenzzuwachses an erhebliche finanzielle Verbesserungen, die wie folgt festgesetzt wurden: Lehrer in der Ausbildung: 82%<sup>501</sup>, Vertragslehrer: 125%, Ernannter Lehrer: 175% und schließlich Diplomierter Lehrer: 225%. Ob und in welchem Ausmaß sich diese Form

---

<sup>500</sup> Nicht unerwähnt werden darf jedoch, dass die Lehrercharta bis 2004 erst ab der Stufe des Ernannten Lehrers einen unbefristeten Vertrag vorsah (vgl. Art. 10, MENIS 18.02.00). Nach 2004 wurden hingegen bereits Vertragslehrers unbefristet eingestellt (vg. Art. 10, MENIS 15.07.04).

<sup>501</sup> Die Prozentangaben haben als Bezugswert das durchschnittliche Grundgehalt für Angestellte im Staatsdienst.

des „Belohnungssystems“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 34) jedoch tatsächlich im Unterricht niederschlägt, inwieweit auf der höchsten Stufe Entwicklungsbemühungen der Lehrer weiter fortgesetzt werden, ob der Aufstieg schülerorientiert vollzogen wird oder vielmehr einer zielstrebigem Jagd nach dem in den 1990er Jahren so oft als fehlend beklagten finanziellen und gesellschaftlichen Status gleicht (Banach 1999, S. 122 ff; Zahorska 2002, S. 135 f), bleibt an dieser Stelle jedoch offen.

Nach der eingehenden Diskussion des Bewährungs- und Entwicklungszeitraums wende ich mich nun abschließend seiner neu organisierten Bewertungsprozedur zu. Wie dem Analyseteil zu entnehmen ist, wird diese am Ende der zwei Jahre und neun Monate<sup>502</sup> mit der Abgabe der dokumentierten Umsetzung des beruflichen Entwicklungsplans bei der Schulleitung eingeleitet. Die Schulleitung ist es auch, die anschließend unter Berücksichtigung des Gutachtens des Elternrates eine Bewertung dieser Umsetzung auf jeder zu durchlaufenden Berufsstufe festlegt. Gerade an dieser – in der polnischen Literatur kaum aufgegriffenen – Gelenkstelle zwischen Schule und Eltern zeigt sich eine auch im internationalen Vergleich (vgl. Döbert et al. 2003) neue Qualität des Verständnisses von einer innerschulischen Mitwirkung durch die Eltern. Bereits seit langem funktionierende Elemente der Schulmitwirkung, zu denen die Schulkonferenz („rada szkoły“) oder auch der Elternrat („rada rodziców“) (vgl. Art. 45 f, MENIS 2004) zählen, erhalten mit dieser Befugnis ein unmittelbar auf das „Kerngeschäft“ Einfluss nehmendes Gestaltungsinstrument. Dies ist jedoch keinesfalls als eine Einschränkung der aufkommenden Schulautonomie und damit als Rückschritt zu begreifen, im Gegenteil: Es erscheint vielmehr eine zusätzliche Strategie in der innerschulischen Qualitätsentwicklung, da Elternvertreter und Schulvertreter (Schulleitung, Mentor) neben der Effektivität in Form von Leitungsergebnissen im Bezug auf einen Kurs, Klasse oder Einzelschüler zum Teil unterschiedliche Beurteilungsaspekte in den Vordergrund (z.B. Kooperationsfähigkeit mit den Eltern, Umgang mit Schüler u. ä.) stellen können. Damit hilft es auch bisher innerschulisch schwer erfassbare Entwicklungs- bzw. Bewertungsbereiche aufzeigen und zu verbessern.

Wird die Umsetzung des beruflichen Entwicklungsplans positiv bewertet, so tritt der Kandidat vor eine annähernd ausschließlich aus schulexternen Mitgliedern (Ausnahme: Lehrer in der Ausbildung) bestehende Kommission, welche die Anforderungen in Form einer mündlichen Prüfung bewertet (zweite Prüfungsphase). Wird auch diese positiv bewertet, so erfolgt die Ernennung.

---

<sup>502</sup> Im Falle des Lehrers in der Ausbildung nach spätestens neun Monaten.

### **5.2.3 Ergebnisse polnischer Schülerinnen und Schüler bei PISA 2003**

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Reformen im polnischen Bildungssystem eingehend diskutiert wurden, soll im Folgenden die Frage beantwortet werden, in welchem Maße und in welcher Form vier Jahre danach ein Wandel des Leistungsniveaus feststellbar ist. Dies geschieht anhand der polnischen Ergebnisse bei PISA 2003, die nun an die bisherigen Teile dieser Arbeit anlehnend (vgl. 4.1.1; 5.1.2.4), in den drei Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften analysiert werden. Hierzu werden sowohl mittlere OECD Leistungen bei PISA 2003 als auch Polens Ergebnisse bei PISA 2000 zum Vergleich herangezogen.

#### **5.2.3.1 Analyse der Ergebnisse des mathematischen Testteils**

Bei PISA 2003 lag der Schwerpunkt auf der Erfassung mathematischer Grundbildung, auf die 55% des eingesetzten Aufgabenpools entfielen. Im Unterschied zu PISA 2000, wo aufgrund eines zu geringen mathematischen Testumfangs lediglich drei Fähigkeitsebenen (bzw. im deutschen PISA-Test fünf Kompetenzstufen) unterschieden wurden, erlaubte diese Erweiterung eine fundierte Ausdifferenzierung von sechs Kompetenzstufen. Eine derartige Konzeptionsänderung hat jedoch zur Folge, dass ein auf der Grundlage von Kompetenzstufen geführter Vergleich zwischen den Leistungsverteilungen von PISA 2000 und PISA 2003 angesichts einer nicht vorhandenen Deckungsgleichheit der Kompetenzerfordernisse unzulässig wird (vgl. Sułowska & Marciniak 2004, S. 6 ff; vgl. Klieme, Neubrand & Lüdtke 2001). Vor diesem Hintergrund erscheint es mir sinnvoll, die folgenden Ausführungen im Wesentlichen auf Mittelwerte, Perzentile sowie Streuungsmaße als kennzeichnende Merkmale von Leistungsverteilungen zu beschränken.

Einleitend kann festgestellt werden, dass der Mittelwert der polnischen Ergebnisse auf der Gesamtskala Mathematik mit 490 Punkten nur knapp unter dem OECD-Mittelwert von 500 Punkten liegt. Im Vergleich zu PISA 2000 stellt dieses Ergebnis eine Verbesserung von 20 Punkten dar, wodurch es Polen innerhalb von nur drei Jahren gelungen ist, an Länder des Mittelfeldes, zu denen beispielsweise Ungarn (490 Punkte), Luxemburg (493 Punkte) oder auch Norwegen (495 Punkte) zählt, aufzuschließen (vgl. Sułowska & Marciniak 2004, S. 8). Jugendliche, die ein vergleichbares Leistungsniveau (Kompetenzstufe III) erreichen, sind beispielsweise in der Lage, einfache Problemlösungsstrategien auszuwählen und anzuwenden, Darstellungen zu interpretieren, „die aus verschiedenen Informationsquellen stammen, und hieraus

unmittelbare Schlüsse ableiten, kurze Berichte zu ihren Interpretationen, Ergebnissen und Überlegungen“ (OECD 2004, S. 53) zu geben.

Verantwortlich für diesen Leistungsanstieg sind, wie aus Abbildung 2.6 c und 2.9 c (OECD 2004, S. 70 und 82) zu entnehmen, im Wesentlichen erhebliche Ergebnisverbesserungen am unteren Ende der Leistungsverteilung, die das 5., 10., sowie das 25. Perzentil erfassen. Die polnischen Schülerinnen und Schüler erreichen hier 343 (2000: 296 Punkte), 376 (2000: 335 Punkte) und 428 Punkte (2000: 402 Punkte).<sup>503</sup> Aus einem Vergleich der entsprechenden Punktepaare lässt sich ein Leistungsanstieg erkennen, dessen Stärke sich beispielsweise darin zeigt, dass 2003 weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler unter dem Leistungsstandard liegen, den noch 10% von ihnen im Jahr 2000 unterschritten hatten (vgl. OECD 2004, S. 406; Tabelle 2, Bialecki & Haman 2002, S. 11). Zumindest in den Leistungsbereichen des 5. und 10. Perzentils werden damit zugleich entsprechende OECD-Testwerte übertroffen, oder anders ausgedrückt: Die schwächsten polnischen Schüler verfügen nun offenbar über eine bessere mathematische Grundbildung als die durchschnittlich schwächsten Schüler aller PISA-Teilnehmerländer.

Bemerkenswert ist allerdings, dass die Ergebnissteigerung zwischen den beiden Messungen nicht innerhalb des gesamten Leistungsspektrums gleichmäßig verlief, wie der Anteilsvergleich des oberen Ausschnitts der Leistungsverteilungen (75., 90., und dem 95. Perzentil) erkennen lässt. So sind Mathematikleistungen 2003 zwar besser als noch im Jahre 2000, sie übertreffen diese lediglich um nicht mehr als 11 Punkte und sind aufgrund dessen nicht signifikant.<sup>504</sup> Vor diesem Hintergrund kann konstatiert werden, dass die im Rahmen von PISA 2000 festgestellten Leistungsabweichungen zu den entsprechenden OECD-Testwerten 2003 annähernd unverändert blieben (vgl. OECD 2004, S. 406). Auch nach den Reformen des Bildungssystems verfügen Polens beste Schüler anscheinend über eine schlechtere mathematische Grundbildung als die durchschnittlich besten Schüler von PISA 2003.

Wie die Ausführungen über die Extremgruppen des Leistungsspektrums bereits vermuten lassen, konnte der Leistungsabstand zwischen den fünf Prozent leistungsschwächsten und den fünf Prozent leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern im Vergleich zum OECD-Durchschnitt deutlich reduziert werden. Dieser beträgt nun 297 Punkte, die OECD Punktespanne dagegen 328. Für das vollständige Leistungsspektrum wird diese Beobachtung durch die Angabe der

---

<sup>503</sup> Vergleichbar hohe Zuwächse weisen unter allen 41 Teilnehmerländern nur Lettland und Brasilien auf.

<sup>504</sup> 75.-Perzentil: PISA 2000: 542 Punkte, PISA 2003: 553 Punkte,  
90.-Perzentil: PISA 2000: 599 Punkte, PISA 2003: 607 Punkte und  
95.-Perzentil: PISA 2000: 632 Punkte, PISA 2003: 640 Punkte (OECD 2004, S. 406; Tabelle 2, Bialecki & Haman 2002, S. 11).

Standardabweichung bestätigt, die Klieme, Neubrand & Lüdtko zudem als einen wichtigen „Indikator für die Fähigkeit eines Bildungssystems, mathematische Bildung einer Schülerpopulation zu homogenisieren“ (2001, S. 176) auffassen. Im Vergleich zu den übrigen Teilnehmerländern ist Polens Standardabweichung mit einem Wert  $SD = 90$  im oberen Drittel der Teilnehmerländer einzuordnen, dem beispielsweise Kanada ( $SD = 87$ ), Frankreich ( $SD = 92$ ) oder Korea ( $SD = 92$ ) angehören. Eine geringe Leistungsvariabilität, die stets herausragendes Ziel jahrzehntelang von den Bildungsreformern hervorgehoben wurde, scheint mit diesem Ergebnis zumindest in Mathematik erreicht worden zu sein (vgl. Raport o stanie oświaty w PRL 1973; Kupisiewicz 2006, S. 9 - 27).

Resümiert man die bisherigen Ausführungen, so lässt folgendes konstatieren:

1. Nach einem Leistungsanstieg weicht das durchschnittliche mathematische Kompetenzniveau nur noch geringfügig vom OECD-Mittelwert ab.
2. Das Ausmaß der Leistungsstreuung ist klein, offensichtlich gelingt es innerhalb des reformierten Bildungssystems gut mathematische Kompetenz zu homogenisieren.
3. Die verbesserten Ergebnisse im Leistungsbereich der schwachen und sehr schwachen Schülerinnen und Schülern deuten darauf hin, dass diese nun deutlich besser gefördert werden.
4. Im oberen Leistungsviertel blieben die Leistungen annähernd unverändert. Sułowska & Marciniak (2004, S. 12) sprechen vor diesem Hintergrund vom „problem górnej ćwiartki“.

### **5.2.3.2 Analyse der Ergebnisse des Testteils zur Lesekompetenz**

Analog zum Jahr 2000 wurden die Ergebnisse im Bereich Lesekompetenz auch 2003 fünf Kompetenzstufen zugeordnet, die sich in Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden wieder finden. In den folgenden Ausführungen werden deshalb – im Unterschied zur Analysen der Ergebnisse im Bereich der mathematischen Grundbildung – sowohl Verteilungen auf Kompetenzstufen als auch Merkmale statistischer Natur als Analyse Kriterien herangezogen.

Auf der Gesamtskala Lesekompetenz liegt der 2003 erreichte Mittelwert polnischer Schülerinnen und Schüler mit 497 Punkten (2000: 479 Punkte) drei Punkte über dem OECD-Mittelwert. Ordnet man dieses Ergebnis nun ins vordefinierte Punkteraster der fünfstufigen Kompetenzskala ein, so befindet es sich – analog zum OECD-Mittelwert – innerhalb der III. Kompetenzstufe (481 – 552 Punkte), auf der die Jugendlichen beispielsweise über folgende Fähigkeiten verfügen: „konventionelle Regeln der Textorganisation anwenden und impliziten oder expliziten logischen

Zusammenhängen, wie z.B. zwischen Ursache und Wirkung, über Sätze oder Absätze hinweg folgen, um Informationen zu lokalisieren, zu interpretieren oder zu bewerten“ (OECD 2004, S. 316).

Im Leistungsbereich sehr schwacher Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen keiner Kompetenzstufe zugeordnet werden können, befinden sich 5,3% der polnischen Schülerstichprobe. Dieses Ergebnis liegt unterhalb des durchschnittlichen Anteils aller OECD-Länder (6,7%) und ist ähnlich hoch wie z.B. in Neuseeland (4,8%), Lettland (5,0%) oder Ungarn (6,1%) (OECD 2004, S. 493). Damit ist im Gegensatz zum Jahr 2000 (8,7%) offensichtlich nur ein relativ kleiner Schüleranteil nicht in der Lage, beispielsweise „Wiederholungen, Absatzüberschriften oder übliche Druckregeln zu Hilfe (zu) nehmen, um sich eine Vorstellung von der Hauptidee eines Textes zu verschaffen oder um Informationen zu lokalisieren, die explizit in einem kurzen Abschnitt des Textes ausgedrückt sind“ (ebenda, S. 317). Vor diesem Ergebnishintergrund lassen sich – in die Zukunft der polnischen Jugendlichen blickend – vergleichsweise geringere Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben erwarten.

Weitere 11,5% der Schülerinnen und Schüler können Kompetenzstufe I zugeordnet werden, womit insgesamt etwa jeder Sechste (genau: 16,8%) in der polnischen PISA-Population den schwachen und sehr schwachen Leserinnen und Lesern (Kompetenzstufe I und darunter) angehört. Mit diesem Ergebnis wird der durchschnittlich 19,1%-ige (6,7% und 12,4%) Anteil aller OECD-Staaten relativ deutlich unterschritten. Ähnlich wie in den Ausführungen zur mathematischen Grundbildung, gilt auch hier offenbar, dass die schwächsten polnischen Schüler über eine bessere Lesekompetenz verfügen als die durchschnittlich schwächsten Schüler aller PISA-Teilnehmerländer. Polens Nachbarländer, zu denen innerhalb des Teilnehmerkreises Tschechien (Mittelwert: 489 Punkte), Deutschland (Mittelwert: 491 Punkte), Russische Föderation (Mittelwert: 442 Punkte) und Slowakei (Mittelwert: 469 Punkte) zählen und die sich zum Teil ebenfalls im Leistungsmittelfeld platzierten, erreichen im Vergleich dazu nicht weniger als 19,4%-ige, zum Teil jedoch sogar über 30%-ige Anteile. Dagegen liegt der entsprechende Anteil beispielsweise in Finnland, Korea oder auch Kanada deutlich niedriger, nämlich bei unter 10% (vgl. ebenda, S. 493).

Vergleicht man nun die Gesamtbelegung von Polens schwachen und sehr schwachen Lesern (Kompetenzstufe I und darunter) zwischen den Messungen von 2000 und 2003, so kann ein 30%-iger Anteilrückgang (23,3% gegenüber 16,8%) festgestellt werden. Ähnlich hohe Abnahmen erreichen in diesen Kompetenzbereichen nur Lettland und Liechtenstein (vgl. Federowicz 2004 a, S. 20).

Auf der Kompetenzstufe II und III, deren Anforderungen wohl in den meisten Teilnehmerländern etwa mit den Anforderungen ihrer Lehrpläne (neunte Klasse) vergleichbar sein dürften, betragen die Anteile polnischer Lernender 24,4% bzw. 30,0% (Summe: 54,4%). Damit bilden sie – bedingt durch Verlagerungen aus den darunter liegenden Leistungsbereichen – einen großen Schwerpunkt der Leistungsverteilung und übertreffen zum einen die entsprechenden mittleren OECD-Besetzungen und zum anderen die entsprechenden Belegungen bei PISA 2000 um genau 2,1% (vgl. Białocki & Haman 2002, S. 9; OECD 2004, S. 493).

Am oberen Ende der Kompetenzskala machen die Schülerinnen und Schüler, die in den schwierigen Aufgaben (Kompetenzstufe IV und V) gute bzw. sehr gute Ergebnisse erzielen, in Polen 20,7% und 8,0% aus. Im Vergleich zu den entsprechenden OECD-Mittelwerten (21,3% und 8,3%) sind diese Anteilsbesetzungen annähernd identisch, was ebenfalls in beeindruckender Weise mittels erreichter Testwerte des 75., 90., und des 95. Perzentils bestätigt wird. Beide Leistungsverteilungen weichen in diesem Abschnitt nicht mehr als um zwei Punkte voneinander ab (vgl. OECD 2004, S. 494). Im Vergleich zu PISA 2000, wo polnische Jugendliche Belegungen von 18,6% (Kompetenzstufe IV) und 5,9% (Kompetenzstufe V) erreichten, sind die Ergebnisse hingegen ein deutlicher Anteilzuwachs. Federowicz konstatiert diesbezüglich „Zarówno odsetek uczniów najlepszych, jak i najslabszych zmieniły się wyraźnie na korzyść“ (2004 b, S. 29).<sup>505</sup> Vor dem Hintergrund einschneidender gesellschaftlicher Transformationen ist dieser Wandel als sehr positiv anzusehen, da er nach Buschor et al. einen Einfluss auf den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft hat, „welche Fähigkeiten auf hohem Niveau benötigen, um ihre Spitzenunternehmen mit sehr gut qualifizierten Arbeitskräften auf Kurs halten zu können.“ (2003, S. 15).

Die obigen Ausführungen über die Extremgruppen lassen bereits vermuten, dass es nach der Reform des Bildungssystems offenbar gelungen ist, die Leistungsvariation im Vergleich zu beiden Vergleichsgruppen (OECD und PISA 2000) zu verringern. Diese Vermutung bestätigt die Angabe der Standardabweichung (SD), die sich mit einem Wert von  $SD = 96$  sowohl gegenüber dem OECD-Mittelwert ( $SD = 100$ ) als auch der Streuung bei PISA 2000 ( $SD = 100$ ) um vier Punkte verbessert zeigt. Die Leseleistungen sind damit relativ homogen, vergleichbar mit denen von Schweden ( $SD = 96$ ), der Schweiz ( $SD = 95$ ) oder auch der Tschechischen Republik ( $SD = 96$ ), deutlich abweichend jedoch von Ländern wie beispielsweise Finnland ( $SD = 81$ ), den Niederlanden ( $SD = 85$ ) oder auch Korea ( $SD = 83$ ), die über die kleinsten Streuungen der Teilnehmerstaaten verfügen.

---

<sup>505</sup> Der Zuwachs bleibt dennoch, wie aus Abbildung 6.5 (OECD 2004, S. 326) zu entnehmen, statistisch nicht signifikant.

Resümiert man die bisherigen Ausführungen zur Lesekompetenz, so lässt folgendes konstatieren:

1. Die durchschnittliche Lesekompetenz polnischer Schülerinnen und Schüler liegt nach einem starken Anstieg knapp oberhalb des OECD-Mittelwerts.
2. Die Leistungsstreuung ist relativ klein, offensichtlich gelingt es innerhalb des reformierten Bildungssystems gut, Lesekompetenz zu homogenisieren.
3. Nach erheblichen Ergebnisverbesserungen schwacher und sehr schwacher Schülerinnen und Schüler gegenüber PISA 2000 sind die Besetzungen der untersten Kompetenzbereiche deutlich kleiner, auch im Vergleich zur OECD. Offensichtlich gelang es in den letzten Jahren gerade diese Gruppen besonders effektiv zu fördern.
4. An der Leistungsspitze (Kompetenzstufe IV und V) konnten die Belegungen hingegen vergrößert werden. Polens Leistungsverteilung weist dort gegenwärtig charakteristische Merkmale eines typischen OECD-Landes auf. Folglich scheinen auch diese Jugendlichen in der Vergangenheit besser gefördert worden zu sein.

### **5.2.3.3 Analyse der Ergebnisse des naturwissenschaftlichen Testteils**

Analog zu PISA 2000 wurden die internationalen Schülerergebnisse im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung auch 2003 in drei, sehr allgemein formulierte Abstufungen unterteilt (vgl. OECD 2004, S. 331). Um unabhängig davon dennoch aussagefähige Informationen über Kompetenzausprägungen innerhalb der polnischen Leistungsverteilung zu erhalten, werden in den folgenden Ausführungen ergänzend zu Verteilungsmerkmalen statistischer Natur auch die Kompetenzabstufungen der deutschen Expertengruppe herangezogen (vgl. Prenzel et al. 2001, S. 202 ff).

Einleitend kann festgestellt werden, dass der Mittelwert polnischer Leistungen in der Testdomäne „naturwissenschaftliche Grundbildung“ mit 498 Punkten nur zwei Punkte unterhalb des OECD-Mittelwertes liegt. Ordnet man dieses gegenüber 2000 um 15 Punkte verbesserte Ergebnis ins Punkteraster der deutschen Kompetenzskala ein, so kann mit einiger Sicherheit davon ausgegangen werden, dass etwa die Hälfte der polnischen Schülerpopulation nun im Stande ist, mindestens Anforderungen von Kompetenzstufe III (498 - 553 Punkte) zu erfüllen. Nach Prenzel (et al. 2001, S. 204) manifestiert sich ein solches Niveau beispielsweise a) in der Fähigkeit der Anwendung naturwissenschaftlicher Konzepte zum Treffen von Vorhersagen und Erklärungen sowie der Identifizierung von Details in einer naturwissenschaftlichen Untersuchung bzw. b) der Fähigkeit des Erkennens von Fragestellungen, die durch eine wissenschaftliche Untersuchung

beantwortet werden können. Vergleichbare Mittelwerte und damit auch Kompetenzniveaus erreichen innerhalb der OECD beispielsweise Deutschland (502 Punkte) und Ungarn (503 Punkte), wohingegen Spitzenländer wie Finnland und Japan mit einem Mittelwert von 548 Punkten bereits knapp unterhalb der Schwelle zur IV. Kompetenzstufe liegen (vgl. OECD 2004, S. 498).

Die Kompetenzstufen schwacher und sehr schwacher Schüler (Stufe I und darunter) besetzen in Polen etwa 24% der 15-Jährigen, was im Vergleich zu 27% bei PISA 2000 eine geringfügige Anteilsverkleinerung darstellt (geringfügige Leistungsverlagerung in darüber liegende Leistungsniveaus). Untersucht man diesen Leistungsbereich innerhalb beider Schülergruppen nun mit Hilfe des 5., 10. und 25. Perzentils etwas differenzierter, so zeigt sich zudem, dass der Leistungsanstieg zum Jahr 2003 einerseits mit geringer Ausprägung<sup>506</sup> und andererseits gleichmäßig erfolgte. Ein Vergleich mit entsprechenden Durchschnittsschülern innerhalb der OECD bei PISA 2003 ergibt: Polens Testwerte sind zwar bei den 5% bzw. 10% leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern geringfügig besser, im Bereich des 25. Perzentils können sie hingegen als gleich gut eingestuft werden (Polen: 426 Punkte; OECD: 427 Punkte). Die besten der 25% leistungsschwächsten Jugendlichen sowohl in Polen als auch in den übrigen Teilnehmerländern verfügen damit über ein vergleichbares, knapp oberhalb der Schwelle zur Kompetenzstufe II (421 Punkte) angesiedeltes Niveau an naturwissenschaftlicher Grundbildung. Nach erheblichen Ergebnisabweichungen beider Schülergruppen bei PISA 2000 ist die festgestellte Leistungsannäherung jedoch nicht ausschließlich auf Leistungsverbesserungen polnischer Schülerinnen und Schüler als vielmehr auch auf Leistungsabnahmen innerhalb der OECD zurückzuführen. (vgl. ebenda; Bialecki & Haman 2002, S. 12; Prenzel et al. 2001, S. 230-243).

In den oberen Leistungsbereichen, die vom 75., über das 90. bis hin zum 95. Perzentil erfasst werden, erzielen die polnischen Jugendlichen 570, 630 und 666 Punkte. Vergleicht man sie mit den relativ schwachen Testwerten des Jahres 2000 (553, 610 und 639 Punkte), so ergibt sich daraus ein Leistungsanstieg, der in der Spannweite zwischen 17 und 29 Punkten liegt. Er fällt dabei in erster Linie für die 10 bzw. 5% der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler mit 29 bzw. 27 Punkten (entspricht etwa einem Drittel einer Kompetenzstufe) besonders stark aus. Auf diese Entwicklung ist es zurückzuführen, dass a) die Leistungsverteilungen Polens und der OECD trotz durchschnittlich zunehmender Testwerte der besten Jugendlichen innerhalb der Teilnehmerländer nahezu identisch sind und b), dass der Anteil polnischer Schüler auf der V

---

<sup>506</sup> Sie sind statistisch nicht signifikant (OECD 2004, S. 340).

Kompetenzstufe nun etwa 4% und damit viermal so viel wie noch im Jahre 2000 ausmacht (ebenda).

Ein Vergleich der Standardabweichungen zwischen Polen und dem OECD-Durchschnitt zeigt schließlich, dass die Leistungsvariation polnischer Jugendlicher mit einem Wert von  $SD = 102$  geringfügig kleiner ausfällt (OECD:  $SD = 105$ ). Ähnliche Ausprägungen besitzen ebenfalls Dänemark ( $SD = 102$ ), die Slowakische Republik ( $SD = 102$ ) oder auch die Tschechische Republik ( $SD = 101$ ), leistungshomogenste Länder wie beispielsweise Finnland, Irland oder Portugal übertreffen hingegen den Wert  $SD = 94$  nicht.

Aus den bisherigen Ausführungen zur naturwissenschaftlichen Grundbildung kann damit konstatiert werden:

1. Die durchschnittlich erzielten Leistungen polnischer Schülerinnen und Schüler liegen nach einem Anstieg etwa auf mittlerem OECD-Niveau.
2. Die Leistungsstreuung bleibt weiterhin geringfügig unterhalb des Durchschnitts aller Teilnehmerländer. Offensichtlich gelingt es auch, innerhalb des reformierten Bildungssystems naturwissenschaftliche Grundbildung zu homogenisieren.
3. Die Anteile schwacher und sehr schwacher Schülergruppen sind nach geringfügigen Leistungsverbesserungen ebenso groß wie die eines typischen OECD-Landes.
4. Sehr starke Ergebnisverbesserungen in den oberen Leistungsbereichen lassen vermuten, dass es gerade diese Leistungsgruppe ist, die von den Reformen des Bildungssystems am meisten profitiert hat.

## 6 Vergleich der Reformen von Deutschland und Polen

Auf den Ergebnissen der Kapitel 4 und 5 gründend, wird nun – der Fragestellung der Einleitung folgend – der Versuch unternommen, für beide Referenzländer Vergleichskriterien zu synthetisieren, um anhand dieser Elemente der beiden Reformen miteinander vergleichen zu können. Dieses methodische Vorgehen, dessen Ziel es ist, eingeleitete Homogenisierungs- wie auch Divergenzentwicklungen zu identifizieren, ist an dieser Stelle aus folgenden Gründen zwingend:

1. Die unterschiedliche Kompetenzverteilung innerhalb beider Staaten und ihre Folgen bezüglich der Reformumsetzung.
2. Die Reformfelder sind weder in ihrer Anzahl noch in ihrer Bezeichnung gleich.

Das in 1. erwähnte, deutlich voneinander abweichende Aufgaben- und Kompetenzspektrum beschränkt sich in erster Linie auf die Ebene der Bundesländer bzw. ihr Gegenstück auf polnischer Seite, die Wojewodschaften (vgl. Art. 30 und Art. 70 des GG; z.B. MENIS 2004). Auf der Grundlage dieser Gesetzgebung besitzt Deutschland eine ausgeprägt föderale Struktur, Polens Bildungssystem hingegen wird weiterhin, wenngleich in geringerem Maße als vor 1990 von Warschau aus durch das MENIS gesteuert. Dieser Steuerungsmechanismus findet seinen Ausdruck auch in der Reformumsetzung, was vor allem daran deutlich wird, dass die polnische Bildungspolitik jedes einzelne Reformelement eines Reformbereichs an ein gesetzlich verankertes Zeitraster koppeln konnte. Dieser Reformzeitrahmen garantierte eine rasche und vor allem landesweit einheitliche Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen (vgl. 5.2). Beim deutschen Pendant, den sieben Handlungsfeldern der Kultusministerkonferenz, handelt es sich im Gegensatz dazu um eine umreißende Vereinbarung, die keine konkreten Maßnahmenvorgaben (und somit auch keine Zeit-Maßnahmen-Koppelungen) vorsieht. Wie aus den Analysen des Abschnitts 4.2 hervorgeht, hat diese Steuerungs-Typizität zur Folge, dass sowohl die Umsetzungsformen als auch die Umsetzungsgeschwindigkeit der Reformen zwischen den Bundesländern nicht immer gleich sind. Insofern handelt es sich in Deutschland – und dies muss sich der Leser der folgenden Abschnitte permanent vergegenwärtigen – stets um mehr oder weniger stark ausgeprägte Trends innerhalb eines Handlungsfeldes und somit auch im Bezug auf die unten durchgeführten kriteriengeleiteten Vergleiche.

Grund 2. führt ergänzend dazu an, dass eine unmittelbare Gegenüberstellung der einzelnen Reformfelder angesichts einer fehlenden Deckungsgleichheit nicht möglich ist.<sup>507</sup> Aufgrund der in Grund 1. und Grund 2. aufgezeigten grundsätzlichen Unterschiede ist eine Synthetisierung von Vergleichskriterien folglich unumgänglich. Um dies zu leisten, muss sich der Blick zunächst auf die umgesetzten Maßnahmen der Kapitel 4 und 5 richten. Eine systematische Untersuchung dieser lässt innerhalb beider Reformen die Synthese folgender Vergleichskriterien zu:

1. National beschränkte zentrale Laufbahntests/Abschlussprüfungen (6.1)
2. Curricula/Standards (6.2)
3. Lehrerbildung (6.3)

### **6.1 National beschränkte zentrale Laufbahntests/Abschlussprüfungen**

Zentrale Leistungstests gehören, wie in Abschnitt 2.3 dargelegt, zu den wichtigen Datenquellen des System-Monitorings, eines facettenreichen Forschungsprozesses, der in den beiden Vergleichsländern seit dem Ende der 1990er Jahre sukzessiv in Gang gesetzt wurde. Vor diesem Zeitraum gehörten sie – entgegen des heute vermittelten Eindrucks – der keineswegs kleinen Gruppe europäischer Länder an, die zentrale Leistungstests auf System- und Landes-/Wojewodschaftsebene (allgemein: Regionalebene) nicht bzw. nur punktuell durchführten (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 99 f). Die Analysen der Abschnitte 4.2.5 und 5.2.2.2 zeigen, dass der 1999 bzw. 2001 einsetzende Reformimpuls bereits nach jeweils fünf Jahren zu einem radikalen Wandel unter diesem Vergleichaspekt geführt hat.

#### ***Grundschule***

In der Grundschule testen<sup>508</sup> die Bundesländer bereits im Zeitraum zwischen der zweiten und vierten Klasse mindestens einmal, vornehmlich in den klassischen Kernfächern Deutsch und Mathematik. Polens Grundschüler nehmen im Gegensatz dazu erstmalig am Ende der sechsten Klasse und damit vergleichsweise spät an einem zentralen<sup>509</sup> Leistungstest teil. Zu den Testbereichen des *sprawdzian* zählen unter anderem das Lesen, das Problemlösen oder auch der

---

<sup>507</sup> So wird beispielsweise die Problematik der Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Abschnitt 4.2.4), der Ganztagschulen (Abschnitt 4.2.7) bzw. der vorschulischen Sprachförderung (Abschnitt 4.2.1) in Polen an keiner Stelle von den Reformautoren erwähnt.

<sup>508</sup> Ist im Folgenden im Zusammenhang mit Deutschland von „testen“ oder „durchführen“ die Rede, so impliziert dies ebenfalls den Fall, dass Maßnahmen gesetzlich verankert sind, derzeit jedoch noch nicht durchgeführt werden.

<sup>509</sup> Im Falle von Deutschland ist dies mit landesweit gleichzusetzen.

Umgang mit Informationen, womit er in hohem Maße an das Literacy-Konzept von PISA angenähert ist (vgl. 5.2.2.2.2)

In beiden Ländern werden die Testaufgaben zentral auf der Grundlage von Standards konzipiert, wobei in Deutschland derzeit noch unklar ist, ob dies auf der Grundlage der KMK oder der in den Rahmenplänen formulierten Standards erfolgt (vgl. 4.2.5). Die Testdurchführung selbst dient – ergänzend zur Leistungsbeurteilung auf der Mikroebene – in erster Linie der Informationsgenerierung im Bezug zu der höheren Vergleichsebene (Informations- und somit auch Normierungsfunktion). Damit lässt sich für den Grundschulzeitraum (entspricht ISCED 1) (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 62) festhalten:

- Beide Vergleichsländer generieren Informationen über den Leistungsstand ihrer Grundschüler auf der Basis von Standards, wobei das Informationsbild der extern erfassten Leistungsentwicklung in Deutschland aufgrund der größeren Testdichte vermutlich genauer ist.

### ***Sekundarstufe I/Gimnazjum***

Ähnlich gestaltet sich das Analyseergebnis für den Zeitraum ISCED 2, d.h. die Schulformen der Sekundarstufe I und das polnische gimnazjum (Klassen sieben bis neun), in dem beide Länder zentrale, auf der Grundlage von Standards konzipierte Leistungsüberprüfungen durchführen. In den Bundesländern schwankt ihre Anzahl zwischen einer und vier. Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I (Klasse zehn) sind darunter annähernd flächendeckend implementiert, die übrigen, nicht in jedem Bundesland durchgeführten Tests finden zumeist in der siebten oder achten Klasse statt und dienen – ähnlich wie die Grundschulprüfungen – ausschließlich der Informationsgenerierung bzw. der Rechenschaftslegung über den schulischen Wirkungsgrad. Vor diesem Hintergrund lässt sich für Deutschland festhalten, dass die durchgeführten Leistungstests während der Sekundarstufe I sowohl der Generierung von Information als auch der Selektion (Allokation) dienen.

In Polen hat der *egzamin gimnazjalny*, welcher als einziger zentraler Test im Zeitraum zwischen der siebten und neunten Klasse durchgeführt wird, hingegen nicht die Funktionen einer Abschlussprüfung, da sein Ergebnis trotz Teilnahmepflicht weder als ein Notenbestandteil der Fächer noch als eine Note des Abschlusszeugnisses selbst definiert wird;<sup>510</sup> die rechtliche Verankerung seines Ergebnisses als ein wesentlicher Bestandteil der zu erfüllenden Aufnahmevoraussetzungen beim Übertritt in die übergymnasialen Schulformen lassen auch

---

<sup>510</sup> Die CKE formuliert es folgendermaßen: „Man kann ihn nicht nicht bestehen“ ([www.cke.edu.pl/index.php?](http://www.cke.edu.pl/index.php?)).

diesem Instrument eine Selektions- bzw. Allokationsfunktion zuordnen. Damit lässt sich für die Stufe 2 der ISCED-Gliederung zusammenfassend festhalten:

- Beide Länder führen zum Ende der allgemeinen Schulpflicht zentrale, standardbasierte Leistungsüberprüfungen durch, die sowohl der Informierung der Bildungsbeteiligten als auch der Selektion dienen.

### ***Sekundarstufe II/übergymnasiale Schulformen***

Im Hinblick auf zentrale Tests während der ISCED 3-Phase hatten Deutschland und Polen vor der Reformumsetzung allenfalls regional eingrenzbare Traditionen (z.B. Bayern in Form des Zentralabiturs). Der eingeleitete Wandel zog diesbezüglich in beiden Bildungssystemen einen – wenngleich mit ungleicher Konsequenz vollzogenen – Paradigmenwechsel nach sich. So zeigen die Analysen der Abschnitte 4.2.5 und 5.2.2.2.2 in diesem Kontext folgende Entwicklungen auf: Als einzige zentrale Prüfungsform existiert in Deutschland derzeit nur das Abitur in den Gymnasien und Gesamtschulen (die Aufgabenkonzeption erfolgt hier auf der Grundlage der EPA), womit folglich in einem beschränkten Teil der auf der Sekundarstufe I aufbauenden Schulformen die Abschlüsse zentral vergeben werden. Vereinzelt Ankündigungen bzw. bereits vorliegende Beschlüsse der Bundesländer lassen jedoch vermuten, dass zentrale Abschlussprüfungen auf längere Sicht flächendeckend implementiert sein werden (vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-wbk-08/>). Polen hingegen sieht bereits seit dem Schuljahr 2005/06 in allen Schulformen, die auf dem gimnazjum aufbauen eine standardbasierte zentrale Prüfung vor. Dies schließt ebenfalls die Berufsprüfungen in den Berufsschulen (als *egzamin zawodowy*) sowie auch in den mittleren Berufsschulen ein, in denen die Schülerinnen und Schüler nun gar zwei zentrale Prüfungen absolvieren müssen (die *Matura* und den *egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe*).

Zusammenfassend kann somit für die Stufe 3 der ISCED-Gliederung festgestellt werden:

- Entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler beider Vergleichsländer für eine Schulform, die mit dem Abitur endet, so erlangen sie dieses in einem zentralen Prüfungsverfahren. In Polen existiert diese Art der Qualifikationszertifizierung auch in den übrigen Schulformen.

Resümiert man die obigen Vergleiche zum Umgang und Gestaltung mit zentralen Tests, so können folgende Homogenisierungs- bzw. Divergenzentwicklungen festgestellt werden:

- Beide Vergleichsländer verfügen heute über ein ausgeprägtes, sich jedoch im Detail unterscheidendes Netz zentral konzipierter Leistungsüberprüfungen, die zum einen an

verschiedenen, vorwiegend an Schulformübertritten angelehnten bildungsbiografischen Zeitpunkten stattfinden und zum anderen mit verschiedenen Funktionen versehen sind (Diagnose, Zertifizierung und Selektion). Die Leistungserfassung und -bewertung erfolgt damit, einander ergänzend, durchgehend sowohl im Bezug zu Schülerinnen und Schülern der Mikro- als auch der Systemebene.

## 6.2 Lehrpläne/Standards

Wie aus den Kapiteln 4 und 5 sowie den retrospektiven Ausführungen von Klemm et al. (2004, S. 53 ff) hervorgeht, vollzog sich in der Bildungspolitik der beiden Bildungssysteme eine grundsätzliche Wende, deren zentrales Merkmal die paradigmatische Steuerungsänderung darstellt. Wurden beide Bildungssysteme bislang vergleichsweise erfolglos durch den *Input* (vgl. 4.1.1; 5.1.2.4), wie z.B. detaillierte Lehrpläne gesteuert, so sind es heute vor allem *Outputs* unter denen die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler stets besonders hervorgehoben werden. Sie sind der neue Bezugspunkt für zahlreiche Mechanismen und lassen in der Konsequenz Steuerungsinstrumenten wie Lehrplänen und Standards eine neue bzw. abgewandelte Rolle zukommen.

### **Standards**

Standards im Bildungswesen, d.h. zum einen die Idee der Beschreibung der beabsichtigten Ergebnisse von Unterricht durch die Angabe der von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und zum anderen der Anspruch, diesen Beschreibungen eine überprüfbare Form zu geben, gehören in beiden Bildungssystemen zum neu eingeführten Steuerungsinstrumentarium. Der eingeschlagene Weg ihrer konzeptionellen Umsetzung weist jedoch in vielerlei Hinsicht Unterschiede auf.

So hat die Kultusministerkonferenz bundesweit geltende *Bildungsstandards* für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss beschlossen. „Im Oktober 2004 hat sie für eben diese Fächer Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) sowie Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) in Deutsch und Mathematik verabschiedet. Im Dezember 2004 hat die Kultusministerkonferenz schließlich Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Biologie, Chemie, Physik beschlossen. Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache sind zu Beginn des Schuljahres 2004/05.“ (KMK 2005 b, S. 5). All diese Vorgaben konkretisieren auf der Grundlage von

Kompetenzmodellen den Bildungsauftrag, den das deutsche Schulsystem auf der Mikro-, Meso- und Makroebene in den genannten Fächern und an festgelegten Schwellen zu erfüllen hat. Damit werden Bildungsstandards unumgänglich zu verpflichtenden, fachspezifischen Grundlagen/Vorgaben a) für die Lehrpläne der Bundesländer, b) für den Unterricht und b) für das gesamte Netz der zentralen Prüfungen (Abitur ausgenommen).

Charakteristisch im Bezug auf die Konzeption von deutschen Bildungsstandards ist, dass sie qualitative Ausprägungen der zu erreichenden Kompetenzen in Form von drei Anforderungsbereichen unterscheiden (1. Reproduzieren, 2. Zusammenhänge herstellen und 3. Reflektieren und Bewerten).

Im Gegensatz zu den Bildungsstandards verzichtet man in den *Prüfungsstandards* auf derartige Abstufungen. Laut der Vorgaben für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Prüfungsteil des Gymnasialtests soll hier beispielsweise jede Schülerin und Schüler in der Lage sein, „in praktischen Situationen mit Maßeinheiten umzugehen“ (Anlage 2 zu § 1, MENIS 10.08.01), wobei weder ein „Schlechter“ noch ein „Besser“ im Bezug auf diesen Umgang konkretisiert wird. Die Inhalte, Fähigkeiten und Anforderungen der Prüfungsstandards werden vielmehr „unter Berücksichtigung“ (Art. 22.10, MENIS 2004) der *Curricularen Basis* konzipiert bzw. ausgewählt. Eine nähere Charakterisierung der Beziehung „Berücksichtigung“ zwischen der Curricularen Basis und den Prüfungsstandards wird jedoch in keinem weiteren Dokument näher erläutert, zugrunde liegende Modelle bzw. mögliche Auswahlkriterien, deren Anwendung die bekannte Form theoretisch begründen, bleiben zum Unverständnis der Bildungsbeteiligten und hier speziell der Wissenschaftskreise im Dunkeln.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Prüfungsstandards und den Bildungsstandards besteht darin, dass die zu erreichenden Fähigkeiten nicht für einzelne, in der Schule unterrichtete Fächer vorgegeben werden, sondern ausschließlich für die – mit Ausnahme der Prüfungen zum Abschluss der Schulstufe III – nicht deckungsgleichen Testfächer der landesweiten Tests. D.h. nach Abschnitt 5.2.2.2.2:

1. Für den Grundschultest am Ende der sechsten Klasse: Lesen, Schreiben, Problemlösen, Umgang mit Informationen sowie Nutzen des Wissens in der Praxis.
2. Für den Gymnasialtest am Ende der neunten Klasse: humanistische Fächer und mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer.
3. Für das Abitur sowie die Berufsprüfungen (Berufsschulen und Fachoberschulen) ist die Deckungsgleichheit hingegen vorhanden.

Damit lässt sich zusammenfassend festhalten:

- Die deutschen Standards haben im Gegensatz zu den polnischen eine theoretische Fundierung und eine von Klieme et al. geforderte „Leitfunktion“ (2003, S. 94); seit ihrer Implementierung dienen sie in beiden Vergleichsländern als Grundlage zur Verfassung von Aufgaben der im Abschnitt 6.1 diskutierten zentralen Tests.

### ***Lehrpläne***

Wie ein Vergleich zwischen den Handlungsfeldern Deutschlands und Reformelementen Polens zeigt, misst die Bildungspolitik beider Vergleichsländer den Lehrplänen offensichtlich eine unterschiedliche Bedeutung bei. Während die Reform der Curricula in Polen eines dieser fünf Elemente darstellt und somit als fundamental begriffen wird, bleibt sie in Deutschland unerwähnt.<sup>511</sup> Es ist insofern auf diese divergente Wertigkeit in der Bedeutungszuschreibung zurückzuführen, dass es innerhalb des Analysezeitraums mit etwa einem Drittel durchaus auch Bundesländer gab, die trotz tiefgreifender Umwälzungen keine Lehrplanrevision durchführten (vgl. 4.2.3.1).

Die Lehrpläne derjenigen Bundesländer, in denen sie neu konzipiert wurden, weisen im Wesentlichen drei Merkmale auf: a) Sie umreißen die zu behandelnden Inhalte recht allgemein (Typ: Rahmenplan), b) sie benennen Kompetenzen, die am Ende eines Jahrgangs bzw. Doppeljahrgangs von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen und c) die methodisch-inhaltliche Orientierung der untersuchten Fächer (Mathematik und Naturwissenschaften) hat sich merklich vom Produkt (wissen, dass ...; kennen von ...) hin zum Prozess verlagert. Damit hält der internationale, bezüglich der Lehrplankonzeption feststellbare Trend auch in Deutschland Einzug. Ein gravierender Schwachpunkt annähernd all dieser (und auch der nicht neu konzipierten) Rahmenpläne ist jedoch, dass die Kultusministerien aufgrund der relativ späten Veröffentlichung der Bildungsstandards durch die KMK (vgl. Tabelle 6) diese nicht mehr zum Aufbau eines beschlossenen, integralen Steuerungssystems nutzen konnten, in dem die Bildungsstandards in ihrer Leitfunktion und der Rahmenpläne in ihrer Orientierungsfunktion gekoppelt werden. Dies zeigt einerseits, dass die Bildungspolitik der Länder durch die Wahl des Lehrplantyps ihre Absicht, den Einzelschulen mehr Autonomie zukommen zu lassen, tatsächlich

---

<sup>511</sup> Diese Unterschiede können ebenfalls in den Reihen der Lehrerinnen und Lehrer identifiziert werden (vgl. Höhmann 2001; Komorowska 1999; Konarzewski 2004). Eine plausible Erklärung für den deutlich höheren Stellenwert der Lehrpläne in Polen könnte ein Nachwirken von Mechanismen sein, die den Unterricht vor 1989 steuerten. Für diesen Zeitraum beschreibt Konarzewski (2004, S. 13) sehr plastisch, einerseits wie detailliert der Ablauf des Unterricht durch den Lehrplan strukturiert wurde, andererseits aber auch wie minutiös von der Schulleitung auf eine stundengenaue Umsetzung der Lehrpläne geachtet wurde.

verwirklicht hat (Rückzug aus der Detailsteuerung), andererseits aber auch, dass die schulinternen Lehrpläne, die eine Konkretisierung der Rahmenpläne auf der Mesoebene darstellen, und folglich auch der Unterricht selbst aufgrund der „verletzten Transitivität“ nicht wie vereinbart mit den Bildungsstandards korrespondieren.

Polens Lehrpläne werden seit ihrer Reform im Zeitraum zwischen 1999 und 2003 als *Curriculare Basis* bezeichnet. Diese normiert den Bildungsprozess der aufeinander aufbauenden Bildungsstufen, indem sie für jedes Fach, das während dieser Zeit unterrichtet wird, Kategorien a) Bildungsziele, b) didaktisch-erzieherischen Aufgaben der Schule, c) Fachinhalte und d) konkrete Fähigkeiten, über die die Schülerinnen und Schüler am Ende einer dreijährigen Bildungsstufe in den Fachinhalten verfügen sollten, konkretisiert. Die Analyse der Vorgaben innerhalb dieser Kategorien zeigt eine Abkehr von der ehemals vorhandenen Detailsteuerung zugunsten allgemeiner Ziele bzw. einer sehr groben Skizzierung der Fachinhalte, die außerdem innerhalb der Dreijahres-Zyklen nicht in ihrer Reihenfolge geordnet werden. Diese Aufgabe, in weiterführenden Schritten aber auch das Konkretisieren sowie möglicherweise eine Ergänzung durch ein *Additum*, fällt nun in den Kompetenzbereich von Autoren, unter denen tatsächlich jedoch weniger Einzelschulen/Fachgruppen als vielmehr „professionelle“ Lehrplanautoren wie z.B. Mitarbeiter/-innen des MENIS oder Wissenschaftler/-innen zur bzw. Ausarbeitung und Verbreitung beitragen. Die überaus starke Passivität der Einzelschulebene ist vermutlich auf den zusätzlichen Arbeitsaufwand, das darauf folgende behördlichen Genehmigungsverfahren und nicht zuletzt auf das relativ teure Zulassungsverfahren der Lehrpläne zurückzuführen.

Eine Problematik, die im Vergleich zum deutschen Bildungssystem deutlich stärker im Diskussionsvordergrund steht, betrifft die Korrespondenz zwischen dem Lehrplan und den Standards. Diesen Zusammenhang untersuchend, zeigte der Lehrplanforscher Konarzewski (vgl. 2004) in seiner eingehenden, sich auf die Curricularen Basen der allgemein bildenden Schulen beschränkenden Konzeptionsanalyse, dass diese in ihrer Leitfunktion keine nachvollziehbare Verzahnung mit Prüfungsstandards und damit auch nicht mit den Aufgaben des Testsystems gewährleisten. Diese Erkenntnis löste in der Folgezeit rege Diskussionen aus, war zugleich aber auch ein Impuls zur Wiederaufnahme von Konzeptionsarbeiten, deren Ergebnis Ende 2005 als die „Podstawa Programowa kształcenia ogólnego - Projekt“ (vgl. Konarzewski et al. 2005), ein Diskussionsentwurf neuer Vorgaben vorgestellt wurde.

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten:

- In den Lehrplänen beider Vergleichsländer ist ein drastischer Rückzug der Bildungspolitik aus der curricularen Detailsteuerung feststellbar, der jedoch von polnischen Schulen

aufgrund sehr aufwendiger Zulassungsverfahren von schulinternen Lehrplänen annähernd gänzlich ungenutzt bleibt. Beide Instrumente erfüllen zudem die ihnen zugeschriebenen Funktionen (Polen: Leitfunktion; Deutschland: Orientierungsfunktion) noch nicht.

### **6.3 Lehrerbildung**

Während in Deutschland erst angesichts der internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie TIMSS und PISA 2000 in der deutschen Öffentlichkeit bekannt wurde, dass die Lehrerbildung einen Reformbedarf aufweist, ist dies in Polen vielmehr einem „internen Erkennungsprozess“ unter den Bildungsbeteiligten zuzuschreiben. Die beiderseits empfundene Stärke bezüglich der herrschenden Defizite und nicht zuletzt auch die Furcht vor einer weiteren Vergrößerung der Kluft zwischen dem an dieses Arbeitsfeld gerichteten Anspruch und seiner tatsächlichen Verfassung, hatten schließlich zur Folge, dass sich die „Lehrerbildung“ auf den nationalen Reformagenden wiederfand. Auf den Ergebnissen der Abschnitte 4.2.6 und 5.2.2.4 gründend, werden nun die in der Folgezeit in diesem Reformbereich eingeleiteten Maßnahmen einander gegenübergestellt.

#### ***Lehrerausbildung***

Schränkt man den Vergleich zunächst auf die universitäre Lehrerbildungsphase ein, so zeigt sich, dass die Implementierung von Standards in beiden Vergleichsländern einen, wenn auch unterschiedlich komplexen Reformbestandteil bildet. Während in Polen vom Studienhauptfach über den erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischen Studienteil bis hin zu den Schulpraktika sowohl *Organisationstandards* als auch zum Teil *Absolventenstandards* (vgl. Terhart 2002 b, S. 30) eingeführt wurden (seit WS 2004/05), beschränkt die KMK diesen Schritt lediglich auf die Implementierung von Absolventenstandards, eingeschränkt auf die Disziplinen der *Bildungswissenschaften*<sup>512</sup> (implementiert seit WS 2005/06). Damit verzichtet das Gremium – im Gegensatz zu Polen – beispielsweise auf die Vorgabe von Pflichtfächern als Elemente des Bereichs Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaften), ganz abgesehen von einer detaillierten Zuordnung obligatorischer Studienumfänge zu den einzelnen Disziplinen. Die Bereiche, in denen die Standardsetzung zum Tragen kommt, beschränken sich stattdessen ausschließlich auf berufsbezogene Kompetenzen (vgl. KMK 2004 a, S. 7-13).

Auf diesem Ergebnishintergrund wird zugleich ein unterschiedlich starker Eingriff in die Autonomie der Hochschulen/Universitäten erkennbar. Es zeigt sich deutlich, dass die Eigenständigkeit der deutschen Ausbildungsstätten im Hinblick auf die Gestaltung erziehungs-

---

<sup>512</sup> Die Standards sind gleichzeitig auch Grundlage der Lehrerausbildung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes.

wissenschaftlicher Bildungsprozesse zwar zielgerichtet sein muss, sie jedoch im Detail mit einem Höchstmaß an Eigenständigkeit erfolgen kann. In Polen hingegen zieht die Koppelung von Organisationstandards, Absolventenstandards und verpflichtenden Inhalten eine vergleichsweise starke Verschulung des Lehramtsstudiums nach sich. Keinesfalls darf daraus jedoch geschlossen werden, Deutschlands Lehramtsstudiengänge seien gänzlich frei von organisatorischen Vereinheitlichungstendenzen, im Gegenteil. So wird hier seit 2002 – als Teil des Hochschulwandels, der 1999 mit der Initiierung des *Bologna-Prozesses* begann –, in annähernd allen Bundesländern das BA-MA-Konzept sukzessive implementiert. Das Konzept zeichnet sich neben einem Punktesystem („Credit Points“) durch einen modularisierten, im Rahmen der zwei Stufen eingebetteten Aufbau aus. Damit verbunden ist das Ziel, Bestandteile des Studiums oder auch Abschlüsse regional, landesweit und international vergleichbar zu machen, um so die notwendige Voraussetzung zum Beispiel für flexible und verlustfreie Übergänge zwischen allen Studiengängen (und Universitäten/Hochschulen) zu schaffen. Derzeit stehen die Bundesländer jedoch noch am Anfang einer flächendeckenden Umorganisation, unumgängliche Fragen, die beispielsweise eine curriculare Abstimmung betreffen (auf Landes- bzw. Bundesebene), sind meines Wissens noch offen.

Richtet man nun den Blick auf die professionsbezogenen Leitideen des Lehrerstudiums, zum einen auf der Grundlage verpflichtender Studiumsinhalte der polnischen Ausbildung und zum anderen auf die Form der Anforderungen in den aufgeführten Kompetenzstandards (vgl. MENIS 07.09.04 a), so zeigt sich für beide Länder, dass sie die Entwicklung von „professioneller Problemlösekapazität“ (Buchberger & Buchberger 2003, S. 123) in den Ausbildungsvordergrund stellen; eine gesteigerte Anzahl und Länge innovativ gestalteter Praxisabschnitte, in denen Lern- und Entwicklungsprozesse selbst erfahren und in kollaborativen Problemlöseprozessen erprobt werden können (beispielsweise im Rahmen von Fach- bzw. allgemeiner Praktika), trägt des Weiteren zur Herausbildung einer forschungsorientierten und zugleich reflexiven Grundhaltung der Absolventen bei. Ein Verständnis von Lehrerbildung als Übermittlung vorgefertigter Wissensinhalte und systematisierten Wissens erhält vor diesem Hintergrund eine zweitrangige Bedeutung (vgl. KMK 2004 a; MENIS 07.09.04 a).

Zusammenfassend kann folglich festgehalten werden:

- Das Lehramtsstudium beider Vergleichsländer zielt derzeit in verhältnismäßig hohem Maße auf die Ausbildung professionsbezogener Fähigkeiten. Begleitet wird dieser Wandel von einer ausgeprägten Tendenz zur organisatorischen Vereinheitlichung der Ausbildung, die in Polen auf die nationale Ebene beschränkt bleibt. Für Lehrerausbildungsmodelle, die

in Deutschland angenommen werden bildet dagegen der europäische Raum den organisatorischen Bezugsrahmen.

### ***Postuniversitäre Lehrerbildung***

Auch unter diesem Vergleichsaspekt stehen sich nach den Reformen zwei unterschiedliche Ansätze der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung gegenüber.

Die Ausführungen von 4.2.6 zeigen diesbezüglich ein vergrößertes Steuerungsspektrum der deutschen Schulen. Dorthin verlagerte sich in Folge des Steuerungswandels und einer damit einhergehenden Stärkung der Einzelschulautonomie die Verantwortung für die Gestaltung einer Fortbildungsplanung (inkl. Entwicklung, Organisation und Rückmeldung), die nun zunehmend nach den Bedürfnissen des speziellen Schulstandortes ausgerichtet wird. In diesem Konzept rückt zugleich der klassische individuelle Fortbildungstyp zu Gunsten einer gemeinsamen, auf das Schulprogramm sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung orientierten Lehrerfortbildung in den Hintergrund. Neben Fortbildungen, die von Lehrerbildungsinstituten durchgeführt/angeboten werden, nehmen Kollegien einer bzw. einiger benachbarter Schulen auch zunehmend an Fortbildungen teil, die zum größten Teil von Multiplikatoren (dazu können auch Kollegiumsmitglieder zählen) geleitet wird. Im Gegensatz zu den durch Fachinstitute durchgeführten bzw. geplanten Fortbildungsmaßnahmen, berücksichtigt das Konzept von „SCHILF“ deutlich stärker die vorfindbaren Rahmenbedingungen und damit auch Bedürfnisse der Einzelschule. Die organisatorische Neuausrichtung der Lehrerfortbildung, die voraussichtlich eine stärkere Aktivität und damit auch eine formale Kompetenzentwicklung der Mesoebene nach sich ziehen wird, bleibt jedoch – entgegen zahlreicher Empfehlungen (z.B. Wissenschaftsrat 2001, S. 32) – weiterhin von Laufbahn- bzw. finanzieller Entwicklungen abgekoppelt.

Polens Reformkonzept wird als „awans zawodowy“, ein in den europäischen Bildungssystemen unikales Aufstiegsmodell bezeichnet, welches sich durch eine enge Koppelung von Entwicklung und Leistung einerseits und Aufstieg bzgl. Status und finanziellen Anreizen andererseits kennzeichnet. Es setzt sich wie folgt zusammen:

1. Lehrer in der Ausbildung (Dauer: neun Monate),
2. Vertragslehrer (Dauer: mindestens zwei Jahre und neun Monate),
3. Ernannter Lehrer (Minstdauer: mind. zwei Jahre und neun Monate) und
4. Diplomierter Lehrer.

Mit dieser Unterteilung organisiert und strukturiert das polnische Fort- und Weiterbildungskonzept sowohl den Vorbereitungsdienst als den darauf folgenden Tätigkeitszeitraum, indem bereits ab dem Eintritt in den Schuldienst („Lehrer in Ausbildung“) für jede der durchzulaufenden Stufen Fähigkeiten und Anforderungen benannt werden, die ein Aufstiegskandidat erwerben bzw. erfüllen muss. Die Anforderungen der einzelnen Stufen gelten als gesetzlich verankerte Vorgaben landesweit und sind im Einzelnen so verfasst, dass sie vor allem auf Stufe 3. und 4. neben dem individuellen Kompetenzgewinn zugleich auch ein zentrales Element der schulinternen Qualitätsentwicklung bilden (Koppelung von personeller mit innerschulischer Qualitätssteigerung). Wird eine Stufe von einem Kandidaten durchlaufen, so schließt sie – mit Ausnahme von 1. – sowohl mit einem internen als auch einer externen Prüfung ab, in denen auf der Grundlage der Dokumentation des Geleisteten und einer mündliche Prüfung über einen Statusaufstieg entschieden wird. Werden beide Teile positiv beurteilt, so steigt mit dem Übertritt auf die höhere Stufe zugleich auch das Monatsgehalt (Lehrer in der Ausbildung: 82% des durchschnittlichen Grundgehalts für Angestellte im Staatsdienst; Vertragslehrer: 125%; Ernannter Lehrer: 175%; Diplomierter Lehrer: 225%)

Damit kann resümierend festgestellt werden:

- Während die Gestaltung des Lehrerfort- und Lehrerweiterbildungsprozesses in Deutschland größtenteils in die Verantwortung der Einzelschulen übertragen wurde und dort nun von innerschulischen Erfordernissen in der Qualitätsentwicklung gesteuert wird, konnte in Polen bereits nach kurzer Zeit eine beachtliche Kultur des Lernens im Lehrerberuf durch eine Koppelung von Kompetenz- und Schulentwicklung einerseits und Laufbahnentwicklung andererseits initiiert werden.

## 7 Fazit

Um den Anforderungen, die im Zuge des einsetzenden Globalisierungsprozesses mit wachsender Intensität auch in die Bildungssysteme hineingetragen wurden, gerecht zu werden, begannen viele Länder spätestens in den 1990er Jahren mit breit angelegten Bildungsreformen. Trotz zunehmend augenscheinlicher, im Falle von Deutschland durch TIMSS empirisch nachgewiesener Defizite, verschlossen sich Deutschland und Polen diesem Wandel über einen verhältnismäßig langen Zeitraum. Eine Wende kann schließlich in den Jahren 2001 bzw. 1999 verzeichnet werden, in denen die wohl umfangreichsten und zugleich komplexesten Schulreformen in der Geschichte beider Länder begannen. In der Folgezeit zeigte sich die Generierung des Wissens um den aktuellen Reformstatus in Polen, vor allem aber in dem föderal strukturierten Deutschland aufgrund einer größtenteils nur punktuell untersuchten Umsetzung eher unsystematisch und unvollständig, der Diskurs der Bildungsbeteiligten glitt damit – so die logische Folge – auf eine nicht immer empirisch fundierte Grundlage. Die zentralen Fragenkomplexe der Arbeit setzen an dieser Problematik an und vertiefen sie im Folgenden konsequent, indem die Reformstrategien identifiziert und ihr Umsetzungsstand analysiert wird. Parallelen in den Ergebnissen des darauf fußenden Vergleichs zwischen den beiden Referenzländern lassen sich resümierend in Form von gemeinsamen Strategiefeldern wiedergeben:

- **Strategiefeld Steuerung:** Beide Bildungssysteme werden mindestens bis zur Stufe 2 der ISCED-Gliederung über Modi der *Output-Steuerung* gelenkt. Dies manifestiert sich in erster Linie in einem herausragenden Stellenwert angestrebter Wirkungen schulischen Lernens, die als landesweit verpflichtende Bildungsstandards (in Deutschland) bzw. Prüfungsstandards (in Polen) für alle Übergangsschwellen innerhalb der Schulstruktur formuliert wurden. Das Erreichen dieser Vorgaben wird regelmäßig mit den Instrumenten des System-Monitorings überprüft, was in erster Linie ein dichtes Netz externer Leistungstests und Abschlussprüfungen leistet.
- **Strategiefeld Bildung:** Die in den Lernvordergrund gestellten Fähigkeiten orientieren sich – mindestens bis zur sechsten Klasse – stärker an den Anforderungen des Alltags, innerfachliches Strukturwissen rückt dagegen weiter in den Hintergrund.
- **Strategiefeld Einzelschulautonomie:** In beiden Ländern zeigt sich eine drastische Verringerung der bildungspolitischen Verantwortung für die pädagogische Qualitätsentwicklung auf der Einzelschulebene. Diese Aufgabe fällt – beispielsweise in den Bereichen der Lehrplanentwicklung, der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung und des Schulprogramms – als *pädagogische Eigenverantwortung* in hohem Maße in den

Zuständigkeitsbereich der Schulleitungen und der Lehrer/-innen. Damit ist in beiden Bildungssystemen zugleich auch das Zusammenwirken von Autonomie und Kontrolle identifizierbar.

- **Strategiefeld Lehrerausbildung:** Die Lehramtsstudiengänge zielen derzeit in höherem Maße auf die Ausbildung professionsbezogener Fähigkeiten. Begleitet wird dieser Wandel von einer ausgeprägten Tendenz zur Vereinheitlichung der Ausbildungsorganisation, die zum einen durch *Organisationenstandards* (Polen) und zum anderen durch *BA-MA-Konzepte* (Deutschland) erreicht wird.

Mit Ausnahme des Wandels der Schulstruktur sowie der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung sind damit alle wesentlichen Strategien, die in Polen implementiert wurden, auch in Deutschland eingeleitet bzw. bereits umgesetzt. Dieses Ergebnis ist in zweifacher Hinsicht bemerkenswert, einerseits, weil die Reformen beider Länder aus einer unterschiedlichen Informations- bzw. Situationsgrundlage heraus initiiert wurden (vgl. 4.1.1; 5.1.2) und andererseits, weil es zugleich – gestützt von Vergleichsergebnissen mit leistungsstarken PISA-Teilnehmerländern – Laitkos These über den Homogenisierungseffekt des Globalisierungstrends im Bezug auf Bildungssysteme belegt (vgl. 2005, S. 43). Die Analyseergebnisse zeigen zugleich aber auch, dass diese Uniformierung in beiden Referenzländern mit der Einführung eines unterschiedlich stark ausgeprägten nationalen „Reformadditums“ einhergeht, das vorwiegend auf die jeweiligen Schwächen und Bedürfnisse des Bildungssystems ausgerichtet wurde (vgl. 4.2.3; 5.1.2; 5.2.2.4). In diesen Punkten manifestiert sich ein Erkenntniszuwachs, der beispielsweise für Deutschland auf der Grundlage der Studie von Avenarius et al., in der Reformmaßnahmen nicht vollständig erfasst und einzelne Instrumentmerkmale zum Teil ausgeblendet werden, nur bedingt synthetisierbar ist (vgl. 2003 b, S. 261 f; 4.2.3); eine standardisierte Erhebung als die adäquate Erfassungsmethode für ein Reform-Monitoring des föderal strukturierten Deutschland anzusehen, ist damit unter anderem aus diesem Grund zu hinterfragen.

Als ein Maß für die Effektivität der Reformen beider Bildungssysteme kann die Leistungsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler z.B. bei der PISA-Studie herangezogen werden. Eine Diskussion auf der Basis der deutschen Ergebnisse ist hier jedoch vor dem Hintergrund der kurzen Zeitspanne seit der Reformeinleitung sowie einer föderalen Systemstruktur, welche die Umsetzungen zusätzlich verzögert, wenig aussagekräftig; für Polen gilt dies hingegen nicht, wengleich davon ausgegangen werden kann, dass eine optimale Verzahnung der neuen Instrumente und Strategien erst in den Messungen von PISA 2006, spätestens jedoch

PISA 2009, ihre Optimalwirkung zeigen wird. Dass die bisher vollzogene Leistungsentwicklung zum Ende dieses Jahrzehnts durchaus auf einen Vorstoß Polens ins obere Länderdrittel hinzielt, konnte bereits im Zeitraum zwischen 2000 und 2003 angedeutet werden, in dem ein enormer, insbesondere im unteren Quartil, zum Teil aber auch in der Spitze der Leistungsverteilung lokalisierbarer Ergebnisanstieg erreicht wurde (vgl. 5.2.2). Auf dieser Informationsgrundlage, gekoppelt an die festgestellten Parallelen und Differenzen innerhalb der beiden Reformen, kann nun auch ein vorsichtiger Ausblick auf Deutschlands Leistungsentwicklung gewagt werden.

Die Ergebnisse des Abschnitts 4.2 lassen unter diesem Aspekt durchaus begründet positiv in die Zukunft schauen, wenngleich das Erreichen von Bulmahns Ziel, 2009 einen Anschluss an die Weltspitze zu finden (Döbert et al. 2003, S. 5), unrealistisch erscheint. Für einen Leistungsanstieg spricht der neben Polen auch in den anderen leistungsstarken Ländern vorhandene Kern von Strategien und Instrumenten, dessen Leistungsfähigkeit grenzübergreifend kaum noch angezweifelt wird, dass dieser jedoch – ähnlich wie in Polen – drastisch ausfällt, wird meines Erachtens im Wesentlichen aus zwei Gründen gehemmt:

1. Das oben genannte Reformadditum von Polen gegenüber Deutschland wirkt im Zusammenhang mit einer parallel dazu aufkommenden Leistungskultur der Lernenden in hohem Maße leistungsfördernd.
2. Das Reformadditum von Deutschland gegenüber Polen kann im Gegenzug dieses Defizit nicht kompensieren.

Entgegen einem vor allem seitens der Bildungspolitik vertretenen Standpunkt impliziert Begründungspunkt (1) keinesfalls das neue insgesamt neunjährige Gesamtschulmodell der Grundschule und des darauf aufbauenden Gymnasiums, da es im Hinblick auf Qualitätsfragen nachweislich keine tragende Rolle spielt (vgl. Herrlitz et al. 2003; Kupisiewicz 2006, S. 78; Prenzel et al. 2005). Herauszustellen ist in diesem Kontext vielmehr das in 5.2.2.4.2 analysierte Lehrerfort- und Lehrerweiterbildungskonzept; dieses stellt eine ausgeprägte Form der Gestaltungsempfehlungen des Wissenschaftsrats (2001, S. 63) dar, indem es – in einer Karriereleiter eingebettet – Kompetenz- und Schulentwicklung eng an eine finanzielle Laufbahnentwicklung koppelt. Untersuchungen zur Verlagerung der Sechshunderttausend polnischen Lehrer innerhalb der Berufsstufen (vgl. 5.2.2.4.2) belegen die hohe systeminterne Akzeptanz des Konzepts und lassen somit als Konsequenzen erkennen:

- Die geschaffenen Anreizsysteme haben durch ihr hohes Anregungs- und Motivationspotential innerhalb kürzester Zeit zur Herausbildung einer *Leistungskultur* innerhalb der Lehrerschaft geführt.

- Der Kompetenzzuwachs der Lehrerinnen und Lehrer erfolgt über die gesamte Berufslaufbahn hinweg.

Da Polen im Zusammenhang mit beiden Folgerungen keine Sonderrolle zugeschrieben werden kann, lässt es in verallgemeinerter Form die Vermutung zu, dass die Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung und damit auch der Bildungssysteme in einem beträchtlichen Maße von der Tatsache abhängig ist, ob derartige Karrieremechanismen installiert wurden. Gerade heute, in Zeiten öffentlicher Mittelverknappung, erweist sich dieser Umstand für die nationalen Bildungspolitiken zumindest als „unbequem“, für manche darunter – wie im Falle von Deutschland – gar als nicht beachtenswert. Damit wird jedoch fälschlicherweise ausgeblendet, dass eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung der Bildungsprozesse in einer leistungsorientierten Schule, als die sie sich derzeit in annähernd allen Bundesländern präsentiert, neben einer adäquaten Struktur und Organisation auch ein geändertes Input-Fundament in Form einer geänderten Leistungskultur benötigt. Die Hoffnung, diese in vergleichbarem Maße quasi als ein Nebenprodukt der *Output-Steuerung* erzeugen zu können (4.2.5), erscheint aufgrund eines zu geringen Anreiz- und Motivationspotentials fraglich.

Wie in den Untersuchungen zum Bildungsverhalten -gestützt von Umfrageergebnissen zur Bildungseinstellung – gezeigt wurde (vgl. 5.2.2.1), vollzog sich bei den polnischen Schülerinnen und Schülern – als eine Art reformunabhängiger Parallelprozess – gleichermaßen ein starker Wandel in der *Leistungskultur*; der *Run* auf Bildung ist heute so stark wie noch nie, seine zentralen Motive sind: ein hoher beruflicher Status, wirtschaftlich-finanzieller Erfolg, aber auch ein Schutz vor Arbeitslosigkeit. Veränderte Einstellungen von Lehrenden und Lernenden zugleich, die in ihrem Zusammenwirken zweifelsohne tragende (Komplementär-) Elemente des „Kerngeschäfts“ darstellen, dürften einander weiterhin in der effektiven Gestaltung der Bildungsprozesse positiv verstärken. Für die internationale Bildungsforschung, die derzeit sehr stark auf Strukturen, Organisationsmerkmale und Inhalte fokussiert bleibt, sind dies Hinweise darauf, dass der Aspekt der Leistungseinstellung von Bildungsbeteiligten bei Vergleichen von Bildungssystemen zwecks einer erschöpfenden Beleuchtung der wirkenden Mechanismen nicht ausklammert werden darf.

Das Reformadditum von Deutschland gegenüber Polen umfasst folgende Elemente:

- Ganztägige Unterrichtsorganisation.
- Umgang mit Disparitäten.
- Komplexe Maßnahmen im Elementarbereich.

Kernelemente des zuletzt genannten Aspekts sind bundesweit eingeführte Leitlinien, die den Bildungsbegriff konkretisieren und zugleich ein stärkeres Gewicht auf den Anschluss an die Grundschule legen, eine vorschulische Sprachstandsdiagnostik, die – wenngleich nicht flächendeckend – an eine Sprachförderung gekoppelt ist sowie eine flexible Einschulung. Leitende Ideen, wie auch die Bedeutung der Elementarbildung, haben sich damit „nach PISA“ merklich den international beobachtbaren Trend angenähert und dürften folglich aufgrund der heute an die 90% heranreichenden Beteiligungsquoten in naher Zukunft einen sukzessiven Niederschlag im Kompetenzniveau der Kinder beim Schuleintritt finden (vgl. 4.2.1; 4.2.2). Insgesamt zeigt sich damit der Elementarbereich zunehmend in der Gestalt des neuen Grundstocks des deutschen Bildungssystems, was vor dem Hintergrund der Ergebnisse diverser Längsschnittstudien im Hinblick auf die Leistungsentwicklung in der weiteren Bildungsbiografie nicht hoch genug eingeschätzt werden kann (vgl. Weinert/Helmke 1997). Es kann somit begründet davon ausgegangen werden, dass sich aufgrund des „Hochziehens“ ein weiterer durchschnittlicher Leistungszuwachs Ende dieses Jahrzehnts bemerkbar machen wird.

Bei der Organisation der zusätzlichen Schulzeit scheinen sich insbesondere *additive Ganztagsmodelle* gegenüber *gebundenen* durchzusetzen, womit der Maßnahmenswerpunkt mehr dem Feld der Betreuung und Unterstützung der Erziehungsberechtigten als dem einer erweiterten Beschulung zuzuordnen ist.

Die Ergebnisse zum Umgang mit Disparitäten (4.2.4) erscheinen im Gegensatz zu den Ergebnissen von Avenarius et al. (2003 b, S. 263-264), die den Bundesländern auf diesem Reformfeld Prioritätssetzung attestieren, bedenklich. Trotz mehrfach wiederholter Ergebnisse zu der Stärke der Koppelung von Leistung und ethnischer bzw. sozialer Herkunft, konnten sowohl im Hinblick auf Fördermuster als auch -schwerpunkte erhebliche Divergenzen, gepaart mit bildungspolitischer Zurückhaltung, identifiziert werden. Von erfolgreichen Förderkonzepten nordeuropäischer Länder, die sich dadurch auszeichnen, dass sie die Herausforderungen dieses Feldes in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Prozesse stellen (im Hinblick auf Migrantenkinder: Ressourcenorientierung), ist Deutschland weiterhin weit entfernt. Es bleibt somit offen, ob und wenn ja, in welchem Maße diese Schülergruppe an der oben prognostizierten Leistungshebung Deutschlands teilhaben wird, eine Verringerung der derzeitigen Leistungsstreuung ist dabei jedoch nicht zu erwarten.

## **8 Verzeichnisse**

### **8.1 Gesetze und Verordnungen**

#### **8.1.1 Gesetze und Verordnungen für Deutschland**

##### **Baden-Württemberg**

KGaG (09.04.03). Gesetz über die Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Tagespflege. Land: Baden Württemberg. Im www unter: [www.sozialministerium-bw.de/sixcms/media.php/1442/kindergartengesetz.pdf](http://www.sozialministerium-bw.de/sixcms/media.php/1442/kindergartengesetz.pdf), gesichtet am 13.06.06.

SchG (11.10.05). Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg. Vom 01.08.1983, zul. geänd. durch Gesetz vom 11.10.2005. Im www unter: [www.leu.bw.schule.de/bild/SchG.pdf](http://www.leu.bw.schule.de/bild/SchG.pdf), gesichtet am 16.11.05.

GHPO I (22.07.03). Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I – GHPO I) vom 22. Juli 2003 (GBl. S. 432).

##### **Bayern**

BayEuG (23.11.04) Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen vom 31.05.2000 (GVBl. Bayern 2000,17, S. 414 ff., berichtigt in GVBl. Bayern 2000,20, S. 632), zul. geänd. durch Gesetz vom 23.11.2004 (GVBl. Bayern 2005,14, S. 272 f., berichtigt in GVBl. 2005,20, S. 516).

BayLBG (08.03.05). Bayerisches Lehrerbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995, zuletzt geändert am 08.03.2005. Im www unter: [http://by.juris.de/by/LehrBiG\\_BY\\_1995\\_rahmen.htm](http://by.juris.de/by/LehrBiG_BY_1995_rahmen.htm), gesichtet am 22.09.06.

LPO I (07.11.02). Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 7. November 2002. Im www unter: [by.juris.de/by/LehrPrO\\_BY\\_2002\\_rahmen.htm](http://by.juris.de/by/LehrPrO_BY_2002_rahmen.htm), gesichtet am 17.01.06.

Volksschulordnung (01.01.03). Schulordnung für die Volksschulen in Bayern (Volksschulordnung - VSO) vom 23. Juli 1998 in der Fassung vom 01.01.2003. Im www unter: [www.servicestelle.bayern.de/bayern\\_recht/recht\\_db.html?http://by.juris.de/by/VoSchulO\\_BY\\_1998\\_rahmen.htm](http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/VoSchulO_BY_1998_rahmen.htm), gesichtet am 12.12.05.

## **Berlin**

SchulG (26.01.04). Schulgesetz für das Land Berlin. Im www unter: [http://www.sensjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften/schulgesetz/schulgesetz\\_21092005.pdf](http://www.sensjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften/schulgesetz/schulgesetz_21092005.pdf), gesichtet am 19.03.05.

Sek I-VO (19.01.05). Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I. Im www unter: [www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/rechtsvorschriften/sek1\\_vo.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/rechtsvorschriften/sek1_vo.pdf), gesichtet am 22.05.06.

LBiG (05.12.03). Lehrerbildungsgesetz (In der Fassung vom 13. Februar 1985 – GVBl. S. 434, 948 – zuletzt geändert am 5. Dezember 2003 – GVBl. S. 582).

## **Brandenburg**

BbgSchulG (24.05.05). Bekanntmachung der Neufassung des Brandenburgischen Schulgesetzes vom 02.08.2002 (GVBl. I Brandenburg 13.2002,8, S. 78 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 24.05.2005 (GVBl. I Brandenburg 16.2005,13, S. 196 f.).

BbgLeBIG (13.02.04). Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg. Vom 25. Juni 1999 (GVBl.I/99, [Nr. 13], S.242), geändert durch Gesetz vom 13. Februar 2004.

Sek I-V (19.01.05). Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I. Im www unter: [www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?land\\_bb\\_bravors\\_01.c.14969.de#41](http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?land_bb_bravors_01.c.14969.de#41), ges. am 31.07.05.

## **Bremen**

BremSchulG (28.06.05). Bremisches Schulgesetz. Im www unter: [www.bildung.bremen.de/sfb/schulgesetz.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sfb/schulgesetz.pdf), gesichtet am 13.04.06.

BremSchVwG (28.06.05). Bekanntmachung der Neufassung des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes (BremSchulVwG) Vom 28.06.2005 (GBl. Bremen 2005,31, S. 280 ff., berichtigt in GBl. Bremen 2005,38, S. 388 f., zul.ber. in GBl. 2005,39, S. 399).

Verordnung (07.10.03). Verordnung für die erste Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 07.10.2003. Im www unter: [www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lasl/aktuelles.asp](http://www.bildung.bremen.de/sfb/bildung/lasl/aktuelles.asp), gesichtet am 14.09.06.

## **Hamburg**

HmbSG (28.12.04). Hamburgisches Schulgesetz vom 16.04.1997, zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.12.04. Im www unter: [http://hh.juris.de/hh/gesamt/SchulG\\_HA.htm](http://hh.juris.de/hh/gesamt/SchulG_HA.htm), gesichtet am 11.04.05.

APO-AS (22.07.03). Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Klassen 1 bis 10 der allgemein bildenden Schulen. Im www unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/verordnungen/apo-as,property=source.pdf>, ges. am 29.06.05.

## **Hessen**

HSchG (29.12.04). Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 29.12.2004. Im www unter: [www.hessenrecht.hessen.de/gesetze/GVBl\\_I/2005/15/Seiten441-507.pdf](http://www.hessenrecht.hessen.de/gesetze/GVBl_I/2005/15/Seiten441-507.pdf), gesichtet am 14.05.05.

HLbG (29.11.04). Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 29.11.2004. Im www unter: [www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=40f7d0cac77164aab6acbabe74c0a660](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=40f7d0cac77164aab6acbabe74c0a660), gesichtet am 14.05.05.

Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (21.07.00). Im www unter: [http://schule.bildung.hessen.de/vergleichsarbeiten/Gestaltung\\_des\\_Schulverh.pdf](http://schule.bildung.hessen.de/vergleichsarbeiten/Gestaltung_des_Schulverh.pdf), ges. am 23.12.06.

VOBGM (14.06.05). Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe. Im www unter: [www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=620905014c118363683ffdc889880](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=620905014c118363683ffdc889880), gesichtet am 13.06.06.

## **Mecklenburg Vorpommern**

KiföG (02.12.04). Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege. Im www unter: [www.sozial-mv.de/doku/KifoeG%20mit%20Aend.pdf](http://www.sozial-mv.de/doku/KifoeG%20mit%20Aend.pdf), gesichtet am 02.06.05.

SchulG M-V (07.07.03). Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz-SchulG M-V) Vom 03.03.2003 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2003,3, S. 41 ff.), Im www unter: [http://www.kultus-mv.de/\\_sites/bibo/gesetze/schulgesetz\\_neu.pdf](http://www.kultus-mv.de/_sites/bibo/gesetze/schulgesetz_neu.pdf), gesichtet am 12.05.04.

MittReif VO M-V (17.06.04). Verordnung über die Durchführung von Prüfungen zum Erwerb der Mittleren Reife (Mittlere-Reife-Verordnung – MittReifVO M-V) Vom 17. Juni 2004. Im www unter: [http://mv.juris.de/mv/MiReifPrDV\\_MV\\_rahmen.htm](http://mv.juris.de/mv/MiReifPrDV_MV_rahmen.htm), gesichtet am 22.01.05.

LehVDVO M-V (08.04.98). Verordnung zum Vorbereitungsdienst und zur Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an den Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern. Im www unter: [www.uni-rostock.de/bildung/download/verordnungen/lehvdvo.pdf](http://www.uni-rostock.de/bildung/download/verordnungen/lehvdvo.pdf), gesichtet am 14.07.05.

## **Niedersachsen**

KitaG (07.02.02). Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder. Im www unter: [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C616801\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C616801_L20.pdf), gesichtet am 16.05.05.

RdErl. (02.11.04). Richtlinie zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich- RdErl. des MFAS vom 3.2.2003, geändert durch RdErl. vom 2.11.2004. Im www unter: [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2057536\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2057536_L20.pdf), gesichtet am 17.05.05.

Erlass des MK (03.02.04). Arbeit in der Grundschule. Im www unter: <http://nibis.ni.schule.de/~mk-datei/arbeit-in-der-gs.pdf>, gesichtet am 30.05.06.

NSchG (15.12.05). Niedersächsischen Schulgesetzes vom 03.03.1998 in der Fassung vom 15.12.2005. Im www unter: [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1884279\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1884279_L20.pdf), gesichtet am 19.01.06.

RdErl. des MK (21.07.05). Integration und Förderung von Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Im www unter: [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C13809833\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C13809833_L20.pdf), gesichtet am 12.06.07.

## **Nordrhein-Westfalen**

SchulG (15.02.05). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Im www unter: [www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Gesetze/SchulG\\_Text.pdf](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Gesetze/SchulG_Text.pdf), gesichtet am 25.09.05.

RdErl. (18.10.88). Schulische und außerschulische Fördermaßnahmen für ausgesiedelte Kinder und Jugendliche. Im www unter: [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/jfbk/recht/teil\\_24\\_14-01\\_nr3.html](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/jfbk/recht/teil_24_14-01_nr3.html), gesichtet am 12.12.05.

- RdErl. (17.02.02). Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich. Im www unter: [www.tageseinrichtungen.nrw.de/sprafoerd.pdf](http://www.tageseinrichtungen.nrw.de/sprafoerd.pdf), gesichtet am 12.06.06.
- RdErl. (06.05.04). Budgetierung von Fortbildungsmitteln des Landes und Bewirtschaftung dieser Haushaltsmittel durch die Schulen. RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 06.05.2004. Im www unter: [www.learnline.nrw.de/angebote/fbplanung/pdf/budget\\_fbmittel.pdf](http://www.learnline.nrw.de/angebote/fbplanung/pdf/budget_fbmittel.pdf), gesichtet am 12.06.06.
- RdErl. (17.09.05). Zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in der bereinigten Fassung vom 17.9.2005 - 521-6.01.04-31995. Im www unter: [www.learn-line.nrw.de/angebote/lernstand9/download/RdErl.\\_LSE\\_bereinigt\\_17-09-2005.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/lernstand9/download/RdErl._LSE_bereinigt_17-09-2005.pdf), gesichtet am 16.03.06.
- LABG (02.07.02). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Im www unter: <http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/law/labg.html>, gesichtet am 30.05.05.
- LPO (27.03.03). Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Sekundarschulen. Im www unter: [www.verwaltung.uni-wuppertal.de/law/labg.html](http://www.verwaltung.uni-wuppertal.de/law/labg.html), gesichtet am 24.04.05.
- VO-B/M (27.03.03). Verordnung zur Durchführung des Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerausbildung“. Im www unter: [www.uni-dortmund.de/bml/pdf/Verordnung/Modellversuch.pdf](http://www.uni-dortmund.de/bml/pdf/Verordnung/Modellversuch.pdf), gesichtet am 12.07.04.

### **Rheinland-Pfalz**

- SchulG (30.03.04). Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (GVBl. Rheinland-Pfalz 2004,8, S. 239 ff.). Im www unter: <http://bildung-rp.de/download/Schulgesetz.pdf>, gesichtet am 13.05.05.
- Förderrichtlinie (02.02.04). Zusätzliche Sprachförderung für Kinder im Kindergartenalter ohne hinreichende Deutschkenntnisse. Im www unter: [www.mbfj.rlp.de/Wir\\_ueber\\_uns/publikationen/Jugend/sprachfoerderung.pdf](http://www.mbfj.rlp.de/Wir_ueber_uns/publikationen/Jugend/sprachfoerderung.pdf), gesichtet am 20.05.05.

### **Saarland**

- SchoG (13.07.05). Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz: SchoG) vom 21.08.1996 (ABl. Saarland 1996,37, S. 846 ff., berichtigt in ABl. Saarland 1997,9, S. 147), zul. geändert durch Gesetz vom 13.07.2005.

Schulpflichtgesetz (08.03.05). Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes Nr. 826 über die Schulpflicht im Saarland vom 21.08.1996 (ABl. Saarland 1996,37, S. 864 ff., berichtigt in ABl. Saarland 1997,9, S. 147), zul. geänd. durch Gesetz vom 08.03.2005 (ABl. Saarland 2005, 12, S. 438 ff.).

Verordnung (07.07.05). Verordnung – Schulordnung – über die Grundschule der Zukunft. Im www unter: <http://www.bildungserver.saarland.de/verordnungen.htm>, gesichtet am 28.11.05.

### **Sachsen**

SchulG (16.07.04). Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen Vom 16.07.2004 (GVBl. Sachsen 2004,10, S. 298 ff.).

Organisationserlaß (17.04.96). Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Unterrichtsorganisation. Im www unter: <http://www.ler-sachsen.de/htm/Arbeitsmaterial/Teil-5/5.07.01.html>, gesichtet am 30.07.05.

### **Sachsen-Anhalt**

SchulG LSA (01.08.05). Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) Vom 11.08.2005 (GVBl. Sachsen-Anhalt 16.2005,50, S. 520 ff.), geänd. Durch Bekanntmachung vom 01.08.2005 (GVBl. 17.2006,6, S. 44 f.).

RdErl. des MK (17.06.03). Unterrichtsorganisation an den Grundschulen für das Schuljahr 2003/04. Im www unter: [www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/er-unterrorggssch.pdf](http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/er-unterrorggssch.pdf), gesichtet am 12.01.06.

RdErl. des MK (26.01.04) Runderlass über die Aufnahme in die Grundschule. Im www unter: [http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/er-aufnahme\\_gs.pdf](http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/er-aufnahme_gs.pdf), gesichtet am 31.05.05.

RdErl. des MK (17.05.04). Staatliche Fortbildung pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Betreuungskräften an öffentlichen Schulen. Im www unter: [www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/er-fortbildungpm.pdf](http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/er-fortbildungpm.pdf), gesichtet am 26.11.05.

### **Schleswig-Holstein**

SchulG (18.06.04). Bekanntmachung der Neufassung des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes vom 02.08.1990 (GVBl. Schleswig-Holstein 1990,20, S. 451 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 18.06.04 (GVBl. Schleswig-Holstein 2004).

Erlass (15.05.06). Erlass zur Einführung von Englisch in der Grundschule ab Schuljahr 2006/07.

Im www unter: <http://faecher.lernnetz.de/links/materials/1151843619.doc>, gesichtet am 12.01.05.

OVP (22.04.04). Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Zweiten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Lehrkräfte II - OVP) vom 22.04.2004 ( GVBl. 2004,5, S. 116 ff. ), geändert durch Gesetz vom 15.06.2004 ( GVBl. 2004,7, S. 153 ff. ).

## **Thüringen**

ThürSchulG (30.04.03). Neubekanntmachung des Thüringer Schulgesetzes Vom 30.04.2003 (GVBl. Thüringen 2003,7, S. 238 ff.). Im www unter: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schulwesen/gesetze/schulg.doc>, gesichtet am 12.01.05.

ThürSchulO (07.04.04). Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule in der Fassung vom 7. April 2004. Im www unter: [www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulordnungen/content.html](http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/schulordnungen/content.html), gesichtet am 12.01.05.

## **8.1.2 Gesetze und Verordnungen für Polen**

MENIS (15.07.61). Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

MENIS (26.01.82). Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku - Karta Nauczyciela. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

MENIS (08.03.90). Ustawa o samorządzie gminnym. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

MENIS (12.09.90). Ustawa z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

MENIS (07.09.91). Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

MENIS (30.11.91). Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 listopada 1991 roku w sprawie zasad przeprowadzania egzaminu dojrzałości (Dz. Urz. MEN Nr 7, poz. 35, z 1993 roku Nr 5, poz. 14 oraz z 1994 roku Nr 4, poz. 19 i Nr 5, poz. 29). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

- MENIS (1992). Program wychowania w przedszkolu. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (20.01.93). Zarządzenie Nr 1 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 stycznia 1993 roku w sprawie zasad przeprowadzania egzaminów z nauki zawodu i z przygotowania zawodowego (Dz. Urz. MEN Nr 1, poz. 4). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (1996). Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty ( Dz. U. Nr 67 z 1996 roku, poz. 329) (Zmiana: Dz. U. Nr 106, poz. 496). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (25.07.98). Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (08.01.99). Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. (Dz. U. Nr 12 z 1999 roku, poz. 96). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (15.02.99). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 14 z 1999 roku, poz. 128). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (18.02.99). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 1999 roku w sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenia ich zasięgu terytorialnego (Dz.U. Nr 14 z 1999 roku, poz. 134). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (19.04.99). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 41 z 1999 roku, poz. 413). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (18.02.00). Ustawa z dnia 18 lutego 2000 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw. (Dz.U. Nr 19 z 2000 roku, poz. 239). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (03.08.00). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. Nr 70 z 2000 roku, poz. 825). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (21.03.01). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów

- i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych. (Dz.U. Nr 29 z 2001 roku, poz. 323). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (21.05.01). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych. (Dz.U. Nr 61 z 2001 roku, poz. 625). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (10.08.01). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. (Dz. U. Nr 92 z 2001 roku, poz. 1020). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (23.08.01). Ustawa z dnia 23 sierpnia 2001 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw. (Dz.U. Nr 111 z 2001 roku, poz. 1194). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (21.11.01). Ustawa z dnia 21 listopada 2001 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy - przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. (Dz.U. Nr 144 z 2001 roku, poz. 1615). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (12.02.02). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. (Dz.U. Nr 15 z 2002 roku, poz. 142). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (18.04.02). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 roku w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia. (Dz.U. Nr 116 z 2002 roku, poz. 1004). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (24.04.02). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 kwietnia 2002 roku w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych. (Dz.U. Nr 69 z 2002 roku, poz. 635). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

- MENIS (22.08.02). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 22 sierpnia 2002 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. (Dz.U. Nr 137 z 2002 roku, poz. 1155). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (10.09.02). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. (Dz.U. Nr 155 z 2002 roku, poz. 1288). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (03.02.03). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 lutego 2003 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. (Dz.U. Nr 49 z 2003 roku, poz. 411). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (10.04.03). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz.U. Nr 90 z 2003 roku, poz. 846). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (23.09.03). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. (Dz.U. Nr 170 z 2003 roku, poz. 1655). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (06.11.03). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U. Nr 210 z 2003 roku Nr 210, poz. 2041). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (2004). Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. Nr 256 z 2004 roku, poz. 2572). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (05.02.04). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia. (Dz.U. z 2004r. Nr 25, poz. 220). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (20.02.04). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz

- przechodzenia z jednych typów szkół do innych. (Dz.U. Nr 26 z 2004 roku, poz. 232).  
Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (15.07.04). Ustawa z dnia 15 lipca 2004 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw. (Dz.U. Nr 179 z 2004 roku, poz. 1845). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (07.09.04 a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. (Dz.U. Nr 207 z 2004 roku, poz. 2110). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (07.09.04 b). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. (Dz.U. Nr 199 z 2004 roku, poz. 2046). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- MENIS (13.05.05). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 maja 2005 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia. (Dz.U. Nr 98 z 2005 roku, poz. 824). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

## 8.2 Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.) (2000), *Lebenslanges Lernen im Beruf- seine Grundlegung im Kinder- und Jugendalter*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ackeren, I van. (2002 a). Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. In: *Die Deutsche Schule*, 94, 2, S. 157-175.
- Ackeren, I van. (2002 b). Zentrale Leistungstests im Dienste schulischer Entwicklung: Erfahrungen in Deutschland sowie Beobachtungen in England, Frankreich und den Niederlanden. *Bildung und Erziehung*, 55, 2, S. 59- 87.
- Ackeren, I. van.& Hovestadt G. (2003). *Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin
- Ackeren, I. van. (2003). *Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung- Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden*. Im www unter: [www.bmbf.de/pub/ nutzung\\_grossflaechiger\\_tests\\_fd\\_schulentwicklung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nutzung_grossflaechiger_tests_fd_schulentwicklung.pdf), gesichtet am 14.04.04.

- Ackermann, H. (2001). Möglichkeiten und Grenzen einer Evaluation von Schule und Unterricht. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 5, S. 87-95.
- Adams, R. J. & Gonzalez, E. J. (1996). The TIMSS Test Design in M.O. Martin & D.L. Kelly (Eds.). Third International Mathematics and Science Study Technical Report Volume 1: Design and Development. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Allemann-Ghionda, C. (2003). Ganztagschule - ein Blick über den Tellerrand. In: Appel et al. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 206-216.
- Allemann-Ghionda, C. (2004). Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz.
- Altrichter, H. (2000). Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim, S. 93-110.
- Antweiler, O. (1996). Polen. In: Antweiler, O., Brinkmann, G., Kuebart, F. (Hrsg.): Bildungssysteme in Europa. Weinheim: Beltz, S. 143 – 165.
- Arnold, E. (2005). Evaluation in Bildungsinstitutionen. Skript Sommer 2005. Im www unter: [www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/arnold/evaluationSo2005.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/arnold/evaluationSo2005.pdf), ges. am 10.09.05
- Arnold, K.-H. (1999 a). Fairness bei Schulsystemvergleichen. Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H. (1999 b). Schulen im Vergleich: Probleme des Ranking und Chancen eines Monitoring. In: Die Deutsche Schule, 91, 2, S. 218-231.
- Artelt, C. (2000). Strategisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K. J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 69-140.
- Artelt, C., Baumert, J., McElvany, N. & Peschar, J. (2003). Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme K., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003 a). Bildungsberichterstattung für Deutschland. Konzeption. Frankfurt a. Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme K. , Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H., Weiß, M. (2003 b). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske und Budrich
- Badowska, A. & Żytewicz, D. (2005). PISA 2003 - Pomiar i debata. In: Dolnośląska Gazeta Szkolna, 294, 5, S. 1-6.
- Ball, C. (1985). What the hell is quality? In: D. Urwin (Hrsg.): Fitness for purpose: Essays in higher education. Guildford: SRHE and NFER-Nelson.
- Banach, C. (1999). Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bargel, T./Kuthe, M. (1991). Ganztagschule. Untersuchungen zu Angebot und Nachfrage, Versorgung und Bedarf. Herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- Baumert, J. & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistung. In: J. Möller & O. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.): Interest and learning. Proceedings of the Seeon conference on interest and gender. Kiel: Universität, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften. S. 241-256.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller O. & Neubrand, J. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., Fend, H., O'Neil, H. F. & Peschar, J. L. (1998). Prepared for life-long learning. Frame of reference for the measurement of self-regulated learning as a cross curricular competence (CCC) in the PISA project. Paris: OECD.
- Baumert, J. & Köller, O. (1998 b). Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In: Pädagogik, 50, 6, S. 12-18.
- Baumert, J. (1999). Die Rolle standardisierter Vergleichsuntersuchungen in einem System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: G. Grogger & W. Specht (Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Graz: Z. für Schulentwicklung, S. 72-79.
- Baumert, J. (2000). Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen. In: F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (V). Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 121-127:

- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. H. (Hrsg.). (2000 a). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. H. (Hrsg.). (2000 b). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J. & Köller, O. (2000). Motivation, Fachwahlen, selbstreguliertes Lernen und Fachleistungen im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: J. Baumert, W. Bos & R. H. Lehmann (Hrsg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske und Budrich, (S. 181-214).
- Baumert, J., Bos W., Watermann, R. (2000). Mathematisch- naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. In: Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. H. (Hrsg.). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske und Budrich, S. 135-198.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P., & Demmerich A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.): (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 15-65.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001 a). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich. S. 323-407.

- Baumert, J., & Schümer, G. (2001b). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich. S. 454-467.
- Baumert, J. (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: J. Oelkers (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik. 43. Beiheft. Weinheim, S. 13-36.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Beck, H. (1993). Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt: Winklers.
- Becker, G. S. (1993). A Treatise on the Family. Cambridge.
- Bellenberg, G. (1999). Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Weinheim: Beltz
- Bellenberg, G. (2001). Wie Kinder aufwachsen. In: Böttcher, W., Klemm, K., Rauschenbach, T. (Hrsg.): Bildung und Soziales. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim/München. S. 21-37.
- Bellenberg, G., Hovestadt, G., Klemm, K. (2004). Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Im www unter: [www.uni-essen.de/bfp/forschung/pdf/Studie\\_Selektivitaet\\_und\\_Durchlaessigkeit.pdf](http://www.uni-essen.de/bfp/forschung/pdf/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf), gesichtet am 16.11.04.
- Bellmann, J. (2005). Ökonomische Dimension der Bildungsreform - Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Neue Sammlung, 45, 1, S. 15-31.
- Białecki I. & Haman J., (2002). Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań. Fundacja Res Publica. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Białecki I., Haman J., Federowicz M., Sułowska A., Marciniak Z., Romaniuk, A., Ostrowska B. (2004). Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań. Fundacja Res Publica. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Blankertz, H. (1974). Bildung - Bildungstheorie. In: C. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, S. 65-69.
- BLK (1973). Bildungsgesamtplan. Band I. Stuttgart.

- BLK (1987). Modellversuche zur Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem - Bericht über eine Auswertung von Hartmut Esser und Michael Steindl. Bonn: Köllen Verlag.
- BLK (2004 a). Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. BLK: Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 115).
- BLK (2004 b). Sinus-Transfer Grundschule – Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen. Bonn
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives – Handbook I: Cognitive Domain. New York.
- BMBF (Hrsg.) (2003 a). Verwaltungsvereinbarung: Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007. Berlin
- BMBF (Hrsg.) (2003 b). Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“-Ganztagsschule. Zeit für mehr. Bonn
- BMBF (2004). Größtes deutsches Schulprogramm bundeweit ein Erfolg. Pressemitteilung 96/2004. Im www unter: [www.bmbf.de/\\_media/press/pm\\_20040511-096.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20040511-096.pdf), gesichtet am 15.07.06.
- BMBF (Hrsg.) (2005). Aktueller Stand des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003-2007). Im www unter: [http://www.ganztagsschulen.org/\\_downloads/GTS-PraesentationAugust05.ppt#2](http://www.ganztagsschulen.org/_downloads/GTS-PraesentationAugust05.ppt#2), gesichtet am 14.06.06.
- Boguta, K. & Stepniowski, I. (1994). Nauczyciele w roku szkolnym 1992/93. Warszawa: MENIS/CODN.
- Bohl, T. (2004). Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. In: Die Deutsche Schule. 96, 4, S. 414 - 425.
- Bohnsack, F. (1999). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: Bayer, M., Bohnsack, F., Koch-Priewe, B., Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52-123.
- Bohnsack, F. (2000). Staatliche Lehrerbildung heute. In: Bohnsack, F., Leber, S. (Hrsg.): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Erster Band: Portraits. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-44.
- Bormann, I. (2000). Schule als lernende Organisation – Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? Im www unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/bormann.htm>, gesichtet am 14.08.05.

- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Bos, W. & Postlethwaite, T. N. (2001). Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklung und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 251-267.
- Bos, W. & Schwippert, K. (2002). TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. In: *Bildung und Erziehung*, 55, 1, S. 5-23.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU - Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bottani, N. & Tuijnman, A. (1994). The design of indicator systems. In: A. C. Tuijnman & T. N. Postlethwaite (Hrsg.): *Monitoring the standards of education*. Oxford: Pergamon Press, S. 47-77.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz (Sonderband 2), S. 183-198.
- Böttcher, W. (2003). *Bildungsstandards als Reformelemente*. Vortrag anlässlich der Tagung „Mit Standards Menschen bilden“. Evangelische Akademie Hofgeismar, 10.-12.10.2003. Im www unter: [www.dipf.de/gfpf/publikationen/Gf2003n1\\_2.pdf](http://www.dipf.de/gfpf/publikationen/Gf2003n1_2.pdf), gesichtet am 10.06.05.
- Brockmeyer, R. (1998). Länderbericht Deutschland. In: E. Radnitzky (Hrsg.): *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 189-235.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brödel, R. (2003). Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bertelsmann: Bielefeld, S. 115-139.
- Brügelmann, H. (1997). Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. Im www unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/bruegelmann-radikal.html>, gesichtet am 24.02.05.

- Brügelmann, H. & Heymann, H. W. (2002). PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen. Langfassung des Artikels aus Pädagogik, 54, 3, S. 40-43. Im www unter: [www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue-pisa.02r.pdf](http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue-pisa.02r.pdf), gesichtet am 26.06.05.
- Brügelmann, H. (2003). Das kurze Gedächtnis der großen Reformen. Bildungsstandards können nicht als „Output“ kontrolliert werden. Im www unter: [www.le-ser.ch/\\_library/Fichiers\\_PDF/harmos/harmos\\_position\\_bruegelmann.pdf](http://www.le-ser.ch/_library/Fichiers_PDF/harmos/harmos_position_bruegelmann.pdf), gesichtet am 06.03.05.
- Buchberger, F., Buchberger, I. (2002). Europa – eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerbildung? In: Hilligus, A., Rinkens, D., Friedrich, C. (Hrsg.): Europa in Schule und Lehrerbildung. Münster: LIT, S. 101-128.
- Buchberger, F., & Buchberger, I. (2003). Hohe Bildungsleistung durch forschendes Lernen. Beiträge innovativer Lehrerbildung in Finnland. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, 115-132.
- Bukow, W-D., Nikodem, C., Schulze, E. & Yildiz, E. (2001). Die multikulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag. Opladen: Leske und Budrich.
- Bukow, W-D. & Yildiz, E. (2002). Der Wandel von Quartieren in der metropolitanen Gesellschaft am Beispiel Keupstraße in Köln oder: Eine verkannte Entwicklung. In: Bukow, W-D./Yildiz, Erol (Hrsg.): Der Umgang mit der Stadtgesellschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 81-112.
- Buschor, E. (2001). Evaluation als Teil der Zürcher Bildungspolitik. In: J. Oelkers (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft. Weinheim, S. 121-126.
- Buschor, E., Gilomen, H. & McCluskey, H. (2003). PISA 2000: Synthese und Empfehlungen. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Butterwegge, C. (1999). Globalisierung, Neoliberalismus und Sozialstaat. In: Neue Sammlung, 39, 4, S. 497-512.
- Buttlar, A. (1992). Grundzüge des Schulsystems der USA. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Büchel, F., Hendrik, J., & Schneider K. (2003). Die Auswirkungen zentraler Abschlussprüfungen auf die Schulleistung – Quasi-experimentelle Befunde aus der deutschen TIMSS-Stichprobe. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 72, 2, S. 238–251.
- Bybee, R. W. (1997). Toward an Understanding of Scientific Literacy. In: Gräber, W., Bolte, C. (Hrsg.): Scientific Literacy. Kiel: IPN. S. 37 – 68.

- Carle, U., Berthold, B., Henschel, M., Klose, S., Meyer, C. (2003). *Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Zusammenfassung der Ergebnisse des Jahres 2002.* Universität Bremen
- Catenhusen, W. M. (2004). *Bildungsstandards in der Spannung zwischen föderaler Bildungspolitik und internationaler Anschlussfähigkeit.* In: T. Fitzner (Hrsg.): *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform.* Bad Boll: Evangelische Akademie, S. 287-295.
- Choppin, B. (1980). *Folgerungen für eine Reform des naturwissenschaftlichen Lehrplans in England.* In: T. N., Postlethwaite et al. (Hrsg.): *Schulen im Leistungsvergleich. Bedingungen für erfolgreiches Lernen; Ergebnisse der internationalen IEA-Untersuchung.* Stuttgart: Ernst Klett, S. 116-122.
- Chrzęstkowska, B. (1999). *O reformie- niepokornie.* In: *Znak*, 526, 2, S. 37 – 48.
- Clarke, A. (1999). *Evaluation research. An introduction to principles, methods, and practice.* London: Sage.
- CKE (2000). *Konsultacja społeczna projektu standardów wymagań egzaminacyjnych.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna
- CKE (2002 a). *Sprawdzian 2002. Wyniki krajowe.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE (2003 a). *Prezentacja wyników sprawdzianu 2003 w szóstej klasie szkoły podstawowej.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE (2003 aa). *Informator. Test in der sechsten Klasse der Grundschule im Jahr 2005.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE (2004 a). *Sprawdzian 2004. Wyniki krajowe.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE (2005 a). *Sprawdzian 2005. Sprawozdanie.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE (2006 a). *Sprawdzian 2006. Sprawozdanie.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna
- CKE (2002 b). *Egzamin gimnazjalny 2002. Sprawozdanie.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE (2003 b). *Prezentacja wyników egzaminu gimnazjalnego.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE (2003 bb). *Informator über die Gymnasialprüfung 2005.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

- CKE (2004 b). Egzamin gimnazjalny 2004. Wyniki krajowe. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE (2005 b). Egzamin gimnazjalny 2005. Sprawozdanie. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Clement, U. & Martens, B. (2000). Effizienter Lernen durch Multimedia? Probleme der empirischen Feststellung von Ursachen des Lernerfolgs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, 1, S. 97-112.
- CODN (2003). Nauczyciele w roku szkolnym 2002/03. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- COE (2001). A Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: University Press.
- Cohen, J. (1992). A power primer. In: Psychological Bulletin, 112, S. 155-159.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1990). Foundations of social theory. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Coleman, J. S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkung auf die Schule. Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 99-105.
- Cortina, K. S., Trommer, L. (2003). Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, K.S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 342-391.
- Daschner, P. (2004). Reform der Lehrerbildung in Hamburg. In: EWI-Report, 29, S. 6-9.
- Daschner, P. (2005). Lehrerbildung und Schulentwicklung Potenziale, Hindernisse und Entwicklungsspuren. In: Pädagogik, Heft 7/8 2005, S. 6-9.
- Denek, K. (1998). O nowy kształt edukacji. Toruń: AKAPIT.
- Denek, K. (2005). Ku dobrej edukacji. Toruń: AKAPIT.
- Der Ausländerbeauftragte der Landesregierung Baden-Württemberg (2003). Jahresbericht 2002/2003 – Zuwanderungs- und Integrationspolitik im Umbruch. Im www unter: [vgfreiburg.de/servlet/PB/show/1142760/jahresbericht\\_2002\\_2003.pdf](http://vgfreiburg.de/servlet/PB/show/1142760/jahresbericht_2002_2003.pdf), gesichtet am 03.03.05.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1968). Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Stuttgart.

- Deutscher Bundestag (27.05.04). Nationaler Aktionsplan für Deutschland zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung 2003 bis 2005 – Aktualisierung 2004. Im www unter: <http://dip.bundestag.de/btd/15/032/1503270.pdf>, gesichtet am 15.03.06.
- Dietrich, I. (2002). Bildung als Instrument der Abgrenzung und Normierung. In: M. Jäger/H. Kauffmann (Hrsg.): *Leben unter Vorbehalt*. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, S. 203 – 220.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In: A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, Weinheim, S. 73-92.
- Ditton, H. & Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 4, S. 507-529.
- Dolata, R., Putkiewicz, E. & Wiłkomirska, A. (2004). *Reforma egzaminu maturalnego- oceny i rekomendacje*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Dolata, R. (2005). *Najważniejsze wyzwania stojące przed polską oświatą*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Döbert, H., van Ackeren, I., Bos, W., Klemm, K., Klieme, E., Lehmann, R. H., von Kopp, B., Schwippert, K., Sroka, W. & Weiss, M. (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Döbert, H., Avenarius, H., Baethge, M., Hetmeier, H. W., Klieme, E., Meister-Scheufelen, G., Rauschenbach, T., Wolter, A. (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Dzierzgowska, I. (1998). Na czym polega reforma szkoly?. Im www unte: [www.gimnazjum.pl/opinie/naczypolegareformaszkoly.phtml](http://www.gimnazjum.pl/opinie/naczypolegareformaszkoly.phtml), gesichtet am 10.11.05.
- Dzierzgowska, I. (2000). Nieodzowność pogłębienia refleksji. In: *Nowa Polsczyzna*, 2, S. 3-7.
- Dzierzgowska, I. (2000). *Dyrektor w zreformowanej szkole*. Warszawa: CODN
- Eichler, W. (2003). „Mit Goethe hab ich keinen Plan“- Bildungstraditionen in Deutschunterricht versus Globalisierung der Lesedidaktik. In: Moschner, B., Kiper, H., Kattmann, U.

- (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 87 - 100.
- Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, S. 225-240.
- Ericson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. In: British Journal of Sociology, 30, S. 341-415.
- Europäische Kommission (1993). Europas Wettbewerbsfähigkeit und Zusammenhalt durch Qualifizierung stärken. Ein Ausblick auf die Humanressourcen in den 90er Jahren. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (1996). Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2000). Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Bildungsindikatoren. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2005). Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Eurydice (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europa. Im www unter: <http://www.eurydice.org/Documents/QA/en/FrameSet.htm>, gesichtet am 01.06.06.
- Faust, G., Rossbach, H.-G. (2003). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Denner, L., Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-103.
- Faust, G., Götz, M., Hacker, H., Roßbach, H.-G. (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faust, G. (2006). Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Hinz, R., Schumacher Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken! Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (*im Druck*).
- Federowicz, M. (2001). PISA 2000 – Przygotowanie narzędzi badawczych. Im www unter: <http://old.ifispan.waw.pl/pisa/badania.html>, gesichtet am 10.01.05.

- Federowicz, M. (2004 a). Czytanie ze zrozumieniem. In: I. Białecki, J. Haman, M. Federowicz, A. Sułowska, Z. Marciniak, A. Romaniuk, B. Ostrowska (Hrsg.): Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA: Wyniki polskie – raport z badań. Fundacja Res Publica. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, S. 19-21.
- Federowicz, M. (2004 b). Charakter zmiany 2000-2003 – czytanie ze zrozumieniem. In: I. Białecki, J. Haman, M. Federowicz, A. Sułowska, Z. Marciniak, A. Romaniuk, B. Ostrowska (Hrsg.): Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań. Fundacja Res Publica. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, S. 27-32.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim. S. 55-72.
- Fend, H. (2001). Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Freie Hansestadt Hamburg (15.16.05). Leitideen der Einführung vorschulischer Bildungsstandards und Verstärkung der vorschulischen und schulischen Sprachförderung. Im www unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildungsport/bildungschule/vorschule/einfuehrung/standards-vsk,property=source.pdf>, gesichtet am 14.06.05.
- Fitz-Gibbon, C. (1997). The Value Added National Project Final Report. Feasibility studies for a nationale system of value-added indicators. Durham. Im www unter: [www.qca.org.uk/ca/5-14/durham-report.pdf](http://www.qca.org.uk/ca/5-14/durham-report.pdf), gesichtet am 05.12.04.
- Flick U. (1995). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flitner, A./Lenzen, D. (Hrsg.) (1977). Abitur-Normen gefährden die Schule. München: Piper.
- Frederking, V., Heller, H., Scheunpflug, A. (2005). Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003 a). Rahmenplan - herkunftssprachlicher Unterricht. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003 b). Rahmenplan Aufgabengebiete - Bildungsplan Grundschule. Hamburg.
- Freudenthal, H. (1963). Was ist Axiomatik, welchen Bildungswert kann sie haben? In: Der Mathematikunterricht, 9, 4, S. 5-19.

- Freudenthal, H. (1973). *Mathematic as an Educational Task*. Dordrecht: Reidel.
- Freudenthal, H. (1977). *Mathematik als pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: Klett.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht: Reidel
- Fried, L. (2003): *Vorschulerziehung in Deutschland*. Im www unter: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/oasien/oasien/japan/BildungssymposiumProgramm.htm>, gesichtet am 16.06.05.
- Fried, L. (2004). *Expertise zur Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger- Eine kritische Betrachtung*. Im www unter: [http://88.198.0.137/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](http://88.198.0.137/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf), gesichtet am 26.05.05.
- Fthenakis, W. E. (2004). *Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder unter sechs Jahren – nationale und internationale Perspektiven*. In: Faust, G., Götz, M., Hacker, H., Roßbach, H.G. (Hrsg.): *Die Anschlussfähigkeit von Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9 – 26.
- Fthenakis, W., E., Gisbert, K., Griebel, W., , Niesel, R. (2005). *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frükindlicher Bildung*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fuchs, H.-W. (2003). *Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 49, 2, S. 161-178.
- Fuchs, R. & Siebers, Ch. (2002). *Sprachförderung von Anfang an*. Köln: SPI NRW.
- Glumpler, E./Luig-Arlt, H. (1995). *Halbtagsgrundschule im Spannungsfeld zwischen Elternerwartungen und Personaleinsatz – Ergebnisse aus SchleswigHolstein*. In: H.G. Holtappels (Hrsg.): *Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*. Opladen: Leske und Budrich, S. 189-208.
- Gogolin, I. (2005). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ein neues Modellversuchsprogramm in Deutschland*. In: *PÄD-Forum: unterrichten, erziehen*, 33, 2, S. 97-100.
- Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107*.
- Gołębiewski, L. (1999). *Monopolista traci rynek*. Im www unter: <http://www.gimnazjum.pl/opinie/monopolistatracirynek.phtml>, gesichtet am 17.04.06

- Graf, W. (2004). Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LitVerlag.
- Gräsel, C., Gutenberg, N., Pietsch, T., & Schmidt, E. (2004). Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Hören - Lauschen - Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Im www unter: <http://www.uni-saarland.de/fak5/graesel/forschung/hll2.pdf>, gesichtet am 17.06.05.
- Groeben von der A. (1999). Lernen verträgt sich schlecht mit der Stoppuhr. Von den Lehrern hängt die Qualität der Schule ab, nicht von den Vergleichstests. Frankfurter Rundschau vom 04.02.99.
- Gudjons, H. (2000). Belastungen und neue Anforderungen. Aspekte der Diskussion um Lehrerinnen und Lehrer in den 80er und 90er Jahren. In: J. Bastian/W. Helsper u.a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske und Budrich, S. 33-72.
- GUS (1997). Rocznik statystyczny. Warszawa.
- GUS (1999). Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 1998/99. Warszawa.
- GUS (2000). Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 1999/00. Warszawa.
- GUS (2001). Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2000/01. Warszawa.
- GUS (2002). Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2001/02. Warszawa.
- GUS (2003). Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2002/03. Warszawa.
- GUS (2004). Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2003/04. Warszawa.
- Günther, H. (1988). Freie Arbeit in der Grundschule. hrsg. Elternverein NW, Bonn
- Günther, H., Pompino-Marschall, B. (1996). Basale Aspekte der Produktion und Rezeption mündlicher und schriftlicher Äußerungen. In: Günther, H. & Ludwig, O. et al. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hagemester, V. (2000). Irrwege und Wege zur 'Testkultur'. In: Die Deutsche Schule, 92, 1, S. 87-101.
- Haider, G. (2001). System-Monitoring und Qualitätsentwicklung von Schule. Im www unter: [www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/fruehling2001/gh\\_2001\\_1.pdf](http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling2001/gh_2001_1.pdf), gesichtet am 10.01.05.
- Haider, G. (2003). Schulsystem-Monitoring. Im www unter: [www.pisa-austria.at/pisa2003/schulqualitaet/lang/lang.htm#6](http://www.pisa-austria.at/pisa2003/schulqualitaet/lang/lang.htm#6), gesichtet am 21.05.05.

- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 17-39.
- Heintel, P./Krainer, L. (2000). Bildung und Ökonomie. In: Heintel, P. / Krainer, L. (Hrsg.): Weiter Bildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis. iff Texte, Bd. 7, herausgegeben von Ralph Grossmann, Wien: Springer Verlag, S. 79-96.
- Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem Scholastik-Projekt. In: F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, S. 59-76.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie (Band 3). Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Helmke, A. (2000). Von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In: U. P. Trier (Hrsg.): Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik. Chur: Rüegger, S. 135-164.
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In: A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim, S. 7-16.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2001). Determinanten der Schulleistung. In: D.H. Rost (Hrsg.): Pädagogische Psychologie (2. Aufl.). Weinheim: PVU, S. 81-91.
- Helmke, A., & Hosenfeld, I. (2003). Vegleichsarbeiten VERA: Eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen. In: Schulverwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz Saarland, 1 S. 10-13 und 2 S. 41-43.
- Hentig, H. von (2003). Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA. In: Neue Sammlung, 43, 2, S. 211-233.
- Herrlitz, H.-G., Weiland, D. & Winkel, K. (2003.). Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1995). Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2002). Deutschförderung in Vorlaufkursen. Eine Handreichung für Grundschulen. Wiesbaden.

- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (09.04.03). Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004). Grundschule - Schriftreihe Bildungswege in Hessen. Wiesbaden.
- Heymann, H.-W. (2004). Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“? In: Pädagogik, 56, 6, S. 6-9.
- Hoffmann, J. (1980). Gegenstand und Durchführung der Sechs-Fächer Studie. In: T. N., Postlethwaite et al. (Hrsg.): Schulen im Leistungsvergleich. Bedingungen für erfolgreiches Lernen; Ergebnisse der internationalen IEA-Untersuchung. Stuttgart: Klett. S. 9-18.
- Hohlmeier, M. (2005). Rede der Bayerischen Staatsministerin für Unterricht und Kultus, Monika Hohlmeier, anlässlich der Eröffnung des Lehrerbildungszentrums der Ludwigs-Maximilians Universität München am 18. Januar 2005 in München. Im www unter: [www.km.bayern.de/km/asps/archiv/18\\_01\\_lehrerbildungszentrum\\_lmu.pdf](http://www.km.bayern.de/km/asps/archiv/18_01_lehrerbildungszentrum_lmu.pdf), gesichtet am 07.04.04.
- Holtappels H. G. (1994). Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa
- Holtappels H. G. (2003). Ganztagschule als Lern- und Erfahrungsraum. Vortrag auf der Impulsveranstaltung „Mehr Zeit für Kinder - Harmonisierung von Unterricht und Freizeitgestaltung“ des Arbeitskreises Förderschulen der GEW Thüringen am 01. März 2003 in Bad Berka. Im www unter: [www.bsj-marburg.de/Pdf-Dateien/Vortrag%20Holtappels%20Ganztagschule.pdf](http://www.bsj-marburg.de/Pdf-Dateien/Vortrag%20Holtappels%20Ganztagschule.pdf), gesichtet am 06.02.05.
- Holtappels H. G. (2004). Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. In: Pädagogik, 56, 2, S. 6-10.
- Holtapels H. G. (2006). Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 1, S. 5-29.
- Holzapfel, H. (2004). Nicht nichts, sondern das Falsche. In: Neue Sammlung, 44, 4, S. 487-491.
- Hovestadt, G. (2003). Weichenstellung nach PISA. Recherchen in den deutschen Bundesländern. Im www unter: [www.edu-con.de/weichenstellung1.pdf](http://www.edu-con.de/weichenstellung1.pdf), gesichtet am 28.03.04.
- Hovestadt G. & Keßler, N. (2004). Weichenstellungen nach PISA 2004. Eine Fortschreibung der in den deutschen Bundesländern. Im www unter: [www.edu-con.de/weichenstellung.pdf](http://www.edu-con.de/weichenstellung.pdf), gesichtet am 14.04.04.

- Höhmann, K. (2001). Was wird durch eine Lerplanrevision verändert? Die Einführung der hessischen Lehrpläne (1993-1997) in innovationstheoretischer Perspektive. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Höhmann, K., Holtappels, H.G., Schnetzer, T. (2004). Ganztagschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: H.G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H. G., Rolff, R., Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13, Weinheim/München, S. 253-289.
- Hunger, U. (2001). Schulerfolg und bildungspolitische Integrationsmodelle im Vergleich der Zuwanderungsnationalitäten und Bundesländer. Im www unter: <http://archiv.forum-schule.de/archiv/03/fs03/serrpt.pdf>, gesichtet am 30.07.05.
- Huppertz, N. (1992). Erleben und Bilden im Kindergarten. Der lebensbezogene Ansatz als Modell für die Planung der Arbeit. Freiburg: Herder
- Hurrelmann, K. (1975). Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Husen, T. (1967). A Comparison of Twelve Countries: International Study of Achievement in Mathematics. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Husen, T. (1980). Bildungspolitische Perspektive der IEA-Untersuchungen. Folgerung für Bildungsplanung und Bildungspolitik. In: T. Neville Postlethwaite: Schulen im Leistungsvergleich. Bedingungen für erfolgreiches Lernen; Ergebnisse der internationalen IEA Untersuchung. Verlagsgemeinschaft Stuttgart: Ernst Klett.
- Husen, T. & Tuijnman, A. (1994). Monitoring standards in education: Why and how it came about. In A. C. Tuijnman & T. N. Postlethwaite (Eds.), Monitoring the standards of education. Oxford: Pergamon Press, S. 1-21.
- Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (1996). A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). In: Assessment in Education, 3, 2, S. 129-141.
- Husfeldt, V. (2004). Large-Scale-Assessments. In: Die Deutsche Schule, 94, 4, S. 500 – 512.
- Innenministerium des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004). Integration in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Innenministerium des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2004). Umsetzung des Konzeptes der Landesregierung zur Integration von Migrantinnen und Migranten in Schleswig-Holstein. Im www unter: [http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller\\_20Bestand/IM/Bericht\\_20\\_2F\\_20Gutachten/PDF/integrationskonzept\\_\\_bericht,property=pdf.pdf](http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/IM/Bericht_20_2F_20Gutachten/PDF/integrationskonzept__bericht,property=pdf.pdf), gesichtet am 02.11.05.

- Igielska, D. & Klawenek, A. (2004). Awans zawodowy nauczycieli po 4 latach. Im www unter: [www.codn.edu.pl/projekty/azn/doc/opis\\_systemu\\_awansu.pdf](http://www.codn.edu.pl/projekty/azn/doc/opis_systemu_awansu.pdf), gesichtet am 02.06.06.
- ISB (2005). Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen- Screening-Modell für Anfänger. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ipfling, H.-J. (1981). Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Jung-Miklaszewska, J. (2003). System edukacji w Rzeczpospolitej Polskiej. Warszawa: Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej.
- Kameduła, E. (2001a). Kształtowanie kompetencji nauczycieli dla zreformowanej szkoły. In: Denek, K., Zimny, T. M. (Hrsg.): Edukacja jutra – VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c, S. 235 – 243.
- Kameduła, E. (2001b). Kształcenia blokowe w pierwszym roku reformy systemu oświatowego. In: Denek, K., Zimny, T. M. (Hrsg.): Edukacja jutra – V Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c, S. 155-160.
- Kamińska, K. (2003). Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość, w: M. Zahorska (Hrsg.): Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999). Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim: Beltz.
- KEEN (1989). Edukacja Narodowym Priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej. Warszawa: WSiP.
- Kiper, H. (2003 a): Literacy versus Curriculum. In: Moschner, B., Kiper, H., Kattmann, U. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler, S. 65-86.
- Kiper, H. (2003 b). Welche Lehrerausbildung brauchen wir? – Kritische Überlegungen zum Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern. In: Moschner, B., Kiper, H., Kattmann, U. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler, S. 287-306.
- Kiper, H. (2003 c). Welche Entwicklungen brauchen die Hauptschulen heute? Auswertung neuer Forschungsergebnisse (gekürzte Fassung) In: zeitnah 48, 6, S. 5-11.
- Kiper, H., & Kattmann, U. (2003). Basiskompetenzen im Vergleich – Überblick über Ergebnisse der PISA-Studie 2000. In: Moschner, B., Kiper, H., Kattmann, U. (Hrsg.): PISA 2000 als

- Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 15-37.
- Kirsch, I., Jungeblut, A., Mosenthal, P. B. (1998). The measurements of adult literacy survey. In: Murray, T. S., Kirsch, I. S. & Jenkins, L. (Hrsg.): Adult literacy in OECD countries: Technical report of the first international survey. Washington DC. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Klemm, K., van Ackeren, I., Kucklich, K. u.a. (2004). Das Deutsche Schulsystem – Entstehung, Struktur, Steuerung. Skriptum zur Einführungsvorlesung in den Studienbereich D. Im www unter: [www.uni-essen.de/bfp/lehre/skripte.php](http://www.uni-essen.de/bfp/lehre/skripte.php), gesichtet am 13.10.05.
- Klieme, E. (2000). Fachleistungen im voruniversitären Mathematik- und Physikunterricht: Theoretische Grundlagen, Kompetenzstufen und Unterrichtsschwerpunkte. In: J. Baumert, W. Bos & R. H. Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske und Budrich, S. 57-128.
- Klieme, E., Baumert, J., Köller, O. & Bos, W. (2000). Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung: Konzeptuelle Grundlagen und die Erfassung und Skalierung von Kompetenzen. In: J. Baumert, W. Bos & R. H. Lehmann (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske und Budrich, S. 85-133.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus eine Schulleistungsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 2, S. 179-200.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 203-218.
- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Konzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 139-190.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards - Aktuelle Diskussionenlinien und empirische Befunde Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 5, S. 625 – 634.
- KMK (1997 a). Konstanzer Beschluss zur Durchführung länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern Sitzung der Kultusministerkonferenz, 23./24.10.1997). Im www unter: [www.kmk.org/aktuell/pm.htm](http://www.kmk.org/aktuell/pm.htm), gesichtet am 15.10.04.
- KMK (1997 b). Empfehlungen zum Schulanfang.Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. Bonn.
- KMK (2000). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000. Im www unter: [www.akkreditierungsrat.de/KMK\\_041022\\_Leistungspunktsysteme.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_041022_Leistungspunktsysteme.pdf), gesichtet am 26.04.05.
- KMK (2001). Erste Konsequenzen aus der PISA Studie. Beschluss vom 05./06.12.2001. Im www unter: [www.kmk.org/aktuell/pm011206.htm#ref1](http://www.kmk.org/aktuell/pm011206.htm#ref1), gesichtet am 01.11.04.
- KMK (2002 a). PISA 2000- Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten in den Ländern. Beschluss vom 17./18.10.2002. Im www unter: [www.kmk.org/schul/pisa/massnahmen.pdf](http://www.kmk.org/schul/pisa/massnahmen.pdf), gesichtet am 12.12.04.
- KMK (2002 b). Statistische Veröffentlichungen der KMK. Dokumentation Nr. 161. Schule in Deutschland- Zahlen, Fakten, Analysen. Bonn
- KMK (2002 c). Bericht: „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen“. Bonn.
- KMK (2003). Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn.
- KMK (2004 a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn.
- KMK (2004 b). Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland- Schuljahr 2002/03. Bonn.

- KMK/JMK (2004) Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Im www unter: [www.kmk.org/aktuell/Gemeinsamer\\_Rahmen\\_Kindertageseinrich\\_BSJMK\\_KMK.pdf](http://www.kmk.org/aktuell/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJMK_KMK.pdf), gesichtet am 02.09.05.
- KMK (2005 a). Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 2002 und 2003. Bonn.
- KMK (2005 b). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Neuwied/München: Leuchterhand.
- KMK (2005 c). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Im www unter: [http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050602\\_Eckpunkte\\_Lehramt.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf), gesichtet am 14.05.05.
- KMK (2006). Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 2002 und 2004. Bonn.
- Koch-Priewe, B.(2002). Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. In: Beetz-Rahm, S., Denner, L., Riecke-Baulecke, Th. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Bd. 3, Weinheim, München, S. 311-324.
- Komorowska, H. (1999). O programach prawie wszystko. Warszawa: WSiP.
- Konarzewski, K. (2000). Infrastruktura oświatowa w pierwszym roku reformy systemu oświaty. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski, K. (2001). Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: Fakty i opinie. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski, K. (2004). Reforma oświaty, podstawa programowa i warunki kształcenia. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski, K., Bartnik, E., Kowalczykowska, A., Marciniak, Z., Merta, T. (2005). Podstawa programowa kształcenia ogólnego- Projekt. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kornmann, R./Neuhäusler, E. (2001). Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1989 und 1999. In: Die neue Sonderschule 46, 5, S. 337-349.
- Köller, O. (1998). Zielorientierung und schulisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. Diagnostica, 44, S. 173-181.

- Köller, O., Baumert, J. & Rost, J. (1998). Zielorientierungen: Ihr typologischer Charakter und ihre Entwicklung im frühen Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 30, S. 128-138.
- Krappmann, L. (1985). Das Erprobungsprogramm und seine Folgen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 6, Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 39-54.
- Kretschmann, R., & Schulte, W. (2004). Sprachstandserhebung und Risikoanalysen bei Vorschulkindern im Rahmen des Bremer Programms „Sprachschatz“. Im www unter: <http://home.arcor.de/rudolf.kretschmann/Aufs/Aufs%20Kindergarten/Sprachstandserhebungen%20im%20Kindergarten%20Bremen.pdf>, gesichtet am 29.07.05
- Kretschmann, R. (2003) Zukunft der Kindergärten, Kindergärten der Zukunft“, Erschienen in: Wehrmann, Ilse. Weinheim: Beltz – Manuskriptfassung
- Kristen, C., Römmer, A., Müller, W., Kalter, F. (2005). Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krohne, J., Meier, U., Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration? Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 3, S. 373-391.
- Kromrey, H. (1995). Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeit ihrer Realisierung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15, S. 313-336.
- Krumm, V., Wetzel, G., Tietze, W., Hundertmark-Mayser, J., Rossbach, H.-G., Paiacios, J., Lerra, M. J. et al. (1999): European Child Care and Education Study. School-age Assessment of Child Development: Long-term impact of Pre-school Experiences on School Success, and Family-School Relationships. Final Report for Work Package #2. Submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Berlin: Freie Universität.
- Kruszewski K. (1998). Test wiadomości dobrego i zlego In: B. Niemierko, E. Kowalik (Hrsg.) Perspektywy diagnostyki edukacyjnej. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Krüger, H.-H. & Plaff, N. (2004). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In: Jeanette Böhme, Werner Helsper (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 159-182.

- Krüger-Potratz, M. (2005). Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Leiprecht, R., Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. Königsstein/Ts: Wochenschauverlag. (im Erscheinen)
- Kupisiewicz, C. (1994). Propozycje i koncepcje reform szkolnych w USA, Japonii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Warszawa: ŻAK.
- Kupisiewicz, C. (1995). Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa: ŻAK.
- Kupisiewicz, C. (1999). Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej. Wybór rozpraw z lat 1977-1999. Warszawa: ŻAK.
- Kupisiewicz, C. (2006). Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Warszawa: PWN
- Kurtz, J. (2003). Zur Reform der Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs. Vorläufige schriftliche Fassung der Antrittsvorlesung vom 13. Februar 2003. Im www unter: [ltsc.ph-karlsruhe.de/Antrv\\_Kurtz\\_2003.pdf](http://ltsc.ph-karlsruhe.de/Antrv_Kurtz_2003.pdf), gesichtet am 14.03.05.
- Kuźma, J. (2001). Praktyki pedagogiczne w przygotowaniu nauczycieli do reformowanej szkoły. In: Konspekt, 6, im www unter: [www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt6/index.html](http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt6/index.html), gesichtet am 29.02.06.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2003): Hören, lauschen, lernen (4. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kwiatkowska, H. (1999). Kształcenie nauczycieli jako zagrożenie. In: Rocznik Pedagogiczny, 22, S. 49-58.
- Laitko, H. (2005). Bildung und Globalisierung – Kleine Annäherung an ein großes Thema. In: Wissen und Bildung in der modernen Gesellschaft. Texte der V. Rosa- Luxemburg-Konferenz der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen. Hans-Gert Gräbe (Hrsg.): Reihe Texte zur politischen Bildung, 34, Leipzig: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, S. 25 – 74.
- Landesstiftung Baden-Württemberg (2006). Glossar der Kernbegriffe im Rahmen des Projekts „Sag mal was- Sprachförderung für Vorschulkinder“. Im www unter: [www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/Glossar06.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/Glossar06.pdf), gesichtet am 02.03.05.
- Lang, B. (2001). Ziele – Forschungsfragen – Organisation. Darstellung der Ziele und Forschungsfragen und der nationalen und internationalen Organisation der Studie. In: Haider, G. (Hrsg.): PISA 2000. Technischer Report. Innsbruck: StudienVerlag.
- Lang, B. & Bergmüller, S. (2004). Ziele, Forschungsfragen und Organisation. In: Reiter, C., Lang, B. & Haider, G. (Hrsg.). PISA 2003 - Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien, S, 17-28.

- Lange, H. (1999). Qualitätssicherung in Schulen. In: Die deutsche Schule, 91, 2, S. 144-159.
- Legutko, M. (1998). Reforma Podstaw Programowych. In: Nauczyciele i Matematyka, 27, S. 5-13.
- Lehmann, R., Pieper, I. & v. Stritzky, R. (1995). Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lehmann, R. H./ Peek, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. In: Hamburg macht Schule/Zeitschrift für Hamburger LehrerInnen und Elternräte, 9, 5, S. 28-30.
- Lind, G. (2002): PISA: Kritische Fragen sind nötig. In: bildung & wissenschaft, 3, S. 18-21.
- Lisiecka, Z. (2001). Jak oceniać, by wspierać ucznia? In: Edukacja i Dialog, 128, 5. Im www unter: [www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2001/05/index.html](http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2001/05/index.html), gesichtet am 12.03.05
- Loeber, H.-D./Scholz, W.-D. (2003). Von der Bildungskatastrophe zum PISA-Schock – Zur Kontinuität sozialer Benachteiligung durch das deutsche Bildungssystem. In: B. Moschner/H. Kiper/U. Kattmann (Hrsg.): Perspektiven für Lehren und Lernen. PISA 2000 als Herausforderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 241-286
- Ludwig, H. (1993). Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland (Band 1 und 2). Köln/Weimar/Wien.
- Lugutowska, M. (2004). Opinia na temat nowej matury z języka polskiego. In: Dolata, R., Putkiewicz, E., Wiłkomirska (Hrsg.): A. Trafność egzaminu maturalnego- opinie ekspertów. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- MBFJ (Hrsg.) (2005). Alles über die Ganztagschule. Mainz
- MBSJ (Hrsg.) (2004). Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung des Landes Brandenburg. Potsdam
- MBKW (Hrsg.) (2004). Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten- Handreichungen für die Praxis. Saarbrücken
- MBWK (Hrsg.) (2003). Erster Bildungsbericht für Deutschland – 2003 – Auswertung für das Land M-V. Im www unter: [www.kultus-mv.de/sites/schule/download/bildungsbericht\\_mv.pdf](http://www.kultus-mv.de/sites/schule/download/bildungsbericht_mv.pdf), gesichtet am 14.07.05.
- MENIS (1994). Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce. Material für eine Debatte des Sejms.
- MENIS (1998). Reforma systemu edukacji- Projekt. Warszawa
- MENIS (2005). Program operacyjny „Wykształcenie i kompetencje“- Narodowy Plan Rozwoju 2007-2013. Warszawa

- MENIS (2006). Ocena rozwiązań prawnych w ustawie- Karta Nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem awansu zawodowego i wynagrodzenia nauczycieli. Im www unter: [http://www.mein.gov.pl/nauczyciele/wynagradz/ocena\\_050406.pdf](http://www.mein.gov.pl/nauczyciele/wynagradz/ocena_050406.pdf), gesichtet am 11.06.06
- Messner, R. (1998). Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen. In: Dauber, H./Krause-Vilmar, D. (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-84.
- Messner R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 3, S. 400-412
- Minczakiewicz, E. (2005). Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji. In: Korczyński, S.(Hrsg.): Nauczyciel epoki przemian. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Mincer, J. (1994). The Production of Human Capital and the Lifecycle of Earnings: Variations on a Theme. NBER Working paper #4838, Cambridge.
- Ministerium für Kinder, Jugend, Sport und Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2002). Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen. Stuttgart
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004) Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Fremdsprachen. Mainz.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006). Laufende und geplante Maßnahmen nach PISA und im Rahmen der Bildungsoffensive in acht Handlungsfeldern. Im www unter: [http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1232.de/massnahmen\\_pisa.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1232.de/massnahmen_pisa.pdf), gesichtet am 10.08.06.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2001). Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes. Schwerin
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2002). Mecklenburg-Vorpommern im Ländervergleich von PISA-E. Stellungnahme des Bildungsministers. Schwerin
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2004). Rahmenplan Grundschule – Philosophieren mit Kindern. Schwerin
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2004). Erfahrungsbericht zur Einführung der Verlässlichen Grundschule. Kiel
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2002). Impulse Hauptschule. Neukonzeption der Berufswegeplanung in der Hauptschule. Stuttgart

- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2004). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Frechen: Ritter Verlag.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004 a). Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben. Im www unter: [www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/Kerncurricula.pdf](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/Kerncurricula.pdf), gesichtet am 11.11.06.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004 b). Fort- und Weiterbildung. Strukturen und Inhalte der Lehrerfort- und Weiterbildung. Düsseldorf.
- Moschner, B., Kiper, H. & Kattmann, U. (2003). PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Moschner, B. (2003): Wissenserwerbsprozesse und Didaktik. In: Moschner, B., Kiper, H. & Kattmann, U. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 53 - 65.
- Mosenthal, P. B. (1996). Understanding the strategies of document literacy and their conditions of use. In: *Journal of Educational Psychology*, 88, S. 314-332.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (1997). Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study". Chur: Rüegger.
- MSJK (Hrsg.) (2004). Standards setzen. Ergebnisse überprüfen. Qualität sichern. Informationen zur Qualitätssicherung im allgemein bildenden Schulwesen in NRW. Düsseldorf: Ritterbach Verlag
- MSW (Hrsg.) (1997). Schule von acht bis eins. Auswertung der landesweiten Erhebung zum 01.09.1996. Düsseldorf
- MSWF (Hrsg.) (2001). Entwicklung und Sicherung der Schularbeit in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- MSWF (Hrsg.) (2003). Bildungsvereinbarung NRW- Fundament stärken, erfolgreich starten. Düsseldorf
- Müller, W. (1999). Institutional context and labour market outcomes of education in Germany. In: Jasińska-Kania, A., Kohn, M. L., Słomczyński, K. M. (Hrsg.): *Power and Social Structure. Essays in Honor of Włodzimierz Wesołowski* (S. 82-116). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nalaskowski, A. (1996). Sieben Hauptmythen der polnischen nichtstaatlichen Bildung. In: Bybluk, M., Nalaskowski, A., Schulz, R., Zielińska, H. (Hrsg.): *Polnische Pädagogik in*

- der Zeit der Wende. Vier Vorträge in Oldenburg. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 35-51.
- Napp-Peters, A. (1985). Ein-Elternteil-Familien. Soziale Randgruppe oder neues familiales Selbstverständnis? Weinheim, München: Juventa.
- Naumann, S. (1998) Was heißt hier schulfähig? Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004). Didaktisch-methodische Empfehlungen die Sprachförderung vor der Einschulung. Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006). Merkblatt für am Lehrerberuf interessierte ohne ein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Hannover.
- Niemierko, B. (2000). Educational Diagnostics in Poland. Diagnostic Studies as a Kind of Educational Applied Research. In: Monographien zur Prüfungsforschung, 17, S. 13-21.
- NLI (Hrsg.) (2002). Eingangsqualifizierung für Auszubildende aller Lehrämter in der 2. Phase der Lehrerbildung. Im www unter: [www.nibis.de/nli1/seminar/ausschreib.pdf](http://www.nibis.de/nli1/seminar/ausschreib.pdf), gesichtet am 30.08.05
- Notter, P., Meier, U., Nieuwenboom, W., Rüesch, P. & Stoll, F. (Hrsg.). (1996). Lernziel Lesen: Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Schweizerischer Bericht über die IEA Reading Literacy Study. Aarau: Sauerländer.
- Oberhuemer, P. (2003). Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Beltz, S. 38-56.
- OECD (1996). Education at a Glance. Paris: OECD
- OECD. (1997 a). Bildung auf einen Blick. Paris: OECD.
- OECD. (1997 b). Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. Paris: OECD.
- OECD. (1998). Human capital investment. An international comparison. Paris: OECD.
- OECD. (1999). Measuring student knowledge and skills. Paris: OECD.
- OECD. (2000). Motivating students for lifelong learning. Paris: OECD.
- OECD. (2001 a). Bildungspolitische Analysen. Paris: OECD.
- OECD. (2001 b). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD. (2003 a). Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2003. Paris: OECD.
- OECD (2003 b). Literacy Skills for the World of Tomorrow- Further Results of PISA 2000. Paris: OECD
- OECD. (2004). Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD

- OECD. (2005). Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2005. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (1993). Die 'gute Schule': Überlegungen zum Stand der Diskussion. In: P. Gonon & J. Oelkers (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern: Lang, S. 127-152.
- Oelkers, J. (1996). Die Konjunktur von "Schlüsselqualifikationen". In: P. Gonon (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer, S. 123-128.
- Oelkers, J. (2000). Sind Schulen innovationsfähig? Lern- und Innovationsfähigkeit von Bildungsinstitutionen. In: U. P. Trier (Hrsg.): Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik. Chur: Rüegger, S. 91-108.
- Oelkers, J. (29.06.02). Bildungspolitik und Schule nach PISA. Vortrag auf der Tagung „Blickpunkt – Zukunft Schule“. Im www unter: [www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html](http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html), gesichtet am 03.11.05.
- Oelkers, J. (19.02.03). Ganztagschulen und Qualitätssicherung. Vortrag vor der Herbert-Quandt Stiftung am 19. Februar 2003 in Bad Homburg. Im www unter: [www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html](http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html), gesichtet am 02.06.05.
- Oelkers, J. (15.10.03). Wie man Schulen entwickelt. Vortrag auf dem 7. Aschaffener Lehrertag „Schule der Zukunft - Zukunft der Schule“ am 15. Oktober 2003 in Aschaffenburg. Im www unter: [www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html](http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html), gesichtet am 15.10.04.
- Oelkers, J. (22.04.05). Konsekutive Studienstrukturen und die Reform der Lehrerbildung Vortrag auf der Tagung 'Bologna-Prozess: Perspektiven für die Pädagogischen Hochschulen' am 22. April 2005 in der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. Im www unter: [www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html](http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html), gesichtet am 18.11.05.
- Oelkers, J. (29.04.05). Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. Vortrag in der Universität Mainz am 29. April 2005. Im www unter: [www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/183\\_MainzTagungZentren.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/183_MainzTagungZentren.pdf), gesichtet am 18.11.05.
- Oelkers, J. (01.07.05). Strukturprobleme in der Lehrerbildung in Deutschland- Vortrag auf der Informationstagung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Würzburg am 1. Juli 2005. Im www unter: [www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html](http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html), gesichtet am 31.06.06.
- Oelkers, J. (22.10.05). Die Grenzen von Lehrplänen als Steuerungsinstrument. Vortrag auf dem Treffpunkt Pädagogik am 22. November 2005 in Dornstadt. Im www unter: [www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html](http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html), gesichtet am 31.06.06.
- Okoń, W. (1965). Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa: PWN.
- Paško, Z. I. (2005). A jednak ... reforma stoi. Dyrektor szkoły, 2005/4. S. 20-33.

- Pawlak, R. (2004). Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna. Im www unter: [www.ce.uw.edu.pl/wydawnictwo/Kwart\\_2004\\_3/6-art-pawlak.pdf](http://www.ce.uw.edu.pl/wydawnictwo/Kwart_2004_3/6-art-pawlak.pdf), gesichtet am 19.11.05.
- Pawłowska, M. (2001). Wielostronna edukacja dzieci przedszkolnych. In: Denek, K., Zimny, T. M. (Hrsg.): Edukacja jutra – VI Tatrzzańskie Seminarium Naukowe. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c., S. 222-227.
- Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg.
- Plöger, W. (2004). Bildungsstandards in bildungstheoretischer Sicht. In: Die Deutsche Schule, 96, 8. Beiheft, S. 11-25.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Postlethwaite, T. N., Weiler, H., Roeder, P. M. (Hrsg.) (1980). Schulen im Leistungsvergleich. Bedingungen für erfolgreiches Lernen – Ergebnisse der internationalen IEA-Untersuchungen in sechs Unterrichtsfächern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Postlethwaite, T. N. & Ross, K. N (1992).: Effective schools in reading: Implications for educational planners. Hamburg: IEA
- Potworowski, J. (2004). Angielski program krajowy- wspólne problemy, odrębne rozwiązania. In: Konarzewski, K. (Hrsg.). Reforma oświaty- Podstawa programowa i warunki kształcenia. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Prenzel, M., Rost, J., Senkbeil, M., Häußler, P. & Klopp, A. (2001). Naturwissenschaftliche Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich. S. 192–250.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., Schiefele, U. (2005). Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Projektgruppe bildung:elementar (2004). Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Entwurf. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

- Putkiewicz, E. (2001). Programy kształcenia i podręczniki gimnazjalne- Raport częściowy w ramach projektu. Drugi rok monitorowania reformy systemu oświaty. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Putkiewicz, E. & Zahorska, M. (2001). Społeczne nierówności edukacyjne- studium sześciu gmin. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 143-162.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen in einem gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse der unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25, 1, S. 23-56
- Ramseier, E. (2004). Motivation als Ergebnis und als Determinante schulischen Lernens. Eine Analyse im Rahmen von TIMSS. Dissertation. Universität Zürich.
- Raport o stanie oświaty w PRL. (1973). Opracowanie zbiorowe pod redakcją Jana Szczepan-  
skiego. Warszawa: PWN.
- Ratzki, A. (1998). BIJU und die Gesamtschule. In: Pädagogik, 50, 6, S. 20-23.
- Reich, K. (2004). Zur gegenwärtigen Reform der Lehrerbildung – einige Grundlageüberlegungen und kritische Thesen. Im www unter: [www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/texte/vortrag/index.html](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/texte/vortrag/index.html), gesichtet am 14.09.05.
- Reimann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung des Themas Wissensmanagement. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (III). Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen: Leske und Budrich, S. 25-40.
- Renz, M. (2003). Ganztagschule im Ausland - eine Selbstverständlichkeit? Das Beispiel England, Frankreich, Schweden, Finnland und Italien. In: Schulverwaltung Spezial, Heft 1/03, S. 40-42.
- Rindermann, H. (2006). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? In: Psychologische Rundschau, 57, 2, S. 69-86.
- Robitaille, D. F., Beaton, A. E. & Plomp, T. (Eds.). (2000). The impact of TIMSS on the teaching & learning of mathematics & science. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Robitaille, D. F. & Garden, R. A. (1996). Research questions & study design. TIMSS monograph no. 2. Vancouver: Pacific Educational Press.

- Robitaille, D. F., Schmidt, W. H., Raizen, S. A., McKnight, C. C., Britton, E. & Nicol, C. (1993). Curriculum frameworks for mathematics and science. TIMSS monograph no. 1. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Roeder, P. M. (2003). TIMMS und PISA. Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 2, S. 180-197.
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, S. 865-886.
- Rolff, H.-G. & Zimmermann, P. (1997). Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter (5. Auflage). Weinheim: Beltz
- Rolff, H.-G. (2001). Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 337-352.
- Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Roth, H. (1967). Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967. Hannover: Schroedel Verlag.
- Roux, S. (2002). PISA und die Folgen: Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie. Im www unter: [www.kindergartenpaedagogik.de/967.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/967.html), gesichtet am 30.06.05.
- Rürup, M. (2003). Ausländische und internationale Bildungsberichte als Orientierung für die nationale Bildungsberichterstattung in Deutschland. Trends in Bildung Nr. 7. Im www unter: [www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi7\\_ruerup\\_3.pdf](http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi7_ruerup_3.pdf), gesichtet am 15.04.06.
- Sack B. & Jarosz B. (2001). Ewaluacja wewnątrzzkolnego systemu oceniania jako element mierzenia jakości pracy szkoły. Edukacyjne Dyskursy. Im www unter: <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp/ewalu.htm>, gesichtet am 10.03.2006.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2004). Intensives Sprachenlernen. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2005). Der Start in die Schule- Fragen, Antworten und Anregungen für Eltern und Schüler. Dresden.
- Schäfer, G. (2004). Der Situationsansatz. Im www unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/einfuehrung05.html>, gesichtet am 15.05.05.
- Schnack, J. (2004). Ganztagschule in Europa. In: Pädagogik, 56, 2, S. 33-34.

- Schneider, W., Stefanek, J., Dotzler, H (1997). Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Ergebnisse aus dem SCHOLASTK-Projekt. In: Helmke, A. & Weinert, F. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim.
- Schön, E. (1997). Entwicklung des Lesens - Zukunft des Lesens. In: Balhorn, H. & Niemann, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Lengwil: Libelle, S. 132-136.
- Schulz, R. (1996). Aktuelle Probleme der Bildungsentwicklung in Polen. In: Bybluk, M., Nalaskowski, A., Schulz, R., Zielinska, H. (Hrsg.): Polnische Pädagogik in der Zeit der Wende. Vier Vorträge in Oldenburg. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 19-36.
- Schultze, W., Riemenschneider, L. (1967). Eine vergleichende Studie über die Ergebnisse des Mathematikunterrichts in zwölf Ländern. In: Mitteilungen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M., S. 1 –34.
- Schultze, W. (1974). Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M.
- Schümer, G. (2001). Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 411-427.
- Schweitzer, J. (1999). Keine Angst vor PISA!- Perspektiven einer neuen Bildungsoffensive. In: Die Deutsche Schule, 91, 2, S. 134-143.
- Schweitzer, J. (2002). PISA und die Systemfrage - Für eine tabu- und ideologiefreie Analyse der PISA-Studie. In: Die Deutsche Schule Bd. 94, 2, S. 148-156.
- Selltiz, C., Jachoda, M, Deutsch, M., & Cook, S. (1972). Untersuchungsmethoden der Sozialforschung Teil I. Neuwied und Darmstadt: Hermann Luchterland Verlag.
- Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2003). Naturwissenschaften (Biologie/Chemie/Physik) - Rahmenplan für die Sekundarstufe I. Bremen.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004 a). Rahmenplan Grundschule - Mathematik. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004 b). Rahmenplan Grundschule - Englisch. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004 c). Rahmenplan Grundschule - Deutsch. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004 d). Rahmenplan Grundschule - Naturwissenschaften. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Specht, W. (2001). Funktionen und Strukturen nationaler Systemsteuerung. In: G. Haider (Hrsg.): PISA 2000. Technischer Report. Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA Projekts. Wien: StudienVerlag, S. 16-23.
- Spiewak (2001). Wieso, weshalb, warum? Über die Ursachen der Bildungsmisere und wie man Schule besser machen kann. Jürgen Baumert und Hermann Lange im ZEIT-Gespräch. In: Die Zeit, Nr. 50 vom 06.12.
- Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt (2003). Modellregion Frankfurt- Vorhaben des Landes Hessen im QuiSS - Programm der Bund-Länder-Kommission Q.-verbesserung in Schulen und Schulsystemen. Teilprojekt 2 Weiterentwicklung von Grundschulen Pädagogische und organisatorische Begleitung der Übergänge von der Grundschule in die weiterführende Schule und vom Elementarbereich in die Primarstufe. Im www unter: [http://schulamt.bildung.hessen.de/frankfurt/A03/SLB01/E\\_1.1/](http://schulamt.bildung.hessen.de/frankfurt/A03/SLB01/E_1.1/), gesichtet am 14.07.04.
- Steins, G. (2004). Evaluation eines Schulversuchs zum jahrgangsübergreifenden Unterricht der Albert-Schweizer-Grundschule in Essen. Universität Duisburg-Essen.
- STMAS (Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen) (Hrsg.) (2003). Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim: Beltz.
- Sztabiński, P. (2001). PISA 2000. Przebieg badania w Polsce. Im www unter: [www.old.ifispan.waw.pl/pisa/badania.html](http://www.old.ifispan.waw.pl/pisa/badania.html), gesichtet am 19.06.04.
- Szydlik, (2003). PISA und die Folgen. In: Soziologische Revue, 26, 2, S. 195-204,
- Tenorth, H. E. (1994). „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H. E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 5, S. 650-661.
- Terhart, E. (1997). Gute Lehrer - schlechte Lehrer. In: Schwarz/Prange (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim/Basel: Beltz, S. 34-85.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, 6, S. 809-829.

- Terhart, E. (2002 a). Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt. Universität Münster.
- Terhart, E. (2002 b). Standards für die Lehrerbildung- Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Zentrale Koordination Lehrerbildung. ZKL-Texte Nr. 24, Universität Münster.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2003). Lehrplan Deutsch als Zweitsprache. Erfurt
- Thüringer Kultusministerium (2005). Unterstützungsangebote für Thüringer Schulen – Informationsschrift des Thüringer Kultusministeriums. Im www unter: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/schule/unterstuetzungsangebote.pdf>, gesichtet am 20.07.05.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied.
- Tillmann, K.-J. (2001). Leistungsvergleichsstudien und Qualitätsentwicklung. In: Neue Sammlung, 41, 3, S. 359-368.
- Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 411-510
- Tillmann, K.- J., (2004). Was ist eigentlich neu an PISA? Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln. In: Neue Sammlung, 44, 4, S. 477-486.
- UKIE (1997). Raport z wykonania programu działań dostosowujących Polską gospodarke i system prawny do wymagań układu europejskiego oraz przyszłego członkostwa Polski w Unii Europejskiej w latach 1992 - 1996. Im www unter: [www2.ukie.gov.pl/dokumenty/rue1996.pdf](http://www2.ukie.gov.pl/dokumenty/rue1996.pdf), gesichtet am 10.09.04.
- Ulich, K. (1991). Schulische Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 377-396.
- Ulich, M. (2003). Sprachliche Bildung und Literacy im Elementarbereich. In: Kindergarten Heute. 33, 3, S. 6-18.
- UNDP (Hrsg.) (1998). Raport o rozwoju społecznym. Polska 1998. Dostęp do edukacji. Warszawa.
- Universität des Saarlandes (2003). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Im www unter: [www.uni-saarland.de/fak5/graesel/Kerncurriculum%20Erziehungswissenschaft.pdf](http://www.uni-saarland.de/fak5/graesel/Kerncurriculum%20Erziehungswissenschaft.pdf), ges. am 13.03.05

- Walczak, W. (2003). Związek pomiędzy dwoma typami oceniania w szkole podstawowej a wynikami osiąganymi przez uczniów w pierwszym okresie nauki w gimnazjum. In: B. Niemierko (Hrsg.). Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych. Łódź: Wydawnictwo WSHE, S. 26-37.
- Weber, P. J. (2000). Supranationale Organisationen als Protagonisten eines globalen und entstaatlichten Bildungsmarkts in Europa. Im www unter: [www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Materialien/Weber.htm](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Materialien/Weber.htm), gesichtet am 10.02.05.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie (Band 2). Göttingen: Hogrefe, S. 1-48.
- Weinert, F. E. & Stefanek, J. (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, S. 423 – 454.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung vom Lehrern und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 223-233.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz PV.
- Weinert, F. E. (2001 a). Concept of competence: A conceptual clarification. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.): Defining and selecting key competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45-65.
- Weinert, F. E. (2001 b). Perspektiven der Schulleistungsmessung - mehrperspektivisch betrachtet. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 351-365.
- Weinert, F. E. (2001c). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.
- Weiss, C. (1974). Evaluierungsforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weiß, M. (1993). Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1, S. 72-84.
- Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In: J. Oelkers (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, S. 69-85. Weinheim.

- Weiß, M. & Steinert, B. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen- Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S.427-454.
- Wernstedt, R. (2004). Wo wollten wir hin? Wo sind wir gelandet? Welche Aufgaben warten auf uns? In: Neue Sammlung, 4, S. 437-447.
- Więckowski, S. (1999). Minister odpowiada na pytania. In: Edukacja i Dialog, 3, 106, im www unter: [www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1999/03/index.html](http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1999/03/index.html), gesichtet am 28.12.04.
- Wilbers, K. (2004). Standards für die Bildung von Lehrkräften. Arbeitsbericht. Im www unter: [www.wipaed.wiso.uni.erlangen.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=133&Itemid=57](http://www.wipaed.wiso.uni.erlangen.de/index.php?option=com_content&task=view&id=133&Itemid=57), gesichtet am 12,07.05.
- Wiłkomirska, A. (2005). Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce. Warszawa: Instytut Spaw Publicznych.
- Willms, J. D. (1992). Monitoring school performance. A guide for educators. Washington: Falmer Press.
- Winter, H., (1975). Allgemeine Lernziele für den Mathematikunterricht. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 3, S. 106-116.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Drucksache 5065/01, Berlin v. 16.11.2001.
- Wottawa, H. (1991). Zum Rollenverständnis in der Evaluation und der Evaluationsforschung. In: Empirische Pädagogik, 5, 2, S. 151-168.
- Wroński, R. (2001). Kształcenie nauczycieli w świetle potrzeb reformy edukacji. Wrocław: AWF.
- Wroński, R. (2005). Kształcenie nauczycieli wyznaczone potrzebą uzyskania nowych kompetencji zawodowych. In: Gmocha, R., Krasnorebska, A. (Hrsg.): Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Wunder, D. (2002). Im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Anmerkungen zur politischen und öffentlichen Rezeption von PISA. In: Die Deutsche Schule, 94, 2, S. 138-147.
- Yildiz, E. (2006). Migrationsbedingte Vielfalt als Ressource für die Gestaltung schulischer Bildungswirklichkeit. In: Tanner, A. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Bern (*im Erscheinen*).

- Zahorska, M. (1999). Zmiany w oświecie - koncepcje i uwarunkowania. In: Kolarska-Bobińska, L. (Hrsg.): Druga fala polskich reform. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Zahorska, M., (2002). Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem. Warszawa: ŻAK.
- Zielińska, H. (1996). Aktuelle Probleme der Bildungsentwicklung in Polen. In: Bybluk, M., Nalaskowski, A., Schulz, R., Zielińska, H. (Hrsg.): Polnische Pädagogik in der Zeit der Wende. Vier Vorträge in Oldenburg. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 7-18.
- Zimmer, J., Preissing, C., Thiel, T., Heck, A., Krappmann, L. (1997). Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Abschlußbericht zum Projekt „Zur Evaluation des Erprobungsprogramms“. Seelze-Velber.
- ZLSB (2005). Lehrerbildung an der TU Dresden. Leitlinien eines Reformkonzeptes. Technische Universität Dresden.
- Żyto, M. (1999). Nauczyciele a reforma. In: Edukacja i Dialog. 6, 109, Im www unter: [www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1999/06/index.html](http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1999/06/index.html), gesichtet am 17.06.05.

### **8.3 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

#### ***Abbildungsverzeichnis***

- Abbildung 1: Lesekompetenz nach Bildungsgang
- Abbildung 2: Entwicklung der Anzahl von Verwaltungseinheiten im Ganztagschulbetrieb in den Bundesländern im Zeitraum zwischen dem Schuljahr 2002/03 und 2004/05
- Abbildung 3: Struktur des polnischen Schulwesens im Zeitraum zwischen 1973 bis zur Einleitung der Reform im Jahre 1999
- Abbildung 4: Struktur des polnischen Schulwesens nach dem Bildungssystemgesetz nach 1999 bzw. 2002
- Abbildung 5: Konzeptionsschema der Prüfungsstandards für den Grundschultest
- Abbildung 6: Aufbau des Testbereichs „Humanistische Fächer“ innerhalb der Prüfungsstandards für den Gymnasialtest
- Abbildung 7: Struktureller Aufbau der Curricularen Basis für Bildungsetappen I, II und III

#### ***Tabellenverzeichnis***

- Tabelle 1: Von den fünf Aspekten des Lesens zu seinen drei Subskalen

- Tabelle 2: Wichtigste Charakteristika der Leistungsverteilungen (Mittelwert, Ergebniswert des 5. und des 95. Perzentils sowie Anteile auf den Kompetenzstufen) von Deutschland und der OECD im Vergleich
- Tabelle 3: Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe I, differenziert nach Sozialschichtzugehörigkeit
- Tabelle 4: Implementierungsstand und – informationen bzgl. Leitlinien des Elementarbereichs in den Bundesländern
- Tabelle 5: Flexibilität des Einschulungstichtages und dessen Bedingungen nach Bundesländern.
- Tabelle 6: Bildungsstandards nach bildungsbiographischem Zeitpunkt ihrer Gültigkeit, Fach, Beschluss- sowie Einführungszeitpunkt
- Tabelle 7: Verteilung der Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Baden-Württemberg
- Tabelle 8: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Bayern
- Tabelle 9: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Berlin
- Tabelle 10: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Brandenburg
- Tabelle 11: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Bremen
- Tabelle 12: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Hamburg
- Tabelle 13: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Hessen.
- Tabelle 14: Verteilung von Orientierungsarbeiten, **Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen** auf die Schullaufbahn in Mecklenburg-Vorpommern
- Tabelle 15: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Niedersachsen
- Tabelle 16: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Nordrhein-Westfalen
- Tabelle 17: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Rheinland-Pfalz

- Tabelle 18: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Saarland
- Tabelle 19: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Sachsen
- Tabelle 20: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Sachsen-Anhalt
- Tabelle 21: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Schleswig-Holstein
- Tabelle 22: Verteilung von Orientierungsarbeiten, Parallelarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen auf die Schullaufbahn in Thüringen
- Tabelle 23: Unterstützende Einrichtungen, Schulprogramme sowie Schulinspektionen nach dem Stand ihrer Implementierung in den Bundesländern
- Tabelle 24: Anteile der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb an Schulen oder in Verbindung mit Schulen an allen Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Schulen nach Schuljahren 2002/03, 2003/04 und 2004/05 (Angaben in %)
- Tabelle 25: Struktur und Aufgaben von Einrichtungen zur Lehrerfortbildung in den 1990er Jahren
- Tabelle 26: Beschäftigungsstruktur der Lehrerinnen und Lehrer in den Jahren 2000 – 2003 (Angaben in %).





