

ÖSTERREICH IM PISA-SCHOCK?

1. Einleitung	110
2. Einige Hintergrundinfos zu PISA: Wer, was, wie, wozu?	111
3. Kernaussagen und zentrale Erkenntnisse aus PISA II aus österreichischer Sicht	114
4. Schuldzuweisungen statt Neuorientierung? – ausgewählte Beispiele	122
5. Satirischer Exkurs: Was ist zu tun, damit wir nichts aus PISA lernen?	130
6. Was wirklich geschehen soll	133

Fritz Bauer

**Leiter der Abteilung
Bildung und Kultur
der Kammer für
Arbeiter und
Angestellte für
Oberösterreich**

**Bernadette Hauer
Max Neuhofer**

**Mitarbeiter/-in der
Abteilung Bildung und
Kultur der Kammer
für Arbeiter und
Angestellte für
Oberösterreich**

*„Jetzt kommt es darauf an, sich nicht auf den Lorbeeren auszuruhen, damit wir beim nächsten PISA-Vergleich von einem der besten Plätze Europas zur Weltklasse aufrücken.“
Bundesministerin Gehrler kurz nach dem Publikwerden der Ergebnisse von PISA I im Jahr 2001*

1. Einleitung

*kein einziger
Rangplatz aus
PISA I konnte
gehalten
werden*

Entgegen dieser Ankündigung legte PISA II¹ drei Jahre später ein ernüchterndes Bild der österreichischen Schule offen. In allen Messbereichen (Mathematik-, Lese-, Naturwissenschafts- sowie Problemlösekompetenz) sind unsere 15-/16-Jährigen international betrachtet bestenfalls Mittelmaß geblieben bzw. geworden. Kein einziger der bei PISA I erreichten Werte noch die dort erzielten Rangplätze konnten gehalten oder gar verbessert werden. Speziell in den Bereichen Lesen und Naturwissenschaft ist ein deutliches Zurückfallen hinter die Topleistungen zu beobachten. Während das vermeintlich „gute“ Ranking bei PISA I von den Bildungsverantwortlichen noch als Erfolg verkauft wurde, war das bei PISA II nicht mehr möglich. Nicht nur die (entscheidenden) mittleren Abstände Österreichs zu den Spitzenreitern gestalten sich enorm, auch die (medial leichter zu transportierenden) Rankings in den einzelnen Leistungsbereichen sind diesmal durch nichts mehr zu beschönigen: Österreich liegt im abgeschlagenen Mittelfeld nicht nur der klassischen Industrieländer, sondern auch hinter manch jungen wie beispielsweise Korea klar zurück.

Unter dem Schock dieser Ergebnisse kommt scheinbar Dynamik in die bildungspolitische Debatte in Österreich – mit geradezu fahrlässiger Verspätung. Denn während in Deutschland PISA I eine intensive bildungspolitische Debatte auslöste, beglückwünschte sich das „rankingfixierte“ Österreich in der Gewissheit der besten Ergebnisse im deutschsprachigen Raum. Vor allem der Umstand, dass Österreich vor unserem großen Nachbarn Deutschland rangierte („Cordoba-Effekt“), vereitelte einen – eigentlich dringend notwendigen – differenzierten Blick auf die durchaus vielfältigen Erkenntnisse aus

PISA 2000. Eine nüchterne Betrachtung hätte unschwer erkennen lassen, dass Österreich – fernab von inszenierter Selbstgefälligkeit – schon damals einen beträchtlichen Leistungsabstand zu den Siegerländern hatte. So machte PISA I zum Beispiel auf eine beunruhigend große Leserisikogruppe, auf große Schwankungsbreiten der Leistungen zwischen den und innerhalb der Schultypen aufmerksam sowie auf stark geschlechtsspezifische Leistungsdifferenzen in Mathematik und überdurchschnittliche Leistungsunterschiede zwischen Migranten- und Inländerkindern. Also: Die nun attestierte Schwäche des österreichischen Bildungssystems kommt zumindest für die Fachwelt keineswegs überraschend.

*attestierter
Schwäche des
österreich.
Bildungssystems
kommt
keineswegs
überraschend*

2. Einige Hintergrundinfos zu PISA: Wer, was, wie, wozu?

Die allgemeine und berufliche Bildung war von den 1960er Jahren an ein Kerninteresse der organisierten Industriestaaten. Die OECD initiiert, fördert und koordiniert daher laufend Bildungsforschung bzw. führt auch selbst Forschungsaktivitäten wie eben PISA (Programme for International Student Assessment) durch. PISA wurde 1998 als gemeinsames Projekt aller OECD-Staaten gestartet, um im 3-Jahres-Rhythmus verlässliche Daten zum Vergleich der Effektivität der verschiedenen Schulsysteme zu gewinnen. Die Ergebnisse richten sich primär an die Bildungspolitik. SchulpolitikerInnen der einzelnen Länder sollen in die Lage versetzt werden, die Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme mit der anderer Staaten zu vergleichen. Die Befunde sollen neue Anstöße für Bildungsreformen und Qualitätssicherung in den Schulen geben.

*Ziel: Vergleich
der Leistungs-
fähigkeit der
Bildungssysteme*

Das PISA zu Grunde liegende Bildungsverständnis bezieht sich nicht auf das Abtesten von Lehrplaninhalten. PISA misst vielmehr jene Grundkompetenzen und Fähigkeiten von SchülerInnen („literacy“), die notwendig sind, um reale Lebenssituationen zu bewältigen. PISA beruht auf einem dynamischen Modell des lebensbegleitenden Lernens und fokussiert auf die Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen,

*Spannweite der
Testergebnisse
von 400 bis 600
Punkten*

Mathematik und Naturwissenschaften. 2003 wurde zusätzlich die Problemlösekompetenz der SchülerInnen getestet. Während bei PISA I die Lesefähigkeit den Schwerpunkt ausmachte, war es bei PISA II Mathematik (untergliedert in die Subbereiche Größen, Raum & Form, Veränderung & Zusammenhänge, Unsicherheit) und wird es bei PISA III die Naturwissenschaftskompetenz sein. Die Grundkompetenzen werden mit sogenannten „Papier-und-Bleistift-Tests“ gemessen, die individuelle Testzeit beträgt zwei Stunden. Die Tests bestehen aus Multiple-Choice-Aufgaben sowie aus offenen Fragen. Die Beurteilung erfolgt mittels einer offenen Skala, die – vereinfacht ausgedrückt – um den Mittelwert von 500 Punkten (Standardabweichung: 100 Punkte) aufgebaut ist. Jede/r SchülerIn (nach Punkten für gelöste Aufgaben) sowie jede Testaufgabe (nach Schwierigkeitsgrad) kann exakt skaliert werden. In der Regel ergeben sich somit also Ergebnisse in der Spannweite von 400 bis 600 Punkten.² Die Leistungen werden in verschiedenen Leistungsstufen („proficiency levels“) dargestellt: In den oberen Kompetenzstufen sind die Spitzenleistungen, in den niedrigsten die schwachen Leistungen erkennbar. Letztere werden – eingedenk der gesellschaftlichen Konsequenzen – auch als Risikogruppen bezeichnet. SchülerInnen in der Lese-Risikogruppe bewegen sich – salopp gesagt – schon knapp am Rand zum Analphabetismus bzw. sind kaum fähig, sinnerfassend zu lesen (Verständnislesen). Analoges gilt übertragen auf die anderen Testbereiche (Mathematik, Naturwissenschaften, Problemlösen). Neben schultypspezifischen werden noch andere merkmalspezifische Unterschiede wie zum Beispiel geschlechtsspezifische Leistungsdifferenzen festgestellt.

In die Gesamtauswertung von PISA werden auch allgemeine Kenndaten der nationalen Bildungssysteme wie zum Beispiel Bildungsausgaben, Unterrichtszeit und äußere Differenzierung einbezogen. Hierzu sind jedoch derzeit keine Detailauswertungen zugänglich. Darüber hinaus wurden im Rahmen eines Schülerfragebogens nationale Zusatzerhebungen durchgeführt: 2003 bezog sich dies auf die Themen Nutzung von Informationstechnologien, Lesegewohnheiten, Belastungen in

der Schule, Befindlichkeit und Schulerfolg sowie Schulqualität. Auch die Schulleitung erhielt einen eigenen Fragebogen betreffend Schule, Lehrkräfte und Unterricht.

PISA ist die weltweit größte standardisierte Messung von Schulleistungen. Getestet werden 15-/16-jährige SchülerInnen. Das bedeutet für Österreich, dass einerseits fast 6 Prozent von SchülerInnen, die zum Messzeitpunkt in keiner Ausbildung mehr verweilten (also auch in keiner Lehrausbildung), gar nicht getestet wurden.³ Andererseits befinden sich die SchülerInnen des Testjahrgangs 1987 in Österreich bereits in verschiedensten Schultypen. Diese reichen von der allgemeinbildenden Pflichtschule (hauptsächlich Polytechnische Schule) bis hin zur breiten Palette weiterführender Schulen des allgemeinbildenden höheren und berufsbildenden Sektors (Berufsschulen, Fachschulen, berufsbildende höhere Schulen). Die frühe Differenzierung geht mit der auf das Ende der 8. Schulstufe vorgezogenen Berufswahlentscheidung konform. PISA analysiert definitiv nicht die Leistungsfähigkeit von weiterführenden Schulen, sondern jene der vorgelagerten Schultypen (in Österreich von Volksschule bzw. der in AHS und Hauptschule aufgeteilten Mittelstufe), eben der Pflichtschule.

PISA analysiert nur Leistungsfähigkeit der Pflichtschule

Die Tests und Fragebögen werden von ExpertInnen aller Teilnehmerstaaten – das sind neben den OECD-Ländern noch eine Reihe assoziierter Länder – gemeinsam entwickelt und dann zugleich in im Rahmen einer geschichteten Stichprobe⁴ zufällig ausgewählten Schulen angewendet. An PISA I beteiligten sich 31 Staaten, an PISA II bereits insgesamt 41, bei PISA III sind bereits rund 60 Länder aus allen Kontinenten angemeldet. In jedem teilnehmenden Land wird eine Stichprobe von mindestens 4.500 SchülerInnen (entspricht ca. 200 Schulen mit je bis zu 35 zufällig ausgewählten SchülerInnen) unter streng kontrollierten Bedingungen getestet. Die Rücklaufquote muss mindestens 80 % betragen.

Beteiligung an PISA

PISA steht international unter Leitung des renommierten deutschen Bildungsforschers Andreas Schleicher. In jedem Teilnehmerstaat sorgt ein nationales Projektzentrum für die korrekte Umsetzung der Datenerhebungen. In Österreich fungiert das Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung (ZVB) unter der Leitung von DDr. Günter Haider als Projektzentrum. Das ZVB ist neben PISA auch für andere internationale Studien wie PIRLS (Progress in Reading Literacy im Volksschulbereich) und TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) sowie für DESI (eine (Fremd-)Sprachstudie in Kooperation mit Deutschland) verantwortlich. Wie in allen anderen Ländern gibt das nationale Bildungsministerium diese Studien in Auftrag und finanziert sie auch. Nationale Experten, das Nationale PISA Committee und eine ministerielle Projektgruppe begleiten den Prozess.

3. Kernaussagen und zentrale Erkenntnisse aus PISA II aus österreichischer Sicht

*Österreich ist
OECD-weit eher
schwacher
Durchschnitt*

Wie bereits in der Einleitung festgehalten, fällt das Leistungsprofil der österreichischen (Pflicht-)Schule bei PISA II noch weiter hinter internationale Topleistungen zurück, als dies bereits bei PISA I der Fall war. Der Leistungsabfall in der Naturwissenschaftskompetenz (–2 Prozentpunkte) ist weltweit der stärkste. Wir sind OECD-weit alles in allem eher schwacher Durchschnitt: in Mathematik Rang 15 von 29 OECD-Staaten, in Lesen Rang 19, in Naturwissenschaft Rang 20, im Problemlösen Rang 15. Vielleicht ist es gerade die falsche „Strahlkraft“ des oberflächlichen Ranking-Denkens, die diesmal geschockt hat: Wäre das Ergebnis von PISA II – selbst bei gleicher oder niedrigerer Punktezahl – als gleich schlecht wahrgenommen worden, wenn wir zufällig ein paar Ränge weiter vorne gelegen wären?

Eigentlich sollten wir uns mehr auf Ausmaß, Entwicklung und Ursachen der Rückstände unserer Schulleistungen zu den internationalen Spitzenleistungen konzentrieren und – was mindestens so wichtig ist – auf die Entwicklung der oberen

Kompetenzstufen im Verhältnis zu den unteren Kompetenzstufen in den einzelnen Testgebieten.

Tabelle 1:

Die Top-5-Werte bei PISA II im Vergleich zu Österreich

	Mathematik	Lesen	Naturwissenschaft	Problemlösen
Platz 1	550 HKG	543 FIN	548 FIN	550 KOR
Platz 2	544 FIN	534 KOR	548 JPN	548 HKG
Platz 3	542 KOR	528 CAN	540 HKG	548 FIN
Platz 4	538 NLD	525 AUS	538 KOR	547 JPN
Platz 5	536 LIC	525 LIC	525 LIC, AUS, MAC	533 NZL
Österreich	506 (PISA I: 515)	491 (PISA 1: 507)	491 (PISA I: 519)	506
OECD-Mittel	500	494	500	500

Quelle: PISA 2003, Nationaler Bericht, Graz 2004 – Zellenwerte = Punktezahl der Mittelwerte

Tabelle 1 gibt Aufschluss über das Ausmaß des Leistungsrückstands unserer Schule im Vergleich zu den Top-5 bei PISA II. In allen Testgebieten kam es in Österreich gegenüber PISA I zu Leistungsabfällen, am deutlichsten in den Naturwissenschaften. Hier sind wir weit hinter den Durchschnitt der Industrieländer zurückgefallen, ansonsten bewegen wir uns knapp um den OECD-Mittelwert herum. Länder wie zum Beispiel Finnland, Kanada, Niederlande, Belgien, Liechtenstein, Australien, Neuseeland oder auch Hongkong und Korea schneiden quer über alle Testgebiete signifikant besser ab als Österreich!

Im Vergleich weisen diese Länder höhere Werte in den oberen Kompetenzstufen auf und niedrigere Werte in den unteren Kompetenzstufen. In Österreich hingegen gehört rund jede/r fünfte SchülerIn zur sogenannten Risikogruppe⁵ (sowohl in Mathematik als auch in Lesen), während die sehr guten und guten Leistungen deutlich unter den Vergleichswerten der

*Leistungsabfälle
in allen
Testgebieten*

PISA-Spitzenreiter rangieren. Nur 15 Prozent der österreichischen SchülerInnen befinden sich in den oberen zwei Kompetenzstufen in Mathematik, 29 Prozent sind es beim Lesen. In Finnland hingegen zählt fast jede/r zweite TestschülerIn zu den TopleserInnen und die Lese-Risikogruppe umfasst nur 6 Prozent.

Tabelle 2: Starke versus schwache Leistungen in ausgewählten Ländern (Angaben in %)

	M-	M+	L-	L+
Finnland	6	24	6	48
Kanada	10	20	9	42
Niederlande	11	25	11	35
Belgien	16	26	18	38
Liechtenstein	12	25	10	41
Australien	14	20	12	42
Neuseeland	15	21	15	40
Hongkong	11	31	12	33
Korea	7	25	6	43
Österreich	19	15	20	29

Quelle: PISA 2003, Nationaler Bericht, Graz 2004 – Zellenwerte entsprechen Prozentangaben

Legende: M+ = sehr gute und gute MathematikerInnen
 M- = schwache und sehr schwache MathematikerInnen
 L+ = sehr gute und gute LeserInnen
 (= die beiden oberen Kompetenzstufen)
 L- = schwache und sehr schwache LeserInnen
 (= die beiden unteren Kompetenzstufen)

Zwischenresultat: (1) Das hochselektive, stark gegliederte österreichische Schulwesen bringt deutlich weniger Spitzenleistungen hervor als die Länder, die bei PISA voran sind. Viele

dieser Spitzenländer haben eine gemeinsame, ganztägige Schule für alle. (2) Gleichzeitig verlassen in Österreich wesentlich mehr SchülerInnen die Pflichtschule mit dem Risiko, kaum befähigt zu sein, am gesellschaftlichen und beruflichen Leben erfolgreich teilzunehmen. Rechnet man die rund 6 Prozent „Out of Schools“ ein, ist rund jede/r vierte 15-/16-jährige ÖsterreicherIn in dieser Risikogruppe! Hier läuten nicht nur in bildungspolitischer Hinsicht schrille Alarmglocken!

*hochsektives
österr.
Schulwesen
bringt wenig
Spitzenleistungen
hervor*

Nach Schultypen betrachtet konzentrieren sich in Österreich die Spitzenleistungen als logische Konsequenz vorgelagerter Ausleseprozesse vornehmlich in den höheren Schulen, während sich die Risikogruppen in Schultypen mit partiellem Restschulcharakter sammeln.

Tabelle 3: Mittelwerte nach Schultypen

	PTS	BS	BMS	BHS	AHS	Ö-Schnitt
Lesen	397	426	462	544	572	491
Mathematik	416	435	453	539	566	491
Naturwissenschaft	438	456	471	552	571	506
Problemlösen	436	459	472	549	572	506

Quelle: PISA 2003, Nationaler Bericht, Graz 2004

Tabelle 3 dokumentiert nicht die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schultypen, sondern widerspiegelt das Ergebnis eines fortgesetzten Ausleseprozesses im Rahmen der Bildungslaufbahn- bzw. Berufswahlentscheidung.

Gleiches gilt für nachstehende Tabelle, welche die Topgruppen den Risikogruppen auf Schultypenebene gegenüberstellt. Dass die Risikogruppen insbesondere in der Polytechnischen Schule geballt auftreten, wird nicht von diesem Schultyp verursacht,

sondern ist Konsequenz der „Aussortier“-Logik unseres Schulsystems. Dass 30 bis 40 Prozent der Lehrlinge in der allgemeinbildenden Pflichtschule nicht mit grundlegenden Kompetenzen zur erfolgreichen Teilnahme am Berufs- und Gesellschaftsleben ausgestattet werden konnten, gibt zu größter Sorge Anlass. In den höheren Schulen sind die RisikoschülerInnen entsprechend der Selektionslogik kaum vertreten. Dafür treten Topleistungen hier gehäuft auf. Die besten Werte erzielt dabei die AHS: Beispielsweise erreichen 31 Prozent der AHS-SchülerInnen in Mathematik Spitzenleistungen. In Hongkong bringen ebenfalls 31 Prozent Topleistungen, allerdings 31 Prozent aller SchülerInnen, während bei uns die AHS-SchülerInnen nur 15 Prozent des Altersjahrgangs ausmachen.

Tabelle 4: Toplevel und Risikogruppen nach Schultypen (Angaben in %)

	Risiko-Lesegruppe	Risiko-Mathematikgruppe	Top-leserInnen	TopmathematikerInnen
PTS	54	40	2	6
BS	39	31	5	12
BMS	21	23	9	14
BHS	3	4	45	24
AHS	2	3	62	31
Ö-Schnitt	20	19	29	15

Quelle: PISA 2003, Nationaler Bericht, Graz 2004;

Risikogruppe = Level 0 und 1; Toplevel = Level 4 und 5 beim Lesen bzw. Level 5 und 6 bei Mathematik.

PISA dokumentiert so gesehen das „perfekte Funktionieren der Sortiermaschine Schule“, die den ersten Sortiergang bereits am Ende der Volksschule laufen lässt. Dass es dabei zu leistungshemmenden Verstärkungseffekten⁶ kommt, ist hoch wahrscheinlich: PISA zeigt heute wie auch schon vor drei Jahren, dass SchülerInnen mit der Vorqualifikation Hauptschule signifikant schlechter abschneiden als jene mit AHS-

Unterstufen-Vorbildung. 86 Prozent der Lese-Risikogruppe haben eine Hauptschulkarriere hinter sich, 3 Prozent eine AHS-Unterstufenkarriere. Ähnlich verhält es sich in Mathematik, wo ebenfalls 3 Prozent der RisikoschülerInnen zuvor eine AHS-Unterstufe und 84 Prozent eine Hauptschule besucht haben.

Tabelle 5: Top- und Risikolevels nach Vorqualifikation in der Mittelstufe

Vorqualifikation Mittelstufe	Mittelwert Lesen (Punkte)	Top- level Lesen	Risiko- leserInnen (in %)	Mittelwert Mathematik (Punkte)	Toplevel Mathematik (in %)	Risiko- mathe- matikerInnen (in %)
AHS-Unterstufe	567	60	2	544	32	2
Hauptschule	466	19	27	484	8	24

Quelle: PISA 2003, Nationaler Bericht, Graz 2004

PISA weist nicht nur auf schultypspezifische, sondern auch auf geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede hin. So sind beispielsweise 2 von 3 RisikoschülerInnen im Bereich Lesen männlich. Zieht man nur die Leistungen der Burschen heran, steigt das Lese-Risikolevel in Österreich von 20 auf 28 Prozent (ohne „Out of Schools“!), die Risikoleserinnen machen hingegen „nur“ 13 Prozent aus. Mit Ausnahme der berufsbildenden höheren Schulen (hier gibt es so gut wie keine geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede) liegen in allen Schultypen die männlichen Risikogruppen deutlich vorne. 57 Prozent der PTS-Schüler (49 Prozent der Schülerinnen) sowie 44 Prozent der Berufsschüler (29 Prozent der Schülerinnen) zählen zu den Risikolesern. Österreich gehört übrigens zu den Ländern mit den größten geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lesen, wobei sich die Differenz gegenüber PISA I sogar noch vergrößert hat. Relativ ausgeglichen – mit Ausnahme des Subbereichs „Raum und Form“ – gestalten sich die geschlechtsspezifischen Differenzen in der Mathematikkompetenz: Die Burschen liegen im Schnitt 8 Punkte

geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede

vor den Mädchen (OECD-Schnitt: 11 Punkte), was statistisch nicht auffällig ist. Innerhalb der einzelnen Schultypen bestehen jedoch durchaus geschlechtsspezifische Unterschiede. Die Risikogruppenquote quer über alle Schultypen beträgt bei den Burschen 19 Prozent bzw. bei den Mädchen 18 Prozent. Im Bereich Naturwissenschaften und Problemlösen benennt PISA für Österreich zwar keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, dennoch sind auch hier gewisse Tendenzen zu beachten: Beispielsweise sank das mittlere Leistungsniveau der Burschen in Naturwissenschaften gegenüber PISA I deutlicher als bei den Mädchen.

*sozial-
ökonomische
Faktoren*

Nach wie vor bestehen deutliche Zusammenhänge zwischen Schulleistungen und sozialökonomischen Faktoren (familiärer Hintergrund ...).⁷ Während die sozialen Herkunftseffekte in skandinavischen Schulsystemen eher sehr gut ausgeglichen werden, ist in – vom durchschnittlichen Leistungsniveau übrigens sehr unterschiedlichen – Ländern wie Belgien, Deutschland, Luxemburg, Tschechien und Ungarn das Gegenteil der Fall. Österreich bewegt sich diesbezüglich im OECD-Schnitt. Unter sonst gleichen Bedingungen differieren bei uns z. B. die Mathematikleistungen von SchülerInnen der Oberschicht von jenen der Unterschicht um fast 90 Punkte, in Lesen fällt der kompensatorische Einfluss der Schule um 10 bis 15 Prozent schwächer aus.

Im Hinblick auf den Bildungszugang, bzw. die Verteilung der SchülerInnen auf die unterschiedlichen Schultypen werden die Einflüsse der sozialen Faktoren noch deutlicher sichtbar. Unabhängig von PISA zeigen dies auch aktuelle Studien des Österreichischen Instituts für Bildungsforschung und von Statistik Austria mit voneinander unabhängigen Daten ganz deutlich: Die jeweils eingeschlagenen Schulkarrieren hängen nach wie vor eng mit dem Einkommen bzw. dem sozialen Status der Eltern zusammen.⁸ Es besteht daher dringender Bedarf sich mit der Chancengerechtigkeit und Verteilungswirkung der Organisation des Bildungssystems zu beschäftigen.

Aus der Vielfalt der Resultate von PISA II seien zuletzt noch zwei Aspekte herausgegriffen:

Der erste betrifft die Lernmotivation der SchülerInnen: Im Vergleich mit 14 ausgewählten Ländern (Nachbarstaaten bzw. vergleichbare Industriestaaten) sind bei unseren SchülerInnen Interesse und Freude an Mathematik am niedrigsten. Dies gilt auch für SchülerInnen, die in diesem Bereich Topleistungen erbringen. PISA weist somit sehr eindringlich auch auf didaktische Defizite im Unterricht hin.⁹

*didaktische
Defizite*

Der andere – im Ergebnisteil der nationalen Projekte von PISA II zu finden – betrifft die Tatsache, dass rund jede/r zehnte SchülerIn in den höheren Schulen sowie Berufsschulen bzw. sogar jede/r fünfte (!) BMS-SchülerIn angibt, dass die von ihm/ihr gewählte Schule nicht die richtige für ihn/sie sei. Jede/r dritte FachschülerIn würde die besuchte Schule nicht wieder wählen. Bei den anderen Schulen liegt die fehlende Bereitschaft zur Wiederwahl zwischen 18 (Berufsschule) und 23 Prozent (AHS). Dieses Indiz lässt unter anderem auch über eine grundlegende Neuorganisation der schulischen Oberstufe (Sekundarstufe II) in Richtung Modulsystem nachdenken.

Fazit: PISA II rückt mit vielen Informationen manche mystifizierte Seiten unserer Schule ins Licht internationaler Vergleiche und ermöglicht ein ungeschminktes internationales Benchmarking. Die Vergleiche sind nicht immer angenehm, aber sie machen sicher.

PISA zeigt am Beispiel der österreichischen Schule, dass eine teure, am Elitenmodell orientierte Sortiermaschine Schule, die früh und kostenintensiv selektiert, vergleichsweise wenig Spitzenleistungen und große Risikogruppen generieren kann. PISA zeigt, dass ganztägige Gesamtschulen hervorragende Leistungsprofile erreichen können und existierenden hochdifferenzierten Schulsystemen wie Österreich und Deutschland auch im Leistungoutput überlegen sein können. Dazu kommt die Option unzweifelhafter Vorteile gemeinsa-

*Elitenmodell und
kostenintensive
Selektion bringt
vergleichsweise
wenig*

mer, ganztägiger Schulen im Hinblick auf soziale Inklusion und tendenziellen Ausgleich von Herkunftsunterschieden, wenn die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen hergestellt werden können:

*Beispiel
Finnland* Finnland beweist mit einer Gesamtschule für alle 7- bis 16-Jährigen, die in den ersten Jahren keine Ziffernnoten, kein Sitzenbleiben und auch keine Binnendifferenzierung kennt, dafür aber breiteste individuelle Förderung für alle (finnische Lehrkräfte sind offenbar befähigt, auch mit heterogenen Lerngruppen zielstrebig arbeiten zu können), dass diese Organisationsform zu anhaltendem Erfolg quer über die verschiedenen Leistungsbereiche führen kann.

Gesamtschule kann also effizienter sein als ein hochselektives Organisationsmodell mit frühem Leistungsdruck und früher Trennung in Elite- und Massenschulen.

*nach PISA sind
Vorbehalte
gegenüber der
Gesamtschule
nicht aufrecht-
zuerhalten*

Zweifellos ist mit PISA allein kein Rückschluss auf eine zwingende, idealtypische äußere Struktur (Organisation) einer erfolgreichen Schule möglich. Man wird u. a. auch auf die Qualität des Schulstandorts (Schulprofile, Schulklima, Kompetenz...) und die Unterrichtsqualität (Individualisierung, Förderung, Schülerorientierung ...) schauen, das Optimierungspotenzial dieser Faktoren ermitteln und die gesellschaftspolitischen Ziele (Chancengleichheit, soziale Inklusion ...) offen legen müssen. Aber umgekehrt ist nach PISA II von keinem aufgeklärten Bildungspolitiker mit Lesekompetenz die These aufrechtzuerhalten, dass Gesamtschulen generell leistungsfeindlich sind, weniger Spitzenleistungen erzeugen und daher für Österreich nicht in Frage kommen.

4. Schuldzuweisungen statt Neuorientierung? – ausgewählte Beispiele

Schon vor der Veröffentlichung von PISA II setzte nach dem Durchsickern einzelner Ergebnisse für Deutschland auch in Österreich sehr rasch eine breite mediale Debatte um die aus österreichischer Sicht so unerfreulichen Daten ein. Dem Bildungsministerium war es daher im Gegensatz zu PISA I nicht

möglich, in einer konzertierten, marketingorientierten Kommunikationskampagne das schwache Ergebnis als (relativen) Erfolg darzustellen. In einer Mediengesellschaft ein Super-GAU für eine medienorientierte Bildungspolitik.

Entsprechend unbeholfen waren die ersten Reaktionen: Zunächst wurde beschwichtigt, die Ergebnisse seien gar nicht so schlimm, dann wurde den Eltern (Mit-)Schuld zugesprochen, dann der Opposition, in weiterer Folge (wohlgemerkt erst nach den Personalvertretungswahlen Anfang Dezember 2004) den Lehrkräften. Mit dieser Vorgehensweise war die Entwicklung eines sachpolitischen Dialogs nicht zu erwarten, wurde der Schlagabtausch zwischen Regierung und Opposition und zwischen Teilen des Schulsystems heftig.

erste Reaktionen waren gekennzeichnet von Beschwichtigung und Schuldzuweisungen

Während die Bildungsministerin nach PISA I mit kleinen Gesten (Aktion Lesefit, Zukunftskommission) frühzeitig und erfolgreich vom notwendigen Reformbedarf ablenken konnte, bleibt die mediale Öffentlichkeit nun schon über Monate Forum eines systemkritischen Diskurses, dem die Regierung zunächst mit einer ideologischen Schlagwortdefensive – von „Zwangstagschule“ bis „Einheitsbrei“ – begegnete.

Das Angebot der Opposition, auf die verfassungsmäßige 2/3-Mehrheit für Schulgesetze zu verzichten, um in Zukunft der jeweiligen Parlamentsmehrheit die verantwortliche Handlungsfreiheit auch in Schulfragen zu ermöglichen, verlängerte die bildungspolitische Schrecksekunde der Regierung neuerlich. Vermutlich gestützt auf demoskopische Daten folgte ein kurzfristiger Strategieschwenk: Plötzlich konnten sich Teile der Regierungsparteien und die Ministerin Vorschläge der Opposition, der Zukunftskommission, der nationalen wie internationalen PISA-Forscher vorstellen, während andere Teile – oder sogar die gleichen – sich wieder davon distanzieren. Angesagt ist offenbar eine kommunikative Vorwärtsverteidigung im Rückwärtsgang nach dem Motto „Alles ist möglich, aber nix ist fix“. Die kleine Regierungspartei schwenkte zum Teil auf einen

Abschaffung der 2/3-Mehrheit für Schulgesetze

Reformkurs ein (Kärnten), während ein anderer Teil diesen heftig ablehnte (Wien).

Bildungsgipfel Das änderte sich auch nach dem Bildungsgipfel im Feber 2005 nicht wirklich: verbale Zugeständnisse, aber Unverbindlichkeit und gleichbleibende Finanzierung in der Frage der ganztägigen Schulen; Zwangsmaßnahmen statt Frühförderung für Kinder aus MigrantInnenfamilien; Zusicherung der Abschaffung des Erfordernisses der parlamentarischen 2/3-Mehrheit für Schulgesetze, aber Begutachtungsverfahren statt sofortiger parlamentarischer Behandlung und unverständliche Ablehnung einer verfassungsmäßigen Absicherung der Schulgeldfreiheit – obwohl auch die Regierungsparteien selbstverständlich versichern, kein Schulgeld haben zu wollen. Parallelszenario: das Entstehen einer konservativen Plattform aus den Kernschichten der großen Regierungspartei für die Beibehaltung der 2/3-Mehrheit bei Schulgesetzen! Man darf also gespannt abwarten!

Gleichzeitig wird versucht, die aus Sicht der Regierung außer Kontrolle geratene Reformrichtung durch subtilere Formen von Schuldzuweisungen wieder zu steuern. Nachstehend werden drei solche Beispiele angeführt und jeweils argumentativ entzaubert. Ein viertes Beispiel zeigt, dass besonders ignorante Systemverteidiger durch verstärkt aggressive Polemik gegen das PISA-Team-Austria und dessen Leiter von den Ergebnissen der PISA-Studie und den Vorschlägen der Zukunftskommission ablenken wollen. Fernab von Wahrheit und vor allem abseits jeder wissenschaftlichen Kompetenz wird dabei versucht, PISA einfach schönzurechnen. Vielleicht in der Hoffnung, durch Verwirrung und Tatsachenverdrehung das öffentliche Interesse an PISA und Schulreform abzustumpfen.

Schuldzuweisung an MigrantInnenkinder

Manche PolitikerInnen mach(t)en die hohe Zahl von Kindern aus MigrantInnenfamilien in Österreichs Pflichtschulklassen für das PISA-„Debakel“ verantwortlich. PISA II zeigt zweifellos, dass die Kinder aus MigrantInnenfamilien unter Konstant-

haltung der anderen Faktoren im Schnitt im Bereich Mathematik um 39 Punkte schlechter abschneiden als die Kinder von InländerInnen. Österreich rangiert damit aber nur geringfügig über dem OECD-Länderdurchschnitt. Es gibt jedoch Länder, wo diese Differenz viel ausgeprägter ist als bei uns: Dazu gehören zum Beispiel Finnland, Belgien, die Schweiz, die Niederlande, Dänemark, Schweden oder Deutschland. Andererseits werden in einer Reihe von Ländern Startungleichheiten – diese betreffen ImmigrantInnen in besonderem Maß – trotz höherer Zuwanderungsquote offenbar besser bewältigt. Kanada ist ein gutes Beispiel für dieses Phänomen.

Jedenfalls bringt eine hohe ImmigrantInnenquote nicht zwangsläufig ein schlechtes PISA-Resultat und garantiert eine niedrige ImmigrantInnenquote keineswegs automatisch einen höheren Lernerfolg, wie dies Tabelle 6 zeigt. Es kommt also viel mehr darauf an, was Schule und Gesellschaft für die Integration von Kindern aus MigrantInnenfamilien tatsächlich tun.

*hohe Immigrant-
Innenquote
bringt nicht
zwangsläufig
schlechtes
PISA-Resultat*

Tabelle 6: ImmigrantInnenquoten und PISA-Rang – ausgewählte Länder

	15-jährige ImmigrantInnen in % aller 15-Jährigen	PISA-Rang	
		Mathematik	Lesen
Deutschland	15,2	16	18
Frankreich	12,0	13	14
Niederlande	11,9	3	8
Schweden	10,5	14	7
Österreich	9,7	15	19
Belgien fr	18,3	zus.: 6	zus.: 9
Belgien nl	7,1		
Dänemark	6,2	12	16
Griechenland	4,8	27	26
Irland	2,3	17	6
Spanien	2,0	23	22
Ungarn	1,7	22	21
Finnland	1,3	1	1
Tschechien	1,1	10	20
Italien	0,9	26	25

Quelle: Europäische Kommission, Eurydice; OECD, PISA 2003

Die schwachen PISA-Ergebnisse Österreichs können nicht zuletzt auch deshalb nicht mit den schwächeren Leistungen der Kinder aus MigrantInnenfamilien begründet werden, weil diese nach Statistik Austria in der „Out of School“-Group deutlich überproportional vertreten sind¹⁰ und zu diesem Teil somit von PISA II gar nicht erfasst wurden. Diese Fakten zeigen im Gegenteil, wie wichtig und notwendig verbesserte Maßnahmen für diese Zielgruppen sind und wie sehr die Schulpolitik in dieser Frage bisher versagt hat.

Zudem gibt es genügend Inländerkinder mit ebenso problematischer Sprachkompetenz und Schwächen in den anderen Kompetenzen. Anstelle billiger Sündenbocksuche soll endlich ernsthaft und gemeinsam gefragt werden: Was hat sich in unserer Gesellschaft geändert, dass bestimmte Kompetenzen offenbar nicht mehr oder nur mehr weitaus schwächer vorhanden sind?¹¹

Schuldzuweisung an die Wiener Schulen

Im Februar 2004 ließen einzelne Schulpolitiker über die Medien verkünden, das schlechte Ergebnis von PISA II sei vorrangig auf das schlechte Abschneiden der Wiener SchülerInnen zurückzuführen, zumal andere Landeshauptstädte (Graz, Linz, Salzburg, Innsbruck) weitaus bessere Ergebnisse erlangt hätten (konkret ging es um Leseleistungen von AHS- und BHS-SchülerInnen).¹² Diese Aussagen stützten sich auf Fehlinterpretationen von richtigen Zahlen des Wiener Statistikers Neuwirth, die aus wissenschaftlicher Sicht völlig haltlos sind und von denen sich Neuwirth auch distanziert hat. Ein seriöser statistischer Vergleich auf Schul- und Bundesländer- bzw. Städteebene zugleich, so auch die Replik des PISA-Teams-Austria, kann mit diesen Daten nicht durchgeführt werden, da die jeweilige Stichprobengröße und -zusammensetzung hierfür nicht ausreicht.

*Stichprobe
lässt keinen
Vergleich zu*

Diese auf Grundkenntnissen der Sozialforschung basierende Argumentation war nicht allen Bildungspolitikern nahe zu bringen. So verweigert auch der oö. Landesschulratspräsident Fritz Enzenhofer die Anerkennung der statistischen Grundgesetze: „Ich verstehe diese Äußerung nicht ganz, es ist halt so.“ Und PISA-Austria-Chef DDr. Haider mahnte er, dass dieser eben zur Kenntnis nehmen müsse, „dass es auch andere Statistiker gibt.“¹³ Man muss dies nicht unbedingt als Nachweis der tatsachenfreien Argumentation mancher Bildungspolitikern sehen, man kann darin auch einen Hinweis auf die Breite der

Risikogruppe Mathematik und die Verbesserungspotenziale der Pflichtschullehrerausbildung sehen! Im Übrigen: Selbst wenn das Datenmaterial es zulassen würde, wäre ein undifferenzierter Vergleich von Schulverhältnissen in der Metropole aufgrund völlig unterschiedlicher soziostruktureller Rahmenbedingungen mit deutlich kleineren Städten nicht unbedingt problem-lösend.¹⁴ Und ein Letztes: Vergleicht man die Durchschnittswerte der Länder über alle Schulen hinweg, wird man zweifelns-frei einen etwas besseren Wert für Wien feststellen müssen. Möglicherweise werden in Wien die Begabungsreserven bes-ser ausgeschöpft!

AHS-Eigenlob als indirekte Schuldzuweisung an die Hauptschulen

Mit den guten AHS-Ergebnissen wird vor allem von AHS-LehrerInnen immer wieder die Überlegenheit der AHS herausgestellt: Die AHS-SchülerInnen lägen im Durchschnitt sogar vor den Spitzenleistungen der Finnen und der anderen PISA-Spitzenländer, ja sie „weisen ... einen deutlichen Vorsprung auf die bestplatzierten Staaten im jeweiligen Kompetenzbereich auf“ und deshalb darf die AHS „durch etwaige Organisations-änderungen keinesfalls Schaden nehmen“¹⁵, argumentieren AHS-DirektorInnen und -lehrkräfte in Briefen an staunende Eltern. Diese Argumentationen basieren auf Falschheiten und Scheinwahrheiten. Nicht berücksichtigt wird, dass die AHS, wenn die vorgeschalteten Sortierprozesse einigermaßen plan-mäßig gelaufen sind, zwar die „leistungsstärksten“ SchülerInnen der Unterstufe aufgenommen hat, aber zum Testzeitpunkt nur rund 15 Prozent des Altersjahrgangs ausmacht. Will man die Leistungen der AHS-SchülerInnen mit den Leistungsspitzen der Finnen vergleichen, kann man korrekterweise nur den Vergleich mit den 15 Prozent der leistungsstärksten finnischen SchülerInnen suchen und nicht, wie es laufend geschieht, mit dem finnischen Gesamtdurchschnitt. Nachstehende Tabelle vergleicht daher die Mittelwerte der österreichischen AHS-SchülerInnen mit jenen des oberen Leistungsviertels¹⁶ aller österreichischen und finnischen Schulen.

Vergleich mit dem finnischen Gesamtdurchschnitt ist nicht zulässig

Tabelle 7: AHS-Mittelwert im Vergleich mit dem obersten Leistungsviertel Finnlands

	AHS-Mittel	Ö 75. Perzentil*	Ö-Schnitt	Finnland 75. Perzentil*	FIN-Schnitt
Mathematik	571	571	506	603	544
Lesen	572	565	491	599	543
Naturwissenschaften	566	561	491	611	548
Problemlösen	572	569	506	604	548

Quelle: PISA 2003, Nationaler Bericht, Graz 2004 – * 25 % erreichen mindestens diesen Wert

Es ist unschwer erkennbar, dass die Punktezahl des oberen Leistungsviertels in Finnland deutlich vor jenem Österreichs liegt, aber auch deutlich über den jeweiligen AHS-Mittelwerten. Das bedeutet: Die besten 25 Prozent aller finnischen SchülerInnen erreichen höhere Werte als den Mittelwert unseres leistungsstärksten Schulsegments der AHS, die wie erwähnt nur rund 15 Prozent der Alterskohorte ausmacht. Das soll die relativ guten AHS-Leistungen nicht schmälern, aber zurecht-rücken, dass die Gesamtschule in Finnland noch bessere Ergebnisse für deutlich mehr SchülerInnen schafft. Das Argument „unsere Gymnasiasten schneiden bei PISA besser ab als die Finnen“ beruht daher, wenn es nicht mutwillig tatsachen-widrig verbreitet wird, auf einer eher bescheidenen Mathematik-kompetenz der Verbreiter dieser Informationen. Aber genau dies hat uns ja PISA bescheinigt.

Aggressive Polemik gegen die PISA-AutorInnen – der neue Weg, um PISA ins Out zu drängen?

Ginge es nach den Rechenkünsten der Österreichischen Professoren-Union, läge Österreich bei PISA II zumindest im Bereich „Lesen“ auf Rang 10. Um solches behaupten zu können, sind schon Taschenspielertricks und der Verzicht auf

ÖPU: wissenschaftliche Seriosität erforderlich. Die ÖPU hat zum Zwecke der Beschönigung der österreichischen PISA-Ergebnisse die Gruppe besonders schwacher SchülerInnen (und zwar jene knapp 4 Prozent der österreichischen TestschülerInnen, die zum Testzeitpunkt eine Haupt- bzw. Sonderschule besuchten) einfach aus den offiziellen PISA-Resultaten „herausgerechnet“ und Österreich derart auf Platz 10 der Lesekompetenz „gerechnet“. Dass trotzdem weiterhin ein Fünftel der SchülerInnen (bei Berücksichtigung der Out-of-Schools sogar ein Viertel aller 15- bis 16-Jährigen) zu Problemgruppen in allen Testbereichen gehört, kümmert die Professorenunion offenbar wenig. Auch dass die Zahlen der analysierten Schultypen deswegen nicht besser würden, verschweigt die ÖPU in ihrem Rundschreiben.¹⁷ Bleibt also nur zu fragen: Warum kann PISA eine ganze Berufsgruppe so in Panik versetzen, dass sie seriöse Wissenschaftler wie PISA-Studienleiter Prof. DDr. Haider unter der Gürtellinie attackiert? Oder handelt es sich doch nur um einige emsige Parteifunktionäre, welche in diversen Nebenorganisationen jene Panikmache betreiben, die ihrer Ministerin diese kommunikative Vorwärtsverteidigung mit widersprüchlichen Positionen erst ermöglicht? Die von PISA aufgedeckten Systemschwächen werden jedenfalls nicht durch Schönreden und Schönrechnen beseitigt.

5. Satirischer Exkurs: Was ist zu tun, damit wir nichts aus PISA lernen?

Angeregt durch die zunehmende Zahl realsatirischer Beiträge zur PISA-Debatte, wollen wir zusammenfassen, was getan werden muss, damit alles bleibt, wie es ist!

- Wegen der Erfolge der letzten Jahre (www.weltklasse.ade) bleibt die Bildungsministerin auch die nächsten zehn Jahre noch im Amt. Wichtige bildungspolitische Entscheidungen werden künftig befreundeten Lehrervereinen übertragen.
- Die Zukunftskommission wird zu einer Zukunfts-Zukunftskommission upgegradet. Sie wird in den nächsten Jahren erstmals zusammentreffen und unverbindliche Vorschläge

- ausarbeiten, die am 1. April 2015 präsentiert werden. Überstürztem Arbeiten und utopischem Reformeifern wird durch eine personelle Erneuerung der Kommission vorgebeugt.
- Wer sagt, dass die unseligen PISA-Ergebnisse überhaupt stimmen? Vielleicht hat sich die OECD verrechnet? Oder das PISA-Team-Austria? Oder beide? Die Österreichische Professorenunion (ÖPU) hat uns schon auf Rang 10 gerechnet. Wer schafft es, uns vor die Finnen zu rechnen?
 - Wieso orientiert sich Österreich bei PISA und ähnlichen Leistungsvergleichen ständig an den Deutschen? Brasilien war doch viel öfter Weltmeister!
 - Also, wenn die von PISA dauernd gegen uns auswerten, werden wir nicht mehr mittun. Machen wir doch unsere eigenen Tests, aber bitte nicht wieder mit diesen unabhängigen, wissenschaftshörigen BildungsexpertInnen von PISA und OECD. Wir lassen die Schulen bzw. SchülerInnen ganz demokratisch selbst auswerten. Die hervorragenden Ergebnisse werden von der Schulaufsicht interpretiert und publiziert. So schaffen wir die nötige mediale Transparenz und Durchdringung.
 - Apropos Test: Wir werden die Bildungsstandards so einsetzen, wie sie vor PISA II geplant waren: Testen und selektieren in einem. Also keine aufregenden internationalen Systemvergleiche, sondern echte und frühe inländische Leistungsvergleiche, damit die MinderleisterInnen noch früher von den Eliten getrennt werden können. Wir brauchen mehr Sonderschulen und mehr Super-AHSen mit strengen Aufnahmetests.
 - Österreichs LehrerInnen brauchen keine Angst vor heterogenen Leistungsgruppen und Individualisierung des Unterrichts haben. Wir homogenisieren weiter: die ganz g'scheit'n SchülerInnen in die AHS, die Mittulg'scheit'n in die 1. Leistungsgruppe der Hauptschule, die noch nicht bzw. nicht mehr Mittulg'scheit'n in die 2. Leistungsgruppe, die Schwachen in die dritte Leistungsgruppe und den Rest in die Sonderschule. Damit garantieren wir auch in Zukunft genügend große Risikogruppen!
 - Wo bleiben die Detailauswertungen von PISA-Austria? Vielleicht sind die Oberösterreicher besser als die Wiener oder

die Trauner noch besser als die Linzer ... Wer weiß, welche wichtigen Ergebnisse da noch auf uns warten!

- Wir überlassen den Bildungsdiskurs in Zukunft den Lehrervereinen, die Schulverwaltung und Personalentscheidungen der Partei des Landeshauptmanns und die Führungspositionen weiterhin den PersonalvertreterInnen: Damit weiterhin eine ordentliche Standespolitik für bildungspolitischen Stillstand sorgen kann!
- Schubumkehr für die Diskussion um die Abschaffung der 2/3-Hürde für Schulgesetze: ein Prost auf die 5/4-Mehrheit! Und selbst wenn für Schulgesetze eine einfache parlamentarische Mehrheit gelten sollte: Wir aktivieren andere Reformblockaden!
- Schulpartnerschaft muss ein neues Gesicht bekommen: Elternvereine erarbeiten einen Katalog alltäglicher Demutsgesten und Opfernaben für KlassenlehrerInnen, DirektorInnen und LandesschulratspräsidentInnen. KlassenelternvertreterInnen werden künftig nur mehr von den Lehrkräften gewählt, SchülerInnenvertretungen gibt's sowieso nicht mehr.
- Die Lehrerbildung wird auf neue Beine gestellt: Einige Pädagogische Akademien erhalten neue Türschilder, die Universitäten verpflichten sich zu einer zusätzlichen praktischen Übung und das Budget für LehrerInnenfort- und -weiterbildung wird jährlich nur mehr um 3 Prozent gekürzt.
- Nachmittagsbetreuung für alle Kinder wird unvermeidbar, sofern die das wirklich wollen und nachweisen können, nicht von den Eltern manipuliert zu sein. Mütter werden vor eine Ethikkommission geladen, um ihren Bedarf schriftlich und mündlich zu erläutern. Kindergärten stehen für die Nachmittagsbetreuung der Kinder zwischen 3 und 13 Jahren offen. Eltern werden ideologisch eingestimmt, Spargebote ersetzen die Betreuungsqualität. Bedarf wird weiterhin bei BezirksschulinspektorInnen und DirektorInnen erhoben, jedoch nicht vor Ende September. Sollte dies einmal schlecht ausgehen, können schulfeste LehrerInnen weiterhin verhindern, dass Ganztagschule an ihrer Schule stattfindet.
- Die Bestellung der neuen Bildungsdirektoren der Länder und anderer Spitzen der Schulverwaltung erfolgt in einem „objek-

- tivierten Verfahren“: Entwicklung und Beurteilung der Standards erfolgt durch den jeweiligen Landeshauptmann persönlich und vertraulich.
- Weitere Kürzungen im Schulbereich werden Leistungsfähigkeit und Motivation der Lehrkräfte noch erhöhen. So stellen wir sicher, dass PISA II rückblickend doch besser beurteilt werden wird ... vielleicht schon nach der Auswertung von PISA III.
 - Mit der bemühten Diskussion der PISA-Ergebnisse werden die Vorschläge der Zukunftskommission und alle anderen Reformperspektiven sanft entschlummern. Das hilft das bildungspolitische Niveau der Vergangenheit aufrechtzuerhalten.
 - Das Standortmarketing Österreichs passt sich an die Leistungsprofile der Pflichtschulabsolventen an. Bildungspolitik und Wirtschaftspolitik starten gemeinsam eine Initiative für mehr unqualifizierte Arbeit in Österreich. Internationale Investoren im Bereich „working poor“ sind entzückt über die neuen Chancen zur Billigproduktion in der Mitte Europas. Der Bildungsministerin wird klar: Es muss noch mehr gekürzt und (österreichintern!) getestet werden, damit unsere SchülerInnen endlich Weltklasse werden. Die Tests möchte übrigens die Wirtschaft in Sorge um den Fachkräftenachwuchs selbst übernehmen.

Die satirischen Fantasien sind beinahe unerschöpflich, wir müssen daher abbrechen und wollen einen letzten Versuch zu einer positiven Wende unternehmen.

6. Was wirklich geschehen soll

Wir wollen positiv denken und an die Machbarkeit von echten Verbesserungen glauben, auch wenn dies gegenwärtig noch nicht sehr wahrscheinlich erscheint. Voraussetzung für eine positive Reaktion auf die aktuellen Herausforderungen der Bildungspolitik ist neben der vorbehaltlosen Rezeption der Ergebnisse von PISA (und anderer aktueller Studien) und der Vorschläge der Zukunftskommission vor allem eines:

Die Bereitschaft und die Fähigkeit einen neuen politischen Grundkonsens über die gesellschaftspolitischen und inhaltlichen Grundziele des Bildungssystems zu erarbeiten.

Aufgabe der Politik Aufgabe der Politik ist es diese Ziele zu entwickeln, transparent und widerspruchsfrei zu machen und demokratisch zu legitimieren. Darauf aufbauend geht es darum, eine diesen Zielen entsprechende Organisation des Bildungssystems zu entwickeln und ein professionelles, vom politischen Zugriff befreites Bildungsmanagement auf Zeit zu etablieren, das primär an der Zielerreichung gemessen wird. Das Bildungsmanagement braucht von der Politik ausreichend Freiraum, Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten zur Erfüllung seiner Aufgaben, entwickelt im Kontakt mit regionalen Bedürfnissen die konkrete regionale Angebotstruktur, gestaltet faire Arbeitgeber-ArbeitnehmerInnen-Beziehungen mit den Interessenvertretungen der LehrerInnen und entwickelt ein System der externen Evaluation der Schulen. Auf der Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung wird von Lehrkräften und Schulleitung mit hoher Kompetenz der große pädagogische Handlungs(frei)raum gefüllt, werden in gemeinsamer Verantwortung mit den Lernenden die Bildungsziele erreicht, die Leistungsprozesse und -ergebnisse ständig intern evaluiert und verbessert. In einem solchen Setting geht es auch darum, dem einzelnen Schulstandort die erforderlichen Freiräume für qualitätsvolle, schulautonome Arbeit einzuräumen, ausreichende Ressourcen bereitzustellen und die Qualität des Unterrichts einzufordern und zu unterstützen.

positive Veränderungen nur gemeinsam mit LehrerInnen möglich Positive Veränderungen sind ohne Bereitschaft der LehrerInnen wenig wahrscheinlich. Deshalb liegt in der Wertschätzung und im Vertrauen auf die professionelle Arbeit der LehrerInnen ein Schlüssel für positive Veränderungen. Selbstverständlich brauchen LehrerInnen dazu auch Unterstützung durch eine neue Qualität der Personalentwicklung und der Lehrkräfteausbildung.

Sicherlich wird man über viele Problemfelder besonders nachdenken müssen. Exemplarisch soll hier nur ein einziges skizziert werden:

Über die Bedeutung und die Chancen der pädagogischen Frühförderung besteht große Übereinstimmung. Aber wie ist Frühförderung fachlich bestmöglich und kostengünstig organisierbar? Sollen mehrere Institutionen (Kindergärten, Horte, Tagesmütter und Volksschulen) gleiche oder ähnliche Aufgaben (Betreuung, Lernen, Freizeit) erfüllen? Soll es ein wettbewerbsorientiertes Nebeneinander von Kindergärten, Horten und ganztägigen Schulen geben? Brauchen wir überall eigene Leitungs- und Verwaltungsstrukturen oder lässt sich anders besser in pädagogische Qualität investieren? Kann möglicherweise eine neue Einrichtung entstehen, die diese Aufgaben mit einem pädagogischen Konzept in unterschiedlichen Abteilungen, unter einer Leitung und im gemeinschaftlichen Zusammenwirken wahrnimmt (Vorbild Skandinavien)? Welche pädagogischen Kompetenzen braucht es, um wichtige Aufgaben der Frühförderung (Sprachförderung, feinmotorische Entwicklung, räumliches Denken ...) und allenfalls neue Herausforderungen (Grundlegung des Fremdsprachenerwerbs) zu bewältigen und wie können sie in absehbarer Zeit auch beim vorhandenen Personal generiert werden? Wie erreichen wir tatsächlich die beste sprachliche Entwicklung von Kindern aus MigrantInnenfamilien sowohl in der deutschen als auch in ihrer Muttersprache? Ist es tatsächlich sinnvoll, gerade in dieser wichtigen Phase der Entwicklung Elternbeiträge einzuheben und damit bestimmte Kinder definitiv auszuschließen, während es gesellschaftlicher Konsens ist, dass dies in der Pflichtschule und den weiterführenden Schulen nicht geschehen soll? Warum soll nicht so wie in anderen Ländern auch zumindest für das 5. Lebensjahr eine verpflichtende Teilnahme an der Frühförderung (Kindergarten/Vorschule) für alle Kinder bestehen?

Frühförderung

Die Leitfragen zur Frühförderung sind damit keinesfalls erschöpft. Selbstverständlich gilt das auch für die vielen Fragestellungen in den anderen Problemfeldern.

„heilige Kühe“ dürfen nicht ausgespart werden Es ist aber hinreichend deutlich gemacht geworden, dass im bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurs kaum „heilige Kühe“ ausgespart werden können, wenn er Sinn machen und Fortschritte für unsere Kinder bringen soll. Es braucht daher ernstes Bemühen, Zeit und die Bereitschaft, sich auf Verbesserungen tatsächlich einlassen zu wollen, die Zuversicht, dass etwas machbar ist, und die Selbstverpflichtung, tatsächlich etwas verbessern zu wollen. Dann lassen sich in einem rationalen Diskurs sicherlich auch Unterschiede überbrücken und ein neuer Konsens finden.

Anmerkungen:

- 1 PISA startete erstmals im Jahr 2000 und wird fortan im 3-Jahresabstand durchgeführt. PISA II ging im November 2003 über die Bühne.
- 2 Der OECD-Mittelwert liegt in der Regel bei 500 Punkten, aber nicht bei exakt 500 Punkten. Aufgrund von Veränderungen bei den Teilnehmerstaaten bzw. bei den Kompetenzen ergaben sich bei PISA II zum Teil Abweichungen der oben beschriebenen Mittelwerte bzw. Standardabweichungen von 500 bzw. 100. Siehe detailliert bei Günter Haider, Claudia Reiter (Hrsg.): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz 2004, S. 30f
- 3 Im Fachjargon „Out of Schools“ genannt.
- 4 Geschichtet bedeutet, dass im Rahmen der Zufallsstichprobe die Stärke der verschiedenen Schultypen der tatsächlichen SchülerInnenverteilung des Testjahrgangs entsprechen soll.
- 5 Risikogruppe (im Weiteren auch als Problemgruppe bzw. Risikolevel bezeichnet), weil grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten fehlen und damit die künftige Teilhabe am Berufs- und Gesellschaftsleben gefährdet ist.
- 6 Motivationsprobleme „aussortierter“ SchülerInnen, fehlende Lernmodelle und Vorbilder, weitere Sortierung in Leistungsgruppen etc.
- 7 Der sozioökonomische Hintergrund misst PISA mit dem International Socio-Economic Index, der die zur Berufsausübung notwendige Ausbildung sowie Einkommenshöhe von Mutter oder Vater (genommen wird der höhere Index) berücksichtigt. Vgl. PISA 2003. Technischer Bericht. Graz 2004
- 8 Schlögl, Peter; Lachmayr, Norbert: Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich – eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Hrsg. vom ÖIBF. Wien, 2004
- 9 Vgl. PISA 2003. Nationaler Bericht, a.a.O., S. 63
- 10 „Bei den 16-Jährigen zeigt sich, dass nur mehr 72 % der Jugendlichen mit türkischen Elternteilen in Ausbildung (Schüler oder Lehrling) stehen. Bei den Österreichern sind es 94,5 %, bei jenen aus Ex-Jugoslawien 84,4 %. Besonders krass ist die Situation für türkische Mädchen: Nur mehr zwei Drittel (66,8 %) setzen ihre Ausbildung nach der Pflichtschule fort.“ Zit. nach www.sience.orf.at
- 11 Christine Nöstlinger z. B. führt das mangelnde Lese- und Sprachverständnis auf verstärktes Bilder- und Symbol-„Lesen“ zurück, welches eben kaum Vorstellungskraft benötige. Vgl. Standard vom 7. 12. 2004
- 12 So ein Bericht in der „Presse“ vom 12./13. Februar 2005
- 13 „Die Presse“ – 15. Februar 2005
- 14 Nach einer Analyse des Linzer Univ.-Prof. Johann Bacher erklärt die Standortgröße nur 4 Prozent des Leistungsunterschieds beim Lesen, hingegen erklären Geschlecht, Bildung der Eltern (gemessen an deren Schulbildung) und Migrationshintergrund (gemessen über die zuhause gesprochene Sprache) zusammen 21,4 Prozent. Nach Korrektur dieser soziostrukturellen Unterschiede in der Stichprobe gibt es keine statistischen Unterschiede zwischen Wien einerseits und Linz, Graz, Salzburg und Innsbruck andererseits.
- 15 Elternbrief der AHS Ried
- 16 Das derzeit öffentlich zugängliche Zahlenmaterial erlaubt den Zugriff nur auf der Ebene des 5., 25., 50., 75. und 95. Perzentils, nicht jedoch auf das 85. Perzentil, wodurch exakt der Leistungswert der besten 15 Prozent verglichen werden könnte.
- 17 ÖPU - Rundschreiben 4/2005 – „Sonderschulen bei PISA versteckt?“

