



Ulrich Schiefele

# „Man sollte PISA nicht über- bewerten“

Über Missverständnisse in der PISA-Debatte und den eigentlichen Wert der Studie sprach *bildung!* mit Ulrich Schiefele, dem Sprecher der nationalen Expertengruppe für Leseverständnis im deutschen PISA-Konsortium



*Ulrich Schiefele*, seit 1998 Mitglied des deutschen nationalen Konsortiums im internationalen Forschungsprojekt PISA, zeichnet verantwortlich für die Konzeption und Umsetzung des Schwerpunkts „Leseverständnis“, dem die Studie PISA 2000 besondere Aufmerksamkeit widmet. Der Professor für Kognitive Prozesse und Erziehung an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaften der Universität Bielefeld ist auch Herausgeber der *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*

**bildung!** Herr Professor Schiefele, in der Diskussion um die PISA-Studie ist oft von einem katastrophalen Abschneiden deutscher Schüler die Rede. Eine Nation sieht sich im „PISA-Schock“! Was haben Sie und Ihre PISA-Kollegen Deutschland nur angetan?

**Ulrich Schiefele** Gar nichts. Von einem Bildungsschock oder einer Bildungskatastrophe kann nämlich keine Rede sein, und im Bericht steht davon auch nichts. Man sollte PISA nicht überbewerten. Bei einer Standardabweichung von 100 sind Mittelwertsunterschiede von 15 oder 20 Punkten nun wirklich keine Katastrophe. So gravierend unterscheiden wir uns nicht von Ländern, die leicht über dem internationalen Durchschnitt sind. Wir liegen natürlich deutlich unter den Topländern, sagen wir mal Finnland, Kanada oder Neuseeland. Diese Unterschiede sind durchaus beträchtlich, aber es wäre einfach übertrieben, von einer Katastrophe zu sprechen. Andererseits sollten wir die Mängel bei den deutschen Schülern nicht bagatellisieren.

**bildung!** Seit dem Erscheinen der PISA-Studie sehen sich Deutschlands Schulen heftiger Kritik ausgesetzt. Unseres Erachtens hat PISA aber die Qualität der Schulsysteme überhaupt nicht international verglichen. Haben wir die Studie nicht richtig verstanden? Fehlt es uns in der Redaktion vielleicht an Lesekompetenz?

**Schiefele** Die Leistung in den drei Kernbereichen, die PISA gemessen hat, sagt schon etwas über die Qualität der ausbildenden Systeme aus, dies aber nur im Zusammenspiel mit anderen Faktoren. Selbstverständlich wirken auch Elternhaus, Medien und der ganze gesellschaftliche Kontext bei der Ausbildung von Basiskompetenzen, wie wir sie gemessen haben. Man kann die Akteure nicht so genau auseinander halten. Aber allein aufgrund der PISA-Ergebnisse wird man dem deutschen Schulwesen insgesamt keine schlechte Qualität nachweisen können. Das ginge zu weit. Gleichzeitig würde ich mich schwer tun, aufgrund dieser Daten zu sagen, das Schulwesen sei von einer ganz hohen Qualität. Der Sinn der Studie liegt auch darin, zu sehen, wie es in anderen Ländern läuft. Und da hat sich ja gezeigt, dass einige andere Nationen mit ähnlichen gesellschaftlichen Voraussetzungen zumindest zu besseren Leistungen kommen.

**bildung!** Manche Zeitungen haben PISA in dem Sinne interpretiert, Deutschland liege mit der Qualität seiner Schulen auf einer Stufe mit Mexiko und Brasilien. Das steht ja nun gerade nicht in der Studie. Uns erscheint es so, als ob mancher Kommentator und Politiker, der sich jetzt auf PISA beruft, die Studie gar nicht gelesen hat. Ist das auch Ihr Eindruck?

**Schiefele** In der Darstellung ist sicher übertrieben worden. Ich vermute, dass viele die Studie nicht genau genug gelesen haben und nicht genau genug überlegt haben, was die Punktwerte bedeuten. Das betrifft ganz sicher auch den Vergleich mit Mexiko und Brasilien. Unabhängig davon, dass dort 50 Prozent der 15-Jährigen gar nicht erst erfasst wurden, sind die Ergebnisse signifikant schlechter als in Deutschland. Im Bericht ist das alles nachzulesen.

**bildung!** In Deutschland sind rund zehn Prozent der getesteten Schüler so schwach, dass sie nicht einmal die einfachsten Informationen aus einem Text ziehen oder die einfachsten Rechenaufgaben lösen können. Der Anteil dieser schwächsten Schüler ist doppelt so hoch wie in vergleichbaren europäischen Industrienationen und im OECD-Durchschnitt. Ist das schlechte Abschneiden Deutschlands insgesamt darauf zurückzuführen, dass wir eine so starke Gruppe von sehr schwachen Schülern haben?

**Schiefele** Wir lägen etwas besser, und zwar in der Nähe des OECD-Mittelwerts, wenn die Gruppe der Risikoschüler, wie wir diese Gruppe in der Studie nennen, kleiner wäre. Doch auch ohne diese Gruppe würde Deutschland nicht über das internationale Mittelmaß hinausragen.

**bildung!** Wer Textaufgaben schon sprachlich nicht versteht, wird sie auch nicht lösen können. Die Studie vermittelt sehr stark den Eindruck, mangelnde Kompetenzen der schwächsten Schülergruppen in Mathematik und Naturwissenschaften seien vor allem eine Folge mangelnden Leseverständnisses. Erlauben die Konstruktion der Studie und die erhobenen Daten eine solche Interpretation?

# PISA 2000

# Die Studie

Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) untersuchte im Mai und Juni 2000 „Basiskompetenzen“ von 15-Jährigen; weltweit nahmen rund 180 000 Personen an dieser bisher umfassendsten und differenziertesten internationalen Vergleichsuntersuchung von Schülern und Schülerinnen teil. Auftraggeber war die Internationale Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD); an der Studie beteiligten sich 28 ihrer Mitglieder und vier weitere Staaten. Jedes Mitgliedsland, vertreten durch seine Schulbehörden, war für die Ausführung selbst verantwortlich. Die Koordination übernahmen nationale PISA-Konsortien, das deutsche unter der Leitung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin mit seinem Direktor Prof. Dr. Jürgen Baumert.

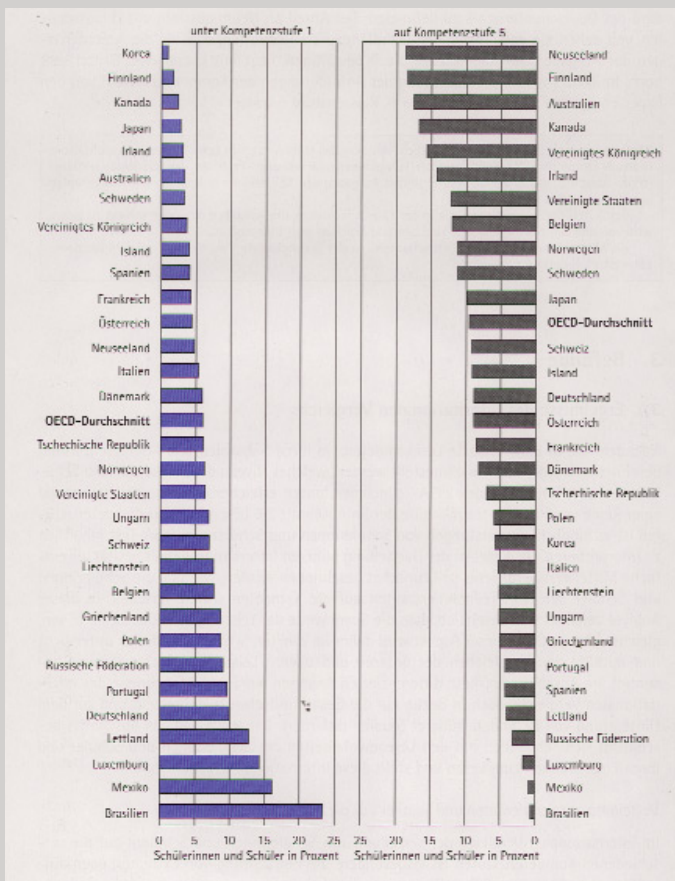
Nach umfangreichen Auswertungsarbeiten dieser ersten Testrunde „PISA 2000“ wurden die Ergebnisse der nationalen Teilstudien im Dezember 2001 veröffentlicht. Jedes Land hatte die Möglichkeit, die Schüler in nationalen Ergänzungsstudien weitergehend zu befragen. So wurden neben 5000

Schülern in 219 Schulen für den internationalen Vergleich in Deutschland mehr als 50 000 Schüler in 1460 Schulen erfasst. Die Auswertungen der nationalen Ergänzungsstudien, die auch Vergleiche zwischen den Bundesländern zulassen, laufen zur Zeit. Für Mitte dieses Jahres hat das deutsche PISA-Konsortium seinen Bericht angekündigt.

Die erste internationale Testrunde „PISA 2000“ hatte die Lesekompetenz zum Schwerpunkt und verwendete darauf einen Großteil der Testzeit. In der zweiten Runde, die für das Jahr 2003 geplant ist, wird die mathematische und in der dritten, 2006, dann die naturwissenschaftliche Kompetenz im Vordergrund stehen.

PISA fragt nicht etwa die Inhalte von Lehrplänen ab, sondern die Fähigkeit von Schülern, Wissen und Können anzuwenden. Erhoben wird so, ob Schüler am Ende der Pflichtschulzeit Konzepte unterschiedlicher Komplexität beherrschen und in welchem Maße sie fähig sind, selbständig auf Situationen zu reagieren. Einige Antworten der PISA-Aufgaben wurden im Multiple-Choice-Verfahren gegeben, zur Lösung anderer Aufgaben mussten die Teilnehmer frei formulieren. PISA teilte die Kompetenz der Schüler in fünf Leistungsstufen ein.

Für Deutschland stellte sich im internationalen Vergleich heraus, dass die Leistungen zwischen den stärksten und schwächsten Schülern so weit auseinander liegen wie in keinem anderen OECD-Land. Neben dieser extremen Streuung der Leistungsfähigkeit wurde für Deutschland auch ein auffallend hoher Anteil von äußerst schwachen Schülern deutlich. So erreichen zehn Prozent aller Schüler nicht einmal die



**Die Schwächsten und die Stärksten:** Links in der Tabelle aus der Studie PISA 2000 finden sich 15-Jährige, die beim Lesen unterhalb der Kompetenzstufe I liegen. Sie sind nicht in der Lage, Texten auch nur eine Information gezielt zu entnehmen. Rechts stehen die Schüler der höchsten Kompetenzstufe V. Sie können „verschiedene, tief eingebettete Informationen lokalisieren und geordnet wiedergeben“. Dazwischen liegen drei weitere Kompetenzstufen

Migrationsmerkmale	Kompetenzen (Mittelwerte)			
	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaften	Problemlösen bei Planungsaufgaben
<b>Referenz:</b>				
Familien ohne Migrationsgeschichte	495 (2,6)	503 (2,6)	501 (2,5)	102 (0,9)
<b>Migrationsstatus:</b>				
Ein Elternteil in Deutschland geboren	492 (6,3)	480 (8,8)	486 (9,6)	96 (2,2)
Beide Eltern in Deutschland geboren	421 (6,1)	426 (7,2)	414 (6,6)	78 (2,3)
<b>Herkunftsland des Vaters:</b>				
Deutschland	507 (8,6)	501 (11,1)	485 (13,1)	100 (3,0)
Griechenland/Italien	464 (11,6)	451 (15,1)	471 (17,5)	66 (3,9)
Türkei	389 (10,4)	377 (11,1)	386 (10,4)	70 (2,5)
Ungarn, Jugoslawien	407 (29,1)	421 (27,4)	303 (26,0)	63 (10,9)
Polen und ehem. Sowjetunion	422 (7,2)	439 (8,4)	426 (11,9)	84 (2,9)
Griechenland	463 (9,1)	457 (11,7)	454 (13,5)	66 (2,8)
<b>Verweildauer in Deutschland:</b>				
Seit Geburt	469 (6,1)	461 (7,6)	454 (8,8)	69 (1,8)
Zuwanderung im Vorschulalter	431 (11,1)	433 (12,2)	421 (11,4)	81 (4,6)
Zuwanderung im Grundschulalter	419 (8,7)	426 (10,3)	410 (10,3)	60 (3,1)
Zuwanderung im Sekundarstufe I	367 (11,1)	383 (11,1)	388 (13,6)	63 (4,0)
<b>Umgangssprache in der Familie:</b>				
Deutsch	485 (5,2)	459 (6,7)	458 (7,4)	89 (1,7)
Nicht Deutsch	396 (8,0)	400 (10,0)	392 (9,1)	70 (3,4)

**Auf die Sprachkultur kommt es an:** Die Tabelle aus der PISA-Studie zeigt, dass Kinder, bei denen zu Hause Deutsch nicht die Umgangssprache ist, extrem schlecht abschneiden. Kinder mit einem deutschen und einem ausländischen Elternteil dagegen stehen denen aus Familien ohne Migrationsgeschichte kaum nach. Der internationale Mittelwert bei PISA ist 500. In Deutschland haben der PISA-Erhebung zufolge 15,3 Prozent der Schüler keinen deutschen Elternteil. In jeder zweiten dieser Familien, exakt sind es 7,9 Prozent aller untersuchten Schülerinnen und Schüler, ist Deutsch nicht die Umgangssprache



einfachste Stufe der Lesekompetenz. Übertroffen wird dieser Anteil nur noch von Lettland, Luxemburg, Mexiko und Brasilien. Doch auch in der höchsten Kompetenzstufe für das Lesevermögen glänzt Deutschland nicht; die Werte liegen geringfügig unter dem OECD-Mittel.

Im Segment der leistungsstärksten Schüler erzielen die ebenfalls deutschsprachigen Länder Österreich und Schweiz ähnliche Ergebnisse. Der Anteil der extrem schwachen Schüler aber lag in der Schweiz um rund ein Drittel, in Österreich sogar um mehr als die Hälfte niedriger als in Deutschland.

Die Kultusministerkonferenz beschloss unmittelbar nach dem Erscheinen der PISA-Studie ein Sofortprogramm, das – bisher nicht näher benannte – Maßnahmen auf sieben Handlungsfeldern vorsieht:

- ♦ Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich
- ♦ Bessere Verzahnung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge
- ♦ Wirksame Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- ♦ Konsequente Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation
- ♦ Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung
- ♦ Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen

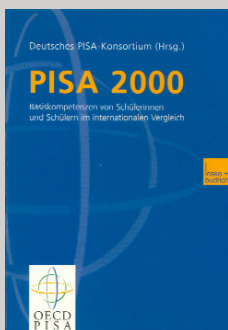
W. S.

PISA bei der OECD: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

Deutschland: [www.mpib-berlin.mpg.de/pisa](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa)

Österreich: [www.sbg.ac.at/assess/pisa/pisa-home](http://www.sbg.ac.at/assess/pisa/pisa-home)

Schweiz: [www.pisa.admin.ch](http://www.pisa.admin.ch)



Deutsches PISA-Konsortium:  
PISA 2000. Basiskompetenzen  
von Schülerinnen und Schülern  
im internationalen Vergleich.  
Leske und Budrich, Opladen 2001.  
€ 25,90

**Schiefele** Wir haben eine reine Querschnittsstudie und können deshalb eigentlich nur mit Sicherheit feststellen, dass alle drei Kompetenzbereiche hoch miteinander korreliert sind. Schüler, die schlecht lesen können, zeigen also meistens auch schlechte Ergebnisse in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Unsere Befunde können aber keine ursächlichen Zusammenhänge belegen. Natürlich liegt es aber nahe, zu vermuten, dass mangelnde Lesekompetenz den Erwerb von mathematischem und naturwissenschaftlichem Wissen erschwert.

**bildung!** Der Bericht betont, besondere Merkmale des deutschen Schulsystems seien die Selektion nach Schulformen bereits nach dem 4. oder 6. Schuljahr und die Praxis, schwache Schüler spät einzuschulen oder sie Klassenstufen noch einmal durchlaufen zu lassen, ob nun freiwillig oder durch das „Sitzenbleiben“. Verzerrt es das Bild, wenn solche Schüler mit 15-Jährigen in anderen Ländern verglichen werden, wo man fast alle Gleichaltrigen in derselben Jahrgangsstufe findet?

**Schiefele** In gewissem Ausmaß muss man die Frage bejahen, aber auch hier gibt es keine einfache Antwort. Typisch für PISA ist, dass ein einzelner Faktor niemals die Unterschiede zwischen den Ländern erklären kann. Es gibt Länder, die eine ähnliche Einschulungspraxis haben wie wir, die aber trotzdem besser sind. Es gibt welche, die haben sogar mehr 15-Jährige in den höheren Klassen, sind aber ein bisschen schlechter. Dennoch: Wenn es um Schlussfolgerungen aus PISA geht, kann man sicherlich die Einschulungs- und Versetzungspraxis als ganz kritische Punkte für Deutschland nennen. Viele andere Länder haben flexiblere Systeme, wo Schüler in einem Fach aufholen können, ohne gleich alle anderen Fächer mit wiederholen zu müssen.

**bildung!** Ein Faktor, dem die PISA-Studie ein eigenes Kapitel widmet, ist die Zuwanderung. Die 15-jährigen Zuwandererkinder in Deutschland mit einem deutschen Elternteil zeigen fast ebenso hohe Kompetenzen wie Kinder von deutsch-deutschen Elternpaaren. Drastisch schlechte Ergebnisse aber erzielten Kinder von Eltern, die beide nicht in Deutschland geboren wurden. In den Ländern, die glänzend abschneiden – sei es nun Finnland, Japan oder Korea – gibt es solche Zuwandererfamilien kaum. Wie würde Deutschland international abschneiden, wenn man die Gruppe der Kinder ganz ohne deutsche Elternteile nicht mitzählen würde?

**Schiefele** Man muss zunächst einmal sagen, dass in dieser Gruppe der schwächsten Leser ja nicht nur Migrantenkinder sind, sondern mindestens zur Hälfte einheimische Kinder. Wenn man jene Zuwandererkinder, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren sind, aus der Erhebung nimmt, dann wird der Mittelwert etwas höher, so etwa um acht oder neun

Punkte. Das ist nicht unbedingt dramatisch viel, wir lägen dann aber nur noch geringfügig unter dem OECD-Mittelwert. Dabei muss man allerdings beachten, dass für einen fairen Vergleich auch bei den anderen Ländern die Werte von Problemgruppen herausgerechnet werden müssten. Andere Faktoren sind in diesem Zusammenhang wichtiger.

**bildung!** An welche Faktoren denken Sie?

**Schiefele** Interessant wird es, sobald man den sozialen Status mit berücksichtigt. Dann zeigt sich, dass der Migrationshintergrund eine deutlich geringere Rolle spielt. Wenn beide Eltern nicht in Deutschland geboren sind, aber einen hohen sozialen Status haben, gibt es weniger Probleme. Der soziale Status, der bei den Kompetenzen deutscher Kinder eine ganz wichtige Rolle spielt – was ja einer der ganz wichtigen Befunde von PISA ist –, der wird hier auch wirksam. Eine weitere wichtige Differenzierung ist, ob in den Familien Deutsch die Umgangssprache ist. In jeder zweiten jener Zuwandererfamilien, in denen beide Eltern aus dem Ausland stammen, wird

## Die Ergebnisse machen sehr deutlich, dass es ein Problem bei der Integration gibt

zu Hause Deutsch gesprochen. Kinder aus solchen Familien zeigen in der Studie ebenfalls nur wenige Probleme. Man darf also auf keinen Fall generalisieren. Es sind nicht die Zuwanderer per se. Es sind bestimmte Gruppen, aber auch der soziale Hintergrund.

**bildung!** Welche Zuwanderer haben die meisten Probleme?

**Schiefele** Schaut man sich die Analyse der Herkunftsländer an, kann man sehen, dass türkische Familien, in denen nicht Deutsch gesprochen wird, das zahlenmäßig größte Einzelproblem darstellen. Und dann sind es ja immer noch deutlich mehr Jungen als Mädchen, die wir in der Risikogruppe finden. Ein Junge von türkischen Eltern, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, gehört mit größter Wahrscheinlichkeit zur Risikogruppe. Und gerade weil PISA so genau differenziert, könnte man auf diesen Daten auch gezielte Maßnahmen aufbauen.

**bildung!** Eine gelungene Integration sollte Zuwandererkindern Chancen auf Bildung eröffnen. Aus den PISA-Daten aber geht hervor, dass dies für große Gruppen von Migrantinnen nicht

gelingt. Kann es also sein, dass PISA weniger die Qualität von Schulen als das Gelingen der Zuwanderung in Deutschland misst, und zwar insbesondere die Bildungschancen von Zuwandererkindern? Oder, anders gefragt: Hat PISA vielleicht nur gemessen, dass wir Deutschlands Schulen mit der Art der Integration von Zuwandererkindern, wie sie heute praktiziert wird, überfordern?

**Schiefele** Diese Schlussfolgerung wäre etwas zu stark. Denn der Effekt der Zuwanderung ist eigentlich nicht groß genug, um das sagen zu können. PISA misst meines Erachtens sowohl die Qualität der Schulen als auch das Nichtgelingen der Integration. Die Ergebnisse machen sehr deutlich, dass es ein Problem bei der Integration gibt.

**bildung!** Sie haben die größte Gruppe der extrem leistungsschwachen Schüler bereits genannt, nämlich türkische Zuwanderer, die zu Hause kein Deutsch sprechen. Dafür mag es ja gute Gründe geben. So betrachten manche türkischen Familien ihren Deutschlandaufenthalt als vorübergehend und rechnen damit, später einmal in ihr Heimatland zurückzukehren. Diese Lebensplanung erscheint ihnen als realistisch, obwohl viele von ihnen dann eben doch nicht ins Heimatland zurückgehen – und schon gar nicht ihre Kinder. Das ist anders als etwa bei Aussiedlern, die auf Dauer in Deutschland bleiben wollen. Was brauchen die Schulen, um mit dieser vertrackten Situation umgehen zu können?

**Schiefele** Es kann gut sein, dass es unter Teilen der Zuwanderer eine starke Abschottung gibt, aus welchen Gründen auch immer, und eben gar keinen Integrationswunsch. Auf der anderen Seite darf man ihre Kinder damit nicht alleine lassen, denn es geht um deren Lebenschancen. Da fällt es mir schwer, Lösungen anzubieten. Ich denke aber, dass man diese Aufgabe nicht einfach an die Schulen übergeben kann. Das wäre sicher eine Überforderung. Wie soll eine Grundschullehrerin einer Schülerin Lesen und Schreiben in deutscher Sprache beibringen, wenn die Schülerin kaum ein Wort Deutsch spricht? Man macht es sich zu leicht, von den Schulen zu verlangen, dass die irgendwie damit zurechtkommen müssen. Da sind sicherlich umfassendere Maßnahmen und Förderungen notwendig.

**bildung!** Brauchen wir ganz schnell ein Sofortprogramm mit einschneidenden Entscheidungen für das Bildungswesen?


**Schiefele** Nein, das gerade nicht. Wir sollten jetzt nicht zu schnell Maßnahmen beschließen. Es benötigt einige Zeit, die PISA-Ergebnisse angemessen zu interpretieren und sich in der Wissenschaft und Politik darauf zu einigen, was die Ergebnisse eigentlich aussagen. Und dann sollte man zumindest einige

weitere Forschungen anstrengen, die einem, zum Beispiel durch den systematischen Blick auf andere Länder, mehr Aufschluss darüber geben, was zu tun sinnvoll wäre. Mit der großen Fülle der PISA-Befunde kann man einfach nicht innerhalb von ein, zwei Monaten sagen, was genau getan werden soll.

**bildung!** PISA 2000 hat den Stand vom Mai und Juni des Jahres 2000 gemessen. Für das Frühjahr 2003, in einem guten Jahr also, ist die zweite internationale PISA-Erhebung geplant, diesmal mit den Naturwissenschaften im Vordergrund, aber auch wieder wird die Lesekompetenz ein Thema sein. Ab wann können wir, wenn wir jetzt alles richtig machen, mit einem besseren internationalen Abschneiden in zukünftigen PISA-Vergleichen rechnen?

**Schiefele** Ich sehe keine Möglichkeiten für weitreichende Verbesserungen, die schon im Frühjahr 2003 einschneidend wirken könnten. Ansonsten kann ich auch nur schätzen. Jürgen Baumert hat von mindestens zehn Jahren gesprochen, und auch ich denke, dass man an solche Zeiträume denken muss, dass es vielleicht sogar 20 Jahre dauern wird, bis man in internationalen Vergleichsstudien Effekte sieht.

**bildung!** Das deutsche PISA-Konsortium sagt von sich selbst, dass es mit der Studie keineswegs beabsichtigt, den Horizont der Allgemeinbildung zu vermessen. Es geht darum, Anstöße für die Schulentwicklung zu geben. Ist das Ihres Erachtens gelungen?

**Schiefele** Diese Frage kann man noch nicht abschließend beantworten. Die Studie hat durchaus das Potenzial, sinnvolle Anstöße zu geben. Ob aus diesen Anstößen etwas gemacht wird, ob es also sinnvolle Maßnahmen zur Schulentwicklung geben wird – da bin ich eher pessimistisch. Für uns im PISA-Konsortium standen bisher die diagnostischen Probleme im Vordergrund. Wie misst man die Basiskompetenzen, welche Variablen sollen darüber hinaus erhoben werden, wie wertet man die Daten am sinnvollsten aus? Auch wir wussten nicht in allen Details, wie die Ergebnisse ausfallen würden. Man sollte sich vor allem Zeit lassen, um zu überlegen, was man aus den Ergebnissen sinnvoll folgern kann. Niemand wird aus den PISA-Daten den einen Faktor freilegen, über den sich alle Probleme lösen ließen. Experten und Politiker, aber auch Eltern und Lehrer müssen gemeinsam entscheiden, welche Faktoren sie für wichtig halten, und dann Wege finden, ihre Einschätzungen im Schulalltag umzusetzen. Diese Diskussion muss jede Nation für sich führen, aber auch jedes deutsche Bundesland. Man sollte also auch die Ergebnisse des Ländervergleichs abwarten. 

Mit Ulrich Schiefele sprach Wolfgang Streitböcher

Jürgen Oelkers

**Vom Reformeifer zur Schulentwicklung**

## Systemwechsel ohne Hast und Schnellschüsse

Trotz aller Reformen lebt das deutsche Schulwesen in seinen Grundstrukturen noch im 19. Jahrhundert. In der PISA-Studie aber schneiden nur solche Länder gut ab, die mit einer behutsamen und gut durchdachten Schulentwicklung den Weg in die Gegenwart gefunden haben

Wäre das deutsche Schulwesen der Schiefe Turm von Pisa, hätte es gute Chancen, nicht so schnell umzufallen. Leider aber liegt ein anderes Bild aus der Architektur näher: Das Dach des Hauses schwebt neben dem Fundament, die Stockwerke stehen an verschiedenen Orten, und der Keller ist ganz woanders.

Deutschlands Bildungspolitik toleriert unverbundene Teile, die alle für sich operieren, mit jeweils eigenen Maximen der Pädagogik und Didaktik: Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, dazu Gesamtschulen, Berufsschulen und diverse Sonderschulen – ohne Abstimmung miteinander und, schlimmer noch, ohne Konkurrenz. Und der Kindergarten soll möglichst nichts mit der Schule zu tun haben. Irgendeinen Zusammenhang der Systemteile, der auch nur annähernd eine sinnvolle Stufung herstellen könnte, sucht man vergebens. Eine systematische Schulentwicklung, die solche Zusammenhänge herstellen könnte, findet in Deutschland schlichtweg nicht statt.

Beim internationalen Kompetenzenvergleich PISA aber schneiden nur solche Länder gut ab, die rechtzeitig weitreichende Entwicklungsarbeit an den entscheidenden Stellen ihrer Bildungssysteme geleistet haben. Das sind, neben der Form des Unterrichts, hauptsächlich drei Bereiche: die Bildungspolitik, die Schulorganisation und die Inhalte des schulischen Angebots. Deutschland hat diese Entwicklungsarbeit versäumt.

Komplizierte und hochbürokratische Abstimmungsverfahren der *Ständigen Konferenz der Kultusminister* sind eine Folge der gut gemeinten Zuständigkeit der Länder für die Bildung, doch zementieren sie den Status quo, wo Wandel angezeigt wäre.

Der gewollt schwachen Stellung der Bildungspolitik auf Bundesebene steht ein sehr hoher finanzieller Aufwand der Länder diametral entgegen. Die Haushalte stellen aber nur verschwindend geringe Investitionsmittel bereit, während die Pensionslasten steigen und den Spielraum weiter einschränken. In diesem strukturell unbeweglichen System sieht die Politik ihre Bringschuld vor allem darin, neue Lehrerstellen einzurichten und die größten Risse im System zu kitten. Entwicklungsarbeit aber, die diesen Namen auch verdient, bleibt seit Jahrzehnten aus. Doch bestraft wird, wer zu spät kommt. Genau das ist mit PISA geschehen, nicht mehr und nicht weniger.

### Deutschland hat seine Entwicklungsarbeit versäumt

Das deutsche Bildungswesen kennt keine nachhaltigen Evaluationen, keine Rankings, keine klare Datenlage, keine Revision der Schulaufsicht, keine wirkliche Schulautonomie und keine fortlaufende Überprüfung der Resultate. Bereits das Denken ist verpönt, könnte doch das Hinterfragen tradierter Privilegien womöglich eine schmerzhafteste Umstellung nach sich ziehen. Dennoch lässt sich die Umstellung nicht länger aufschieben. Die Ohrfeige namens PISA hat gegessen, so wie vorher schon der mathematisch-naturwissenschaftliche TIMMS. Ein tiefgreifender Wandel ist überfällig: weg von der pädagogischen Ideologie, hin zum nachgewiesenen Ertrag. Unschön, aber zeitgeistig formuliert: vom Input zum Output. Ein Schwenk von der bloßen Qualitätsbehauptung zur präzisen Erfassung der Erträge ist überfällig.

Indes entscheiden deutsche Lehrkräfte mit ihrer Notengebung über Lebensschicksale, ohne zu hinterfragen, welche Kompetenzen sie den Schülerinnen und Schülern vermitteln wollen. Das System ist nicht *ziel-*, sondern *personengesteuert*. Lehrerinnen und Lehrer unterrichten Tag für Tag, aber lernen nicht von dem, was sie *bewirken* – insbesondere nicht von den *negativen* Folgen ihres Tuns. Die eigenartige Berufssillusion besteht darin, eigentlich gar nicht negativ wirken zu können. Und oft glaubt man einfach daran, für alle Schäden am Kind seien einzig *externe* Kräfte verantwortlich.

Was ist zu tun, wenn die Kompetenzen deutscher Schüler nicht weiter verkümmern sollen? Zunächst einmal müssen Lehrkräfte und die Bildungspolitik erkennen, dass sie in einem internationalen Wettbewerb stehen. Die Konkurrenz, die sich mit der Medialisierung des Lernens sehr rasch verschärfen wird, spielt nicht bloß zwischen Bayern und Nordrhein-Westfalen. Ein globales Rennen um die bessere Bildung hat begonnen, und es trennt höchst wirksam fortgeschrittene von rückständigen Systemen. Nachsicht für Versäumnisse sehen die Spielregeln dieses Wettbewerbs nicht vor.

TIMMS und PISA waren erst der Anfang. Wir werden ein zähes Ringen sehen zwischen Ländern, denen die Entwicklungsar-



Jürgen Oelkers ist ordentlicher Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Von 1979 bis 1999 lehrte der Wahlschweizer mit deutschem Pass an der Universität Bern, davor an der Hochschule Lüneburg. Als Mitglied des Bildungsrates des Kantons Zürich und ehemaliger Vorsitzender der Hamburger Kommission Lehrerbildung kennt Oelkers die Praxis der Schulsysteme in Deutschland und in der Schweiz. Seit 1989 engagiert sich der Vater von vier Söhnen im Schulalter aktiv in der Evaluationsforschung und Schweizer Schulentwicklung sowie im Coaching von Lehrerkollegien.

beit für ihre Schulen etwas wert ist, und solchen, die auf grundlegenden Wandel verzichten – im irrwitzigen Glauben, es müsse genügen, sich selbst Qualität zuzuschreiben und Ausreden zu finden. So blieben in Deutschland trotz aller Reformen Grundstrukturen aus dem 19. Jahrhundert erhalten. Wer aber in der Zukunft bestehen will, muss alles auf den Prüfstand legen. Dazu zählen auch und insbesondere – das kann gar nicht genug wiederholt werden – die Privilegien des Systems.

Eine Schlüsselrolle unter diesen Privilegien nimmt der Verzicht auf ernsthafte Kontrollen ein. Noch müssen sich deutsche Lehrkräfte keineswegs regelmäßig weiterbilden. Vergleichbar bedeutsame Berufsgruppen mit einem ähnlichen Privileg gibt es nur noch wenige. Das deutsche Schulsystem glaubt, ohne folgenbewehrte Qualitätseinschätzungen auskommen zu können. In dieser einen Hinsicht ist das System *sehr* autonom. Es kann unabhängig von der Zustimmung seiner Kunden verfahren und ungeachtet des Erfolgs oder Scheiterns sein Angebot erstarren lassen. Es muss auch nicht von anderen Systemen lernen. PISA trifft diese groteske Form von Autonomie ins Mark.

### Denken ist verpönt, weil es Umstellungen nach sich zieht

Deutsche Lehrkräfte führen nicht etwa einen Auftrag aus. Nein, jeder Lehrer und jede Lehrerin verfährt, durch die Stellenzuweisung abgesichert, im schlimmsten wie im besten Sinne individuell. Ebenso wie einleuchtende Kontrollen fehlt wirkliche Unterstützung. Und doch empfinden viele von ihnen schon den Gedanken an einen „Qualitätscheck“ als eine professionelle Beleidigung.

Das ist unklug. In einem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld, für das Qualitätssicherung schon zur Wahrung der Produktivität unverzichtbar und deshalb längst selbstverständlich ist, können Lehrkräfte keine Sonderrolle mehr beanspruchen, ohne dass ihr Ansehen noch mehr Schaden nimmt.



Verändern lässt sich der Beruf nur, wenn es gelingt, die professionelle Autonomie der Schulen drastisch zu erhöhen und die bürokratischen Steuerungen von außen abzubauen. Vier Bündel von Maßnahmen weisen den Weg:

- ♦ Etablierung von professionellen Schulleitungen
- ♦ Standardisierung der Angebote
- ♦ Neugestaltung der Schulaufsicht
- ♦ Radikaler Umbau der Lehrerbildung

Alle diese Maßnahmen erfordern Entwicklungsarbeit. Der Fehler der Vergangenheit war stets, *politisch* innovieren zu wollen, ohne die gewählten Instrumente zu erproben. Die Erprobung der Gesamtschulen war auch gleich ihre Einführung. Ähnlich verkürzt man heute, ohne jede Erfahrungsgrundlage, die Gymnasialzeit und führt den Englischunterricht in der Grundschule ein. Ohne auch nur einen Versuch abzuwarten, wollen manche Bildungspolitiker die Ausbildung der Grundschullehrer an die Fachhochschulen verlagern. Niemand von ihnen würde einen neuartigen Volkswagen vom Reißbrett weg kaufen. Für die ihnen anvertrauten Schulen aber gilt ein solches Vorgehen offenbar als durchaus akzeptabel.

Was kann wirklich getan werden? Zunächst einmal sollte gar *nichts* schnell und hektisch getan werden. Die Zahl der Fehlversuche überschreitet längst jede Toleranz. Vielleicht sind die schlechten PISA-Daten sogar mit zu viel falsch verstandenem Reformeifer zu erklären – mit Schnellschüssen statt solider Entwicklungsarbeit.

Schulen entwickeln sich nun einmal nicht in der ständigen Neuerfindung ihres Prinzips. Schulen brauchen Entwicklungszeit und gute praktische Modelle, wenn sie irgendetwas besser als bisher machen sollen. Werden sie einfach nur unter Druck gesetzt, steigert das lediglich den schon jetzt zu hohen Stress und führt zu noch mehr Überlastungen, die höchst wirksam jede sinnvolle Innovation verhindern.

Den Druck erhöht es auch, unkoordiniert alles Mögliche gleichzeitig zu fordern, ohne Prioritäten zu setzen, wie es nach der Vorlage der PISA-Ergebnisse um ein weiteres Mal nicht ausblieb. Es reicht nicht aus, die Schulen zu prügeln. Sie leiden unter dem System ebenso wie ihre Schüler. Eine Reform ist erst dann gut, wenn sie sagen kann, was sie leisten und *nicht* leisten will. Ohne Zielsteuerung und Prioritätenbildung muss sie misslingen.

Wer Schulleitungen einrichten will, die sich an mehr als am Ideal der Kollegialität ausrichten, sondern echte Kompetenzen haben, stellt die Systemfrage. Die wesentliche Kompetenz für professionelle Schulleitungen, die dieses Prädikat auch verdienen, ist die Entscheidungsverantwortung in der Personalentwicklung. Diese Verantwortung umfasst auch die Mitarbeiterführung und kennt keine Scheu vor Leistungsbeurteilungen, die für jeden Lehrer Folgen haben.

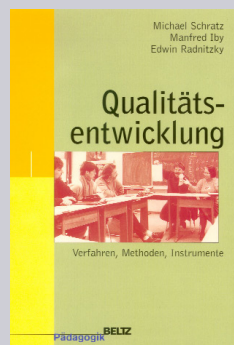
## Schulforschung im Überblick

Die PISA-Studie basiert auf einer anspruchsvollen internationalen Forschung über die Möglichkeiten und Grenzen des Vergleichens von Schulleistungen. Auch über mögliche Konsequenzen aus den PISA-Ergebnissen, im Sinne einer systematischen schulischen Qualitätsentwicklung, wird auf hohem wissenschaftlichem Niveau geforscht. Zu beiden Wissensfeldern sind bei Beltz Grundlagenbücher erschienen, die den Stand der Forschung gut verständlich zusammenfassen.

„Experten geben in dem Buch *Leistungsmessungen in Schulen* (2001, € 20,35) konstruktiv und kritisch Antwort“, urteilte *Die Zeit* über dieses Buch in ihrem Themenschwerpunkt zu PISA. Der kürzlich verstorbene Herausgeber Franz E. Weinert war Professor



an den Universitäten Bamberg und München, bis er 1981 als Gründungsdirektor an das Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München wechselte. Wer die PISA-Studie liest, erkennt schnell, dass Weinert den deutschen PISA-Forschern nicht nur als der Wegbereiter der Disziplin im Allgemeinen, sondern auch der PISA-Untersuchung im Besonderen gilt.



Praktische Anregungen und Beispiele, wie die Qualität einer Schule überprüft und weiterentwickelt werden kann, stehen im Buch *Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente* (2000, € 24,-) von Michael Schratz, Manfred Iby und Edwin Radnitzky. W.S.

Schulen reformieren sich nur, wenn sie Entwicklungsziele verfolgen, auf die sich das Personal einstellt. Lehrkräfte sind nicht nur sich selbst gegenüber verantwortlich, sondern Teil und Träger der *Entwicklung* ihrer Schule. Dies erfordert Mehraufwand, der angemessen bezahlt sein will. Neben einem ausreichenden Basislohn bedarf es eines differenzierten Prämien-systems, das besondere Leistungen belohnt. Spätestens hier stellt sich die Frage nach dem Beamtenstatus für Lehrkräfte. Alles nur Theorie? Nicht in der Schweiz, in der es keineswegs zu einem Aufstand geführt hat, dass der Beamtenstatus für Lehrkräfte in den 90er Jahren abgeschafft wurde. Die Schweiz, sonst nicht als besonders reformfreudig bekannt, hat den Systemwandel durchgesetzt. Lehrer im Kanton Zürich sind, ebenso wie die Professoren, Angestellte. Sie arbeiten mit ei-



ner gegenseitigen Kündigungsfrist, ohne dass damit das Bildungssystem aus den Fugen geraten wäre. Ihre Leistung wird regelmäßig überprüft und lohnwirksam beurteilt. Im Kanton Zürich werden „teilautonome Volksschulen“ mit besonderer Leitungskompetenz aufgebaut, zudem ist ein System der Leistungsbeurteilung der einzelnen Lehrkräfte in der Erprobung, das dem Personalgesetz des Kantons folgt. Lehrkräfte werden nicht anders behandelt als alle anderen Angestellten des Kantons.

### Nur Lehrkräfte müssen sich nicht weiterbilden

Schlechte Beurteilungen ziehen spezielle Beratungen der Lehrer und Auflagen mit sich. Lehrkräften, die ihre als schlecht oder ungenügend beurteilte professionelle Qualität nicht verbessern, drohen Sanktionen bis hin zur Entlassung. Hervorragend beurteilte Kollegen dagegen erhalten schneller als üblich eine bessere Besoldung. Zu den Aufgaben der Schulleitung zählt, mit jeder Lehrkraft Mitarbeitergespräche zu führen und konkrete Leistungsvereinbarungen zu treffen.

Evaluationen eröffnen Entwicklungschancen. Nach anfänglicher Skepsis sind in der Schweiz die Vorteile des Systemwechsels erkannt worden. Dies gelang besonders gut, wo Lehrkräfte aktiv den Wandel mitgestaltet haben. Nur wo Lehrerinnen und Lehrer sich in die Entwicklung des Schulsystems eingebunden fühlen und den Prozess kritisch begleiten, können sie auch Korrekturen vornehmen, wo sie erforderlich werden. Einen Nachteil hat nur, wer sich *nicht* beteiligt. Gleichzeitig überlässt die Schweiz ihre Lehrer nicht mehr sich selbst und ihrem Schicksal. Ein intelligentes System des Coaching unterstützt sie heute in ihrer Arbeit.

Einen Systemwechsel wird der Kanton Zürich auch bei der Schulaufsicht vollziehen. Das Inspektorat gehört der Vergangenheit an. Erprobt wird eine „Neue Schulaufsicht“: Jede Schule wird von eigens zusammengestellten Expertenteams alle vier bis sechs Jahre evaluiert. Die Teams sind nicht Teil einer hierarchischen Bürokratie, sondern arbeiten eigenverantwortlich mit einem präzisen Auftrag. Aus ihren Evaluationsdaten ergeben sich die Entwicklungsaufgaben und Zielvereinbarungen der einzelnen Schulen. Es ist die Aufgabe der Schulleitung, diese zusammen mit den Kollegen, der Schülerschaft und den Eltern umzusetzen.

Dies verlangt von den Schulen ein neues Selbstverständnis als *service publique* – als öffentlicher Dienstleister, der sich um größtmögliche Transparenz bemüht und im Gegenzug selbstverständlich auch ausreichende Mittel empfängt. Wirklich autonome Schulen verfügen über eigene Budgets, mit denen sie nach ihrem Dafürhalten in Personalentwicklung, interne Kommunikation oder aber auch Öffentlichkeitsarbeit investieren können.



Die Anforderungen an solche Schulen spiegeln sich in Schulprogrammen, die jedes Jahr für jede Schulstufe neu festlegen, welche Ziele verfolgt und wie diese erreicht werden sollen. Mit den Zielen definiert die Schule nicht nur ihre Erwartungen, sondern legt zugleich offen, was sie unter Leistung versteht und wie sie diese beurteilt. Seit so verfahren wird, sind Noten in den Augen von Schülern und Eltern keine Systemrätsel mehr.

All diese Erfahrungen könnte Deutschland nutzen. Das größte Hindernis für Veränderungen aber erwächst aus der Unverbundenheit der einzelnen Schultypen und den individuellen Auffassungen der Profession von sich selbst. Deutsche Lehrkräfte beurteilen *de facto* stets nur den eigenen Lehrplan. Die künftige Lehrplanpolitik muss genau hier ansetzen: bei der Standardisierung der Inhalte und der verbindlichen Fixierung der Erwartungen.

Einen echten Paradigmenwechsel, die Orientierung am Ergebnis, kann es überhaupt nur unter der Voraussetzung expliziter Standards geben. In diesem Sinne verzerrt PISA sogar das Bild, weil die Studie einen Maßstab anlegt, der im deutschen System gar nicht vorhanden ist. In Zukunft muss das tatsächliche Können der Schüler als Resultat von Unterricht kontrolliert werden, und dies fortlaufend.

### Gar nichts sollte schnell und hektisch getan werden

Nur mit Standards, an denen *alle* gemessen werden, könnte man im Übrigen auf faire Weise leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler fördern. Was sie heute „schwach“ erscheinen lässt, fände so einen objektiven Maßstab ohne Willkür und die angemessene Förderung. Bisher kann ein deutscher Schüler schon deshalb „schwach“ sein, weil er die Anforderungen nicht durchschaut oder von Anfang an als „schwach“ eingestuft worden ist. Schülern, die eigentlich an mangelnder Transparenz der Unterrichtsziele leiden, wird fehlende Begabung unterstellt.

Auf den notwendigen Systemwechsel, hin zu einer sehr ortsbundenen Entwicklung von Organisation und Curriculum, ist die deutsche Lehrerbildung nicht annähernd eingestellt.

Sie bewahrt die Strukturen, obwohl oder gerade weil sie ständig von „Reformpädagogik“ und „Schulreform“ redet, ohne sich dabei an echten professionellen Standards zu orientieren. Eine sinnvolle Schulentwicklung aber würde eine permanente Ausbildung auf sich stets wandelnde Aufgaben hin verlangen, also gerade nicht eine möglichst lange Grundausbildung vor Ausübung des Berufs. Mit eigenen Budgets ausgestattet, müssen Schulen jene Ausbildungsleistungen abrufen können, die sie vor Ort wirklich brauchen. Wenn Evaluationen positive Folgen für die Personalentwicklung haben sollen, dann bedarf es einer möglichst flexiblen Organisation der Aus- und Fortbildung. In keiner der drei Phasen heutiger Lehrerausbildung kann davon die Rede sein.

Auch Deutschland braucht wirksame Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung: klare Leitungsstrukturen, Zielvereinbarungen, regelmäßige Evaluationen, die systematische Entwicklung von Standards und, nicht zuletzt, das Lernen an den Effekten des Tuns. Es ist höchst erstaunlich, dass ausgerechnet die Lehrerbildung darauf verzichtet, Daten ihrer Ehemaligen zu erheben. Wäre es denn wirklich so uninteressant zu erfahren, wie die Ausbildung in der Praxis wirkt oder eben nicht wirkt?

Wenn PISA den deutschen Schülern Schwächen beim Problemlösen und der einsichtigen Wissensverwendung testiert, dann wirft dies ein gleißendes Schlaglicht auf die Missstände in der Lehrerausbildung. Diese ist fachlastig, lehrerzentriert und orientiert sich an theoretischem Wissen, ohne die wirklich relevanten Standards der Berufspraxis auch nur vor Augen zu haben.

### **Es reicht nicht aus, die Schulen zu prügeln**

Die meisten Problemstellungen in der heutigen Lehrerbildung sind ideologischer Natur und dienen vorrangig der Statussicherung sehr verschiedener Interessengruppen. Diese Probleme verlören rasch an Gewicht, wenn die Ausbildung an dem gemessen würde, was sie verspricht: nämlich handlungsfähige Lehrkräfte hervorzubringen, die nicht bei Berufsbeginn als Erstes vergessen müssen, was sie an der Universität gelernt haben.

Von einem Coaching bei Berufsbeginn können deutsche Lehrer nur träumen. Schon aus diesem Grunde liegt es für sie nahe, sich an dem zu orientieren, was ihnen jener Unterricht abverlangt, den sie in der Praxis vorfinden und den sie schon aus ihrer eigenen Schulzeit als veraltet erlebt haben: lehrmittelgesteuerter Fachunterricht, der sich um Fragen der Verwendbarkeit des an der Universität erworbenen Wissens höchstens am Rande kümmern darf.

Deutschlands Schülerinnen und Schüler sind nicht „doof“, wie ein Nachrichtenmagazin gemutmaßt hat. Sie lernen nur in einem System, das sich nicht weiterentwickeln will. Die


zentralen Parameter des deutschen Bildungssystems waren stabil genug, alle Reformen der letzten hundert Jahre zu überstehen. Sie waren durchaus angemessen für eine Gesellschaft, die Bildung mit einer *einmaligen* Ausrüstung gleichsetzen konnte. In der Zukunft aber – und die hat schon begonnen – werden flexible Strukturen gefragt sein. Wer nicht dazulernt, kann im raschen Wandel nicht bestehen.

Die Schulen werden zukünftig sehr stark von neuen Medien bestimmt sein, auch müssen sie noch mehr als bisher Schülern in großer sozialer und kultureller Vielfalt gerecht werden. Die Zahl der hyperaktiven Kinder wird ebenso zunehmen wie die Instabilität der Familien und die Attraktivität höchst zweifelhafter außerschulischer Lernwelten, von denen die Medien nur eine sind.

### **Deutschland könnte Schweizer Erfahrungen nutzen**

Eine Schulorganisation, die derartige Herausforderungen meistern soll, muss entwickelt werden. Wenn Schulen an ihrem Umfeld nicht ersticken sollen, werden sie Ganztagsprogramme anbieten, neuartige Formen der Betreuung übernehmen und eine sehr hohe Kompetenz im Erkennen und der Förderung individueller Begabungen herausbilden müssen. Die Belastungen für die Lehrkräfte werden dabei sicherlich nicht abnehmen, wohl aber ihre Frustration.

Die heutige Schule lässt allein Eltern dafür Sorge tragen, dass ihre Kinder schulfähig sind – und dies möglichst klaglos. Weiter wird vorausgesetzt, dass die Schüler neun bis dreizehn Jahre lang auf möglichst gleichbleibend hohem Motivationsniveau lernen, sich nicht langweilen und an schlechten Leistungen stets selbst schuld sind.

Und schließlich erwartet die Schule nach wie vor, dass ihre Lehrkräfte über 30 oder 40 Jahre hinweg, aber ohne nennenswerte Fortbildung leistungsfähig bleiben. Doch niemand außer den Lehrern im heutigen Schulsystem kann mit solchen Vorstellungen noch im Leben bestehen, schon gar nicht ihre Schüler. Es ist an der Zeit, dass die öffentliche Schule sich darauf besinnen darf, in welcher Gesellschaft sie eigentlich stattfindet. Umgekehrt muss die Gesellschaft – und das ist nicht nur die Politik – auch klar definieren, was die Schule kann und was sie eben *nicht* kann, was wir von der Schule erwarten und *nicht* erwarten. 

Weiterführende Bücher von Jürgen Oelkers:  
Einführung in die Theorie der Erziehung, Beltz 2001  
Schulreform und Schulkritik, Ergon 2000