

Antwort

der Bundesregierung

auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Bernward Müller (Gera), Katherina Reiche, Dr. Maria Böhmer, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU – Drucksache 15/5503 –

Ergebnisse der Pisa-Studie (2003)

Vorbemerkung der Fragesteller

Am 6. Dezember 2004 wurden in mehreren Staaten die Ergebnisse der Pisa-Studie von 2003 (Pisa 2) offiziell vorgestellt. Demnach belegen deutsche Schüler bei dem internationalen Schulleistungstest weiterhin nur mittelmäßige Plätze. Der Leistungsrückstand gegenüber den Siegerländern beträgt nach der Studie beispielsweise in Mathematik ein ganzes Schuljahr. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass in deutschen Schulen das Problem der Chancengleichheit weiter zugenommen habe. Chancengleichheit und Integration fänden nur unzureichend im deutschen Schulsystem Berücksichtigung. Zudem gelinge es in Deutschland kaum, schwache Schüler zu fördern. So zeige sich, dass im Schwerpunktfach Mathematik die Leistungen starker und schwacher Schüler extrem weit auseinander liegen. Dabei gibt es auch zwischen einzelnen Schulen große Leistungsunterschiede.

1. Wie bewertet die Bundesregierung die Qualität der im Rahmen der Pisa-Studie 2003 gestellten Aufgaben?

Welche Befähigungen hätten nach Meinung der Bundesregierung zusätzlich berücksichtigt werden sollen?

Die Qualität der Aufgaben wird durch ein internationales und ein deutsches Konsortium aus Fachleuten garantiert. Zusätzlich wurden alle in Deutschland verwendeten Aufgaben auf ihre Lehrplanvalidität hin überprüft.

PISA ist ein Programm der OECD zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler. Die Indikatoren beziehen sich auf die Bereiche Lesekompetenz (Reading Literacy), mathematische Grundbildung (Mathematical Literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy), die in den einzelnen Zyklen nach rotlierendem Verfahren jeweils einen Schwerpunkt bilden.

PISA hat in das Spektrum der zu untersuchenden Kompetenzen von Anfang an bereichsübergreifende Kompetenzen (Cross-Curricular Competencies) miteinbezogen.

Zu den fächerübergreifenden Kompetenzen gehörten im ersten Zyklus – wenn man vom Leseverständnis als fächerübergreifender Basiskompetenz absieht – Merkmale selbstregulierten Lernens und Vertrautheit mit dem Computer. Bei PISA 2003 wurden aus dem Bereich der fächerübergreifenden Kompetenzen Erhebungen zum Problemlösen, zum selbstregulierten Lernen, zur Lernmotivation und zu Einstellungen zum Lernen, zur Vertrautheit mit Computern und Informationstechnologien durchgeführt.

Die umfangreichen Erhebungen von Hintergrundmerkmalen ergeben zudem aufschlussreiche Informationen darüber, inwieweit bestimmte Lebens- und Lernbedingungen (z. B. Merkmale der Herkunft und der Schulen) in den einzelnen Ländern systematisch mit Kompetenzunterschieden und somit auch mit den unterschiedlichen Chancen für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung verknüpft sind.

PISA erweitert die Untersuchungsbereiche systematisch auf ein breites Spektrum fachlicher und überfachlicher Basiskompetenzen. Das Indikatorenmodell hat noch keine endgültige Gestalt gefunden, sondern wird als entwicklungs offen verstanden.

PISA ist ein durch die Regierungen der OECD-Mitgliedstaaten politisch konzipiertes und gestaltetes Programm. Die politische Gestaltung beschränkt sich nicht nur auf das Indikatorenprogramm im engeren Sinne. Sie ist vielmehr durchgehend prozessbegleitend realisiert, insofern alle konzeptionellen Entscheidungen in einem Gremium der teilnehmenden Staaten gemeinsam getroffen und verantwortet werden. Die im PISA-Programm in die Untersuchung einbezogenen Kompetenzen sind kein abschließender Katalog und können in künftigen Untersuchungen ergänzt werden.

2. Wie beurteilt die Bundesregierung den Aussagewert der Pisa 2003-Testaufgaben mit Blick auf das gegliederte deutsche Schulsystem?

Die Aufgaben decken breite Kompetenzbereiche ab und sind deshalb für gegliederte und ungegliederte Schulsysteme gleichermaßen sehr gut einsetzbar.

3. Wie ist es nach Meinung der Bundesregierung möglich, die in der Pisa-Studie 2003 aufgezeigten signifikanten Leistungsunterschiede zwischen deutschen und den Kindern von Migranten zu beseitigen?

In welcher zeitlichen Perspektive hält sie hier eine Verbesserung für möglich?

Welche Anstrengungen und Initiativen in den einzelnen Bundesländern sind der Bundesregierung bekannt?

PISA 2003 hat mit Recht auf den engen Zusammenhang von sozio-kultureller Herkunft (Migration) und sozio-ökonomischer Lage der Familien hingewiesen. Eltern mit Migrationshintergrund sind in Deutschland eher in sozial niedrigeren Berufen tätig. Die Chance, eine höhere Schulform zu besuchen, ist in Deutschland (und auch darauf haben Untersuchungen verwiesen) eng mit dem sozio-ökonomischen Status verbunden.

Der überwiegende Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht daher die Hauptschule.

Notwendig ist eine früh beginnende und individuelle Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Diese Förderung muss bereits in den ersten Lebensjahren einsetzen, um vor allem Sprachdefizite frühzeitig zu erkennen und durch gezielte Förderung entgegen zu steuern. Kindertageseinrichtungen müssen in ihrem Bildungsauftrag gerade für Kinder mit Migrationshintergrund gestärkt und unterstützt werden. Dazu gehört auch eine bessere Verzahnung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und eine bessere Aus- und Fortbildung der Lehrenden in Primar- und Elementarbereich. Sprachstandsfeststellungen und eine daraus resultierende Förderung dürfen sich aber nicht allein auf den Zeitraum vor der Einschulung beschränken, sondern müssen Kinder und Jugendliche kontinuierlich über die Bildungsbereiche begleiten. Sprachliche Förderung darf nicht allein in der Grundschule und im Deutschunterricht stattfinden. Formale, non-formale und informelle Bildungsbereiche tragen gemeinsam Verantwortung für eine erfolgreiche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Der Bundesregierung sind die vielfältigen Anstrengungen in den Ländern und Kommunen bekannt, um vor allem vor der Einschulung den Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund festzustellen und anschließende Fördermaßnahmen umzusetzen. Notwendig ist aber eine zusätzliche kontinuierliche Sprachförderung über die gesamte Bildungslaufbahn.

Die Angebote von Initiativen, Stiftungen und Organisationen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund müssen zudem besser aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt werden. Notwendig ist es, vor allem die Übergänge zwischen den Bildungsbereichen und die Schnittstellen von schulischen und außerschulischen Lernfeldern stärker als bisher in den Blick zu nehmen. Hier ist gemeinsames Handeln aller Verantwortlichen über Zuständigkeitsgrenzen hinweg gefordert.

4. Sind nach Einschätzung der Bundesregierung die im Rahmen der Neuregelung des Zuwanderungsrechts initiierten Deutschkurse für Migrantinnen und Migranten ein geeigneter Schritt, um die Leistungsschwäche in deutschen Schulen mit hohem Ausländeranteil zu verringern, und gibt es ergänzende Maßnahmen, mit denen diese Kurse unterstützt werden können?

Der Anspruch auf Teilnahme an den neuen Integrationskursen nach dem Zuwanderungsgesetz richtet sich in erster Linie an Neuzuwanderer. Hiervon sind gemäß § 44 Abs. 3 Nr. 1 des Aufenthaltsgesetzes ausdrücklich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die eine schulische Ausbildung aufnehmen oder fortsetzen, ausgenommen. Für diese Zielgruppe, die größtenteils der Schulpflicht unterliegt, sind die Länder zuständig. Insofern sind die Integrationskurse kein Instrument, um die Leistungsschwäche ausländischer Kinder in deutschen Schulen zu verringern.

Die Teilnahme am Integrationskurs kann aber dazu beitragen, dass Zuwanderer mit Elternpflichten durch das Erlernen der deutschen Sprache die Weichen auch für die Eingliederung ihrer Kinder stellen, indem sie durch die unmittelbare Anwendung der Deutschkenntnisse in der Familie und im privaten Umfeld die Kinder befähigen Deutsch zu lernen bzw. zu sprechen.

Die Integrationskurse werden durch Migrationsberatungsdienste unterstützt, bei denen im Einzelfall auch sozialpädagogische Betreuung gewährt werden kann.

Mit dem 2004 gestarteten Bund-Länder-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig) zeigen die Bundesregierung und die beteiligten Länder, dass die Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten zu einem zentralen Element der Bildung in allen Bereichen werden muss.

Das Programm zielt vor allem auf eine bessere Sprachförderung auf der Basis individueller Sprachstandsfeststellung und auf eine durchgängige Sprachförderung vom Kindergarten bis zum Übergang in die Berufsausbildung. Die nicht ausreichende Beherrschung der deutschen Sprache erweist sich in allen Bildungsbereichen als das größte Hindernis bei der Wahrnehmung individueller Bildungschancen. FörMig greift die in den Ländern gemachten Erfahrungen auf und stellt den regelmäßigen Transfer der Programmergebnisse an die Basis sicher. An dem Programm beteiligen sich die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein.

5. Worin liegen nach Auffassung der Bundesregierung die wichtigsten Unterschiede in den deutschen Schulsystemen gegenüber den bestplatzierten Nationen Finnland, Korea und den Niederlanden?

Alle erfolgreichen PISA-Staaten – auch die in der Frage genannten – haben vor ca. 10 bis 20 Jahren motiviert durch die Erkenntnis, dass der globale Wettbewerb um Zukunftschancen zu einem wesentlichen Teil ein internationaler Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen geworden ist, einen grundlegenden Modernisierungsprozess eingeleitet, der im Kern darauf fokussiert war, ein Höchstmaß an individueller Förderung für alle Schülerinnen und Schüler mit einer ergebnisorientierten Steuerung des Bildungswesens zu verbinden.

Konkrete Struktur- und Organisationsentscheidungen orientierten sich dabei an der zentralen Frage, wie die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems insgesamt (über alle Teilbereiche und Schnittstellen hinweg) gesichert werden kann und welche Elemente ein Gesamtkonzept zur Qualitätssicherung einschließen muss, das notwendige Entscheidungsspielräume auf Schul- bzw. kommunaler Ebene verbindet mit einer entsprechenden Verantwortung für die erzielten Ergebnisse und wie insgesamt Innovation, Kooperation und Koordination in ausreichendem Maße systemisch verankert werden können.

Kernelemente der „Modernisierungsformel“, die – mit nationalen Varianten – alle erfolgreichen PISA-Staaten aufweisen, sind vor allem:

- die Klärung nationaler Leistungserwartungen (dokumentiert in nationalen Bildungsstandards als Kernelement eines Systemmonitoring oder in nationalen, aber empirisch testbaren Curricula) sowie die nationale Verortung oder zumindest Koordination von Einrichtungen zur Qualitätssicherung (Evaluation),
- die Schaffung umfangreicher Unterstützungsstrukturen für Schulen,
- die Gewährung von weitgehenden Selbstverwaltungsrechten auf Schul- bzw. kommunaler Ebene, verbunden mit einer Rechenschaftslegung für die erzielten Ergebnisse.

Die bei internationalen Assessments besonders erfolgreichen Länder führen ihren Erfolg im Kern darauf zurück, dass sie ihre Bildungssysteme von selektiven zu individuell fördernden und fordernden Bildungssystemen umgestaltet und die Kompetenzentwicklung der Bildungsteilnehmer im Lebenslauf zur zentralen Leitvision aller Reformmaßnahmen erhoben haben.

Nachhaltig und wirksam ist eine solche Umorientierung jedoch nur, wenn sie nicht nur Postulat bleibt, sondern konsequent und systematisch mit umfangreichen Unterstützungssystemen und mit einer output-orientierten Steuerung verbunden wird. Der große Vorteil einer solchen Steuerungsphilosophie liegt darin, dass im Bildungssystem Mechanismen installiert werden, die „selbsttätig“ auf Erfolge und Fehlentwicklungen gleichermaßen aufmerksam machen und somit den „Zwang zum Lernen“ im System selbst verankern.

Die bei internationalen Assessments besonders erfolgreichen Länder führen ihren Erfolg insbesondere auch darauf zurück, dass sie Steuerungsprinzipien „lernender Organisationen“ erfolgreich auch im Bildungssystem verankert haben.

6. Verfügt die Bundesregierung über wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse, die aus den Ergebnissen der ersten Pisa-Studie 2000 und der aktuellen Pisa-Studie 2003 Rückschlüsse auf den positiven Zusammenhang von schulischen Strukturen und den Ergebnissen der Studien ermöglichen oder teilt die Bundesregierung die Position der ehemaligen Kultusministerin des Landes Nordrhein-Westfalen, Frau Gabriele Behler, und namenhafter deutscher Wissenschaftler, dass auch aus den Ergebnissen von Pisa 2003 kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Schulstruktur und Leistungsergebnis erkennbar ist?

International zeigt sich, dass in den OECD-Staaten mit gegliedertem Schulsystem (Deutschland, die Niederlande, Österreich) ein erheblich höherer Anteil der Leistungsdifferenzen auf Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen, auch innerhalb der gleichen Schulform, zurückzuführen ist als in den Ländern mit einem nicht gegliederten System (z. B. Finnland, Dänemark, Schweden, Kanada). Während im OECD-Durchschnitt der Varianzanteil zwischen Schulen 33,6 Prozent ausmacht, beträgt er in Deutschland 56,4 Prozent. Dabei zeigt sich zusätzlich, dass je früher die Zuordnung auf die unterschiedlichen Schulformen stattfindet, desto größer der Varianzanteil ist, der auf Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen zurückzuführen ist.

Gegenteilige Beispiele sind Irland und die Schweiz, in denen jeweils die Differenzierung in vier Schulformen erst mit 15 Jahren stattfindet.

Die Varianzanteile sind hier mit 13,4 Prozent bzw. 36,4 Prozent weitaus geringer als beispielsweise in Deutschland. Allerdings lässt sich kein signifikanter Zusammenhang herstellen zwischen der Anzahl der Schulen, dem Alter der Differenzierung und den Kompetenzwerten. Die Niederlande und Belgien veranschaulichen diesen Befund. Die Bildungssysteme beider Länder weisen mit vier Schulformen einen hohen Differenzierungsgrad auf, verteilen ihre Schülerinnen und Schüler relativ früh (nämlich mit 12 Jahren), die Varianzkomponentenzerlegung ist denen in Deutschland sehr ähnlich (54,5 Prozent bzw. 56,9 Prozent Varianz zwischen den Schulen). Die Kompetenzergebnisse beider Staaten liegen in Mathematik jedoch deutlich über dem internationalen Durchschnitt.

Zusätzlich zeichnet sich die Niederlande durch eine sehr geringe Gesamtvarianz in der Mathematikkompetenz aus. Sie beträgt im Unterschied zu Deutschland (108,3) und Belgien (121,8) nur 91,9 Punkte. Dies bedeutet, dass in Deutschland weitere Besonderheiten zu identifizieren sind, die dazu beitragen, die enormen Kompetenzunterschiede zwischen den Schulen und das Kompetenzniveau selbst aufzuklären.

Zwischen den Schulformen sind die Varianzanteile unterschiedlich: Die Gymnasien mit fünf Prozent Varianzanteil zwischen den Schulen stellen eine relativ homogene Gruppe in Bezug auf Mathematikkompetenz dar; für die Real- und Hauptschulen ergeben sich substanzielle Varianzanteile von 22 Prozent bzw. 20 Prozent.

Die Varianzunterschiede in der Kompetenz sind somit – mit Ausnahme des Gymnasiums – in substanziellem Umfang innerhalb jedes Bildungsgangs anzutreffen. Mit der Verabschiedung der Bildungsstandards verbindet sich die Hoffnung, dass die Varianzunterschiede abnehmen werden.

Inwieweit die erheblichen Varianzen innerhalb der Schulform mit spezifischen Unterschieden in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland in Zusammenhang stehen, kann gegenwärtig noch nicht geklärt werden. Dazu sind weitere

Erhebungen notwendig, die mögliche weitere Zusammenhänge wie den sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit dem wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status einer Schule erhellen könnten.

7. Wie bewertet die Bundesregierung den Umstand, dass in Finnland, das aus bevölkerungspolitischen, geografischen und ökonomischen Gründen ein aus formal gleichförmigen Schulen bestehendes System etabliert hat, nach Expertenmeinung die Schulen eine größere Gestaltungsfreiheit und Differenzierung besitzen als in Deutschland die Schulen gleicher Schulart (vgl. Thelma von Freymann, Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens, in: „Freiheit der Wissenschaft“ 2/2002)?

Unzutreffend ist, dass Finnland die umfangreiche Modernisierung seines Bildungswesens vor mehr als 20 Jahren allein aus bevölkerungspolitischen, geografischen und ökonomischen Gründen in die Wege geleitet hätte. Richtig ist vielmehr, dass der Beginn der finnischen Modernisierungsbestrebungen in die 60er-Jahre zurückreicht. In den Jahren 1964 bis 1968 fanden im finnischen Parlament die ersten grundlegenden Debatten über die Notwendigkeit schulischer Reformen statt, weil man die in der finnischen Verfassung garantierte Chancengleichheit für alle Schülerjahrgänge im gegliederten System nicht verwirklicht sah. Die beiden Regierungsparteien, die ursprüngliche Landvolkpartei (Kekkonen), heute „Keskusta“ (Zentrumspartei) und die Sozialdemokraten, die gegenwärtig auch die Regierungsverantwortung tragen, einigten sich damals auf ein integriertes Schulsystem von Klasse 1 bis 9.

Die Umsetzung der Reformen und der Umbau des Schulsystems vollzogen sich in den Jahren 1972 bis 1977. Dieses Schulsystem, eine neunjährige gemeinsame Schule für alle unterschiedlichen Lerner, und die sich anschließende gymnasiale Oberstufe (auf drei Jahre angelegt und heute durchschnittlich von 55 Prozent eines Schülerjahrgangs besucht) zum einen oder die ebenfalls dreijährige berufliche Grundbildung zum anderen stehen seit über 30 Jahren völlig außer Frage. Anfänglich, zum Teil beträchtlichen Widerstand dagegen brachten sowohl die damaligen Gymnasiallehrer als auch die traditionell akademisch gebildeten Elternkreise der Schulreform entgegen.

Rückblickend trug die Erfahrung, dass die Reform nicht weniger Bildung für Einige, sondern mehr Bildung für Alle gebracht hat, auch in diesen Kreisen zu dem überwältigenden gesellschaftlichen Konsens in Sachen Schulpolitik bei. Die Ergebnisse bei PISA belegen, dass sich dieser Konsens auf empirisch validierte Ergebnisse stützen kann.

Grundsätzlich ist der Kern des finnischen Steuerungsmodells keine nationale Spezifität. Es orientiert sich an der in vielen erfolgreichen PISA-Staaten orientierten „Modernisierungsformel“ für die Steuerung von Bildungssystemen, die bereits in der Antwort zu Frage 5 näher beschrieben wurde.

8. Welche Ursachen sind aus Sicht der Bundesregierung dafür ausschlaggebend, dass die Privatschulen in Deutschland bei den Leistungen auf der Lesekompetenzskala auf Platz 1 aller international untersuchten Schulen und bei den Leistungen auf der Mathematikskala auf Platz 2 knapp hinter Kanada liegen, und welche Schlüsse zieht die Bundesregierung daraus im Hinblick auf die Schulbildung an staatlichen Schulen in Deutschland?

Bei PISA-Erhebungen wurden keine für Privatschulen repräsentative Stichprobe untersucht. Unter den rund 1 500 in PISA-E (2001) gezogenen Schulen befinden sich 36 Schulen in freier Trägerschaft (keine Waldorfschulen), darunter 14 Realschulen und 18 Gymnasien. Die Schülerstichprobe des Privatschulsektors umfasste 354 Realschülerinnen und -schüler und 441 Gymnasiastinnen und Gym-

nasiasten. Da die Rechtsform (staatlich/privat) bei PISA 2000 kein Kriterium bei der Stichprobenziehung war, ist eine pauschale Übertragung der Analyseergebnisse auf die Grundgesamtheit nicht möglich.

Vertiefende Analysen zu den Ergebnissen von PISA 2000 kommen zu dem Ergebnis, dass die in der breiten Öffentlichkeit vertretene These, Schulen in privater Trägerschaft seien staatlichen Schulen leistungsmäßig deutlich überlegen, nicht bestätigt werden kann. Wenn wesentliche Aspekte der Zusammensetzung der Schülerpopulationen kontrolliert werden, lässt sich ein moderater Leistungsvorteil für die Mädchen der privaten Realschulen feststellen. Innerhalb dieser Gruppe ragen die reinen Mädchenschulen mit überdurchschnittlichen Ergebnissen heraus – ein Resultat, das weiteren Forschungsbedarf indiziert. Dabei wird vor allem den Besonderheiten des Lernmilieus Aufmerksamkeit zu schenken sein, was jedoch mit den aus PISA-E verfügbaren Daten nicht untersucht werden kann.

Ein geringerer Anteil an Wiederholern und – damit zusammenhängend – ein höherer Anteil von 15-Jährigen in der 10. Klasse stützen zumindest für die Realschulen die Vermutung einer wirksameren Förderkultur an Schulen in privater Trägerschaft.

9. Wie bewertet die Bundesregierung die Tatsache, dass im Vergleich zur vorangegangenen Pisa-Studie 2000 bei der Pisa-Studie 2003 im Schwerpunktbereich Mathematik vor allem bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern an Gymnasien ein Kompetenzzuwachs zu verzeichnen ist, während dieser an den Integrierten Gesamtschulen im unteren Leistungsbereich weit weniger ausgeprägt ist?

Dieses Ergebnis ist darauf zurückzuführen, dass Kompetenzzuwächse in unterschiedlichen sozialen Gruppen erfolgten, die wiederum in den unterschiedlichen Schulformen in unterschiedlichen Anteilen vertreten sind.

10. Welche Gründe sieht die Bundesregierung dafür, dass sich in der Pisa-Studie 2003 in den Gymnasien deutliche und signifikante Zuwächse in allen Kompetenzbereichen außer dem Lesen zeigen, während sich bei den Integrierten Gesamtschulen nur für den Bereich Naturwissenschaften geringfügige Verbesserungen feststellen lassen?

Generell liegt das durchschnittliche Kompetenzniveau von Jugendlichen aus Familien mit hohem Status deutlich über dem der Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status. Die Abstände zwischen den Quartilen zwischen PISA 2000 und PISA 2003 haben sich dabei auf unterschiedliche Weise verändert: Im Lesen haben die Jugendlichen aus dem untersten Quartil gegenüber der Vergleichsgruppe etwas aufgeholt. Anders verhält es sich bei der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz. Hier zeigen die Jugendlichen aus Familien mit einem hohen sozio-ökonomischen Status Zuwächse zwischen 26 und 39 Punkten.

Zentrale Herausforderungen für alle politisch Verantwortlichen liegen demnach vor allem auch in der Verbesserung der Kompetenzen im unteren Leistungsbereich, der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und der Reduzierung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb.

Zu den Ergebnissen im Einzelnen: Zuwächse im Kompetenzniveau sind nicht nur bei Gymnasien zu verzeichnen, sondern gerade auch bei Integrierten Gesamtschulen und Realschulen – und zwar sowohl in Teilskalen der mathematischen als auch im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenz. Insgesamt

zeichnete sich die Tendenz ab, dass eher für die Gruppe der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler (also in der oberen Hälfte der Leistungsverteilung) Kompetenzzuwächse zu verzeichnen sind. Bei der von Bund und Ländern beschlossenen Fortsetzung der Transferaktivitäten der SINUS-Programme ist daher ein besonderer Schwerpunkt auf das Erreichen von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern zu legen.

Mit den Transferprogrammen SINUS-Transfer und SINUS-Transfer-Grundschule haben Bund und Länder sich in der BLK darauf verständigt, die erfolgreichen Ergebnisse des SINUS-Programms systematisch in die Fläche zu tragen. Dieses Beispiel zeigt, dass eine systematische Unterrichtsreform von dieser Dimension nur dann zu leisten ist, wenn Bund und Länder ihre Ressourcen bündeln und diese Aufgabe gemeinsam „schultern“. Notwendig sind darüber hinaus weitere systematische Unterrichtsreformen in allen Fächern und in allen Schulformen. In Deutschland erreichen 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler ein Maß an Problemlösefähigkeit, das signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegt. Es gelingt uns aber bisher nicht, dies in ausreichendem Maße in fachbezogene Kompetenzen umzuwandeln. Das heißt: Unterrichtsreform muss erheblich breiter angelegt werden, alle Schulformen erfassen und verstärkt auf die Risikogruppen ausgerichtet sein.

Da die Ergebnisse der Evaluation des SINUS-Programms mit PISA-Instrumentarien erfolgen (als Bestandteil von PISA 2003) werden im Herbst 2005 bzw. Frühjahr 2006 (nach der Veröffentlichung von PISA-E) zum ersten Mal belastbare Erkenntnisse darüber vorliegen, inwieweit die SINUS-Programme tatsächlich zur Kompetenzverbesserung der Schülerinnen und Schüler – auch an integrierten Gesamtschulen – beigetragen haben.