



Silke Trumpa
Doris Wittek
Anne Sliwka (Hrsg.)

Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder

China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea

WAXMANN

Silke Trumpa, Doris Wittek,
Anne Sliwka (Hrsg.)

Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder

China, Finnland, Japan,
Kanada und Südkorea



Waxmann 2017
Münster • New York

Die Publikation wurde von der
Max-Traeger-Stiftung gefördert.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3299-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8299-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Titelbild: © kartoxjm – Fotolia.de

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Vor der industriellen Revolution wurde weder der Bildung noch der Technologie eine hohe Bedeutung beigemessen. Als dann jedoch die technische Entwicklung die Bildung überholte, wurden viele Menschen zurückgelassen, was ein unvorstellbares Ausmaß an sozialer Not nach sich zog. Es dauerte ein ganzes Jahrhundert, bis die Bildungspolitik mit dem Versprechen einer durchgängigen Beschulung aller Kinder und Jugendlichen angemessen reagierte. Während einige Länder dieses Ziel bis heute nicht vollständig realisieren konnten, sind die Herausforderungen, vor denen Bildungssysteme heute stehen, so gestiegen, dass ein Mehr an Bildung nach dem alten Muster nicht mehr ausreicht. Denn durch die digitale Revolution lässt die technische Entwicklung die Bildung wieder weit hinter sich und Menschen ohne zeitgemäßes Wissen und entsprechende Kompetenzen werden erneut abgehängt. Dass es in Deutschland arbeitslose Hochschulabsolventinnen und -absolventen gibt, während gleichzeitig deutsche Unternehmen nicht alle anspruchsvollen Stellen für Fachkräfte besetzen können, zeigt, dass höhere Bildungsabschlüsse nicht automatisch zu besseren Kompetenzen, besseren Arbeitsstellen und einer höheren Lebensqualität führen.

Die Digitalisierung verbindet Menschen, Städte, Länder und Kontinente; sie bringt eine Mehrheit der Weltbevölkerung auf eine Weise zusammen, die unser individuelles und kollektives Potenzial deutlich steigert. Dieselben Wirkkräfte haben unsere Welt aber auch volatiler, komplexer und unsicherer gemacht. Die laufenden Prozesse der Automatisierung vernichten Arbeitsplätze, vor allem solche, die durch Routineaufgaben zu bewerkstelligen sind, und verändern die Art, wie wir arbeiten, radikal. Für diejenigen, die über zeitgemäßes Wissen und anspruchsvolle Kompetenzen verfügen, ist das ein befreiender und spannender Prozess. In Indien und Südostasien haben Online-Anbieter outgesourcte Funktionen traditioneller privater und öffentlicher Unternehmen übernommen, während in Deutschland Jungunternehmerinnen und -unternehmer in ihren Zwanzigern disruptive Internet-Innovationen nutzen, um ganz neue Dienstleistungen zu erfinden. Aber für Menschen, die auf diese technologischen Veränderungen nicht ausreichend vorbereitet sind, kann das Arbeitslosigkeit oder das Übel prekärer und unsicherer Arbeitsverhältnisse nach sich ziehen: Arbeitsverträge mit einer Mindestbeschäftigung von null Stunden ohne Sozialleistungen, Versicherungen, Pensionsansprüche oder Entwicklungsperspektiven.

Die überraschendste Erkenntnis aus den letzten PISA-Studien ist, dass in der Mehrheit der untersuchten Bildungssysteme sich die Lernergebnisse trotz dieses radikalen Wandels in den letzten zehn Jahren praktisch nicht verändert haben. Das ist auch in Deutschland der Fall. Aber die PISA-Ergebnisse zeigen auch eine bemerkenswerte Variabilität der Lernergebnisse sowohl innerhalb als auch zwischen den

untersuchten Ländern und sie zeigen deutliche Entwicklungen in einigen Schulsystemen. Genau das macht es so wichtig, den Blick über den Tellerrand zu richten. Vielleicht haben vergleichende Analysen heute mehr Bedeutung als die administrative Kontrolle der Systeme oder ihre finanzielle Subventionierung, durch die wir in der Regel Bildungspolitik und -praxis steuern: Das ist so, weil vergleichende Studien wie PISA uns zeigen, was in der Bildung möglich ist. Die Tatsache, dass die sozial am stärksten benachteiligten Kinder in Shanghai besser abschneiden als die wohlhabendsten Kinder in europäischen oder amerikanischen Städten, erinnert uns daran, dass Armut kein Schicksal ist und es nimmt den Selbstzufriedenen ihre Ausreden.

Noch vor zwei Generationen hatte Südkorea den Lebensstandard, den Afghanistan heute hat, und gehörte zu den am wenigsten entwickelten Bildungssystemen. Heute ist Südkorea eine Supermacht im Bereich der Bildung. Das zeigt, dass in einer globalen Wirtschaft nicht länger Verbesserungen alleine auf der Grundlage nationaler Standards zählen, sondern eher im Vergleich mit den global stärksten Bildungssystemen. Es erinnert uns daran, dass die Welt nicht länger aufgeteilt ist in reiche und gebildete Länder und arme und wenig gebildete. Das wirft die Frage auf, was wir von den führenden Bildungssystemen auf der Welt lernen können. Natürlich lassen sich Schulsysteme nicht pauschal kopieren und übertragen. Aber PISA hat auch eine überraschende Zahl an Merkmalen offenbart, die die erfolgreichen Schulsysteme der Welt teilen. Das Erste, das ich aus PISA lernte, war, dass die Führungskräfte der leistungsstärksten Schulsysteme ihre Bürgerinnen und Bürger davon überzeugen, Entscheidungen zu treffen, die der Bildung einen höheren Stellenwert einräumen als anderen Dingen. Chinesische Eltern und Großeltern investieren auch noch ihr letztes bisschen Geld in die Zukunft ihrer Kinder und Enkelkinder. In Europa haben wir uns auf Kosten unserer Kinder verschuldet, um unseren Konsum in der Gegenwart zu finanzieren. Das müssen wir ändern. Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler in den meisten Gesellschaften Ostasiens davon überzeugt sind, dass Leistung eher ein Ergebnis harter Arbeit als das Resultat ererbter Intelligenz ist, zeigt, dass der soziale Kontext, in dem Bildung stattfindet, einen Unterschied machen kann bezüglich der Vermittlung von Werten, die Erfolg in Bildungsprozessen fördern.

Aber der Bildung grundsätzlich einen hohen Wert beizumessen, ist nur ein Teil der Gleichung. Ein anderer Teil ist der Glaube an den Erfolg jedes einzelnen Kindes. Und nirgendwo auf der Welt ist ein Schulsystem besser als seine Lehrkräfte. Alle hochleistenden Schulsysteme richten ein besonderes Augenmerk auf die Frage, wie sie ihre Lehrkräfte bestmöglich auswählen und qualifizieren. Wenn es um die Frage geht, an welcher Stelle diese Länder investieren, dann gilt die Priorität ganz eindeutig der Qualität ihrer Lehrkräfte gegenüber zum Beispiel der Klassengröße. Diese Systeme haben intelligente Karrierewege und berufliche Entwicklungsanreize für Lehrerinnen und Lehrer geschaffen. Die leistungsstärksten Schulsysteme haben auch bürokratischer Kontrolle und Rechenschaftslegung den Rücken zugekehrt zugunsten professioneller Formen der Arbeitsorganisation. Sie ermutigen ihre Lehrkräfte zu

pädagogischen Innovationen, zur stetigen Weiterentwicklung der eigenen Leistung sowie der ihrer Kolleginnen und Kollegen und ermöglichen ihnen professionelle Fortbildung, die zu einer gestärkten Unterrichtspraxis führt. Der vielleicht beeindruckendste Aspekt der Schulsysteme auf Weltklasse-Niveau ist möglicherweise, dass sie hohe Qualität in der gesamten Breite ihres jeweiligen Schulsystems liefern, sodass alle Schülerinnen und Schüler von exzellentem Unterricht profitieren. Mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung zu erreichen, ist nicht nur ein Gebot sozialer Gerechtigkeit, es ist auch ein Weg dazu, Ressourcen effektiver einzusetzen, das Angebot an Kompetenzen auszuweiten, die das wirtschaftliche Wachstum anregen und soziale Kohäsion in der Gesellschaft zu fördern.

Immer wieder erinnert uns PISA daran, dass dies keine graue Theorie ist, sondern dass Bildungspolitik und Bildungspraxis hier einiges erreichen können. Und es ist jetzt dringlich, es richtig zu machen. Ohne zeitgemäße Kompetenzen landen Menschen am Rande der Gesellschaft, technischer Fortschritt kann dann nicht in ökonomisches Wachstum umgesetzt werden. Deutschland wird sich einem herausfordernden Kampf darum stellen müssen, in dieser hypervernetzten Welt vorne mit dabeizubleiben und letzten Endes laufen wir Gefahr, den sozialen Kitt zu verlieren, der demokratische Gesellschaften zusammenhält.

Mir ist bewusst, dass viele Leserinnen und Leser dieses Buches sich fragen werden, inwiefern die beobachtbaren Resultate der untersuchten Länder das Ergebnis von Kultur und Kontext sind und nicht das von Politik und Praxis. Aber wir sollten uns auch deutlicher fragen, zu welchem Grad Kultur nicht nur aus der Vergangenheit tradiert, sondern auch geschaffen wird durch das, was wir heute tun. Der Unterschied zwischen Bildungssystemen, die sich zur Welt hin öffnen und bereit sind, von den Erfahrungen anderer zu lernen, und denen, die sich bedroht fühlen durch den kritischen Blick von außen oder andere Arten zu denken und zu arbeiten, wird wahrscheinlich ein Schlüssel dazu sein, den unterschiedlichen Fortschritt im Bildungsbereich, den wir aktuell in der Welt sehen, zu verstehen. Überlieferte Traditionen und eine gute Reputation aus der Vergangenheit sind der Welt gleichgültig, es gibt wenig Verständnis für überholte Systeme und Praktiken. Erfolg werden diejenigen Länder haben, die in der Lage sind, sich den Veränderungen gegenüber zu öffnen und ihre Schulsysteme ohne Scheuklappen weiterzuentwickeln. Es ist die Aufgabe der Regierungen, ihren Bürgerinnen und Bürgern dabei zu helfen, den Herausforderungen erfolgreich zu begegnen.

Andreas Schleicher

Direktor des Direktorats „Education and Skills“ der OECD

März 2017

Inhalt

<i>Doris Wittek, Silke Trumpa und Anne Sliwka</i> Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder – einleitende und kritische Gedanken	11
<i>Barbara Schulte</i> China	21
<i>Silke Trumpa und Doris Wittek</i> Finnland	51
<i>Barbara Drinck</i> Japan	81
<i>Anne Sliwka, Britta Klopsch und Brandy Yee</i> Kanada	109
<i>Youngkun Tschong</i> Südkorea	139
<i>Anne Sliwka, Doris Wittek und Silke Trumpa</i> Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder – vier Analogien und ein kritisches Resümee	163
Autorinnen und Autor	171

Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder – einleitende und kritische Gedanken

PISA – ein Akronym, das seit dem Jahr 2001 untrennbar mit der international vergleichenden Schulleistungsstudie, *Programme for International Student Assessment*, verbunden ist. Diese Studie gilt bislang als unerreicht, wenn es um die mediale und politische Aufmerksamkeit für bildungswissenschaftliche Befunde geht. Dabei ist das Anliegen nicht neu. International vergleichende Studien, sogenannte *Large Scale Assessments*, werden bereits seit den 1960er Jahren vom internationalen Verband für Bildungsforschung, der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführt. Dazu zählen unter anderem die Studien TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) bzw. IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*). Deren Methodologie haben die von der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) ausgeschriebene PISA-Studie geprägt (vgl. Klieme, 2013, S. 46). Neu ist allerdings, dass mit großem öffentlichen Interesse die Platzierung der nationalen Ergebnisse im internationalen Ranking im Anschluss an die Erhebungen verfolgt wird. Das Ranking – als zentrales Kennzeichen der PISA-Studie – dient dabei den verschiedenen Akteuren als Projektionsfläche für ihre je eigene Perspektive auf das Bildungswesen sowie für Reform- und Finanzierungsvorschläge.

Die Veröffentlichung der ersten Ergebnisse und das damit attestierte unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler führten hierzulande zum sogenannten PISA-Schock. In dessen Zuge entstanden nach dem Jahr 2001 ein – im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Staaten – ungewöhnlich intensiver bildungspolitischer Aktionismus mit dem Ziel, das Bildungsangebot zu verbessern, und eine wissenschaftliche Diskussion um das mit der PISA-Studie verbundene Bildungsverständnis (vgl. Gruber, 2006). Bereits Ende der 1990er Jahre waren verschiedene Pläne zur Modernisierung des deutschen Bildungswesens entwickelt worden, deren Umsetzung jedoch erst durch die PISA-Ergebnisse entscheidend vorangetrieben wurden. Dies zeigt auch ein KMK-Aktionsplan, der fast zeitgleich mit den ersten PISA-Befunden veröffentlicht wurde. Mit Bezug auf Studienergebnisse und Argumente der OECD wurden bestimmte bildungspolitische Vorschläge legitimiert, andere verworfen oder nur zurückhaltend gefördert. Auf diese Weise avancierten die PISA-Studien zu einem wesentlichen Referenzpunkt bildungspolitischer Handlungsfelder (vgl. Niemann, 2015, S. 141 f.) und sind es bis heute geblieben. Dabei haben sich nicht nur die Analyse der Ergebnisse, sondern auch bereits die Durchführung der PISA-Studien als zentrale Instanzen im Bil-

dingsmonitoring etabliert (vgl. Rauschenberg, 2013, S. 144). Das Jahr 2001 markiert zudem einen Umbruch in der Art und Weise der sowohl bildungspolitischen als auch wissenschaftlichen Wahrnehmung der Heterogenität von Lerngruppen sowie der Diskussion um Chancen- bzw. Bildungsgerechtigkeit. Bezüglich des derzeit großen Interesses an Heterogenität wird von einem „Gründungsmythos“ (Budde, 2014, S. 122) im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse gesprochen.

Seit dem Jahr 2000 finden die international vergleichenden PISA-Untersuchungen in einem Zyklus von drei Jahren statt (vgl. OECD, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016). Mit standardisierten Tests werden 15-jährige Schülerinnen und Schüler befragt, um zu erfassen, wie in aller Regel curriculumsunabhängige Kompetenzen in der Praxis angewendet werden. Die Befragung bezieht sich zum einen auf die drei literacy-Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften; pro Messzeitpunkt steht eine dieser Domänen im Untersuchungsfokus. Zum anderen werden – ebenfalls standardisiert – Daten unter anderem zu fachlichen Interessen, Lern- und Denkstrategien, fachbezogenen Überzeugungen, Lernmotivation, Schulfreude und Selbstkonzept erfasst. Erhoben werden zudem schulische Bedingungsfaktoren, wie beispielsweise Rahmenbedingungen im Mehrebenensystem (finanzielle Ausstattung oder Schul- und Klassengrößen), Merkmale von Lehrerkollegien, Schulleitungs- und Kooperationsverhalten, Schulkultur und -autonomie sowie familiäre Einflüsse. So entstehen auch Aussagen zur Bildungsgerechtigkeit und sozialen Disparitäten in den Bildungssystemen, die domänenspezifisch und im Längsschnitt analysiert werden (vgl. OECD, 2013, S. 4; Klieme, 2013, S. 39 f.). Die PISA-Studien finden international eine rege Beteiligung mit wachsender Tendenz: Während sich im Jahr 2000 28 OECD-Länder und vier weitere Staaten beteiligten, nahmen 15 Jahre später bereits alle 35 OECD-Staaten und 37 weitere Länder teil (vgl. OECD, 2001; 2016). Im Jahr 2015 wurden insgesamt ca. 540.000 Schülerinnen und Schüler befragt, die repräsentativ für 29 Millionen 15-Jährige in den 72 Ländern stehen (vgl. OECD, 2016, S. 32).

Die Erhebungen bieten durch die recht hohe Konstanz der erhobenen Daten, die längsschnittlich angelegten Erhebungszyklen und die Vielzahl an teilnehmenden Staaten das Potenzial einer spezifisch komparativen Perspektive auf internationale Schulleistungsergebnisse. Sie können über Ländergrenzen hinweg Anlass geben für eine Verständigung über lernrelevante Einflüsse auf das Bildungswesen, über das jeweilige Bildungsverständnis und die damit zusammenhängenden Strukturen auf der Mikroebene des Unterrichts. Entsprechend haben die vergangenen fünf Erhebungszyklen das Wissen über curriculumsunabhängige Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern kurz vor ihrem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss sowie über spezifische schulische und unterrichtliche Rahmenbedingungen internationaler Bildungssysteme erhöht. Angesichts der sechsten Erhebung im Jahr 2015 ist deshalb ein optimaler Zeitpunkt, um sich retrospektiv die Frage zu stellen, welche Aussagekraft

die international vergleichenden Ergebnisse über die Bildungssysteme der Länder an sich und länderübergreifend haben.

Ein solches Zwischenresümee ist voraussetzungsreich, da die international-vergleichende Perspektive als Argument bzw. Referenz der Reformdebatte (vgl. Waldow, 2010, S. 499) zur selektiven Bezugnahme werden kann: Sie lenkt den Blick auf spezifische Erkenntnisse, um die jeweils eigene Argumentation zu legitimieren, zu validieren oder einzuordnen. Die öffentlichkeitswirksamen Diskussionen im Anschluss an die Veröffentlichung der PISA-Studien stellen ein Paradebeispiel einer selektiven Analysehaltung dar, als dass hier häufig diejenigen Befunde eines Landes herausgegriffen werden, die eben die eigenen Argumente stützen. Die Befunde dienen quasi als „Projektionsfläche“ (Waldow, 2010, S. 499, H. i. O.) für die eigenen Vorstellungen von guter/schlechter Schule. So liegt der Fokus oft auf einer unilateralen Interpretation der Ergebnisse: Nur mit dem Blick auf das eigene – sprich deutsche – Bildungswesen werden die vergleichenden Ergebnisse herangezogen, um die nationale Platzierung zu reflektieren bzw. zu kritisieren sowie daraus Rückschlüsse über Vor- und Nachteile der schulischen Praxis zu ziehen. Dies führt, neben vielen unsachgemäßen und einseitigen Interpretationen, zu einer Engführung auf die Frage, was aus den PISA-Ergebnissen evidenzbasiert für das deutsche Schulsystem abgeleitet werden kann. Diese Form des *borrowing and lending* im internationalen Bildungsbereich ist jedoch in seinem Nutzen für den nationalen Bildungsbereich zweifelhaft (vgl. Steiner-Khamsi & Waldow, 2012; Steiner & Hörner, 2015).

Der vorliegende Band will für diesen selektiv verstellten Blick auf Grundlage einer umfassenden Analyse sensibilisieren. Als Ansatzpunkt nutzen wir einen Befund, der im Anschluss an die Veröffentlichungen der PISA-Ergebnisse regelmäßig Anlass zu Diskussionen gibt, bislang jedoch nicht weiterführend aufgearbeitet wurde: Eine fest umrissene Gruppe von teilnehmenden Staaten ist seit Beginn der Erhebungen kontinuierlich auf den vorderen Plätzen des internationalen Rankings zu finden. Bei den sechs Messzeitpunkten verteilen sich die beiden besten Platzierungen aller drei fachspezifischen Domänen weit überdurchschnittlich häufig auf die Länder *China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea* (vgl. OECD, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016). Nicht berücksichtigt ist der Stadtstaat Singapur, der bei der PISA-Studie im Jahr 2015 in allen Domänen den ersten Platz belegt. Er nahm erstmalig 2009 an der international vergleichenden Studie teil und geriet bis zur Entscheidung über die Länder, die in diesen Band aufgenommen werden, nur am Rande in die Diskussion. Wichtig ist bei dieser Platzierung im Ranking zu bedenken, dass es sich um eine fiktive Angabe handelt, die methodisch nicht unkritisch zu sehen ist. Sie hat eher plakative denn wissenschaftlich orientierte Aussagekraft. Denn schon geringe Differenzen der Mittelwerte führen zu einer unterschiedlichen Platzierung im Ranking, ohne dass sich diese Differenzen auf (signifikante) Unterschiede in den Leistungsergebnissen zurückführen lassen müssen (vgl. Tillmann, 2010, S. 45).

Tabelle 2: Mittelwerte¹ der PISA-Ergebnisse im Überblick (vgl. OECD, 2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016)²

Domäne	Mathematik						Lesen						Naturwissenschaft					
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Jahr	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2000	2003	2006	2009	2012	2015
China ²				600	613	564				556	570	536				575	580	556
Finnland	536	544	548	541	519	511	546	543	547	536	524	526	538	548	563	554	545	531
Japan	557	534	523	529	536	532	522	498	498	520	538	516	550	548	531	539	547	538
Kanada	533	532	527	527	518	516	534	528	527	524	523	527	529	519	534	529	525	528
Südkorea	547	542	547	546	554	524	525	534	556	539	536	517	552	538	522	538	538	516
Deutschland	490	503	504	513	514	506	484	491	495	497	508	509	487	502	516	520	524	509

1 Bei der ersten Erhebung im Jahr 2000 wurde der Wert 500 als Durchschnittswert aller beteiligten Länder festgelegt (vgl. Stanat et al., 2002, S. 8).
Zu späteren Messzeitpunkten variiert der Mittelwert entsprechend der Performanz aller Länder.

2 China nimmt erst seit dem Jahr 2009 an der internationalen Vergleichsstudie teil. Die Angaben beziehen sich für die Jahre 2009 und 2012 auf Shanghai, die als eine ausgewählte Region separat in die Auswertung aufgenommen wurde. Im Jahr 2015 flossen die Städte Beijing und Shanghai sowie die Provinzen Jiangsu und Guangdong ein (vgl. Beitrag von Barbara Schulte in diesem Band).

Aussagekräftiger als die Platzierung im internationalen Ranking, das auch als „radikale Komplexitätsreduktion hochdifferenzierter politisch-gesellschaftlicher Kausalgeflechte“ (Meidinger, 2013, S. 24) bezeichnet wird, sind die erzielten Mittelwerte, die die gemessenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler über die sechs Erhebungszeitpunkte hinweg zeigen.

Der insgesamt höchste Mittelwert wurde im chinesischen Shanghai im Bereich Mathematik im Jahr 2012 mit 613 Punkten erreicht. Der Wert liegt 119 Punkte über dem OECD-Mittelwert und entspricht einem Unterschied in den Schulleistungen von knapp drei Schuljahren (vgl. OECD, 2013, S. 17). Die Werte zeigen, dass es sich nicht um einen kontinuierlichen Anstieg der Werte handelt und auch die exzellent gerankten Länder nicht in allen Domänen gleich gut abschneiden. So liegen bspw. die Lesewerte in Japan 2003 und 2006 nahe beim OECD-Mittelwert.

Ein Blick auf die deutschen Mittelwerte zeigt in allen getesteten Domänen eine kontinuierliche Steigerung mit jedem Erhebungszyklus bis zum Jahr 2012. Bei der letzten Erhebung im Jahr 2015 gab es einen leichten Rückgang in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften. Insgesamt liegt Deutschland mittlerweile stabil oberhalb des OECD-Mittelwerts. Dies gibt vieler Orten Anlass dazu, eingeschlagene Reformwege als geeignet zu bewerten und den öffentlichen Druck zur Reformierung des Bildungswesens zu verringern. Angesichts des nach wie vor hoch signifikanten Zusammenhangs zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft ist dies eine bedauerliche Entwicklung (vgl. Niemann, 2015, S. 151). Es zeigt sich daran exemplarisch das Risiko einer verkürzten Auswertungsperspektive.

Für eine vergleichende Untersuchung von Bildungssystemen, die sich auf die PISA-Studien (oder ähnliche internationale Vergleichsstudien) bezieht, ist es notwendig, die Referenzrahmen solcher Erhebungen kritisch zu bedenken. Dazu gehört, die Motivlage auf Seiten der Auftrag gebenden Institution zu hinterfragen. Die OECD, als international agierende Institution mit ökonomischen Interessen, erhebt den Anspruch, einen Maßstab für Qualitätskriterien, Chancengerechtigkeit und Effizienz im Bildungsbereich zu setzen (vgl. OECD, 2013, S. 2). Auf Grundlage der PISA-Studien will die OECD das Erreichen bildungspolitischer Vorgaben in den teilnehmenden Staaten überprüfen. Dazu werden als Indikator des Outcomes die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler (bezüglich scheinbar ökonomisch verwertbarer Kompetenzen) und die Entwicklungstrends im Verlauf untersucht. Die Daten sollen entsprechend dem Bildungsmonitoring dienen, jedoch keine Praxisempfehlungen liefern. Dennoch zeigt die OECD anhand der Befunde Perspektiven für die Gestaltung verschiedener Bildungssysteme auf. Detailanalysen weiten sich zunehmend aus und beziehen nationale Datenbestände sowie Sekundärquellen ein, um bildungspolitische Empfehlungen evidenzbasiert zu stützen. Seit dem Jahr 2009 gibt es zusätzliche Systemevaluationen sowie eine Aufbereitung von *Best-practice*-Beispielen (vgl. Bloem, 2015, S. 164 ff.). Aus wissenschaftlicher Perspektive werden dabei die kausalen Zusammenhänge und Rückschlüsse stark strapaziert

und generalisiert, sodass Über- bzw. Fehlinterpretationen wahrscheinlich erscheinen. Zugleich ist für das Ranking der Leistungsergebnisse zu berücksichtigen, dass die gesellschaftlich-ökonomische Entwicklung in den teilnehmenden Ländern stark variiert bzw. zum Teil kein voll ausgebautes Bildungswesen existiert (vgl. Bloem, 2015, S. 169; Radtke, 2003; Ruhloff, 2007; Münch, 2009; Tillmann, 2010, S. 45).

Auch aus methodologischer bzw. methodischer Sicht gibt es Anlass zur Kritik: Die Aufgaben in den Fragebögen erheben den Anspruch, dass mit ihnen untersucht werden kann, wie gut die Teilnehmenden ihr Wissen in ungewohnten, außerschulischen bzw. alltagsnahen Situationen anwenden können. Dabei handelt es sich um Aufgaben, die eine Mischung aus Multiple-Choice-Formaten und offenen Fragen sind und binnen 390 Minuten bearbeitet werden (vgl. OECD, 2012, S. 3). Mit dieser Anlage der Studie besteht die Gefahr, die Komplexität schulischer Bildungsprozesse lediglich mit einem auf standardisiert prüfbare Kompetenzen reduzierten Bildungsverständnis abzubilden (vgl. Meidinger, 2013, S. 28 f.). Zudem erschweren sich Vergleichsaussagen durch Unterschiede in den Stichproben und durch methodische Anpassungen bzw. eine Weiterentwicklung des Designs. Schließlich wird aufgrund weniger messbarer Indikatoren auf die Leistung eines ganzen Schulsystems geschlossen (vgl. Radtke, 2005, S. 357).³

Ziel des vorliegenden Bandes ist es auch mit Rücksicht auf diese Kritik, die Gestalt der Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder auf Grundlage der umfassenden Befundlage mehrperspektivisch und länderübergreifend zu analysieren. Dabei ist zu bedenken, dass das Bildungswesen eines Landes stets nur ein Teilsystem einer Gesellschaft ist, dessen Konstituierung zugleich Ergebnis als auch Ursache gesellschaftlicher Strukturen ist. Infolgedessen wird ersichtlich, dass die Beiträge in diesem Band länderspezifische Befunde weit über die PISA-Ergebnisse hinaus identifizieren, die Hinweise dazu geben, den messbaren Erfolg der Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Landes in den Leistungsstudien zu erklären. So lässt sich der Erfolg nur in einem Setting geografischer, historischer, sozialer, politischer sowie kultureller Zusammenhänge begründen, die in den PISA-Erhebungen in dieser Weise nicht berücksichtigt werden (vgl. Kobarg & Prenzel, 2009, S. 612). Ein Vergleich scheint entsprechend nur zielführend, wenn er kriteriengeleitet Fragen analysiert, die länderübergreifend überhaupt beantwortet werden können. Der innovative Gedanke dieses Bandes besteht folglich darin, als Maßstab für den Vergleich nicht Merkmale und Befunde des deutschen Bildungssystems vorab festzulegen; vielmehr werden die ausgewählten Staaten anhand übergreifender Kriterien zunächst länderspezifisch präsentiert.

3 Einen systematischen Überblick über Kritikpunkte an den PISA-Studien geben u. a. Bank & Heidecke 2009 und Dammer 2015. Zudem fasst der weltweit Aufsehen erregende Offene Brief einer Vielzahl von Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler an die OECD aus dem Mai 2014 wesentliche kritische Aspekte zusammen (<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>).

Um den Vergleich möglichst tiefgreifend zu gestalten und dennoch den Spezifika der jeweiligen Länder Rechnung zu tragen, orientieren sich die Autorinnen und Autoren dieses Bandes an folgender Systematik: Nach einem Überblick über *Entwicklungstendenzen in den PISA-Ergebnissen* werden die *landesspezifischen Charakteristika* bezüglich geografischer Besonderheiten und der Bevölkerungsstruktur, kultureller und historischer Entwicklungslinien sowie (bildungs-)politische Einflüsse skizziert. Daran anschließend wird die *Struktur des Schulsystems* hinsichtlich seiner historischen Entwicklung, seines Aufbaus und der Frage, wie Steuerung und Qualitätsmanagement seitens der Bildungsadministration gestaltet wird, dargestellt. Weiterhin wird auf *Ausbildung und Beruf der Lehrpersonen* eingegangen. In den letzten beiden Kapiteln betrachten die Autorinnen und Autoren *aktuelle und zukünftige Herausforderungen des jeweiligen Bildungswesens* und formulieren *Erklärungsansätze für die Ergebnisse bei den PISA-Studien*.

Auf dieser Grundlage beschäftigt sich der abschließende Beitrag dieses Bandes mit einer länderübergreifenden Komparation. Auch hier geht es nicht darum, bestimmte Erfolgsfaktoren der analysierten Bildungssysteme zu sezieren und für den Transfer vorzuschlagen. Eine solche Vorgehensweise würde uns angesichts der kulturellen wie historischen Einbettung gewachsener Systeme und deren hoher Komplexität, der wir uns mit einer solchen Analyse bestenfalls annähern können, vermessen erscheinen. Unser Ziel ist es vielmehr, einen vergleichenden Blick auf die fünf Bildungssysteme zu richten, um mögliche Analogien aber auch Unterschiede besser verstehen zu können. Aus dieser Vorgehensweise ergeben sich möglicherweise dann neue Perspektiven auf und Rückschlüsse für die Analyse des deutschen Bildungswesens.

Die Gestaltung eines solch anspruchsvollen Unterfangens ist nur mit der Unterstützung von versierten Kennerinnen und Kennern der jeweiligen Bildungssysteme möglich. Unser Dank gilt deshalb den Autorinnen und Autoren, die aufgrund jahrelanger Expertise und im Austausch mit Kooperationspartnerinnen und -partnern in den jeweiligen Ländern vor Ort einen tiefgreifenden und umfassenden Blick auf die Bildungssysteme der fünf Länder eröffnen. Zudem gilt unser Dank der Max-Traeger-Stiftung für die finanzielle und ideelle Unterstützung des vorliegenden Bandes.

Literatur

- Bank, V. & Heidecke, B. (2009). Gegenwind für PISA. Ein systematisierender Überblick über kritische Schriften zur internationalen Vergleichsmessung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85 (3), 361–372.
- Bloem, S. (2015). PISA im OECD-Bildungsdirektorat. PISA als Instrument zur Orientierung und Steuerung der internationalen Bildungspolitik. *Die Deutsche Schule*, 107 (2), 158–176.

- Budde, J. (2014). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 117–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dammer, K.H. (2015). „Vermessene Bildungsforschung“. *Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument Pädagogik und Politik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gruber K.-H. (2006). The German ‘PISA-Shock’: Some aspects of the extraordinary impact of the OECD’s PISA study on the German education system. *Oxford Studies in comparative Education*, 16 (1), 195–208.
- Klieme, E. (2013). Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis* (S. 37–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kobarg, M. & Prenzel, M. (2009). Stichwort: Der Mythos der nordischen Bildungssysteme. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 597–615.
- Meidinger, H.-P. (2013). PISA-mehr Schaden als Nutzen? Versuch eines Resümées im 13. Jahr nach PISA. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis* (S. 23–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, Mc Kinsey & co. Frankfurt: Suhrkamp.
- Niemann, D. (2015). PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation. *Die Deutsche Schule*, 107 (2), 141–157.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/LearnersForLife_GER.pdf [13.03.2015].
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2003*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessment-pisa/34474315.pdf> [13.03.2015].
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). *PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/39728657.pdf> [13.03.2015].
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I)*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/46579420.pdf> [13.03.2015].
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *PISA 2012 Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können*. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf> [19.05.2017].