

## **IGLU: Glasklare Information über den aktuellen Leistungsstand – oder droht den Grundschulen wieder eine pädagogische Eiszeit ?**

Wer sich heute für Leistungsuntersuchungen in der Schule interessiert, stößt auf immer neue Projekte -- und sieht sich mit einer Vielzahl unbekannter Abkürzungen\* konfrontiert.

\* Glossar zu den wichtigsten Studien :

IEA = "International Association for the Evaluation of Educational Achievement", u.a. bekannt durch die Internationale Lesestudie 1991 in 3. und 8. Klassen (Lehmann u.a. 1995)

IGLU = (geplante) „Internationale Grundschul Lese Untersuchung“ (aktuelle Website ab Herbst über FB Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg), in Kooperation mit => PIRLS

LAU = Lernausgangslagenuntersuchung in Hamburg zum Lernfortschritt von der 4. bis 9. Klasse (Lehmann u.a. 1997; 1999)

PIRLS = „Progress in International Reading Literacy Study“ (IEA 2000 und aktuell <http://isc.bc.edu>)

PISA = laufendes "Programme for International Student Assessment" mit vielfältigen Indikatoren für die Lernentwicklung und ihre Bedingungen (Baumert u. a. 1999b)

PIRLS = „Progress in International Reading Literacy Study“ ab 2001, in Deutschland Teil von IGLU (s. oben)

TIMSS = "Third International Mathematics and Science Study", bei uns nur in der Sekundarstufe I+II durchgeführt (Baumert u.a. 1997; 1999a)

Dabei handelt es sich in der Sache um nichts Neues. Bereits seit 1959 hat die IEA internationale Vergleichsstudien in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften (später auch zum Lesen und Schreiben) durchgeführt. Diese haben allerdings in Deutschland nicht die Aufmerksamkeit gefunden wie in den letzten Jahren TIMSS. Deren Ergebnis -- Deutschland im Mittelfeld der Industrieländer -- wurde Anlass einer grundsätzlichen Schulkritik. Apropos "Leistungsverfall: Damals hat Westdeutschland nicht --wie heute vielerorts beklagt -- "nur" einen durchschnittlichen, sondern gerade noch vorletzte Plätze belegt ...

### **Vorläuferstudien**

Zum Lesen hat die IEA 1991 eine vergleichende Studie durchgeführt, an der West- und Ostdeutschland noch mit getrennten Stichproben teilgenommen haben (Lehmann u. a.

1995). Es folgten 1995 die Third International Mathematics and Science Studies I-III in 3./4., 7./8. und 13. Klassen. Die Bundesrepublik hat nur an den Erhebungen am Ende der Sekundarstufen I und II teilgenommen (Baumert u. a. 1997; 1999a). An diesen Untersuchungen wurde u. a. kritisiert, dass sie nur ausgewählte fachliche Leistungen, aber weder fachübergreifende, z.B. methodische Fähigkeiten und Arbeitstechniken, noch soziale Kompetenzen erfasst haben (vgl. zur Diskussion Heft 2/1999 der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ und die Beiträge in Brügelmann 1999).

Um dieser Kritik zu begegnen, wird zur Zeit von der OECD das "Programme for International Student Assessment" vorbereitet, ebenfalls eine Studie in der Sekundarstufe, die aber ein sehr viel breiteres Spektrum an Erträgen des Unterrichts (z. B. Lernstrategien, Interessen, Problemlöse- und Kooperationsfähigkeit) und vielfältige inner- wie außerschulischen Bedingungen erfasst (vgl. Baumert u. a. 1999b und zum aktuellem Stand die Website [www.mpib-berlin.mpg.de/pisa](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa)).

Geplant sind Untersuchungen im dreijährigen Rhythmus, mit dem Bereich Lesen als Fokus des ersten Zyklus 2000, Mathematik als Schwerpunkt im zweiten Zyklus 2003 und den Naturwissenschaften im dritten Zyklus 2006 (einen knappen Überblick über Ziele, methodische Verfahren und einige zentrale Ergebnisse von TIMSS, PISA und LAU – besonders im Blick auf ihre Bedeutung für die Grundschule -- gibt Kirchhoff 2000).

### **Und die Grundschule?**

Hamburg hat flächendeckend "Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen" erfassen lassen -- u. a. mit dem Ergebnis, dass weder ein angenehmes Klassenklima noch ein Verzicht auf Noten die Leistungen der SchülerInnen beeinträchtigt haben, aber auch mit deutlichen Hinweisen auf eine Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten beim Übergang in die weiterführenden Schulen (vgl. Lehmann u. a. 1997). Gedacht war die Erhebung eigentlich als „Ausgangslage“ für die Untersuchung der Lernentwicklung in der Sekundarstufe. Aussagen zur Arbeit in den Grundschulen sind nur eingeschränkt möglich, da hier nur die Ergebnisse Ende 4. Klasse, nicht aber die (unterschiedlichen) Voraussetzungen am Schulanfang (z. B. Erfahrungen mit Schrift und Zahlen, allgemeine Begabung und soziale Schwierigkeiten) oder Besonderheiten während der Grundschulzeit (z. B. Stundenausfall, LehrerInnenwechsel) erfasst wurden.

Andere Bundesländer haben weniger systematische Erhebungen durchgeführt (z. B. Thüringen, Brandenburg) oder die Erfolgskontrolle weitgehend in die Verantwortung der LehrerInnen vor Ort gegeben (z. B. Nordrhein-Westfalen mit seinen "Beispielaufgaben"; MSWWF 1999; konkret für Schriftsprache: Bartnitzky u.a. 1999a).

In diesem Frühjahr aber hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, sich an der für 2001 internationalen Grundschulstudie "Progress in International Reading Literacy Study" (PIRLS) der IEA mit IGLU zu beteiligen, und zusätzlich, zu prüfen, ob sie das von einer ForscherInnen-Gruppe um die ProfessorInnen Bos, Rolff und Valtin erweiterte Programm IGLU/E in Auftrag gibt.

Nach Auskunft der KMK enthält der Antrag der IGLU-Gruppe im einzelnen folgende Module:

I Lesefähigkeit und Textverständnis (im Wesentlichen = PIRLS)

- II Mathematik/ Naturwissenschaften (Teile aus TIMSS-I, in Deutschland damals nicht durchgeführt, aber vermutlich wesentlich erweitert)
- III Bedingungsfaktoren schulischer Leistung (orientiert an PISA)
- IV Englisch in der Grundschule
- V Nutzung der Evaluationsergebnisse in den Schulen.

Entscheidungen zu den Modulen II, IV und V sollen im Oktober fallen.

### **Position des Grundschulverbands**

Obwohl der Grundschulverband mit über 15.000 Mitgliedern der bedeutendste Fachverband im Grundschulbereich ist, war er an den Vorüberlegungen nicht beteiligt. Er hat aber umgehend nach Bekanntwerden der Überlegungen im Mai in einem Brief des Vorstandes an die KMK Stellung bezogen:

*Inbesondere finden wir unsere Vorschläge zur Qualitätsentwicklung einschließlich der Leistungsmessung nicht berücksichtigt. Im vergangenen Jahr haben wir dazu ein nach Funktionen, Ebenen und Verfahren differenziertes Modell vorgelegt und auf dem bundesweiten Grundschulkongress vom Oktober zur Diskussion gestellt, dessen Zusammenfassung wir Ihnen in der Anlage noch einmal beilegen [vgl. Bartnitzky u. a. 1999b; brü].*

*In diesem System von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung haben auch landesweite Leistungserhebungen ihren Platz. Allerdings können sie nur ein Element unter anderen sein und zudem nur unter folgenden Bedingungen förderlich wirken:*

- 1. Ein Evaluationssystem ist
  - von unten nach oben und
  - von internen zu externen Maßnahmen hin zu entwickeln.*
- 2. Landesweite Erhebungen haben weder zeitlich noch im Umfang Priorität. Ressourcen sind auf Maßnahmen der Entwicklung von Qualität zu konzentrieren, Bestandsaufnahmen dürfen die begrenzten Mittel nicht überproportional beanspruchen.*
- 3. Landesweite Leistungsmessungen dienen dem zentralen "system monitoring", nicht dem Ranking von Bundesländern, Schulen oder gar einzelnen LehrerInnen oder SchülerInnen.*
- 4. Leistungsmessungen machen nur Sinn, wenn ihre Funktion klar definiert ist. Dies schließt konkrete Fragestellungen ein, die für die Qualitätsentwicklung relevant sind und zu deren Beantwortung die Untersuchung von ihrer Anlage her auch bedeutsame Informationen erbringen kann. Es muss zudem von vornherein klar sein, welche Optionen und Handlungsmöglichkeiten den Entscheidungsträgern überhaupt offen stehen.*

*Unter allen vier Kriterien erscheinen dem Grundschulverband die geplanten Untersuchungen noch nicht zureichend durchdacht. Wir machen schon jetzt die*

*Erfahrung, dass durch den Aufwand für groß angelegte Studien in den Ländern erhebliche Ressourcen gebunden werden und für notwendige Entwicklungsvorhaben fehlen. Der Umgang mit TIMSS zeigt zudem, dass in Deutschland noch wenig Erfahrungen mit der Durchführung und Nutzung von solchen Untersuchungen vorliegen. Das gilt besonders für den Grundschulbereich mit seinen besonderen Anforderungen (u. a. Spannung von fachlichen Zielen und Persönlichkeitsentwicklung, von Individualisierung und gemeinsamem Lernen). Die auch aus unserer Sicht notwendigen Versuche in dieser Richtung sollten deshalb in kleinen Schritten und mit der Möglichkeit zu einer Revision in der Erprobung angelegt werden.*

*Konkret schlägt der Grundschulverband vor:*

*1. Zu prüfen ist, welche Fragen durch eine Auswertung bereits vorliegender Studien bearbeitet werden können, ohne dass eine erneute empirische Untersuchung notwendig ist. Meta- bzw. Sekundäranalysen der oft reichhaltigen Befunde sind ökonomischer und können helfen, in einem zweiten Schritt gezieltere Studien auf den Weg zu bringen. Die Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wäre hier der geeignete Ansprechpartner.*

*2. Die Bundesländer beschränken ihr Engagement zunächst auf die Teilnahme an PIRLS. Erst aufgrund der gewonnenen Erfahrungen kann über eine Erweiterung der Inhalte und der Stichproben entschieden werden.*

*3. Sowohl für die Planung von PIRLS, ggf. auch IGLU, als auch für die Interpretation ihrer Ergebnisse ist eine kritisch-konstruktive Begleitung durch grundschul- und fachdidaktisch ausgewiesene ExpertInnen aus den Fachgesellschaften (GSV, DGfL, GDM, GDSU) und durch VertreterInnen der betroffenen Gruppen (LehrerInnen- und Elternverbände) unumgänglich.*

Am 25.5. hat die KMK die Teilnahme aller Bundesländer an den Modulen I und III zugesagt, im Herbst soll entschieden werden, ob bzw. in welcher Form weitere Module in das Untersuchungsprogramm aufgenommen werden. Auch zwischen einzelnen Ministerien und der ForscherInnengruppe kann vereinbart werden, für das jeweilige Bundesland zusätzliche Module einzubeziehen.

### **Was bedeuten diese Entscheidungen für die LehrerInnen vor Ort?**

Zunächst einmal: Es handelt sich -- anders als bei LAU in Hamburg -- nicht um eine Vollerhebung, so dass es zu keinen Vergleichen zwischen einzelnen Schulen oder gar Lehrkräften kommt, auch SchülerInnen sind nicht identifizierbar.

Anders als auf der Sekundarstufe gibt es auch keine Schultypen, deren Ergebnisse miteinander verglichen werden könnten, und für einen Ländervergleich ist die Stichprobe mit insgesamt 150 (zufällig ausgewählten) Schulen aus dem gesamten Bundesgebiet ebenfalls zu klein.

Wir werden also lediglich ein Bild des Gesamtsystems erhalten und Hinweise auf besondere Stärken und Schwächen im internationalen Vergleich. Die untersuchten Kontextfaktoren erlauben andererseits Aussagen über Teilgruppen wie

- Mädchen vs. Jungen,

- leistungsschwache vs. -starke SchülerInnen,
- Kinder aus verschiedenen sozialen und kulturellen Milieus,
- Klassen mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ansätzen (z. B. mit / ohne Hausaufgaben, Ziffernnoten, Diktaten, ...),
- Schulen mit besonderen inhaltlichen Schwerpunkten (z. B. Förderstunden zum Lesen) oder institutionellen Bedingungen (z. B. Bibliothek im Gebäude).

Damit können wichtige Informationen über Problemstellen im System und bedeutsame Randbedingungen gewonnen werden. Ähnlich wie bei TIMSS kann es andererseits durchaus zu polemischen Kontroversen über Grundsatzfragen kommen, wenn einzelne Ergebnisse in den Medien entsprechend aufgemacht werden. Allerdings zielt die Projektgruppe eine differenziertere Aufbereitung der Daten an und will auch externe WissenschaftlerInnen in den Interpretationsprozess einbeziehen, um einseitigen oder verkürzenden Deutungen und einer bildungspolitischen Instrumentalisierung der Befunde vorzubeugen.

Aus Sicht des GSV wird dabei u. a. auch auf Befunde zur Unterrichtszeit in verschiedenen Ländern (in deutschen Grundschulen im europäischen Vergleich sehr knapp, vgl. Bönsch 1999) und zu anderen Systembedingungen einzugehen sein (z. B. auf die weit unterdurchschnittliche Finanzierung der deutschen Grundschule und auf die überdurchschnittliche Klassengröße im OECD-Vergleich, während für die gymnasiale Oberstufe überdurchschnittlich viel Geld ausgegeben wird; vgl. Europäische Kommission 2000, 60; dpa 2000, 2-3).

Dennoch sollten Schulen sich darauf vorbereiten, im Kreis der KollegInnen und mit Eltern über die Schwerpunkte ihrer Arbeit und über ihre Stärken und Schwächen zu reden. Klärung der eigenen Ziele und Prinzipien in einem Schulprogramm, aber auch schulinterne Formen der Evaluation zum aktuellen Stand der Arbeit (z. B. anhand von Beispielaufgaben wie in Nordrhein-Westfalen) können Kollegien helfen, sich auf eine solche Diskussion vorzubereiten. Auch die in IGLU verwendeten Aufgaben und die Kennwerte zentraler Untersuchungen können genutzt werden, um den eigenen Standort genauer zu bestimmen. Gegenüber landesweiten Auswertungen besteht der Vorteil eines solchen Vorgehens darin, dass sich die Daten konzept- und kontextspezifisch interpretieren lassen, z. B. im Blick auf Fragen wie:

- Welchen zeitlichen Anteil hatte dieser Inhalts-/ Lernzielbereich in meinem Unterricht? Ist eine andere Gewichtung zu überlegen?
- Habe ich in diesem Durchgang ein neuen methodischen Ansatz, ein anderes Schulbuch erprobt ? Sollte ich einmal andere Konzepte erproben ?
- Fällt die Zusammensetzung meiner Klasse aus dem üblichen Rahmen?
- Gab es begünstigende/ erschwerende Umstände wie häufiger Wechsel der Lehrperson, Mitarbeit von Eltern usw. ?

### **Abschließende Bewertung**

Daten über die Entwicklung der Grundschulen können aufschlussreich sein. In fast allen Ländern wird geklagt, die Schulen würden immer schlechter, die SchülerInnen leisteten immer weniger. So auch in den USA. Aber dort gibt es seit 30 Jahren ein empirisches

Testprogramm mit regelmäßigen Erhebungen zur Leistungsentwicklung im Lesen und Schreiben, in Mathematik und in den Naturwissenschaften. Die aktuelle Auswertung zeigt: In allen drei Bereichen sind die Leistungen der 9-Jährigen 1999 signifikant besser als 30 Jahre vorher (vgl. U. S. Department 2000).

In Deutschland fehlen solche Untersuchungen. Wie in der Stellungnahme des Grundschulverbands angedeutet, wäre ein induktives Verfahren vorzuziehen gewesen: erst eine Entwicklung interner, dann die Ausweitung auf externe Evaluation. Außerdem hätte ein evolutionäres Vorgehen weniger Risiken versprochen: Beginn mit Teilstudien, die nach und nach ergänzt und zunehmend fokussiert würden. Die bildungspolitischen Würfel sind anders gefallen. Eine Blockadepolitik wäre sachlich verfehlt, da unser Bildungssystem in der Tat über zu wenig Informationen verfügt, und sie wäre politisch auch gar nicht durchsetzbar.

Aber wie die Debatte über TIMSS gezeigt hat, enthalten solche Studien wegen ihrer Öffentlichkeitswirksamkeit auch Risiken:

- sie fokussieren die Diskussion über Qualität der Schule auf einige ausgewählte Dimensionen -- in der öffentlichen Wahrnehmung können diese aber eine überproportionale Bedeutung gewinnen;
- sie konzentrieren die Analyse auf wenige Beziehungen -- in der öffentlichen Wahrnehmung erscheint Pädagogik dann als eine Technologie mit berechenbaren Ursache-Wirkungs-Prinzipien;
- sie gruppieren Befunde in überschaubaren Klassifikationen -- in der öffentlichen Wahrnehmung geraten durch diese Vereinfachung die Besonderheiten verschiedener Lerngruppen oder gar einzelner Kinder leicht aus dem Blick;
- durch die hohe öffentliche Aufmerksamkeit können die inhaltlichen Schwerpunkte von Tests unerschwerlich zum Bundes- (oder gar: OECD-) Curriculum werden und die Lehrplanhoheit der Länder, aber auch den pädagogische Verantwortung der Einzelschulen („Schulprogramm“) und der Lehrpersonen unterlaufen, gleichzeitig kann ein „Teaching to the Test“ zu einer lediglich oberflächlichen Anpassung an durchaus wichtige Erwartungen führen.

Grundschulen, Eltern und LehrerInnen (bzw. ihre Verbände) sollten deshalb die Untersuchungen aufmerksam verfolgen. Richtig genutzt versprechen repräsentativ erhobene Daten wichtige Impulse für die Arbeit vor Ort. Diese werden aber nur produktiv werden, wenn sie konzept- und kontextbezogen interpretiert werden können. Insofern ist eine kritische Prüfung der Befunde und ihre differenzierte Darstellung zu sichern. Aus dieser Motivation wird sich der Grundschulverband trotz der in seiner Stellungnahme genannten Bedenken an der Vorbereitung und Auswertung der Studie beteiligen und seinen Mitgliedern über ihren Fortgang berichten (u. a. aktuell im Internet unter [www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)).

## Literaturnachweise

Bartnitzky, H., u. a. (1999a): Aufgabenbeispiele: Sprache Klasse 3. Entwurf Stand 1.9.99 (vervielf. Ms.). Bezirksregierung: Düsseldorf.

- Bartnitzky, H., u. a. (1999b): Zur Qualität der Leistung. 5 Thesen zur Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit. In: Schmitt (1999, 165-196).
- Baumert, J., u. a. (1997): TIMSS -- Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Leske + Budrich: Opladen.
- Baumert, J., u. a. (Hrsg.) (1999a): TIMSS -- Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht am Ende der Schullaufbahn. Leske + Budrich: Opladen.
- Baumert, J., u. a. (1999b): Programme for International Student Assessment -- Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Berlin.
- Bönsch, M. (1999): Die Qualität von Schulen hängt (auch) von den Zeitressourcen ab. In: Schulmanagement, 30. Jg., H. 2, 18-20.
- Bos, W./ Baumert, J. (1999): Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Bildungsforschung: das Beispiel TIMSS/III. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage B 35-36/99 zu "Das Parlament".
- Brügelmann, H. (1999): Was leisten unsere Schulen? Qualität und Evaluation von Unterricht in der Diskussion. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung: Seelze.
- dpa (2000): dpa-Dienst für Kulturpolitik 21/2000 v. 22.5.00 [u. a. berichtet in Süddeutsche Zeitung v. 25.5.2000]
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2000): Bericht über die Qualität in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren. Generaldirektion Bildung und Kultur/ Europäische Kommission: Brüssel.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (ed.) (2000): Framework and specifications for PIRLS assessment 2001. PIRLS International Study Center/ Lynch School of Education, Boston College: Chestnut Hill, MA.
- Kirchhoff, D. (2000): Grundschule und Schulleistungsstudien. In: Grundschule, 32. Jg., H. 6, 25-29.
- Lehmann, R.H., u. a. (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schülerinnen und Schüler. Beltz: Weinheim/ Basel.
- Lehmann, R. H., u. a. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Hamburg.
- Lehmann, R. H., u. a. (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen -- Klasse 7. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Hamburg.
- Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (1999): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch Parallelarbeiten und Aufgabenbeispiele. Erlass v. 1.12.1998 in: Amtsblatt 1/99, 2-3.
- Schmitt, R. (Hrsg.) (1999): An der Schwelle zum dritten Jahrtausend -- BundesGrundschulKongress 1999. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 105: Grundschulverband -- Arbeitskreis Grundschule e. V.: Frankfurt.
- U. S. Department of Education (2000): The Nation's report card. NAEP 1999 trends in academic progress: Three decades of student performance. National Center for Education Statistics: Washington, D. C.**