

Sonja Steier/Wolfgang Hörner

Kann man von Polens PISA-Erfolg lernen?

Polens Schule nach PISA 2012

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Mahnung des Ahnherrn der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Michael Sadler, bei der Übertragung von Einzelelementen eines Bildungssystems auf ein anderes den jeweiligen Kontext zu berücksichtigen, beschreibt der Beitrag zunächst die fast stetig wachsenden Erfolge Polens bei den PISA-Untersuchungen von 2000 bis 2012. Die Erfolge werden konfrontiert mit kritischen innerpolnischen Reaktionen auf die Erfolgsserie. Danach wird nach (belastbaren) Ursachen des Erfolgs gesucht. Die Frage der Übertragbarkeit der Erfolgsfaktoren auf die deutsche Situation wird im Sinne der einleitenden Reflexionen differenziert beantwortet.

Schlüsselwörter: PISA, Polen, polnische Bildungsreform, Schule in Polen, internationaler Vergleich, Funktion des Vergleichs

Is It Possible to Learn from the Success of Poland in PISA?

Polish Schools after PISA 2012

Abstract

On the background of Michael Sadler's (one of the pioneers of Comparative Education) early statement saying that the social context has to be respected when elements of an educational system are to be integrated in another one, the paper describes at first the almost continuously growing success of Poland in the international PISA studies 2000 to 2012. The success is confronted with the critical reactions of parts of the Polish society on the one hand and of Polish Educational researchers on the other hand. In the following step the article tries to find out objective plausible reasons of the Polish success. In the light of the introductory reflexions, the question of possible transfer of the identified elements of success is answered in a differentiated manner.

Keywords: PISA, Poland, Polish educational reform, schools in Poland, international comparison, functions of comparing

1. Methodologische Vorbemerkung

Die im Titel des Beitrags frei reformulierte Frage nach der Übertragbarkeit von Erfolgsbilanzen fremder Bildungssysteme auf das eigene System beschäftigt die Vergleichende Erziehungswissenschaft nicht erst seit PISA. Sie wurde in ihrer langen Disziplingeschichte bereits an der Wende zum 20. Jahrhundert besonders prominent von dem englischen Historiker und Pädagogen Sir Michael Ernest Sadler (1861-1943) gestellt. Er warf als Erster die Frage auf, welche Grenzen das „educational borrowing“ habe. In seiner im Jahre 1900 in Guildford gehaltenen Rede mit dem Titel „How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?“ („Inwieweit können wir etwas praktisch Wertvolles aus dem Studium ausländischer Bildungssysteme lernen?“) thematisierte er die problematische Verpflanzung von einzelnen, fremden Bildungselementen über nationale Grenzen hinweg und leitete damit die Analyse des kulturellen Kontextes bei der Betrachtung von Bildungssystemen ein. Sein Kerngedanke ist:

„Beim Studium ausländischer Bildungssysteme sollten wir nicht vergessen, daß die Dinge außerhalb der Schulen noch mehr aussagen als die Dinge innerhalb der Schulen und daß sie die Dinge innerhalb der Schulen bestimmen und ihnen Sinn verleihen“ (Sadler, zitiert in: Bereday 1963/64, S. 310).

Ausgehend von dieser Prämisse fokussierten die Komparatisten im gesamten 20. Jahrhundert neben der eigentlichen „Systemanalyse“ auch die „Triebkräfte“, d.h. die Entstehungsbedingungen und -ursachen, die Einflüsse auf die Bildungssysteme der Völker haben, wie z.B. Sprache, Politik, Wirtschaft, Kultur, Religion, Rasse u.a. (vgl. Steier 2012, S. 108f.; Böhm 2000, S. 555f.). Das bedeutete, dass der Erfolg der ausländischen Bildungssysteme vor allem in den außerschulischen, „exogenen“ Faktoren der Pädagogik gesucht wurde (vgl. Waterkamp 2006, S. 27-32).

Allerdings tauchte bei dieser Suche nach exogenen Faktoren des Erfolgs bald ein grundlegender Zweifel auf. Da die Kontextbedingungen in den untersuchten Ländern in der Regel jeweils anders sind, ergab sich ein erkenntnistheoretisches Problem: Wie kann man aus einer einmaligen Konstellation von Umständen Schlüsse ziehen, die auch für andere Länder gültig sind? Da nach einer uralten Erkenntnis des Vorsokratikers Heraklit (zit. nach Diels 1957, Frgm. 91) *niemand zweimal in denselben Fluss steigen kann*, da eben alles „im Fluss“ ist, wäre es also logisch unmöglich, gültige Schlüsse aus anderen Kontexten und verschiedenen Systemen zu ziehen, um das eigene System zu verbessern (wie es nach dieser Logik auch generell unmöglich wäre, aus der Geschichte zu lernen).

Nun haben sich Bildungspolitiker und -politikerinnen zu allen Zeiten reichlich wenig um dieses von den Theoretikern als „Sadler-Dilemma“ bezeichnete Problem (vgl. Schriewer 1982, S. 192) gekümmert. Es lässt sich ja logisch in der Tat durch die

Suche nach strukturellen Ähnlichkeiten des Kontextes aufheben (vgl. Hörner 1997, S. 72). Die bildungspolitisch so interessante melioristische (der Verbesserung des eigenen Systems dienende) Funktion des Vergleichs blieb erhalten.¹ Und spätestens seit den öffentlichkeitswirksamen internationalen PISA-Untersuchungen sind in dieser Beziehung alle methodologischen Bedenken wie weggewischt.

2. Das Beispiel Polen

Davon zeugt – gut 100 Jahre nach Sadler – die Renaissance auslandspädagogischer Studienreisen, die nach PISA 2000 einsetzte und zu der nicht zuletzt deutsche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, Bildungspolitiker und -politikerinnen und bildungspolitisch interessierte Schulpraktiker und -praktikerinnen beitrugen, die sich in die Länder aufmachten, die bei PISA besonders gut abgeschnitten hatten, also nach Skandinavien, um hier insbesondere dem finnischen PISA-Erfolg auf die Spur zu kommen. Ein gutes Jahrzehnt und drei PISA-Untersuchungen später wurde in einer breiten, aber auch fachwissenschaftlichen internationalen Öffentlichkeit angenommen, dass man jetzt von Polen lernen könne.

Die neu entdeckte Attraktivität Polens besteht darin, dass die polnische Schule im Laufe der zwölf Jahre von einem PISA-Verlierer zu einem PISA-Gewinner aufgestiegen ist (vgl. z.B. PISA 2013). So ist die Frage naheliegend: Wie haben „die“ das gemacht und was können „wir“ vielleicht daraus lernen? In den USA spricht man seit dem letzten PISA-Erfolg (2012) der polnischen 15-Jährigen sogar vom „Polnischen Bildungswunder“. Einigen renommierten US-amerikanischen Forschern zufolge kann sich Polen in der Weltrangliste auf Platz 10 mit den Besten der Welt messen und stieg damit also in die Gruppe solcher „Bildungsmächte“ wie Japan, Südkorea, Singapur oder Finnland auf (vgl. z.B. Rich 2013 oder Strauss 2013). In Deutschland und Österreich waren vor allem die allgemeinen öffentlichen Medien wie *Zeit Online* oder *Standard* voll des Lobes für den PISA-Erfolg des östlichen Nachbarn und wurden nicht müde, auf der Suche nach den möglichen Ursachen des Erfolgs, den polnischen Reformeifer seit 1999 als Beispiel anzuführen (vgl. z.B. Rojkov 2014 oder Sternberg 2014).

Über den Hintergrund, die möglichen Ursachen, aber auch die Ambivalenzen dieses stillen Siegs der polnischen Schülerinnen und Schüler bei PISA will der vorliegende Beitrag Auskunft geben. Dabei geht er von den Prämissen aus, a) dass die PISA-Organisatoren sich um faire Stichproben bemüht haben und b) dass die internationalen PISA-Untersuchungen aufgrund ihrer methodologischen Anlage wirklich etwas Vergleichbares über die Leistungsfähigkeit nicht nur der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der nationalen Schulsysteme aussagen können. Dabei handelt

¹ Zu den vier zentralen Funktionen des Vergleichs vgl. zuletzt Hörner (2012).

es sich aber wohlgerne nur um den Bereich der Schule, welchen die PISA-Tests abdecken, und nicht um die Leistung von Schule schlechthin. Diese Eingrenzung wird vor allem unter Einbeziehung der polnischen pädagogischen Diskussionen kritisch beleuchtet.

3. Die Befunde von PISA 2012 – polnische Schüler und Schülerinnen in der Spitzengruppe

Zunächst die gemessenen Fakten: An der letzten PISA-Studie 2012 (*Programme for International Student Assessment*) der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) nahmen mehr als eine halbe Million (510.000) 15-Jährige (des Jahrgangs 1996) aus 64 Ländern und Regionen weltweit teil. Die polnische Untersuchungsgruppe zählte 4.607 Schülerinnen und Schüler aus 184 Schulen, darunter 4.594 Schülerinnen und Schüler überwiegend aus den dreijährigen Gymnasien (vgl. OECD 2012, S. 9f.; vgl. auch Wyniki 2013, S. 1). Damit tragen offensichtlich vor allem die 1999 neu eingeführten allgemein bildenden sogenannten Gymnasien wesentlich zur Verbesserung der Gesamtergebnisse bei.² Es sei daran erinnert, dass in PISA vor allem geprüft werden soll, wie Jugendliche am Ende ihrer Pflichtschulzeit auf ihre weitere schulische Karriere, die Herausforderungen des Arbeitsmarktes sowie auf das Erwachsenenleben vorbereitet sind. Sie wurden hinsichtlich ihrer Kompetenzen in den Naturwissenschaften, im Lesen und Interpretieren von Texten sowie in mathematischen Fähigkeiten getestet, die in PISA nicht über die Schulfächer definiert werden, sondern auf die Anwendung des erworbenen Wissens auf bedeutsame Problemstellungen in realistischen Situationen ausgerichtet sind. Mit anderen Worten: Es geht um Fähigkeiten, die zur Alltagsbewältigung des modernen Lebens beitragen sollen.

Aus PISA 2012 geht nun hervor, dass polnische Schülerinnen und Schüler bei der Lesefertigkeit den 2. Platz in der EU und weltweit den 10. Platz belegen. In Mathematik kamen sie weltweit immer noch auf einen der oberen Plätze (Rang 14) und in der EU sogar auf Platz vier, während sie bei den Naturwissenschaften den 9. Platz weltweit und den 3. Platz in der EU erlangten (vgl. OECD 2012, S. 5ff.; vgl. auch Wyniki szkół 2013, S. 1-4). In der Tat kletterte den letzten PISA-Tests zufol-

2 Zum Verständnis: Im Jahre 1999 wurde das polnische Bildungssystem grundlegend (strukturell sowie sukzessive auch curricular) reformiert (sog. Handke-Reform) und sieht heute wie folgt aus: Die sechsjährige Primarstufe (= Grundschule) und eine dreijährige untere Sekundarstufe (= allgemein bildendes *nicht selektives* Gymnasium – gimnazjum) machen zusammen die neunjährige Pflichtschule aus (damit wurde die noch aus der sozialistischen Ära stammende gemeinsame achtjährige Grundschule abgeschafft und die Schulpflicht um ein Jahr verlängert); darauf aufbauend folgt die obere Sekundarstufe (Sek. II), die sich ausdifferenziert in dreijährige allgemeine und/oder profilierte Lyzeen, vierjährige Technika und zwei- bis dreijährige Berufsschulen (vgl. zu Schulstruktur und Bildungsreformentwicklung Steier 2009, S. 483ff.; Hörner/Nowosad 2010).

ge Polen systematisch und sukzessive in allen drei Kategorien nach oben, und im Vergleich zu den deutlich unterdurchschnittlichen Werten aus dem Jahre 2000 sind die Zuwächse polnischer Schülerinnen und Schüler erheblich und überraschend (vgl. Tab. 1 und 2). Es muss betont werden, dass die folgenden Tabellen keine medienwirksamen Länderranglisten darstellen, die nach methodisch problematischen Kriterien den fiktiven Platz des Landes in der internationalen Bildungsliga angeben, sondern den konkreten Zugewinn in den Ergebnissen in der Zeitreihe seit der ersten PISA-Untersuchung.

Tab. 1: Ergebnisse/Punktstand im PISA-Test in ausgewählten Ländern (alphabetisch geordnet)³

Länder	PISA 2000	PISA 2012	+/-	PISA 2000	PISA 2012	+/-	PISA 2000	PISA 2012	+/-
<i>Kompetenzdomäne</i>	<i>Mathematik</i>			<i>Lesen</i>			<i>Naturwissenschaften</i>		
Deutschland	490	514	+24	484	508	+24	487	524	+37
Finnland	536	519	-17	546	524	-22	538	545	+7
Frankreich	517	495	-22	505	505	0	500	499	-1
Japan	557	536	-21	522	538	+16	550	547	-3
Kanada	533	518	-15	534	523	-11	529	525	-4
Österreich	506	506	0	492	490	-2	505	506	+1
Polen	470	518	+48	479	518	+39	483	526	+43
Schweden	510	478	-32	516	483	-33	512	485	-27
Schweiz	529	531	+2	494	509	+15	496	515	+19
Südkorea	547	554	+7	525	536	+11	552	538	-14
USA	493	481	-12	504	498	-6	499	497	-2
Vereinigtes Königreich	529	494	-35	523	499	-24	532	514	-18
OECD Durchschnitt	500	494	-6	500	496	-4	500	501	+1

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 60, 91, 10; PISA 2012 (s. Fußnote 3)

Polen ist also in Mathematik der PISA-Gewinner unter den europäischen Ländern und belegt dort den vierten Platz sowie unter den OECD-Ländern den siebten Platz. Damit ist Polen aufgerückt in das obere Drittel aller untersuchten Länder. In allen drei getesteten Kategorien liegen polnische Schülerinnen und Schüler weit über dem OECD-Durchschnitt: Der liegt nämlich im Lesen bei 496 Punkten, in Mathematik bei 494 Punkten und betrug in den Naturwissenschaften 501 Punkte, sodass der Abstand zu den ehemaligen Vorzeigeländern (z.B. Finnland) inzwischen vergleichsweise gering ausfällt. International überholt Polen nicht nur Deutschland, sondern auch Frankreich und die USA und verbessert sich gegenüber den schwachen Ergebnissen

3 Für die nachfolgenden Tabellen (1 und 2) wurden folgende Internetquellen herangezogen: PISA 2012. URL: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf>, und URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Pisa_im_Ueberblick.pdf, S. 9; Zugriffsdatum: 19.09.2014.

im Jahre 2000 deutlich. Zudem sind hohe Zuwächse (10%) in der Gruppe der besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zu vermerken, aber auch die Anzahl der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler nahm kontinuierlich ab und liegt unter dem von der EU angepeilten Durchschnitt von 15 Prozent (vgl. OECD 2012, S. 5; vgl. auch Wyniki szkół 2013, S. 2f.).

Tab. 2: Punkteabstand in den PISA-Tests 2000-2012 in ausgewählten Ländern (absteigend nach dem Punktezugewinn)

Länder	PISA 2000	PISA 2012	+/-	PISA 2000	PISA 2012	+/-	PISA 2000	PISA 2012	+/-
<i>Kompetenzdomäne</i>	<i>Mathematik</i>			<i>Lesen</i>			<i>Naturwissenschaften</i>		
Polen (+130)	470	518	+48	479	518	+39	483	526	+43
Deutschland (+85)	490	514	+24	484	508	+24	487	524	+37
Schweiz (+36)	529	531	+2	494	509	+15	496	515	+19
Südkorea (+4)	547	554	+7	525	536	+11	552	538	-14
Österreich (-1)	506	506	0	492	490	-2	505	506	+1
Japan (-5)	557	536	-15	522	538	+13	550	547	-3
USA (-20)	493	481	-12	504	498	-6	499	497	-2
Frankreich (-23)	517	495	-22	505	505	0	500	499	-1
Kanada (-30)	533	518	-15	534	523	-11	529	525	-4
Finnland (-32)	536	519	-17	546	524	-22	538	545	+7
Ver. Königreich (-77)	529	494	-35	523	499	-24	532	514	-18
Schweden (-92)	510	478	-32	516	483	-33	512	485	-27
OECD Durchschnitt (-11)	500	494	-6	500	496	-6	500	501	+1

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 60, 91, 103; PISA 2012 (s. Fußnote 3).

Dies weist auf den ersten Blick auf einen spektakulären Erfolg polnischer Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte hin. Dieser ist nach offizieller Lesart das Verdienst einer konsequenten Bildungsreformpolitik des polnischen Bildungsministeriums (vgl. Seminarium 2013 oder Okońska-Walkowicz 2013).

4. Polnische Reaktionen auf den PISA-Erfolg

Nun sind solche Zuwachsraten in der Tat beeindruckend. Über den Preis des Erfolgs lässt sich indes streiten, auch wenn in Polen weder ein PISA-Schock (2000) noch eine PISA-Euphorie (2012) die öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskussionen beherrschten (so auch Sander; vgl. 2010, S. 57f.). Streit gibt es aber immer wieder um die angemessene Lehrerbildung und die polnische Lehrcharta aus dem Jahre 1982. Diese ist ein Überbleibsel aus der sozialistischen Ära, in der die Rechte und Pflichten der polnischen Lehrkräfte festgeschrieben wurden (vgl. Charta 2003 mit späteren

Änderungen)⁴. Zur Debatte stehen vor allem die darin festgeschriebenen Privilegien, wie z.B. ein niedriges Stundendeputat und lange Sommerferien.

Unterstützung erhalten die Lehrerinnen und Lehrer von der polnischen Lehrgewerkschaft, deren Vorsitzender, Sławomir Broniarz, die guten Ergebnisse bei PISA 2012 im Übrigen auf das große, tagtägliche Engagement der polnischen Lehrerschaft und auf die guten Arbeitsbedingungen zurückführt, welche die Lehrercharta Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern gleichermaßen bietet (vgl. Broniarz 2013).

Öffentliche Auseinandersetzungen über PISA gab es also nicht, ebenso wenig wie über Schulstrukturfragen. Man stritt seinerzeit eher über die Qualität des 1999 eingeführten neuen Gymnasiums und über das Schulnetz, das die Kluft zwischen Stadt und Land verringern sollte (vgl. Steier 2009, S. 492). Insofern ist die Überraschung über die PISA-Erfolge eher im Ausland als im Inland zu vernehmen.

Sicherlich mag die Erklärung teilweise zutreffen, der Erfolg polnischer Schülerinnen und Schüler bei PISA verdanke sich der Reformpolitik, die Ende der 1990er-Jahre unter dem konservativen Bildungsminister Handke durchgeführt wurde (so auch z.B. die Erklärung der Weltbank; vgl. Successful 2010). Dieser hatte den generellen strukturell-organisatorischen Umbau des Gesamtsystems initiiert. Allerdings hatte der internationale Erfolg für die reformwilligen Akteure der polnischen Schulpolitik auch seine Kehrseite. Denn die positive mediale Aufmerksamkeit, die dem polnischen Bildungswesen im Westen sonst eher selten zuteilwird, liefert nämlich vor allem den Gegnern und Gegnerinnen weiterer Reformen unter den polnischen Pädagogen und Pädagoginnen, Bildungsforschern und -forscherinnen und Eltern Argumente, an dem eingeschlagenen bildungspolitischen Kurs kritiklos festzuhalten. Die Überzeugung, alles richtig gemacht zu haben, lässt in der Regel nur wenig Raum für Reflexion und damit für notwendige Korrekturen.

Die polnischen Reformkritiker und -kritikerinnen hingegen stellen sich die Frage, ob Polens Sieg im internationalen Vergleich nicht deshalb so positiv heraussticht, weil die Bildungssysteme anderer europäischer Länder wie z.B. Deutschlands und Frankreichs mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert sind, die Polen (noch) nicht kennt, wobei Migrantenkinder und ihr andersartiges kulturelles Kapital und Bildungsverständnis nur einen Problembereich unter mehreren darstellen. Tatsächlich haben deutsche Bildungspolitiker und -politikerinnen nach PISA 2000 das schlechte Abschneiden Deutschlands damit zu erklären versucht, dass Deutschland so viele Migrantinnen und Migranten habe, Finnland aber nicht. Die Kinder mit Migrationshintergrund behinderten auch die deutsche Aufholbewegung nach PISA 2000 (wobei allerdings die internationalen Unterschiede im Bildungserfolg von Migranten und Migrantinnen geflissentlich übergangen werden; vgl. z.B. Stanat/

4 Veröffentlicht mit späteren Änderungen in: Dziennik Urzędowy 2003, Nr. 118, Pos. 1112.

Christensen 2006). Polen dagegen blieb bisher von Migrationsbewegungen eines solches Ausmaßes und den damit zusammenhängenden Herausforderungen an Bildung weitgehend verschont (vgl. z.B. Wilk 2014, S. 13; Jak zmienia 2013).

Ein weiterer Grund wird darin gesehen, dass polnische Eltern der sogenannten neuen Mittelschicht (Bürgertum = *mieszczanństwo*) zunehmend dem asiatischen Erziehungsmodell (dem „asiatischen Tiger“) nacheifern, indem sie inzwischen nicht nur bereit seien, ihre kleinen Kinder in den „angesagten“ Fremdsprachen wie Chinesisch oder Arabisch unterrichten zu lassen, den halben Tag in vorschulische (staatliche oder private) Einrichtungen zu schicken oder zusätzlich in kostspieligen Kursen für Fechten, Tennisspielen, Musik, Tanz, Gesang oder Informatik ausbilden zu lassen (vgl. z.B. Co wpływa 2014). Diese Beschreibung mag karikaturenhaft sein; unbestreitbar ist, dass viele Eltern außerdem bereit sind, später auch noch lange Schulwege auf sich zu nehmen, nur um ihre Kinder auf eine weiterführende Schule zu schicken, die besonders erfolgreich in nationalen und internationalen Leistungstests abgeschnitten hat.⁵ Auf diese Weise werden ein hartes Konkurrenzverhalten, der Kampf um Bestnoten und die höchste Platzierung im Testranking zum neuen pädagogischen Ethos polnischer Familien und bestimmen wie selbstverständlich die „schöne, neue Welt“ polnischer Kindheit (vgl. Kołodziejczyk 2014, S. 11).

Das Kind und seine Bildung werden für die Eltern (im Sinne des Humankapitalmodells; vgl. Hörner 2010, S. 43ff.; Hörner 2011, S. 130ff.) als Investition in die Zukunft gesehen, die nach dem Durchlauf durch die Bildungsinstitutionen wie in einer Bank Rendite in Form von erfolgreicher Bildungskarriere, gesicherter Berufsposition und beruflichem Aufstieg abwerfen sollte (vgl. Kołodziejczyk 2014, S. 13). Dass es dabei nicht nur Gewinnerinnen und Gewinner geben kann, steht außer Frage. Die Debatten um Chancengleichheit gehören scheinbar der sozialistischen Vergangenheit an (vgl. dagegen die hier im Schlussteil, Kap. 7.3 referierten Fakten). Nun betrug die Abiturientenquote im Schuljahr 2012 in Polen 80 Prozent (vgl. GUS 2013, S. 113); in der Altersgruppe von 25-64 Jahren lag die Absolventenquote mit Hochschulreife oder mindestens einer gleichwertigen Ausbildung (Angaben für das Jahr 2011) bei 66 Prozent – zum Vergleich: Der Durchschnitt der OECD-Staaten liegt im selben Zeitraum bei 48 Prozent. Bei einem so hohen Ausbildungsniveau ist die Erfolgsgarantie (vgl. ebd., S. 125),⁶ d.h. die Wahrscheinlichkeit, später einen Studienplatz oder gar einen lukrativen Arbeitsplatz zu erhalten, nicht mehr

5 Seit einigen Jahren ist die Veröffentlichung von Ranglisten üblich geworden, in denen die besten 20 polnischen Lyzeen, also die weiterführenden bzw. zum Abitur führenden Sekundarschulen (Sek. II), welche die höchste Punktzahl im Zentralabitur (100 Punkte) erreicht haben, landesweit aufgeführt werden (vgl. z.B. Ranking 2015).

6 Die Angaben differieren, je nach OECD-Quelle: *Better Life Index* (OECD 2014a) gibt für diese Altersgruppe in Polen 89 Prozent an, während *Education at a Glance* (OECD 2014b) 65 Prozent angibt, wobei hier ebenfalls die OECD-Durchschnittswerte zwischen 75 Prozent und 44 Prozent schwanken; deshalb wurde auf Angaben des polnischen statistischen Amtes zurückgegriffen.

ganz so selbstverständlich wie noch in der Elterngeneration (selbst wenn berücksichtigt wird, dass rein statistisch das Risiko der Arbeitslosigkeit mit einem höheren Bildungsabschluss deutlich sinkt; vgl. Hörner 2013a).

Auch wenn es dank wirtschaftlicher Prosperität (Polen blieb als eines von wenigen europäischen Ländern von der Bankenkrise weitgehend verschont) gelang, die Quoten der Jugendarbeitslosigkeit der 15- bis 24-Jährigen inzwischen um 5 Prozentpunkte auf etwa 22,6 Prozent zu senken, bleibt sie im Vergleich zu Deutschland im selben Zeitraum (7,6%) sehr hoch (vgl. Eurostat 2014).⁷ Eine offene Diskussion über den Stellenwert der polnischen Berufsbildung, besonders über die Ursachenforschung zur immer noch hohen Jugendarbeitslosigkeit, bleibt aus. Nach der Auffassung der polnischen Kritikerinnen und Kritiker der sog. „Testeritis“ (wie z.B. des Krakauer Bildungsforschers Jerzy Lackowski) ist es auch weniger die „Illusion der Chancengleichheit“, die in der Expansion der höheren Bildung bemängelt wird, als vielmehr das illusorische Versprechen, mit höherer Bildung problemlos den gesellschaftlichen Aufstieg bewältigen zu können (vgl. Lackowski 2013). Eine alte Erkenntnis der internationalen Bildungsforschung wurde hier einfach nicht wahrgenommen, dass nämlich bei einer generellen Hebung des formalen Bildungsniveaus (des institutionalisierten kulturellen Kapitals) das vorhandene soziale Kapital (die „Beziehungen“) als Sekundärkriterium über die Vergabe der Arbeitsplätze und damit die soziale Stellung entscheidet (vgl. Bourdieu 1983; Hörner 2010, S. 49).

5. Erklärungsversuche und Kritik der polnischen Bildungsforschung

Aus den genannten Gründen ist die polnische Bildungsforschung trotz der guten PISA-Befunde fern von der oben kurz skizzierten internationalen Begeisterung und ebenso fern von der positiven offiziellen innerpolnischen Rezeption der PISA-Ergebnisse. Vielmehr zeichnet sich hier eher ein von Skepsis getragenes Bild ab. So formulierte der Präsident der Polnischen Akademie der Wissenschaften etwas hintersinnig, dass die Wertschätzung der polnischen Schulen noch nicht bedeute, dass sie gut seien (vgl. Kleiber 2012). Der Vorsitzende der Polnischen Pädagogischen Gesellschaft (das Pendant zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Professor Dr. Zbigniew Kwieciński, spricht im eklatanten Widerspruch zu PISA von 20 Prozent funktionalen Analphabeten unter den polnischen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen (7. Klasse). In einer Studie des Instituts für Bildungsforschung (*Instytut Badań Edukacyjnych* – IBE/Warschau) mit dem Titel „Schule des selbständigen Denkens“ (*Szkoła Samodzielnego Myślenia*) aus dem Jahre 2011 (vgl.

⁷ Freilich liegt der europäische Durchschnitt (Jugendarbeitslosigkeit unter 25 Jahren) der EU 28 bei 21,6 Prozent (vgl. Eurostat 2014).

Szkoła 2014) wurden 10.000 polnische Schülerinnen und Schüler auf folgenden drei Bildungsetappen untersucht:

- 1. Etappe – die 4. Klasse der sechsjährigen Grundschule;
- 2. Etappe – die 1. Klasse der dreijährigen Sekundarstufe (*gimnazjum*), beides Pflichtschulen in Polen, sowie die
- 3. Etappe – die 1. und letzte Klasse der Schulen auf der oberen Sekundarstufe (*szkoły ponadgimnazjalne*, z.B. dreijährige Lyzeen).

Die Studie umfasst die Diagnostik des komplexen Fähigkeitsniveaus der Kinder und Jugendlichen in Polnisch (Lesen, Argumentation und Interpretation) und Mathematik (mathematisches Modellieren, Entwicklung von Lösungsstrategien für Aufgabentypen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade, Verstehen und Argumentieren). Neben den Ergebnissen der Tests in Polnisch und in Mathematik finden sich darin sowohl die der beiden Fremdsprachen Englisch und Deutsch als auch Ergebnisse von Untersuchungen des Schulumfelds und des familiären Umfelds. Darüber hinaus wurden auch die Schullaufbahn der untersuchten Kinder und Jugendlichen sowie die Einstellungen zum Lernen von Polnisch und Mathematik in den Blick genommen (vgl. Szkoła 2013, S. 3).

Nach Kwieciński seien die Ergebnisse beunruhigend. Nicht nur, dass eine besondere Kategorie für diejenigen Schülerinnen und Schüler geschaffen werden musste, die gar keinen Lernzuwachs vorzuweisen hatten: Es zeigte sich nämlich, dass 26 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Fremdsprache Englisch und 44 Prozent in Deutsch nichts gelernt hatten (d.h. Null-Zuwachs an Kenntnissen) (vgl. Szkoła 2013, S. 177). Diese Ergebnisse widersprechen offensichtlich der Euphorie über die PISA-Ergebnisse, auch wenn bei PISA die Fremdsprachenkenntnisse nicht untersucht wurden.

Polens kritische Bildungsforscherinnen und -forscher sprechen deshalb in diesem Kontext von einer Bildungsreform, die mit edlen Zielen wie dem Ausgleich von Bildungschancen antrat und am Ende gescheitert sei. Der Pädagoge Roman Dolata vom selben Institut (IBE) prangert die weiterhin bestehende Kluft zwischen Stadt und Land und vor allem die Spannbreite zwischen guten und schlechten Schulen an (sollte die PISA-Stichprobe vielleicht zu wenig schwache Landschulen berücksichtigt haben?). Ob dieser Zustand im Bildungswesen nur den gesellschaftlichen Verwerfungen einer Posttransformationsära geschuldet sei, bleibt dahingestellt. Jedenfalls ist aus seiner Sicht zu konstatieren, dass die gesellschaftliche Segregation weiter wachse und die Schere zwischen Reich und Arm jetzt schon nicht mehr zu schließen sei (vgl. Dolata 2013).

Der PISA-Erfolg wird danach auf ein geschicktes Anpassen polnischer Schulakteure an Testaufgaben reduziert, vorangetrieben durch eine OECD-gläubige Administration (vgl. ebd.). Bis Ende der 1990er-Jahre kannte die polnische Schule keine Evaluations-

kultur. Inzwischen aber werden alle beteiligten Akteure, allen voran die polnische Bildungsforschung, auf Testentwicklung und -bearbeitung systematisch geschult (vgl. Stepień 2013). Bogusław Śliwerski, der Vorsitzende des Komitees für pädagogische Wissenschaften an der Polnischen Akademie der Wissenschaften, geht in seiner Kritik sogar so weit zu behaupten, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben nach unten korrigiert werde, wenn im Pre-Test die Aufgaben (sei es bei PISA oder bei den nationalen Lernstandserhebungen auf den verschiedensten Bildungsstufen) von weniger als 60 Prozent der Probandinnen und Probanden bestanden werden, damit am Ende 75 Prozent der getesteten Schülerinnen und Schüler die Aufgaben lösen (vgl. Wilk 2014, S. 13f.).

Mażena Żylińska, eine in Polen populäre Verfasserin einer Reihe pädagogischer Standardwerke und Erziehungsratgeber, spricht offen von der Testzentrierung der polnischen Schule. Ihrer Einschätzung nach hat Polens Bildungsreform ein System aufgebaut, das sich ausschließlich um Tests dreht (vgl. ebd., S. 14). Es zähle nichts mehr außer dem Testergebnis.

Diese Einschätzung teilen viele polnische Bildungsforscher und -forscherinnen (vgl. z.B. auch Zamojski 2014), und so nehmen, laut IBE, 28 Prozent aller polnischen Schülerinnen und Schüler der Sek. I dauerhaft Nachhilfe, um in den Tests möglichst gute Ergebnisse zu erzielen (vgl. Czy warto 2014). Darauf konzentrieren sich alle: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Schule, Schulsystem. Die polnische Schule biete – so der Vorsitzende des polnischen Elternverbandes kritisch – außer Tests, Überprüfung und permanenter Kontrolle nichts mehr. Dadurch entstehe ein Lern-Kontroll-Zwang, eine Orientierung auf bloße „Effekte der Ausbildung“, und der eigentliche Bildungsprozess werde systematisch vernachlässigt. Opfer seien nicht nur die jungen Schülerinnen und Schüler, sondern auch polnische Lehrkräfte, die in einem solchen System kaum gesellschaftliche Verantwortung und Identifikation mit der Schule entwickeln könnten, weil sie zunehmend rechenschaftspflichtig seien und darunter litten, dass ihre berufliche Leistung, ihr Aufstieg, sogar ihr Verbleib an oder gar ihre Entlassung aus der Schule inzwischen stark von den in den Tests erzielten Ergebnissen abhängig sind (vgl. Wilk 2014, S. 14).

6. Vom Diskurs zur Ist-Analyse: Maßnahmen der Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung

Dass Polens Schule auf Prüfungsaufgaben à la PISA ausgerichtet wurde, zeigt tatsächlich auch das neue Lehrprogramm und Evaluationssystem am Ende der 9. Klasse (Abschlussklasse der Pflichtschule), das seit 2005 mit großem Aufwand vorbereitet und erneut auf PISA-konforme Aufgaben fokussiert wurde. Schulsysteminterne und externe Evaluationen wurden schließlich sukzessive seit der ersten großen

Bildungsreform 1999 als fester Bestandteil des polnischen Schulalltags verankert (vgl. Nowosad 2005; Szeja 2007; Steier 2010; zu den Ergebnissen vgl. GUS 2013, S. 110-116).

Die sechsjährige polnische Grundschule schließt mit einer obligatorischen, jedoch nicht selektiven Prüfung, einem sog. 60-minütigen Grundschultest nach der Klasse 6 ab. Der Test erfasst das Fähigkeits- und Kenntnissniveau der Grundschulkinder in den Bereichen Lesen, Schreiben, Problemlösen und im Umgang mit Informationen (Tabellen, Briefe, Landkarten, Zeitungsartikel); er soll Auskunft über die individuelle Entwicklung eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin geben und ist dabei ein Diagnoseinstrument für Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler (vgl. Steier 2010, S. 3; vgl. zur Qualitätskontrolle als Ganzes auch Hörner/Nowosad 2010, S. 581f.).

Die darauf folgende Sekundarstufe I (*gimnazjum*) wird mit einer standardisierten externen Prüfung (*egzamin gimnazjalny*) auf regionaler Ebene nach der Klasse 9 abgeschlossen. Im Wesentlichen werden Fähigkeiten (Lesen, Interpretation, Produktion und Reproduktion, in punktueller Anlehnung an PISA) und innerfachlich orientiertes Wissen (Physik, Chemie, Mathematik) überprüft. Zunächst hatte diese externe Prüfung am Ende der Pflichtschule vornehmlich die Eignung ihrer Absolventinnen und Absolventen für die verschiedenen Formen der Sekundarstufe II im Blick und damit hauptsächlich einen Informationscharakter. Mit dem teilweisen Wegfall der Eingangsprüfung beim Übergang zu den weiterführenden Schulen stieg die Bedeutung dieser externen Gymnasialprüfung in Richtung eines Selektionskriteriums. Die weiterführenden (postgymnasialen) Sekundarschulen treffen ihre Auswahl inzwischen nach der erreichten Punktzahl im Test (neben Noten in Polnisch und drei weiteren von der Schule frei wählbaren Fächern). Diese entscheidet schließlich über eine Ablehnung oder Aufnahme (vgl. Steier 2010, S. 4).

Die weiterführenden Schulen enden alle mit zentralen Abschlussprüfungen. Am Ende der dritten Schulstufe (Sek. II.) stehen also einerseits das Zentralabitur (*egzamin maturalny*) und andererseits die externe Berufsprüfung (*egzamin zawodowy*) (in manchen Schultypen sind Doppelqualifikationen möglich). Beide Prüfungsformen setzen sich aus schriftlichen und mündlichen bzw. praktischen Prüfungsteilen zusammen. Während sich die schriftlichen Teile der Abiturprüfung ebenso wie die der Berufsprüfung an einem extern konzipierten und landesweit vorgegebenen Aufgabensatz orientieren und auch extern bewertet werden (durch zentrale oder regionale Prüfungskommissionen), werden die mündlichen Teile beider Abschlussprüfungen bisher schulintern abgenommen. Allerdings lösen die Berufsschülerinnen und -schüler eine zentral vorgegebene Aufgabe, die zwar von einer internen Prüfungskommission abgenommen, jedoch nach landesweit einheitlichen Kriterien bewertet wird.

Hingegen erfolgen die Themenvergabe, der Prüfungsablauf und die Leistungsbewertung im mündlichen Teil des Abiturs durch eine schulinterne Prüfungskommission, der lediglich ein externes Mitglied angehört. Vier der fünf Aufgaben der mündlichen Prüfung im Abitur decken den sprachlichen Bereich durch Fremdsprachen und Polnisch ab, wobei zum letzteren eine Schülerpräsentation und eine anschließende Diskussion gehören. Das neue Prüfungsformat löst damit die bisherige Praxis einer bloßen Wissensabfrage ab und hebt stärker auf Fähigkeits- und Kenntniserweiterung des Schülers bzw. der Schülerin ab.

Alle auf den drei Übergangsstufen des Bildungswesens praktizierten Prüfungsformen – Grundschultest, Gymnasialtest sowie das Zentralabitur (einschließlich Berufsprüfung) – kombinieren sowohl externe als auch interne Prüfungsmodi. Während die beiden ersten tendenziell auf die individuelle Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin abzielen und damit eher der Logik einer Schullaufbahnbegleitung folgen, kommt für das Abitur und die Berufsprüfung mit der Stärkung zentraler Prüfungskommissionen, die nach quasi objektivierbaren Kriterien entscheiden, vielmehr die Allokations- bzw. Selektionsfunktion der Schule zum Tragen. Dies kommt der Aufwertung der Zertifikate am Übergang in abnehmende Subsysteme (Hochschule/Beschäftigungssystem) gleich. Als Konsequenz erfolgt mit dem neuen Zentralabitur die Zuweisung der Studienplätze nicht mehr mittels Aufnahmeprüfungen der Hochschulen, sondern anhand der im Abitur erreichten Punktzahl. Diese Regelung ist mit dem deutschen Numerus Clausus, der Vergabe des Studienplatzes nach Noten, vergleichbar (vgl. Steier 2010, S. 5).

Diese ausführliche Beschreibung des neuen Prüfungssystems hatte das Ziel zu zeigen, dass die polnische Bildungspolitik der letzten Jahre tatsächlich einseitig auf die „Evaluation als Innovationsstrategie“ (Nowosad 2005) gesetzt hat. Dies aber ist ein Trend in vielen Staaten, die durch schwache Ergebnisse bei PISA überrascht wurden, also eine direkt durch PISA induzierte Maßnahme, mit der Polen bei weitem nicht allein steht, wie Döbert und Fuchs in ihrem Sammelband gezeigt haben (vgl. Döbert/Fuchs 2005). Hier kommt die „evolutionistische“ Funktion des Vergleichs (das Nacheifern der weltweiten Entwicklung, die es nicht zu verpassen gilt; vgl. Hörner 2012) deutlich zum Ausdruck.

7. Zusammenfassende Folgerungen

7.1 Resümee der innerpolnischen PISA-Kritik

Wenn man versucht, den kritischen polnischen Diskurs um die eigenen PISA-Ergebnisse zusammenzufassen, lassen sich trotz mancher anderen Ausgangsbedingungen ähnliche Beobachtungen machen wie in Deutschland. Die Hauptkritik

richtet sich einerseits gegen den als neo-liberal bezeichneten „Geist“ von PISA mit seiner impliziten Förderung des Humankapitaldenkens. Dieses werde vor allem von den Eltern der aufstiegsorientierten neuen Mittelschicht begierig aufgegriffen, führe sie aber letztlich in die Irre, da der Humankapitalansatz die sozialen Rahmenbedingungen des Erwerbs und Einsatzes von Humankapital nicht berücksichtige (so schon die Kritik Bourdieus am Humankapitalansatz; vgl. Bourdieu 1983, S. 186; vgl. auch Hörner 2010, S. 45ff.).

Ein zweiter Strang der innerpolnischen Kritik betrifft die curricularen und methodischen Folgen dieses Denkens. Der versteckte Funktionalismus der PISA-Ideologie führe dazu, nur die Lernergebnisse zu messen, die einerseits ökonomisch verwertbar sind, und andererseits nur das in der Schule zu favorisieren, was auch messbar ist. Ein Bildungsbegriff, der nicht auf Funktionen reduzierbar ist, sei für PISA irrelevant, der ganze Bereich des ästhetisch-musischen Lernens spiele also für dieses Denken keine Rolle.

Die unterrichtsmethodische Folge dieses Denkens sei – auch dieser Vorwurf ähnelt der deutschen Kritik⁸ – ein „Lernen für den Test“. Das bedeutet nämlich, dass einerseits nur noch Testbares zu lernen wichtig erscheint, aber auch, dass Testverhalten zu Lasten anderer Inhalte trainiert wird, die gesellschaftlich ebenso wichtig oder noch wichtiger sind. Nur so sei nach den innerpolnischen Kritikern und Kritikerinnen der fulminante Erfolg in den letzten PISA-Tests zu erklären. Und die internen Kritiker und Kritikerinnen scheuen nicht davor zurück, z.T. Testmanipulationen (etwa der Stichprobe) zu argwöhnen. Auch hier fühlt man sich an die kritische deutsche PISA-Diskussion erinnert, obwohl diese Manipulationsvorwürfe in Deutschland nur verdeckt formuliert wurden⁹ und meist an die Adresse der anderen (erfolgreicheren!) Teilnehmerländer gingen.

Was ist von dieser innerpolnischen Kritik zu halten? Sie trifft auch aus internationaler Sicht insofern zu, als PISA zwar nicht gerade theorielos ist, aber sich einseitig an einer verkürzten Humankapitaltheorie orientiert. Sellar und Lingard (2013, S. 194) zitieren die Aussage eines Wirtschaftsvertreters: „PISA ist eine Messung des Humankapitalflusses in die Wirtschaft“ (Übersetzung S.S./W.H.). Das ist auch naheliegend, denn PISA wird von der OECD, einer übernationalen Vereinigung mit ökonomischen Interessen, organisiert und bezahlt. Dass PISA nur harte und messbare Sachbereiche prüft, ist eine Kritik, die auch in vielen anderen Ländern zu Recht formuliert wird. Die Folge daraus ist, dass tatsächlich der gesamte ästhetische Bereich, die Erziehungsfunktion von Schule, die Vermittlung demokratischen Bewusstseins,

8 Mit der Behauptung, die erfolgreichen PISA-Länder hätten eben nur mehr Erfahrung mit Evaluation durch Tests, versuchte man in Deutschland seit 2000, die eigenen schwachen Ergebnisse zu relativieren.

9 Z.B. von so manchen PISA-kritischen Teilnehmern und Teilnehmerinnen bei vielen erziehungswissenschaftlichen Tagungen, bei denen PISA ein Thema war.

Toleranz usw. für PISA nicht relevant sind.¹⁰ So wurde international oft kritisiert, dass in der PISA-Logik unabhängiges und kreatives Denken keinen Platz habe (vgl. z.B. Zhao/Meyer 2013, S. 267). Die Vergleichbarkeit der PISA-Daten auf der Systemebene bezieht sich also lediglich auf den engen Bereich der Schülerleistung, welchen PISA messen kann, nicht aber auf die Leistungsfähigkeit von Schule insgesamt. Insofern ist die allgemeine Kritik nachvollziehbar, weil letztlich unabhängig vom nationalen Bildungssystem.

Allerdings wecken die zitierten innerpolnischen „Gegen-PISA-Untersuchungen“ mit ihren deutlich abweichenden Ergebnissen die Skepsis des Lesers bzw. der Leserin. Zunächst aus methodischen Gründen: Die polnischen Untersuchungen betrafen andere Altersstufen und zum großen Teil andere Fächer, sodass ein direkter, methodisch sauberer Vergleich mit den PISA-Ergebnissen nicht möglich ist. Zum anderen weist die Frage nach dem bildungspolitischen Nutzen des polnischen PISA-Erfolgs darauf hin, dass der Erfolg scheinbar jenen nutzt, die die internationale Anerkennung selbstzufrieden macht. Daraus folgt: Die Kräfte, denen die bisherigen Reformen nicht weit genug gehen, haben ein großes Interesse, die Erfolgsmeldungen zu relativieren, um deutlich zu machen, dass noch nicht alles erreicht ist. Insofern ist auch ihre Kritik zu relativieren.

7.2 „Objektive“ Erfolgsfaktoren?

Kann man innerhalb der oben unterstrichenen begrenzten Tragweite der PISA-Messungen „objektive“ Faktoren identifizieren, die für den PISA-Erfolg Polens verantwortlich sein könnten? Was hat sich im schulischen Kontext in Polen seit PISA 2000 geändert? Zwei Faktoren fallen ins Auge, die sich aus der Schulreform von 1999 ergeben und die man ursächlich mit dem Testerfolg verbinden könnte: Es ist zum einen die Schulpflichtverlängerung, d.h. die Verschiebung der Selektion nach der Pflichtschule um ein Jahr über das 15. Lebensjahr, das Stichjahr für PISA, hinaus, zum anderen die Reform des Examenssystems.¹¹ Die Schulpflichtverlängerung hat die PISA-Stichprobe verändert, da die Mehrzahl der Kandidaten nach 2000 aus dem allgemein bildenden Pflichtschulbereich kam und nicht mehr aus dem Bereich der niederen Berufsbildung, in die sie nach der negativen Auslese mündeten (Details zur Stichprobe von 2006 bei Sander; vgl. 2011, S. 237ff.). Durch die Einführung der nicht selektiven Sekundarstufe I erreichten gerade die schwächeren Schülerinnen und Schüler bessere Ergebnisse, wie Bialecki (vgl. 2006, S. 41ff.) ge-

¹⁰ Der wiederholte Versuch der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), wertbehaftete schulische Inhalte wie *Civic Education* einem internationalen *Large Scale Assessment* zu unterziehen, wird kritisch kommentiert in Hörner (2013b).

¹¹ Diese begründete Vermutung hat der Ko-Autor schon nach PISA 2003 in einem Interview mit der ZEIT geäußert (vgl. Hörner 2004). Sie wurde später von polnischen Kollegen bestätigt und im Einzelnen begründet (vgl. Bialecki 2006, v.a. S. 26 u. 46). Die weitere Erfolgskurve Polens in den folgenden PISA-Untersuchungen hat die Erklärung erhärtet.

zeigt hat. Zum anderen brachte die grundlegende Reform des Examenssystems mit ihren Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen, die oben ausführlich dargestellt wurde, nicht nur die Einführung einer neuen „Testkultur“, sondern in ihrem Kielwasser auch eine stärkere PISA-kompatible Curriculumrevision (vgl. hierzu z.B. auch das Arbeitspapier der OECD 2010). Insofern haben die Kritikerinnen und Kritiker der hypertrophen Testbatterien an den Schulen sicher nicht Unrecht. Auch Bialecki (vgl. 2006, S. 47) merkt kritisch an, dass die automatische Entwicklung eines Testverhaltens noch keine höhere Kompetenz für die Bewältigung von beruflichen und außerberuflichen Alltagssituationen sein muss, die PISA ja zu messen vorgibt. Warum aber längeres gemeinsames Lernen (in Polen die Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit) dazu dienen kann, die Leistungen der schwachen Schüler zu verbessern, erklärten schon Hörner (vgl. 2004) und Bialecki (vgl. 2006) übereinstimmend damit, dass die Schwächeren von den Stärkeren lernen. Bialecki verweist auf die klassische Arbeit von Coleman u.a. (vgl. 1969) über die Auswirkungen leistungsheterogener Lerngruppen.

7.3 Was kann man von Polen lernen?

Kehren wir zurück zur Titelfrage: Kann Deutschland von Polens PISA-Erfolgsserie etwas lernen? Dies mag für das deutsche Selbstbewusstsein zunächst als abwegiger Gedanke erscheinen. Sollte es nicht umgekehrt sein, dass die Transformationsgesellschaft von Deutschland lernt, z.B. im Bereich der Berufsbildung? Aber: Ist Polen noch Transformationsgesellschaft? Die karikaturenhafte Beschreibung der neuen Mittelschichtseltern, die ihre Kinder von einer Freizeit- oder Lernaktivität zur anderen „fliegen“, ist das Zeichen einer typischen „entwickelten“ westlichen Gesellschaft. Die „veränderte Kindheit“ als Zeichen der (Post-)Moderne taucht in der deutschen Diskussion seit 1989 auf und ist seitdem nicht verstummt (vgl. z.B. Fölling-Albers 1994). Polen hat im Rahmen der von den Transformationstheoretikern und -theoretikerinnen oft beschworenen „nachholenden Modernisierung“ (vgl. z.B. Geißler 2000) offensichtlich auch im Bildungswesen typische Züge westlicher Gesellschaften erreicht. Wenn PISA in der zitierten evolutionistischen Logik von der OECD als Instrument der transnationalen globalen Steuerung von Bildung im globalen Interesse der Ökonomie genutzt wird (vgl. Meyer/Benavot 2013), dann hat Polen diese Lektion schnell gelernt und die „Governance“ seines Schulsystems von der OECD zumindest stark beeinflussen lassen.

Der gesellschaftliche Kontext in Polen ist also nicht so unterschiedlich im Vergleich zu Deutschland, wie es auf den ersten Blick scheint. Wenn man also anerkennt, dass sich im Kontext der Globalisierung die gesellschaftliche Entwicklung in Polen dem westeuropäischen Modell angeglichen hat, kann man im Sinne Sadlers ähnliche Kontextbedingungen wie in Deutschland annehmen. Der Vergleich ist also im methodologischen Sinn legitim.

Doch ist er auch sinnvoll? Man könnte meinen, dass es, PISA-immanent gedacht, Deutschland nicht nötig hat, von Polen zu lernen. Auch Deutschland hat seit der ersten Untersuchung aufgeholt. Es erreicht (allerdings von einer relativ besseren Ausgangssituation aus) in allen drei Testbereichen eine absolute Punktzahl, die nur wenig unter dem polnischen Ergebnis bleibt. Trotzdem bleibt die Tatsache, dass Polen Deutschland überholt hat, und man könnte im Sinne der Sadlerschen Kontextanalyse fragen, was denn in schulischer Hinsicht anders ist als in Deutschland.

Ein erster Unterschied ist struktureller, verwaltungstechnischer Natur. Polen kann als Zentralstaat das Prüfungswesen bzw. die Lernstandserhebungen auf dem ganzen Territorium direkt beeinflussen; in Deutschland dagegen stehen dem sechzehn unterschiedlich große „Zentralstaaten“ gegenüber. Die mühsame Erarbeitung gemeinsamer Bildungsstandards und deren höchst bescheidene Ergebnisse zeugen von den hier entstehenden Schwierigkeiten, auch wenn die durchaus vorhandene positive deutsche PISA-Progression ebenfalls zeigt, dass die Testanpassung auch der deutschen Schülerinnen und Schüler Fortschritte macht. In Sachen Zentralstaat von Polen zu „lernen“, scheidet aus verfassungsrechtlichen Gründen aus.

Selbst wenn z.B. die Reform des Evaluations- und Qualitätssicherungssystems als eine Ursache für den polnischen Erfolg gesichert sein sollte, bleibt für eine melioristische Anwendung des Vergleichs eine zentrale Frage offen. Es ist eine Wertfrage: Wollen wir mit der Übernahme des radikaleren Erfolgsmodells „Evaluation“ die erkannten negativen Effekte denn auch in Kauf nehmen? Ist nicht, selbst rein wissenschaftsimmanent gedacht, eine „(selbst)reflexive Problematisierung der Voraussetzungen und Folgen des internationalen Bildungsmonitoring im globalen Kontext“ (Adick 2008, S. 59) – also in unserer Sprache: solcher ‚evolutionistischen‘ Entwicklungen – eine wichtige Aufgabe einer kritischen fachwissenschaftlichen Diskussion?

Es bleibt ein zweiter schulstruktureller Unterschied und damit eine weitere diskussionswürdige Ursache des polnischen Erfolgs: die längere gemeinsame Schulzeit. Die leistungsfördernde Wirkung der Heterogenität bei entsprechenden Fördermaßnahmen ist in der internationalen Bildungsforschung im Grunde unstrittig. Das zeigen auch die Selektionssysteme der PISA-Spitzenreiter. Sie haben alle integrierte Systeme mit langen gemeinsamen Lernzeiten. Dass es auch integrative Systeme gibt, die nicht so leistungsstark sind, ist ein schwaches Gegenargument. In Deutschland war das Thema jedoch sehr lange tabu; die parteipolitischen Positionen waren zu festgefahren. Und dabei stünde gerade in dieser Hinsicht ein unbefangener Blick zu unseren polnischen Nachbarn manchem deutschen Bildungspolitiker und mancher deutschen Bildungspolitikerin gut an. Er bzw. sie würde dann z.B. erfahren, dass auf diesem Hintergrund der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg in der polnischen Schule nicht nur bedeutend schwächer ist als in Deutschland, sondern auch deutlich schwächer als in den anderen mittel- und osteuropäischen Transformationsländern, die nach dem politischen Umbruch ein selektiveres

Sekundarschulsystem eingeführt haben (vgl. Hörner 2009). Wenn es die Schulleistung allein nicht wert ist, sollte die Minderung der sozialen Selektivität der Schule einen solchen Blick verdienen.

Aus alledem folgt: Auch wenn es für das entwickelte Selbstverständnis der deutschen Pädagogik keinen Bedarf geben sollte, im Hinblick auf die deutsche Bildungsentwicklung ausgerechnet nach Polen zu schauen, sollten diese Daten die Verantwortlichen aus Bildungspolitik und Pädagogik vielleicht darüber nachdenken lassen, ob durch einen Blick nach draußen die eigenen Dinge nicht in einem anderen Licht erscheinen. Adicks Kritik an den internationalen Vergleichsuntersuchungen, „dass gerade unter global vergleichenden Gesichtspunkten eine gewisse Verengung der Diskussion auf ‚westliche Bildungssysteme‘ festzustellen ist“ (Adick 2008, S. 59), gilt nicht nur im Nord-Süd-Verhältnis, sondern auch gegenüber unseren östlichen Nachbarn.

Literatur und Internetquellen

- Adick, C. (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bereday, G.Z.F. (1963/64): Sir Michael Sadler's "Study of Foreign Systems of Education". In: Comparative Education Review 7, H. 2, S. 307-314.
- Bialecki, I. (2006): Les causes des inegalités face à l'éducation. In: Groux, D./Helmchen, J./Flitner, E. (Hrsg.): L'école comparée. Regards croisés franco-allemands. Paris: Harmattan, S. 33-47.
- Böhm, W. (Hrsg.) (¹⁵2000): Wörterbuch der Pädagogik. Überarb. Aufl. Stuttgart: Kröner. Stichwort: Vergleichende Erziehungswissenschaft, S. 555f.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz, S. 183-198.
- Broniarz, S. (2013): PISA 2012: Sukces uczniów i nauczycieli [PISA 2012: Erfolg der Schüler- und Lehrerschaft]¹² (08.12.2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2206; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Charta nauczyciela [Lehrer-Charta] (2003). In: Dziennik Urzędowy [Amtsblatt] 2003, Nr. 118, Pos. 1112.
- Co wpływa na decyzje edukacyjne Polaków? [Was beeinflusst die Bildungsentscheidungen der Polen?] (03.06.14). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/bewsOne.php?nid=2498; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Coleman, J. u.a. (1969): Equality of Educational Opportunity. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Czy warto brać korypetycje? [Lohnt es sich, Nachhilfe zu nehmen?] (2014). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2146, und URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2316; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diels, H. (Hrsg.) (1957): Die Fragmente der Vorsokratiker. Reinbek: Rowohlt.

12 Übersetzungen der Titel ins Deutsche durch S.S. und W.H.

- Döbert, H./Fuchs, H.-W. (Hrsg.) (2005): Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Dolata, R. (2013): Miaro efektu. Wywiad tygodnia [Das Maß des Effekts. Das Interview der Woche]. In: *Głos nauczycielski* Nr. 27/03.07.2013. URL: <http://ewd.edu.pl/downloads/publikacje/wywiad-GN-2013.pdf>; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Eurostat Pressestelle (Hrsg.) (2014): Arbeitslosenquote des Euroraums bei 11,5% – EU28 bei 10,1%. Pressemitteilung Euroindikatoren vom 31.10.2014. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-31102014-BP/DE/3-31102014-BP-DE.PDF; Zugriffsdatum: 19.11.2014.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (⁵1994): *Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Geißler, R. (2000): *Nachholende Modernisierung mit Widersprüchen*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B40). URL: <http://www.bpb.de/apuz/25413/nachholende-modernisierung-mit-widerspruechen?p=all>; Zugriffsdatum: 10.04.2015.
- GUS – Główny Urząd Statystyczny [Hauptamt für Statistik] (Hrsg.) (2013): *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/13* [Bildungswesen und Erziehung im Schuljahr 2012/13]. Warszawa. URL: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20122013,1,7.html>; Zugriffsdatum: 23.10.2014.
- Hörner, W. (1997): „Europa“ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. In: Kodron, C. u.a. (Hrsg.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis*. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Köln: Böhlau, S. 65-80.
- Hörner, W. (2004): *Vorbild Polen*. Zeit-Interview (Zeit Online). URL: <http://www.zeit.de/2004/51/Polen-Interview>; Zugriffsdatum: 23.10.2014.
- Hörner, W. (2009): *Bildungsentwicklung und soziale Ungleichheit im östlichen Europa – vergleichende Überlegungen*. In: *Bildung und Erziehung* 62, H. 3, S. 281-294.
- Hörner, W. (²2010): *Bildung*. In: Hörner, W./Drinck, B./Jobst, S.: *Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 9-72.
- Hörner, W. (2011): *Zur Kapitalisierung des Bildungsbegriffs*. In: Diedrich, R./Heilemann, U. (Hrsg.): *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft?* Berlin: Duncker & Humblot, S. 125-138.
- Hörner, W. (2012): *Vergleich*. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H. u.a. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 365-367.
- Hörner, W. (2013a): *Die polnische Berufsbildung und der Arbeitsmarkt aus der Außensicht*. In: Döbert, H./Szymański, M.S. (Hrsg.): *Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt. Chancen, Probleme, Verläufe unter den Bedingungen der Studienstrukturreformen in Deutschland und Polen*. Münster u.a.: Waxmann, S. 297-310.
- Hörner, W. (2013b): *„Civic education“ in internationalen Vergleichsuntersuchungen – eine kritische Würdigung*. In: *Bildung und Erziehung* 66, H. 3, S. 303-320.
- Hörner, W./Nowosad, I. (³2010): *Polen*. In: Döbert, H./Hörner, W./von Kopp, B./Reuter, L. (Hrsg.): *Die Bildungssysteme Europas*. Vollständig überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 565-586.
- Jak zmienia się polska szkoła – naukowcy o badaniach PISA* [Wie verändert sich die polnische Schule – Wissenschaftler über die PISA-Forschung] (15.12.2013). URL: <http://www.men.gov.pl/index.php/badania-i-analzy/661>; Zugriffsdatum: 17.12.2014.

- Kleiber, M. (2012): Polskie szkoły docenione, co nie znaczy, że dobre [Polnische Schulen zu schätzen, bedeutet nicht, sie sind gut]. URL: http://www.aktualnosci.pan.pl/images/stories/pliki/wywiady_artykuly/Polskie_Szkoy.jpg; Zugriffsdatum: 07.04.2015.
- Kołodziejczyk, M. (2014): Dziecko: poradnik dla programistów [Kind: Ratgeber für Programmierer]. In: *Polityka* Nr. 35, 27.08.–02.09.2014, S. 10-12.
- Lackowski, J. (2013): Co wynika z sukcesu polskich uczniów w badaniach PISA 2012 [Was folgt aus den Erfolgen polnischer Schüler bei PISA 2012] (13.12.2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=1371; Zugriffsdatum: 20.10.2014.
- Meyer, H.D./Benavot, A. (Hrsg.) (2013): *PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium Books.
- Nowosad, I. (2005): Evaluation als Innovationsstrategie im polnischen Schulsystem. In: Döbert, H./Fuchs, H.-W. (Hrsg.): *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann, S. 139-147.
- OECD (2010): *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*. In: OECD (Hrsg.): *Education Working Paper Nr. 49*, 26.07.2010 (EDU/WKP 2010/12). URL: www.oecd.org/pisa/pisaproducts/45721631.doc; Zugriffsdatum: 17.04.2015.
- OECD (Hrsg.) (2012): *Wyniki badania w Polsce [Ergebnisse der Untersuchung 2012 in Polen]*. Warszawa: MEN 2012 [nationaler Berichtsband]. URL: www.ifis.pan.waw.pl; Zugriffsdatum: 20.08.2014.
- OECD (Hrsg.) (2013): *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften*, Bd. 1. Bielefeld: Bertelsmann u.a.
- OECD (2014a): *Better Life Index. Polen. Zahlen und Fakten*. URL: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/de/countries/poland-de/>; Zugriffsdatum: 20.10.2014.
- OECD (2014b): *Education at a Glance 2014: Country Notes. Poland*. URL: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile>; Zugriffsdatum: 20.10.2014.
- Okońska-Walkowicz, A. (2013): *PISA 2012: Systematyczna praca reformatorów przynosi pożądane efekty [PISA 2012: Die systematische Reformarbeit bringt die geforderten Effekte]* (06.12.2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/bewsOne.php?nid=2203; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- PISA (2012). URL: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf>, und URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Pisa_im_Ueberblick.pdf; Zugriffsdatum: 19.09.2014.
- PISA (2013): *Warum die Finnen abstürzen und was Polen richtig macht (Die Presse, 03.12.2013)*. URL: www.diepresse.com/home/bildung/schule/14938507print.do#; Zugriffsdatum: 20.09.2014.
- Ranking najlepszych liceów i techników 2015 [Ranking bester Lyzeen und Technika 2015]* (14.01.2015). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/bewsOne.php?nid=2774; Zugriffsdatum: 15.01.2015.
- Rich, M. (2013): *American 15-Year-Olds Lag, Mainly in Math, on International Standardized Tests*. URL: http://www.nytimes.com/2013/12/03/education/american-15-year-olds-lag-mainly-in-math-on-international-standardized-tests.html?_r=0; Zugriffsdatum: 19.11.2014.
- Rojkov, A. (2014): *Erschöpfte Gewinner*. In: *Zeit Online Schule* (18.06.2014). URL: www.zeit.de/2014/26/pisa-studie-polen; Zugriffsdatum: 10.09.2014.
- Sander, A. (2010): *PISA 2006 in Polen – eine kritische Bestandsaufnahme*. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 1, H. 26, S. 57-67.
- Sander, A. (2011): *Szkolnictwo polskie w perspektywie badań PISA [Polnisches Schulwesen unter den Forschungsperspektiven von PISA]*. In: Szymański, M.S./Hörner, W. (Hrsg.): *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce. Miscellanea [Politik und*

- Bildungsforschung in Deutschland und Polen. Miszellen]. Warschau: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, S. 235-251.
- Schriewer, J. (1982): „Erziehung“ und „Kultur“ – Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Renner, K. (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 185-236.
- Sellar, S./Lingard, B. (2013): PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. In: Meyer, H.D./Benavot, A. (Hrsg.): PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books, S. 185-206.
- Seminarium eksperckie w Kancelarii Premiera [Expertenseminar im Büro des Ministerpräsidenten] (03.12.2013). URL: <http://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci3/639>; Zugriffsdatum: 17.12.2014.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bildungsforschung, Bd. 19. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf; Zugriffsdatum: 29.04.2015.
- Steier, S. (2009): Bildungspolitik und Bildungssystem. In: Bingen, D./Ruchniewicz, K. (Hrsg.): Länderbericht Polen. Bonn: bpb, S. 477-495.
- Steier, S. (2010): Eine Bilanz polnischer Schulpolitik seit 1989. In: Polen-Analysen Nr. 76, 03.10.2010, S. 2-11. URL: www.laender-analysen.de.
- Steier, S. (2012): Sadler. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H. u.a. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 108-109.
- Stępień, B. (2013): Instytut Badań Edukacyjnych *Organem Propagandy* MEN [Das Institut für Bildungsforschung – ein *Propagandaorgan* des Ministeriums für nationale Bildung]. In: Instytut Analiz Regionalnych. Aktualności [Institut für Nationalstudien. News] (15.12.2013). URL: http://www.iar.pl/aktualnosci/2013-12-15_IBE_Organem_Propagandy_MEN.html; Zugriffsdatum: 20.08.2014.
- Sternberg, R. (2014): Lernt endlich vom PISA-Gewinner! (05.01.2014). URL: www.ezweinull.de/lernt-endlich-vom-pisa-gewinner/; Zugriffsdatum: 20.08.2014.
- Strauss, V. (2013): The Link between Early Childhood Education and PISA Scores. URL: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/12/10/the-link-between-early-childhood-education-and-pisa-scores/>; Zugriffsdatum: 19.11.2014.
- Successful Education Reform: Lessons from Poland (2010). In: Bin Mahfooz, S./Hovde, K. (Hrsg.): The World Bank Knowledge Brief November 2010 (34). URL: http://site.resources.worldbank.org/INTECALEA/Resources/ECA_KB34_Education_Reform_in_Poland.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2015.
- Szeja, B. (2007): Der Wandel von Bildungssystemen am Beispiel von Deutschland und Polen unter besonderer Berücksichtigung der PISA-Studie. Köln: Hochschulschrift Dissertation. URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/2070>; Zugriffsdatum: 17.09.2014.
- Szkoła Samodzielnego Myślenia – raport z badania [Schule des selbständigen Denkens – Forschungsbericht] (2013). Warszawa: IBE. URL: <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/420-szkola-samodzielnego-myslenia-2.html>; Zugriffsdatum: 17.01.2015.
- Szkoła Samodzielnego Myślenia – raport tym, jak uczniowie radzą sobie z umiejętnościami złożonymi [Schule des selbständigen Denkens – ein Bericht darüber, wie Schüler mit komplexen Fähigkeiten zurechtkommen] (11.02.2014). URL: <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/310-szkola-samodzielnego-myslenia-informacja-prasowa>; Zugriffsdatum: 24.10.2014.
- Waterkamp, D. (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster u.a.: Waxmann.
- Wilk, E. (2014): Czy warto jeszcze się uczyć? [Lohnt es sich noch zu lernen?] In: Polityka Nr. 20, 14.05.-20.05.2014, S. 12-15.

- Wyniki i możliwości polskich gimnazjalistów – PISA 2012 [Ergebnisse und Möglichkeiten polnischer Gymnasiasten – PISA 2012] (2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2198; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Wyniki szkół UE: Poprawa w naukach ścisłych i czytaniu, słabsze osiągnięcia w matematyce [Ergebnisse der Schulen in der EU: Verbesserung in den Naturwissenschaften und im Lesen, schwache Ergebnisse in Mathematik] (06.12.2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2202; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Zamojski, P.: PISA – czy(j) sukces? [PISA – wessen Erfolg?] (25.01.2014). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/blogOne.php?nid=1400; Zugriffsdatum: 17.09.2014.
- Zhao, Y./Meyer, H.D. (2013): High on PISA, Low on Entrepreneurship? What PISA Does Not Measure. In: Meyer, H.D./Benavot, A. (Hrsg.): PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books, S. 267-278.

Sonja Steier, Prof. Dr., seit 2014 Außerplanmäßige Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum.

Anschrift: Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, 44780 Bochum
E-Mail: sonja.steier@rub.de

Wolfgang Hörner, Prof. Dr., geb. 1944, 1993-2010 Professor für Vergleichende Pädagogik an der Universität Leipzig.

Anschrift: Hustadtring 35, 44801 Bochum
E-Mail: hoerner@uni-leipzig.de