

TIMSS - kulturell interpretiert

Matthias v. Saldern

Erschienen in: Die Deutsche Schule, 1999, 2, 188-203

Die jüngsten TIMS-Studien haben mehr Aufmerksamkeit erregt als anderen TIMS-Studien davor. Selbst die folgende Empfehlung von Husén hatte in Deutschland keine Wellen geschlagen: „Die Gesamtschule erweist sich aufgrund ihrer Öffnung und des Verzichts auf Ausleseprüfungen im Primarbereich und in der Unterstufe des Sekundarbereichs als die geeignetere Organisationsform, wenn es darum geht, während der Phase der Schulpflicht allen Begabungen, über die ein Land verfügt, gerecht zu werden. Je größer das Netz, um so größer die Wahrscheinlichkeit, Fische zu fangen“ (HUSÉN, 1979, S. 112). Die empfindliche Reaktion auf die aktuellen Studien mag auf die besondere Perspektive in der Bildungsdiskussion (Bildung als Standortfaktor) zurückzuführen sein. Sicher ist aber, dass die Ergebnisse im politischen Raum teilweise grob fahrlässig interpretiert, zumindest aber instrumentalisiert werden. TIMSS III ist aber nur eine Studie von vielen: Sie setzt die Reihe der international vergleichenden Schulleistungstudien fort, die unter der Ägide der International Association for the Evaluation of Educational Achievement laufen. Ihre Vorgänger waren die erste und zweite Mathematikstudie (FIMS, SIMS), die 1964 und 1980 bis 1982 stattfanden, sowie die beiden internationalen Naturwissenschaftsstudien FISS (1970 bis 1971) und SISS (1983 bis 1984). Mit TIMSS wurden 1994 bis 1996 erstmals die Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen gleichzeitig untersucht.

TIMSS III steht unter besonderer Aufmerksamkeit: So ist die Kritik an den verwendeten Methoden (siehe die anderen Beiträge in diesem Heft) ebenso berechtigt wie Anmerkungen von Klaus Klemm zur Stichprobenziehung usw.. Wenig Aufmerksamkeit wurde erstaunlicherweise der Frage nach dem internationalen Vergleich und den Ursachen von Länderunterschieden gewidmet, wenn man einmal von mikrodidaktischen Analysen wie in der Videostudie, absieht. Im Folgenden wird deshalb eine kulturvergleichende Perspektive eingenommen, um exemplarisch zeigen, dass Studien auf Nationenebene auch auf dieser Ebene ausgewertet werden müssen.

1 Leistung und Kultur

Leistung, insbesondere die Handlungen, die als Leistung definiert werden, werden in unterschiedlichen Kulturen vermutlich unterschiedlich bewertet. Die Frage nach der kulturellen Dimension hat zum Ziel zu erfahren, ob die Deutschen ein ganz spezifisches Verhältnis im Umgang mit Leistung haben, oder ob es zwischen den Nationen keine Unterschiede hinsichtlich dieser Frage gibt. Ein Zugang zu diesem Feld erscheint schon deshalb nötig, weil es kaum kulturvergleichende Studien zur Leistung gibt (PEKRUN & JERUSALEM, 1996).

Seit dem das Konzept der Organisationskultur in die organisationstheoretische Diskussion gelangt ist und bisweilen sogar als neues Forschungsparadigma angesehen wird, mehren sich die Versuche, auch im schulischen Bereich Verbindungen zwischen Organisationsentwicklung und Organisationskultur herzustellen, ein Phänomen, wie es auch in der Schulentwicklungsdiskussion (siehe dazu v. Saldern 1998) zu beobachten ist. Dabei wurde schon früh Organisationsentwicklung als konsensuales Management der Organisationskultur bezeichnet. DYER & DYER (1986, S. 20) sehen die Unterschiede zwischen einem strukturellen (*system change*) und einem kulturellen Wandel (*culture change*) wie folgt:

Tabelle 1: System change und culture change (Dyer & Dyer, 1986)

system change	culture change
problemorientiert	wertorientiert
leichter steuerbar	weitgehend nicht zu steuern
inkrementale Veränderungen	Veränderung grundlegender Annahmen
Effizienz- und output-orientiert	Lebensqualität in der Organisation

Analyse von Störungen in der Organisation	Analyse der negativen Folgen des Wertesystems
Führungswechsel ist nicht unbedingt notwendig	Führungswechsel ist zwingend geboten

Ähnlich unterscheidet ULRICH (1984, S. 303) zwischen Management als Systemsteuerung und als Kulturentwicklung (Konsensus-Management). Für ihn zielt Organisationsentwicklung auf eine dialogische Verbesserung der Organisationskultur und -struktur. Kulturbewusstes Management umfasst im Gegensatz zu Kulturmanagement (a) symbolisches Management (symbolische oder argumentative Schaffung intersubjektiver Sinngemeinschaft) und (b) konsensorientiertes Management (argumentative Konsensfindung und dialogische Willensbildung).

Diese Diskussion ist für die Leistungsthematik wichtig, weil Änderungen auf Grund vermeidlich zu schwacher Leistungen deutscher Schüler derzeit nahezu allein auf die organisatorische Ebene abzielen. Es sind aber auch Normen und Werte immens betroffen. Gerade die international vergleichende Perspektive zeigt die Relevanz der kulturellen Dimension.

Ein Zugang, sich dieser Frage anzunehmen, ist die Arbeit von Hofstede, der seit den 70er Jahren umfangreiche Untersuchungen über die Unterschiede der Nationen hinsichtlich einiger kultureller Aspekte vorgelegt hat. Hofstede definiert Kultur als eine kollektive Programmierung, die das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen bestimmt und die Mitglieder einer Gruppe von Menschen von anderen Menschen unterscheidet (HOFSTEDE, 1997, S. 4). Kultur wird im sozialen Umfeld erlernt, in der Gemeinschaft der Familie, der Peergroup, der Schule, der Nachbarschaft, dem Verein und eben auch in der Schule. Das Individuum lernt und verinnerlicht Verhaltensweisen sowie geltende Normen und Werte und wird durch deren Übernahme zu einem Teil der Gemeinschaft. Kultur und somit auch kulturelle Unterschiede manifestieren sich in Symbolen, Helden, Ritualen und Werten.

Nationale Kulturen lassen sich hinsichtlich verschiedener Dimensionen unterscheiden. "Eine Dimension ist ein Aspekt der Kultur, der sich im Verhältnis zu anderen Kulturen messen lässt" (S. 17). Hofstede zieht für seinen Studien die Arbeiten von Soziologen und Anthropologen heran, auf die in diesem Rahmen nicht weiter eingegangen werden kann. Wichtig ist aber noch der Hinweis, dass Hofstede zwar Unterschiede zwischen Kulturen sucht, aber auf der Basis von Nationen seine Daten auswertet. Er tut dies in voller Kenntnis der Tatsache, dass der Begriff der Nation in der Menschheitsgeschichte noch recht jung ist.

Auf der Basis zweier Studien, innerhalb derer in den Jahren 1968 und 1972 über 116000 Beschäftigte in 72 nationalen Tochtergesellschaften des IBM-Konzerns mit mehr als 100 Fragen zu ihrer Arbeitssituation befragt wurden und einer späteren Erweiterung definiert Hofstede fünf Kulturdimensionen:

- die Machtdistanz als Gradmesser für soziale Ungleichheit in der Gesellschaft einschließlich des Verhältnisses zur Autorität,
- den Individualismus oder Kollektivismus einer Gesellschaft als die unterschiedlichen Beziehungen zwischen Individuum und Gruppe,
- die Vorstellungen von Maskulinität und Femininität,
- die Unsicherheitsvermeidung bzw. die Art und Weise, mit Ungewissheit im Leben umzugehen,
- die Dauer der Orientierung: langfristig vs. kurzfristig (HOFSTEDE, 1997, S. 17).

Die jeweiligen Dimensionen umfassen eine Reihe von gesellschaftlichen Phänomenen, die in verschiedenen Kulturen in unterschiedlicher Ausprägung gefunden werden können. Das ganze Auswertung basiert auf Durchschnittswerten, was Hofstede sogar zu der Warnung Anlass gab, von den Aussagen über Nationen nicht auf einzelne Mitglieder dieser Nationen zu schließen. Im folgenden werden eingeschränkt auf die schulische Perspektive die einzelnen Dimensionen beschrieben und in Beziehung (Mittelwertvergleiche und Korrelationen auf der Basis der Länderwerte) zu den Ergebnissen der TIMS-Studien gesetzt.

1.1 Machtdistanz

Hofstede definiert Machtdistanz als „das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist“ (HOFSTED, 1997, S. 32). Damit ist Machtdistanz aus der Perspektive der weniger Mächtigen heraus erklärt und beschreibt ihre Werthaltung und somit ihr Verhalten als Geführte. Von Keller spricht in diesem Zusammenhang von Autoritarismus und bezeichnet damit das Ausmaß, in dem autoritäre Verhaltensweisen in einer Gesellschaft allgemein als legitim empfunden und erwartet werden und die damit einher gehende Bereitwilligkeit, sich den Befehlen und Anordnungen, die von „oben“ kommen, zu unterwerfen (v. KELLER, 1995, S. 1400). Unterschiede zwischen Gesellschaften mit geringer und mit großer Machtdistanz sind in Tabelle 2 enthalten.

Tabelle 2: Unterschiede zwischen Gesellschaften; Bereich Schule (HOFSTED, 1997, S. 46)

Geringe Machtdistanz	Große Machtdistanz
Eltern behandeln ihre Kinder wie ihresgleichen	Eltern erziehen ihre Kinder zu Gehorsam
Kinder behandeln ihre Eltern wie ihresgleichen	Kinder behandeln ihre Eltern mit Respekt
Lehrer erwarten von ihren Schülern Eigeninitiative	Jede Initiative geht vom Lehrer aus
Lehrer sind Experten, die losgelöstes Wissen vermitteln	Lehrer sind Gurus, die ihr eigenes Wissen vermitteln
Schüler behandeln ihre Lehrer wie ihresgleichen	Schüler behandeln ihre Lehrer mit Respekt
Menschen mit höherer Bildung neigen zu weniger Autorität als Menschen mit weniger Bildung	Sowohl jene mit mehr als auch jene mit weniger Bildung haben die gleiche Einstellung zur Autorität

Hofstede errechnete Rangplätze für die Nationen. Deutschland steht bei 53 vergebenen Rangplätzen auf Platz 42, hat also einen vergleichsweise eher geringen Machtindex. Innerhalb Europas scheinen die skandinavischen Länder durchschnittlich die geringste Machtdistanz zu haben. Hofstede versucht die Rangfolge durch zahlreiche Erklärungsmuster zu erhellen wie z.B. den Hintergrund der Sprache (germanisch vs. römisch), Abstand vom Äquator (je geringer, desto höher der Machtindex), die Bevölkerungsgröße (je größer, desto höher der Index), usw.

In Kulturen mit geringer Machtdistanz werden bereits kleine Kinder von ihren Eltern mehr oder weniger gleichberechtigt behandelt. Das Ziel der elterlichen Erziehung ist die Unabhängigkeit des Kindes. Das Kind wird ermutigt, seine Welt zu erobern. Ihm wird ein eigener Wille und eine eigene Meinung zugestanden. Auch in der Schule besteht ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, in dem der Lehrer die Schüler als selbstverantwortliche Individuen respektiert. Der Lern- und Erziehungsprozess ist schülerorientiert. Man legt Wert auf die Initiative des Schülers und erwartet, dass er sich kritisch mit dem Lernstoff auseinandersetzt und seine eigene Meinung argumentativ vertritt. Eltern neigen dazu, ihre Kinder zu verteidigen. Die Schülerinnen und Schüler werden immer unabhängig von ihren Lehrern und Professoren. Körperliche Züchtigung wird abgelehnt.

Demgegenüber beruht Macht in Ländern mit großer Machtdistanz auf familiärer Herkunft, auf Beziehungen, charismatischer Ausstrahlung und auch der Möglichkeit, Druckmittel einzusetzen. Es wird als völlig normal angesehen, dass der Mächtige seinen Status durch ein entsprechendes Verhalten unterstreicht. Kinder werden zum Gehorsam gegenüber ihren Eltern und anderen Autoritätspersonen erzogen. Die Entwicklung von Unabhängigkeit wird nicht gefördert, wohingegen Respekt vor Eltern und Erwachsenen als wichtige Tugend gilt. Die Kinder hingegen erfahren ein erhebliches Maß an Wärme und Fürsorge von Eltern und älteren Geschwistern. Auch in der Schule konzentriert sich das Geschehen vollständig auf den Lehrer. Der Lernstoff gilt als persönliche Weisheit des Lehrers, welcher den Status eines Gurus inne hat. Schüler melden sich erst nach Aufforderung durch den Lehrer zu Wort. Kritik wird nicht geübt. Statt dessen steht auch hier der Respekt gegenüber der Autorität im Vordergrund. Bei Fehlverhalten werden die Eltern herbei zitiert. Das Abhängigkeitsverhältnis zu Lehrern/Professoren bleibt lange bestehen. Körperliche Züchtigung wird angewendet.

TIMSS und Machtdistanz. Mit den Ländermittelwerten in den unteren Klassen Mathematik (3., 4., 7. und 8. Klasse) korreliert der Machtindex nicht. Mit den Werten im Abschlussjahr mit $r=-0,37$. Allerdings ist dieser Wert bei einer Stichprobengröße von $N=14$ nicht signifikant auf 5%-Niveau. Dieser Wert erhöht sich auf $r=-0,56$ (sig.), wenn man Österreich als Ausreißer (sehr geringe Machtdistanz) aus der Analyse herausnimmt. Dies würde bedeuten, dass es für Mathematik im Abschlussjahr günstiger wäre, die Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler zu fordern und den Machtabstand zwischen Lehrern und Schülern zu verringern. Bei den Leistungen in den Naturwissenschaften liegen die Werte höher, am höchsten auch im Abschlussjahr mit $r=-0,44$ (n.s.; $N=14$). Man darf also mit Vorsicht vermuten, dass in Ländern mit geringerem Machtindex bessere Werte in Mathematik und Naturwissenschaften im Abschlussjahr erzielt werden.

1.2 Individualismus – Kollektivismus

Nach Hofstede beschreibt die Kulturdimension Individualismus „Gesellschaften, in denen die Bindungen zwischen den Individuen locker sind: man erwartet von jedem, dass er für sich selbst und seine unmittelbare Familie sorgt“. Demgegenüber beschreibt Kollektivismus „Gesellschaften, in denen der Mensch von Geburt an in starke geschlossene Wir-Gruppen integriert ist, die ihn ein Leben lang schützen und dafür bedingungslose Loyalität verlangen“ (HOFSTEDE, 1997, S. 66). Wesentliche Merkmale dieser beiden Gesellschaftsformen sind in Tabelle 3 enthalten.

Tabelle 3: Gegenüberstellung von Individualismus und Kollektivismus, Bereich Schule (Hofstede, 1997, S. 90)

Kollektivistisch	Individualistisch
Kinder lernen in „Wir“-Begriffen zu denken	Kinder lernen in „Ich“-Begriffen zu denken
Ziel der Erziehung: Wie macht man etwas?	Ziel der Erziehung: Wie lernt man etwas?
Diplome schaffen Zugang zu Gruppen mit höherem Status	Diplome steigern den wirtschaftlichen Wert und/oder die Selbstachtung
Beziehung hat Vorrang vor Aufgabe	Aufgabe hat Vorrang vor Beziehung

Deutschland steht auf Platz 15 bei 53 vergebenen Rängen. Hoch individualistisch sind die USA, Australien und viele europäische Länder, hoch kollektivistisch die süd- und lateinamerikanischen Länder. Es besteht eine hohe positive Korrelation zwischen Individualismus und Reichtum der Nationen.

In individualistischen Gesellschaften stehen die Ziele und Rechte des Individuums im Vordergrund. Die Worte „Selbst“ und „Eigen“ spielen eine wichtige Rolle. Als zentrale gesellschaftliche Werte gelten Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung. Die moralische Instanz ist das eigene Gewissen. Man muss seine Handlungen vor allem vor sich selbst vertreten können, darf seine Selbstachtung nicht verlieren. Lebensziele sind persönliche Weiterentwicklung und individuelle Entfaltung bis hin zur Selbstverwirklichung.

Die kollektivistische Gesellschaft stellt im Gegensatz dazu die Interessen des Kollektivs an erste Stelle. Hinter diese Interessen treten die individuellen Wünsche und Ziele zurück. Der einzelne fühlt sich in erster Linie als Teil einer Gruppe und wird auch als solcher wahrgenommen. Das Miteinander ist geprägt durch lebenslange gegenseitige Verpflichtungen, durch Loyalität einerseits und Schutz und Fürsorge andererseits.

In der Schule kann man in kollektivistischen Ländern eine stärkere Lehrerzentrierung und eine Tendenz das Gesicht zu wahren beobachten. Schüler reden kaum vor der Gruppe, ganz im Gegensatz zu individualistischen Ländern, wo die offene Diskussion eher zu sehen ist. Während in kollektivistischen Ländern als Ziel der Erziehung eher die Anpassung gesehen wird, kann man in individualistischen als Ziel der Erziehung eher dem Umgang mit Neuem und zu wissen, wie man lernt, erkennen. Für die Frage nach dem Umgang mit Leistung ist eine Beobachtung von besonderem Wert: In individualistischen Ländern erhöht ein Zeugnis oder ein Diplom den individuellen, auch wirtschaftlichen Wert einer Person, in kollektivistischen hingegen erhöht es den Wert in Bezug auf seine Gruppe.

TIMSS und Individualismus. Es gibt sehr geringe Korrelationen zwischen Individualismus-Kollektivismus und den Schulleistungen der TIMS-Studien. Dies liegt vorwiegend daran, dass die asiatische Ländergruppe fernab einer möglichen Regressionslinie liegt. Am Beispiel der 4. Klasse Naturwissenschaften wird dies besonders deutlich (siehe Abbildung 1; Deutschland ist nicht in der Abbildung, weil es bei dieser Studie nicht dabei war).

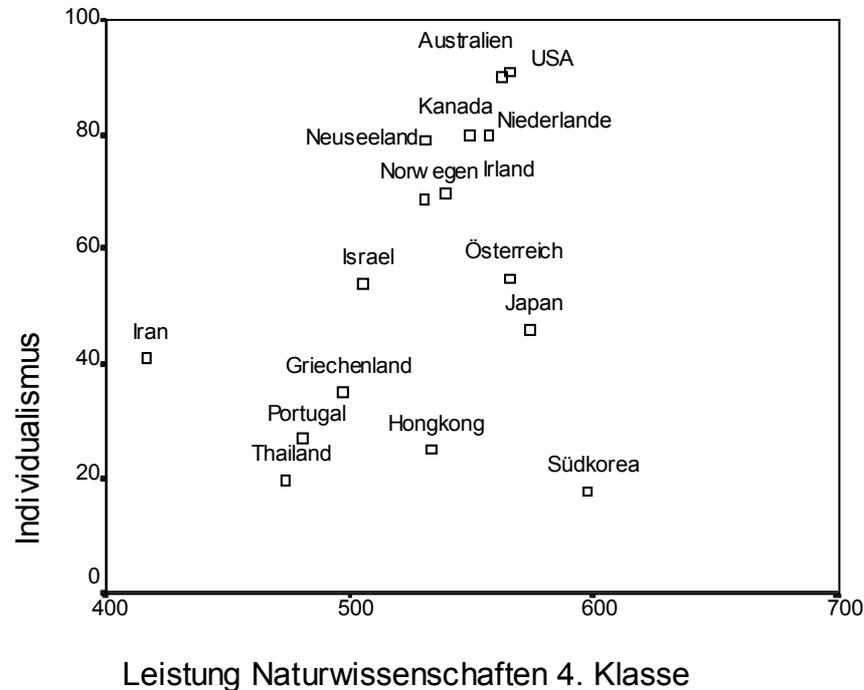


Abbildung 1: Streudiagramm Individualismus und Leistung Naturwissenschaften

Die Korrelation der entsprechenden Variablen liegt bei $r=0,37$ (n.s.), bei Ausklammerung der asiatischen Länder liegt die Korrelation bei $r=0,80$. Dies bedeutet, dass die nicht-asiatischen Länder besser waren, je größer ihre individualistische Orientierung war. Die kollektivistisch orientierten südostasiatischen Länder schnitten allerdings besser ab als der Rest. Man könnte zumindest für diese Klassenstufe verkürzt sagen: Kollektivistische Orientierung ist günstiger, aber wenn Individualismus, dann muss dieser sehr ausgeprägt sein.

1.3 Maskulinität – Femininität

Frauen gelten in Stereotypen traditionell als häuslich, familienorientiert und sozial, während hingegen Männern Härte und Wettbewerbsorientierung zugeschrieben wird. Hofstede bedient sich dieses klassischen Rollenmodells, um eine weitere kulturelle Wertdimension zu beschreiben. Nach den Faktoren befragt, die eine ideale Arbeit kennzeichnen, kristallisierten sich bei seiner Studie neben den individualistischen bzw. kollektivistischen Merkmalen folgende Punkte heraus:

- Einkommen*: die Möglichkeit, viel zu verdienen,
- Anerkennung*: die Anerkennung zu bekommen, die man verdient, wenn man gute Arbeit geleistet hat,
- Beförderung*: die Möglichkeit zu haben, in höhere Positionen aufzusteigen,
- Herausforderung*: bei der Arbeit gefordert zu werden – eine Arbeit zu haben, die einen zufriedenstellt,
- Vorgesetzter*: zum direkten Vorgesetzten ein gutes Arbeitsverhältnis zu haben,
- Zusammenarbeit*: mit Kollegen gut zusammenzuarbeiten,

- g) *Umgebung*: in einer für sich selbst und die Familie angenehmen und freundlichen Umgebung zu leben, und
- h) *Sicherheit des Arbeitsplatzes*: das sichere Gefühl zu haben, solange beim Arbeitgeber bleiben zu können, wie man will (HOFSTEDE, 1997, S. 111f).

Dabei korrelierten die Antworten a) bis d) und e) bis h) in hohem Maße. Hofstede ordnete den Antworten a) bis d) den Begriff „maskulin“ zu, den Antworten e) bis h) den Begriff „feminin“. Beide Begriffe kennzeichnen die soziale und kulturelle Dimension. In maskulinen Gesellschaften sind die Rollen von Männern und Frauen klar getrennt. Männer sind hier bestimmend, hart im Verhalten und materiell orientiert. Frauen sind bescheiden und sensibel. In femininen Gesellschaften überschneiden sich die Rollen der Geschlechter: sowohl Frauen und Männer können die eben genannten Verhaltensweisen annehmen. Die wesentlichen Unterschiede dieser kulturellen Orientierung sind in Tabelle 4 zu finden

Tabelle 4: Gegenüberstellung maskuliner und femininer Gesellschaften, Bereich Schule (Hofstede, 1997, S. 133)

Feminin	Maskulin
Jungen und Mädchen dürfen weinen, sollen aber nicht kämpfen	Mädchen weinen, Jungen nicht; Jungen sollten zurückschlagen, wenn sie angegriffen werden, Mädchen nicht
Sympathie mit den Schwachen	Sympathie mit den Starken
Durchschnittlich guter Schüler ist die Norm	Bester Schüler ist die Norm
Versagen in der Schule ist nicht so schlimm	Versagen in der Schule ist eine Katastrophe
Freundlicher Lehrer wird geschätzt	Der Lehrer wird für hervorragendes Fachwissen geschätzt
Jungen und Mädchen wählen die gleichen Fächer	Jungen und Mädchen wählen verschiedene Fächer

Der höchste Maskulinitätsindex ist in Japan zu finden, gefolgt von Österreich. Deutschland liegt auf Rang 9. Die skandinavischen Länder (früher Seefahrer und Händler: die Männer waren weg, die Frauen hatten Gesamtverantwortung) verzeichnen den geringsten Index, die angelsächsischen Länder sind gemäßigt maskulin. In christlichen Ländern korreliert der Maskulinitätsindex mit der Zahl der Katholiken. Feminine Kulturen sind häufiger in kalten Klimazonen zu beobachten.

Der durchschnittliche Schüler gilt in femininen Gesellschaften als die Norm, der beste Schüler zu sein ist in maskulinen das Ziel. In maskulinen Kulturen wollen Schülerinnen und Schüler nicht übersehen werden, es herrscht offener Wettbewerb. In femininen dagegen ist Solidarität der höhere Wert. "Ein Versagen in der Schule kommt in einer maskulinen Kultur einer Katastrophe gleich" (HOFSTEDE, 1997, S. 125). Maskuline Gesellschaften streben eine Leistungsgesellschaft an, feminine tendieren zum Wohlfahrtsstaat.

Auch die Lehrerrolle wird unterschiedlich bewertet: In maskulinen Gesellschaften zählt bei der Lehrkraft Intelligenz und akademischer Ruf, in femininen das freundliche Wesen und die sozialen Fähigkeiten. In maskulinen Gesellschaften unterrichten die Frauen (geringes Ansehen) eher die jungen Schüler, die Männer eher an der Universität.

Diese Beschreibung gilt nach wie vor auch für deutsche Verhältnisse. Die Analysen von Lernbiographien von Schülern zeigen i.S. Hofstedes ja einen kontinuierlichen Übergang von einer femininen (Kindergarten, Grundschule) zu einer maskulinen Lernkultur (Berufsschule, Gymnasium, Universität). Durch diesen Sozialisationsverlauf werden gesellschaftliche Verhältnisse manifest. Durch die frühe Selektion in Deutschland setzt der genannte Übergang im Vergleich zu anderen maskulinen Ländern besonders früh ein. Wenn man sich Hofstedes Zukunftsprognose anschließen will, nämlich dass die Veränderungen in der Arbeitswelt feminine Werte notwendiger werden, dann gilt es unter diesem Aspekt das deutsche Schulsystem insbesondere unter der Leistungsperspektive zu überdenken.

TIMSS und Maskulinität. Es gibt sich weder für Mathematik noch für Naturwissenschaften ein Zusammenhang zur maskulinen Orientierung auf den Klassenstufe 3 bis 8. Dies bedeutet, dass eine ausgeprägt maskuline oder feminine Orientierung die Leistungen nicht beeinflusst.

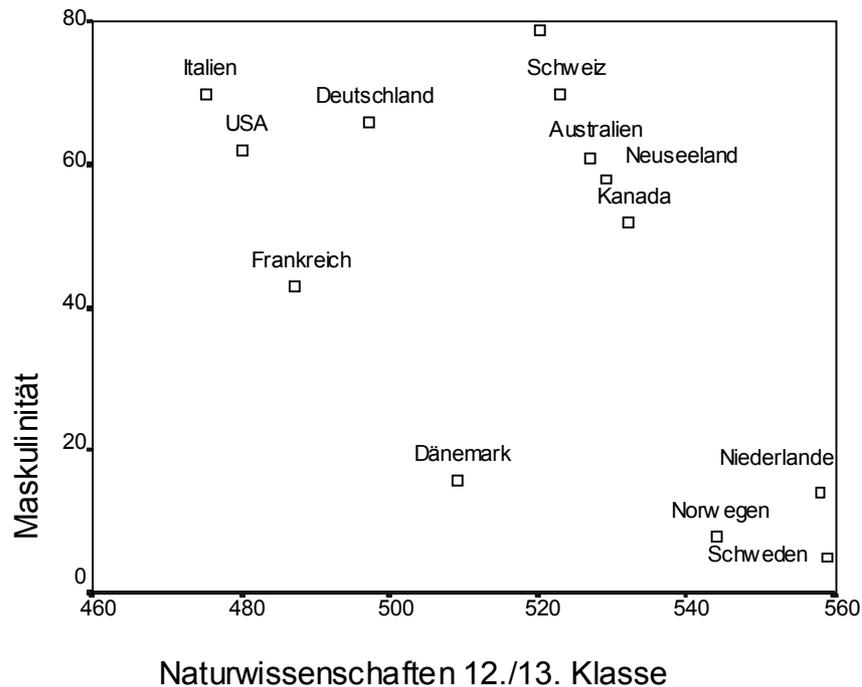


Abbildung 2: Streudiagramm Maskulinität und Leistung Naturwissenschaften

Anders sieht es für die Abschlussklassen aus: Sowohl in Mathematik ($r=-0,63$) als auch in den Naturwissenschaften ($r=-0,58$) ergeben sich signifikante negative Zusammenhänge. Für die Leistungsgruppe Physik (*advanced physics*) ergibt sich sogar eine Korrelation von $r=-0,78$. Feminin orientierte Länder schneiden in der Oberstufe also besser ab. Es handelt sich hier um die skandinavischen Länder und die Niederlande (in der Abbildung 2 unten links). Die mehr maskulin südostasiatischen Länder fehlten bei dieser TIMS-Studie.

1.4 Vermeidung von Unsicherheit

Unsicherheitsvermeidung, ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Kulturen, ist bei Hofstede definiert als der „Grad, in dem die Mitglieder einer Kultur sich durch ungewisse oder unbekanntere Situationen bedroht fühlen“ (HOFSTEDE, 1997, S. 156). Das Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit ist hier groß. Der kulturelle Unterschied ist in Tabelle 5 skizziert.

Tabelle 5: Beschreibung von Unsicherheitsvermeidung, Bereich Schule (HOFSTEDE; 1997, S. 176)

Schwache Unsicherheitsvermeidungen	Starke Unsicherheitsvermeidung
Aggression und Emotionen darf man nicht zeigen	Aggression und Emotionen können bei geeigneten Gelegenheiten herausgelassen werden
Lockere Regeln für Kinder hinsichtlich dessen, was als schmutzig und tabu gilt	Strenge Regeln für Kinder hinsichtlich dessen, was als schmutzig und tabu gilt
Schüler mögen Open-end-Lernsituationen und gute Diskussionen	Schüler mögen strukturierte Lernsituationen und richtige Antworten
Lehrer kann „Ich weiß nicht“ sagen	Lehrer müssen auf alles eine Antwort wissen
Es sollte nicht mehr Regeln geben als unbedingt	Emotionales Bedürfnis nach Regeln, selbst wenn

notwendig	diese niemals funktionieren
Präzision und Pünktlichkeit müssen erlernt werden	Präzision und Pünktlichkeit sind natürliche Eigenschaften
Toleranz gegenüber abweichenden und innovativen Gedanken und Verhaltensweisen	Unterdrückung abweichender Gedanken und Verhaltensweisen; Widerstand gegen Innovation
Motivation durch Leistung und Wertschätzung oder soziale Bedürfnisse	Motivation durch Sicherheitsbedürfnis und Wertschätzung oder soziale Bedürfnisse

Griechenland, Portugal, Japan haben einen hohen Unsicherheitsvermeidungsindex, die USA usw. einen geringen, Deutschland liegt auf Rang 29, also eher im mittleren Bereich.

Kulturen mit ausgeprägter Tendenz zur Unsicherheitsvermeidung neigen dazu, Systeme von allgemein akzeptierten, formal festgeschriebenen Regeln zu entwickeln. Diese Regeln ersetzen vor allem in Kulturen, die zudem eine geringe Machtdistanz haben, das situative Handeln auf der Basis persönlicher Autorität. Das subjektive Wohlbefinden ist gering. Organigramme und Stellenbeschreibungen haben große Bedeutung. Regeln sind akzeptierte Gründe für Verhalten, auch wenn sich die Regel im Einzelfall als unsinnig erweist. Die Schulbürokratie als Subsystem zeichnet sich u.a. durch hohe Unsicherheitsvermeidung aus.

Die deutsche Schule rückt auch bei Hofstede in den Mittelpunkt: "Die meisten Deutschen beispielsweise bevorzugen strukturierte Lernsituationen mit exakten Zielsetzungen, detaillierten Aufgaben und strikten Stundenplänen. Sie mögen Situationen, in denen es genau eine richtige Antwort zu finden gilt. Sie erwarten eine Belohnung für Genauigkeit. ... Schüler oder Studenten aus Ländern mit starker Unsicherheitsvermeidung sehen in ihren Lehrern Experten, von denen sie alle Antworten erwarten. ... Lehrer mit verschlüsselter, wissenschaftlicher Ausdrucksweise genießen hohes Ansehen ..." (HOFSTED, 1977, S. 166f).

TIMMS und Unsicherheitsvermeidung. Weder in Mathematik noch in den Naturwissenschaften ergeben sich Zusammenhänge. Auch bei der Interpretation der Streudiagramme konnten keine besonderen Gruppen von Ländern identifiziert werden.

1.5 Lang- und kurzfristige Orientierung

Die praktische Ethik des Konfuzius spielt offenbar in den Ländern des Fernen Ostens eine große Rolle. Diese fünfte Dimension wurde nicht in der IBM-, sondern in einer anderen Studie ermittelt (*CVS-Chinese Value Study*), die die anderen Dimensionen von Hofstede zwar bestätigen konnte, aber zu einer zusätzlichen Dimension kam, die als *Langfristige Orientierung* bezeichnet wurde.

Langfristige Orientierung umfasst Ausdauer, Ordnung der Beziehungen nach dem Status, Einhaltung dieser Ordnung, Sparsamkeit und Schamgefühl. Der andere Pol persönliche Standhaftigkeit und Festigkeit, Wahrung des Gesichts, Respekt vor der Tradition, Erwidern von Gruß, Gefälligkeiten und Geschenken (HOFSTED, 1997, S. 233).

Tabelle 6: Lang- bzw. kurzfristige Orientierung (Hofstede, 1977, S. 243)

Kurzfristige Orientierung	Langfristige Orientierung
Respekt für Traditionen	Anpassung von Traditionen an moderne Gegebenheiten
Respekt für soziale und Statusverpflichtungen, ungeachtet der Kosten	Respekt für soziale und Statusverpflichtungen innerhalb bestimmter Grenzen
Sozialer Druck, mit dem Nachbarn mitzuhalten, auch um den Preis der Verschuldung	Sparsamkeit beim Umgang mit Ressourcen
Geringe Sparquote, wenig Geld für Investitionen	Hohe Sparquote, Mittel für Investition verfügbar
Erwartung rascher Ergebnisse	Beharrlichkeit beim langsamen Erreichen von

	Ergebnissen
"Gesicht" ist wichtig	Bereitschaft, sich für einen Zweck unterzuordnen
Besitz der Wahrheit ist wichtig	Beachtung der Gebote der Tugend ist wichtig.

Die Länder des Fernen Ostens nahmen erwartungsgemäß die Spitzenwerte ein (China mit 188 Punkten), Deutschland liegt mit 31 Punkten auf Rang 14 (von 23 Ländern).

TIMSS und Langfristige Orientierung. Es ergeben sich für die Mathematik durchgängig positive Korrelation zwischen $r=0,60$ und $r=0,75$, wobei diese für die 4. Stufe und für das Abschlussjahr nicht signifikant sind. Dieses erstaunlich klare Ergebnis ist vorwiegend auf die asiatischen Ländern zurückzuführen, die sich gerade auf dieser Skala von den anderen Ländern stark unterscheiden. Aber auch im Abschlussjahr zeigt sich ohne asiatische Länder ein Zusammenhang, wobei die Niederlande die höchsten Werte auf dieser Skala aufweisen. Bei den Naturwissenschaften liegen die Korrelationen niedriger und sind abgesehen von der 7. und 8. Stufe ($r=0,65$ bzw. $r=0,53$) nicht signifikant.

1.6 Die asiatischen Länder

Zum Abschluss des kulturellen Vergleiches soll noch ein Blick auf die asiatischen Staaten geworfen werden, die in der TIMS-Studie wegen ihrer im Vergleich guten Leistungen immer wieder besonders hervorgehoben werden. Die von Hofstede erfassten Staaten wurden nach asiatisch vs. nicht-asiatisch eingeteilt. Die Mittelwertunterschiede sind in Tabelle 7 zu finden.

Tabelle 7: Mittelwerte asiatischer und nicht-asiatischer Länder

		N	Mittelwert	Standardabweichung
Machtindex	Asiatisches	14	66,93	21,46
	Nicht-asiatisch	37	53,30	21,25
<i>Individualismus</i>	Asiatisches	14	29,50	13,61
	Nicht-asiatisch	37	46,78	27,26
<i>Maskulinität</i>	Asiatisches	14	51,93	14,53
	Nicht-asiatisch	36	46,78	19,93
Unsicherheitsvermeidung	Asiatisches	14	56,64	23,59
	Nicht-asiatisch	37	68,24	24,56
<i>Langfristige Orientierung</i>	Asiatisches	11	61,82	34,38
	Nicht-asiatisch	11	32,09	12,97

Bei den kursiv gesetzten Skalen unterschieden sich die beiden Ländergruppen signifikant auf dem 5%-Niveau. Asiatische Länder sind kollektivistischer orientiert, eher maskulin und in ihrer Denkweise auf Langfristigkeit angelegt. Folgende Aussagen (Auswahl) gelten also für die in der TIMS-Studie erfolgreichen asiatischen Staaten:

Kollektivistische Orientierung	Kinder lernen in „Wir“-Begriffen zu denken.
	Übertretungen führen zu Beschämung und Gesichtsverlust für einen selbst und die Gruppe.
	Ziel der Erziehung: Wie macht man etwas?.
	Diplome schaffen Zugang zu Gruppen mit höherem Status.
	Beziehung Arbeitgeber-Arbeitnehmer wird an moralischen Maßstäben gemessen, ähnlich einer familiären Bindung.
	Einstellungs- und Beförderungsentscheidungen berücksichtigen die Wir-Gruppe des Mitarbeiters.
	Management bedeutet Management von Gruppen.
	Beziehung hat Vorrang vor Aufgabe.
	Vorherrschende Werte sind materieller Erfolg und Fortkommen
C r	Geld und Dinge sind wichtig.

	Von Männern wird erwartet, dass sie bestimmt, ehrgeizig und hart sind.
	Von Frauen erwartet man, sensibel zu sein und die zwischenmenschlichen Beziehungen zu pflegen.
	In der Familie ist der Vater für die Fakten, die Mutter für Gefühle zuständig.
	Mädchen weinen, Jungen nicht; Jungen sollten zurückschlagen, wenn sie angegriffen werden, Mädchen nicht.
	Sympathie mit den Starken.
	Bester Schüler ist die Norm.
	Versagen in der Schule ist eine Katastrophe.
	Der Lehrer wird für hervorragendes Fachwissen geschätzt.
	Jungen und Mädchen wählen verschiedene Fächer.
	Leben, um zu arbeiten.
	Von Vorgesetzten erwartet man, dass sie entschlossen und bestimmt sind.
	Betonung liegt auf Fairness, Wettbewerb unter Kollegen und Leistung.
	Konflikte werden beigelegt, indem man sie austrägt.
	Anpassung von Traditionen an moderne Gegebenheiten.
Langfristige Orientierung	Respekt für soziale und Statusverpflichtungen innerhalb bestimmter Grenzen.
	Sparsamkeit beim Umgang mit Ressourcen.
	Hohe Sparquote, Mittel für Investition verfügbar.
	Beharrlichkeit beim langsamen Erreichen von Ergebnissen.
	Bereitschaft, sich für einen Zweck unterzuordnen.
	Beachtung der Gebote der Tugend ist wichtig.

Bei dieser Kombination der Beschreibung der Kultur der asiatischen Staaten ist es nicht zulässig, einzelne Dimensionen besonders hervorzuheben: Die Kombination ist wichtig. Die Analyse aller Staaten zusammen zeigt nämlich, dass auch andere kulturelle Ausprägungen erfolgreich sein können.

Man darf - bei aller Vorsicht wegen der teilweise doch geringen Stichprobengröße - behaupten, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Ländern nicht nur singulär auf Fragen des Unterrichts zurückgeführt werden können, sondern dass kulturelle Unterschiede bei der Interpretation der Differenzen bei den Schulleistungen helfen können. Dies mag ein erneuter Hinweis darauf sein, dass die kritiklose Übernahme von Lehrstrategien usw. aus anderen Ländern solange nicht unbedingt sinnvoll ist, solange u.a. die kulturelle Einbettung nicht hinreichend geklärt ist. Jedes Land muss offenbar seinen eigenen Weg finden.

2 Einmal schlecht, immer schlecht?

Kulturelle Charakteristika ändern sich nur in langen Wellen, wie Hofstede zeigen konnte. Die TIMS-Studien (Übersicht in Tabelle 8) ergeben dazu interessante Hinweise, wenn man sie gleichzeitig analysiert. Die Fixierung auf die jüngste TIMS-Studie (Untersuchung der Abschlussklassen) hat die Studien auf den anderen Stufen etwas in den Hintergrund gedrängt. Dadurch werden Aussagen über das Gesamtsystem vernachlässigt.

Tabelle 8: Übersicht über TIMSS I bis TIMSS III

TIMSS I	(3./4. Schuljahr)	An ihr nahm Deutschland nicht teil
TIMSS II	(7./8. Schuljahr)	Hier dominierten die asiatischen Schüler
TIMSS III	(12./13. Schuljahr)	Diesmal beteiligten sich die Asiaten nicht

Es liegen TIMS-Studien für die Klassen 3,4,7,8 und Abschlussjahr vor. Die Tabelle 9 zeigt die Zahl der beteiligten Länder an den TIMS-Studien. Verglichen mit der Zahl der Länder auf der Welt haben also wenig Ländern mitgemacht, zudem noch auf unterschiedlichen Klassenstufen. Dies erschwert einen effektiven Vergleich, auch im Sinne eines *benchmarking*, wenn sich dieser gewünscht wird.

Tabelle 9: Beteiligung an Erhebungen

	Zahl der Länder	Prozent
alle Klassenstufen	14	34,1
Klassenstufen 7 bis Abschlussjahr	8	19,5
Klassenstufen 3 bis 8	9	22,0
nur Abschlussjahr	1	2,4
Klassenstufen 4 und 8	2	4,9
Klassenstufen 7 und 8	7	17,1
Total	41	100,0

Bei der Rezeption von TIMSS III (Abschlussjahr) wurde in der öffentlichen Diskussion kurzfristig TIMSS II (7./8. Klasse) in Erinnerung gebracht: Deutschland würde erneut mittelmäßig abschneiden. Es ergibt sich daraus die Frage, ob diese Beobachtung nur für Deutschland gilt, oder ob auch andere Länder über einen ähnlich stabilen Rangplatz verfügen. Stabile Rangplätze würden dafür sprechen, dass Änderungen im Bildungssystem ähnlich langfristig verlaufen wie kulturellen Entwicklungen überhaupt. Dazu wurden die TIMSS-Leistungswerte in Mathematik und Naturwissenschaft herangezogen und Rangplätze vergeben. In der Abbildung 3 sind die Ränge der Länder für die Klassenstufen 3,4,7,8 und 12 (Abschlussjahr) für Mathematik angegeben (für Naturwissenschaft ergibt sich ein ähnliches Bild). Deutschland fehlt, weil es an der TIMS-Studie für die Stufen 3 und 4 nicht beteiligt war.

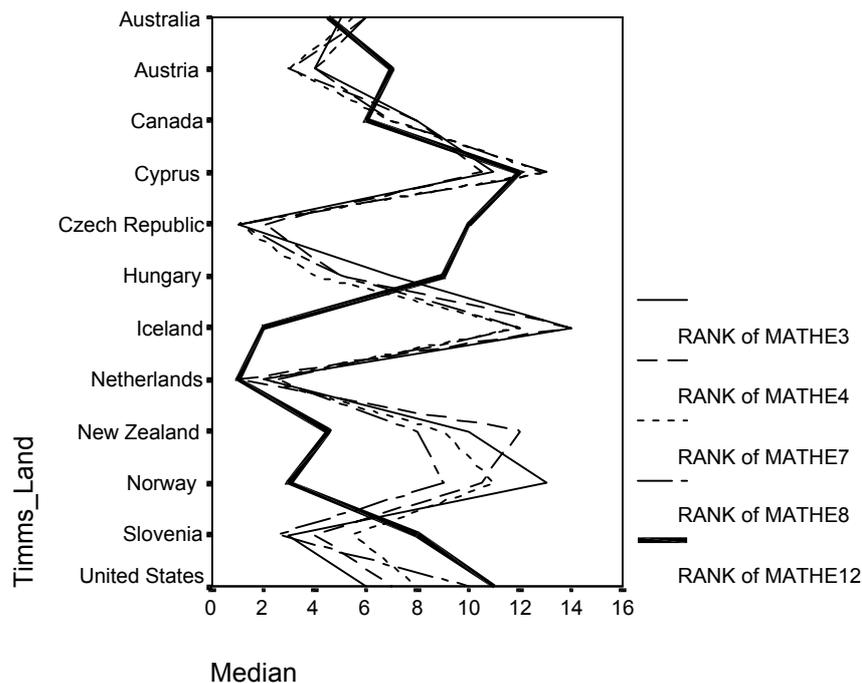


Abbildung 3: Verteilung der Rangplätze Klassenstufe 3 bis 12

Aus der Abbildung geht hervor, dass die Rangplätze von den Klassenstufen 3 bis 8 tatsächlich fast immer gehalten werden. Kleine Platzwechsel ergeben sich nur für Neuseeland und Norwegen. Erstaunlich und derzeit noch nicht gänzlich erklärbar ist das Phänomen, dass die Konstanz von den Stufen 3 bis 8 in Stufe 12 nicht mehr eingehalten wird. So sind auch die Rangkorrelationen zwischen den Stufen 3-8 signifikant positiv um $r=0,90$, keine der genannten korreliert allerdings signifikant mit der Stufe 12. Es ist eigentlich unter der Hypothese langweiliger Entwicklungen nicht nachzuvollziehen, dass ein Land über 5 Klassenstufen hinweg auf den Plätzen 12-14 zu finden ist und dann in der Abschlussklasse auf Platz 2 landet. Hier müssten schon enorme Akzelerationsprozesse oder vergleichs-

weise starke Selektionen stattgefunden haben. Derartige Entwicklungen müssten genauer untersucht werden.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die Klassenstufen 3-4 weglässt (siehe Abbildung 4). In diesem Falle kommen Deutschland und weitere Länder mit hinzu. Die Grundaussage bleibt allerdings bestehen.

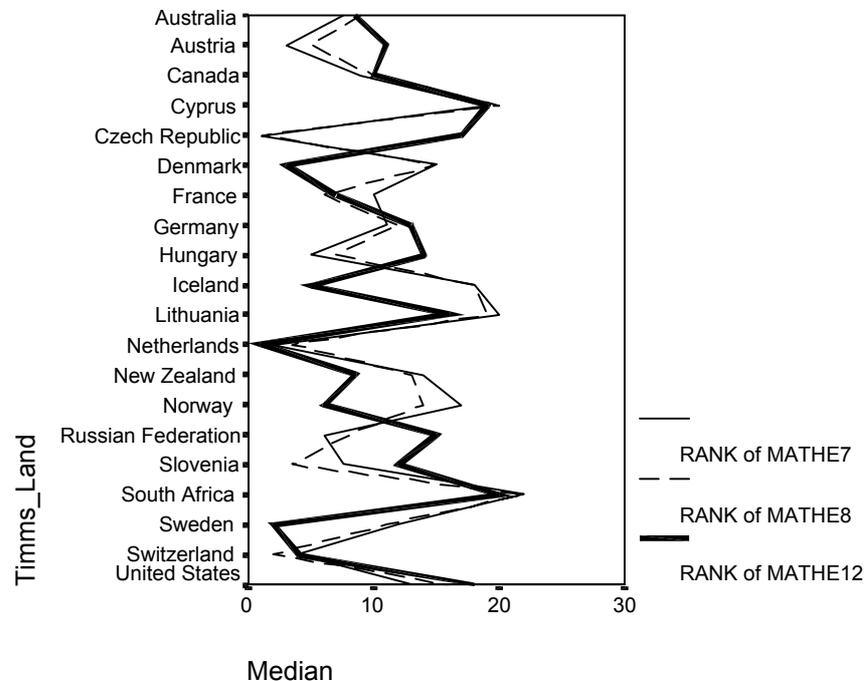


Abbildung 4: Verteilung der Rangplätze Klassenstufe 7 bis 12

Die Konsequenz aus dieser Beobachtung ist, dass es wenig Sinn macht, nun den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht auf einer Klassenstufe zu verbessern. Man müsste alle Jahrgänge mit einbeziehen. Fragwürdig vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist auch die Empörung, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler zu irgendeinem beliebig gesetzten Zeitpunkt keine Spitzenwerte einnehmen. Einmal abgesehen davon, dass der gesetzliche Auftrag an die Schule breiter gefasst ist als es durch Leistungsvergleiche im kognitiven Bereich repräsentiert werden kann, muss doch ein hohes Leistungsniveau an Schnittstellen zu weiterführenden Systemen erreicht werden, und nicht unbedingt irgendwann auf dem Weg dorthin, was nicht ausschließt, dass man auf dem Bildungsweg bestimmte Schwellenwerte nicht unterschreiten darf, um später Spitzenwerte zu erhalten. Aber dies muss geprüft werden. Dabei gilt es auch, die dem Leistungsbegriff zu Grunde liegende Handlungsbreite voll zu berücksichtigen (Methoden- und Sozialkompetenz usw.; v. SALDERN, 1999).

3 TIMSS - Hinweise für die Schulentwicklung?

Durch das teilweise hektische Reagieren der Bildungspolitik wird die Frage aufgeworfen, ob die Art der Steuerung von Bildungssystemen einen Einfluss auf den Erfolg hat. In der Schulentwicklungsdiskussion wird immer wieder auf die Erfahrungen in anderen Ländern zurückgegriffen. Geht man von der Annahme aus, dass bildungspolitische Entscheidungen auch in Abhängigkeit der eigenen kulturellen Ausprägung getroffen werden, dann ist eine blinde Übernahme von Erfahrungen anderer Länder fragwürdig. Der schulpolitische Aktionismus führt deshalb derzeit zu einer kuriosen Situation: Schulen sollen auf der einen Seite mehr Selbstständigkeit und Verantwortung erhalten, auf der anderen Seite werden zentrale Evaluationen angeordnet, die alleine natürlich noch zu keiner Verbesserung führen können. TIMSS gibt einige Hinweise zum Zusammenhang zwischen Schulleistung und Zentralismus.

Die internationale TIMSS-Arbeitsgruppe hat Länder daraufhin gruppiert, ob sie zentrale Examina oder nicht-zentrale Examina durchführt. Für diese beiden Gruppen wurden die Mittelwerte der Länder für alle verfügbaren Klassenstufen und für beide Fächer berechnet, wie in Tabelle 10 zu sehen.

Tabelle 10: Leistung und Zentralexamen (eigene Berechnungen)

	Zentralexamen (ja/nein)	N	Mittelwert	Standardab- weichung
Mathematik 3. Klasse	ja	3	451,33	37,31
	nein	11	464,64	28,89
Mathematik 4. Klasse	ja	3	526,00	44,19
	nein	12	531,08	28,41
Mathematik 7. Klasse	ja	7	455,86	55,43
	nein	15	484,40	24,07
Mathematik 8. Klasse	ja	7	488,57	63,13
	nein	16	519,31	25,66
Mathematik 12./13. Klasse	ja	8	491,13	64,98
	nein	13	505,46	32,69
Naturwissenschaft 3. Klasse	ja	3	474,00	24,52
	nein	11	474,73	32,27
Naturwissenschaft 4. Klasse	ja	3	539,33	15,31
	nein	12	530,83	30,90
Naturwissenschaft 7. Klasse	ja	7	446,29	67,84
	nein	15	486,60	35,39
Naturwissenschaft 8. Klasse	ja	7	490,14	78,64
	nein	16	525,31	30,70
Naturwissenschaft 12./13.	ja	8	488,25	65,9280
	nein	13	507,46	32,1730

Die Mittelwerte liegen für Länder mit nicht-zentralem Examen durchweg höher (außer Naturwissenschaft 4. Klasse), sind allerdings bis auf Naturwissenschaften 8. Klasse (auf 5%-Niveau) nicht signifikant. Mit größeren Stichproben ließe sich diese Frage sicher besser beantworten. Der derzeitige Ruf nach dem Zentralabitur entbehrt nach den TIMSS-Daten allerdings jeder Grundlage: In der Studie TIMSS III wurde die deutschen Bundesländer mit und ohne Zentralabitur verglichen. In den Ergebnissen (Internetseite des MPI) heißt es: "Beide Ländergruppen unterscheiden sich in bezug auf die in den Grundkursen erreichten Mathematikleistungen nicht unbeträchtlich. Die Differenz beträgt fast eine drittel Standardabweichung. In den Leistungskursen sind die Unterschiede geringer; sie lassen sich nur in der Tendenz belegen. Für die Physikleistungen lassen sich zwischen beiden Ländergruppen keine Unterschiede nachweisen. Es sind keine konsistenten Zusammenhänge zwischen Organisationen der Abiturprüfung und Fachleistungen zu erkennen."

In der TIMS-Studie wurden die Länder auch unter der Frage kategorisiert, ob in den Ländern die Curricula und die Lehrmittel zentral, regional oder gar nicht vorgegeben werden (Deutschland ist z.B. wegen der Verantwortung der Bundesländer als 'regional zentralisiert' eingestuft). Auch hier ergeben sich keine Unterschiede in den Leistungsmittelwerten beider Fächer und aller Klassenstufen. Dies bedeutet: TIMSS spricht nicht für Zentralismus, aber auch nicht dagegen.

Ein neben der Zentralisierung auffälliger Punkt in der bildungspolitischen Diskussion ist die Unsicherheit über den richtigen Weg in der Schulentwicklung. Es ist ja bemerkenswert, dass Ideen zur Schulentwicklung insbesondere aus skandinavischen und anglo-amerikanischen Ländern zu uns getragen wurden. Diese Länder werden deshalb im Folgenden als *Referenzländer* bezeichnet. Die Organisationsentwicklung in der deutschen Industrie hat auch gezeigt, dass eine blinde Übernahme z.B. japanischer Konzepte nicht weiterhilft.

Man könnte deshalb vermuten, dass in den Referenzländern die bei uns diskutierten Formen der Schulentwicklung eher möglich sind als in Deutschland. Ein Grund dafür könnte an den kulturellen Unterschieden der beteiligten Länder liegen. Man geht bei internationalen Diskursen oft von der falschen Annahme aus, dass die europäischen Nachbarländer, ja sogar die USA oder Kanada uns kulturell sehr nahe stehen. Die Untersuchungen von HOFSTEDE (1997) allerdings legen den Verdacht nahe, dass die Unterschiede doch größer sind als gemeinhin angenommen. Sind wir Deutschen also überhaupt in der Lage, Schulentwicklung im derzeit diskutierten Sinne (mehr Selbstständigkeit, usw.) durchzuführen? Neigen die Deutschen vielleicht zu festen Strukturen? In Tabelle 11 sind die Rangplätze der Skalenwerte der vier Kulturskalen von Hofstede zusammengefasst.

Tabelle 11: Rangplätze der Referenzländer

Referenzländer und Deutschland	Machtdistanz	Individualismus	Maskulinität	Unsicherheit
USA	1	1	3	4
Großbritannien	5	2	1	5
Kanada	2	3	4	3
Niederlande	3	4	5	2
Skandinavische Länder	6	5	6	6
<i>Deutschland</i>	<i>4</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>1</i>

Deutschland liegt im Vergleich zu seinen Referenzländern außer bei Machtdistanz entweder an erster oder letzter Stelle:

- Machtdistanz. Die Unterschiede zwischen den Referenzländern und Deutschland sind nicht allzu hoch.
- Individualismus. Während Deutschland und die skandinavischen Länder nicht so entfernt voneinander liegen, ist der Abstand zu den nordamerikanischen Staaten, aber auch zu den Niederlanden groß. Hier deutet sich also ein bemerkenswerter Unterschied der Länder an, die im Schulentwicklungsbereich Vorbildrolle haben. Es liegt die Vermutung nahe, dass Ideen wie Profilbildung, Autonomie usw. in individualistischen Kulturen einen besseren Nährboden finden als in weniger individualistisch geprägten Ländern. Die Länder mit den Maximalwerten haben zudem alle ein umfangreiches Privatschulwesen.
- Maskulinität. Deutschland liegt insgesamt auf Rang 9, aber bei den Referenzländern an der Spitze. Hier gibt es also klare Unterschiede zwischen Deutschland und z.B. der Heimat eines Theo Liket.
- Unsicherheitsvermeidung. Griechenland, Portugal, Japan haben einen hohen Unsicherheitsvermeidungsindex, die USA und die anderen Referenzländer dagegen einen geringen, Deutschland liegt bei allen Ländern auf Rang 29, hat aber den höchsten Wert aller Referenzländer.

Stereotype Aussagen über Deutschland im Vergleich zu den Referenzländern könnten auf Grund dieser Rangliste sein:

- durchschnittliche Tendenz zur Gleichberechtigung,
- schwächster Individualismus,
- geringste soziale Orientierung, und
- Neigung zu bürokratischen Formen.

Diese Charakterisierung deutscher Kultur ist zugegebenermaßen recht grob. Dennoch lassen die Unterschiede zu den Referenzländern erstaunen. Offenbar sind viele Forderungen anderer Nationen darüber wie Schulentwicklung auszusehen hat, für die deutsche Kultur weniger geeignet. Nun bedarf es aber der Vorsicht: Kulturelle Unterschiede können keine Entschuldigung dafür sein, dass man hierzulande Probleme in der Schulentwicklung hat. Man muss den Weg finden, der den deutschen Verhältnissen angepasst ist. Dies könnte z.B. bedeuteten, das Tempo zu drosseln und sich mehr Zeit zunehmen, ganz nach einem Motto aus der Lernenden Organisation: Langsamer ist schneller.

Literatur

- Baumert, J. et al.: TIMSS-mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich) 1997.
- Baumert, J.; Bos, W.; Waterman, R.: TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Berlin (MPI) 1998.
- Dyer, W.G. & Dyer, W.G.jr.: Organization Development: System change or culture change? In: Personnel, Jg. 1986, H. 2, S. 14-22.
- Hofstede, G.: Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München (Beck) 1997.
- Husen, T.: L'école en question. Brüssel (Mardaga) 1979.
- Keller, E.v.: Kulturabhängigkeit der Führung. Aus: Kieser, A.; Reber, G.; Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart (Schäffer-Poeschel) 1995. S. 1397-1406.
- Pekrun, R.; Jerusalem, M.: Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. Aus: Möller, J.; Köller, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim (PvU) 1996. S. 3-22.
- Saldern, M.v.: Grundlagen systemischer Organisationsentwicklung. Hohengehren (Schneider) 1998.
- Saldern, M.v.: Schulleistung in Diskussion Hohengehren (Schneider) erscheint Sommer 1999.
- Ulrich, P.: Systemsteuerung und Kulturentwicklung. In: Die Unternehmung, 4. Jg. (1984), S. 303-325.

Angaben zur Person

Matthias v. Saldern; geb. 1953; verheiratet, zwei Kinder; Promotion über Sozialklima von Schulklassen; Habilitation über Klassengröße; Professur für Schulpädagogik an der Universität Lüneburg.

Entwurf für das Inhaltsverzeichnis

Die öffentliche Diskussion über TIMSS basiert auf einer auf einfachste Ländervergleiche verengte Auswertung, es werden höchstens mikrodidaktische Analysen (Videostudie) vorgenommen. Vergleicht man die teilnehmenden Länder z.B. auch auf kultureller Ebene, dann tun sich neue Fragen auf, die letztlich alle zur Erkenntnis führen: Jede Nation muss in der Bildungspolitik ihren eigenen Weg finden.