

Kirche und Gesellschaft

Herausgegeben von der
Katholischen Sozialwissenschaftlichen
Zentralstelle Mönchengladbach

Nr. 298

Volker Ladenthin

Die PISA-Studie

Anspruch, Grenzen, Defizite

J.P. BACHEM VERLAG

Die Reihe „Kirche und Gesellschaft“ will der Information und Orientierung dienen. Sie behandelt aktuelle Fragen u. a. aus folgenden Bereichen:

Kirche, Gesellschaft und Politik

Staat, Recht und Demokratie

Wirtschaft und soziale Ordnung

Ehe und Familie

Bioethik, Gentechnik und Ökologie

Europa, Entwicklung und Frieden

Die Hefte eignen sich als Material für Schule und Bildungszwecke.

Bestellungen

sind zu richten an:

Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle

Brandenberger Straße 33

41065 Mönchengladbach

Tel. 0 21 61 / 8 15 96 - 0 · Fax 0 21 61 / 8 15 96 - 21

Internet: <http://www.ksz.de>

E-mail: kige@ksz.de

Ein Prospekt der lieferbaren Titel sowie ein Registerheft (Hefte Nr. 1–250) können angefordert werden.

Redaktion:

Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle

Mönchengladbach

Erscheinungsweise: Jährlich 10 Hefte, 160 Seiten

2003

© J. P. Bachem Verlag GmbH, Köln

ISBN 3-7616-1570-1

Die PISA-Studie hat in der Bundesrepublik Deutschland eine breite Resonanz gefunden. Sie erhebt den Anspruch, „den Regierungen (...) auf periodischer Grundlage Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind“.¹

PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Es ist ein Programm zur Erfassung grundlegender Kompetenzen der nachwachsenden Generation, das im Februar 2000 von der „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD) durchgeführt wurde. An ihm waren insgesamt 180.000 Schülerinnen und Schüler aus 28 OECD-Mitgliedsstaaten und 4 Nichtmitgliedsstaaten beteiligt. In Deutschland wurden 5.000 Schüler getestet. Bei einer nationalen Stichprobenergänzung wurde die Zahl der getesteten Schülerinnen und Schüler auf 50.000 verzehnfacht und betraf nun 1.466 Schulen in Deutschland. Über die nationale Stichprobe – an der sich, allerdings mit sehr unterschiedlichem Engagement, alle Bundesländer beteiligten – wurde ausführlich in einer zweiten Studie berichtet². Die folgenden Überlegungen wollen das Konzept der PISA-Studie einer kritischen Würdigung unterziehen. Dies soll vornehmlich unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten geschehen.

Was misst PISA?

Befragt man den Text daraufhin, was eigentlich gemessen wurde, erhält man unterschiedliche Antworten. Auf der einen Seite erhebt das Konsortium bildungstheoretische Ansprüche, indem es behauptet, dass die Tests ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ sei. Auf der anderen Seite findet sich aber in der Studie keine Auseinandersetzung mit den derzeit diskutierten Bildungsbegriffen. Stattdessen wird angeführt, man wolle lediglich „Basiskompetenzen“ messen. Gemeint sind hierbei Voraussetzungen für die „Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation“. PISA gibt an, nur noch grundlegende Kompetenzen messen zu wollen, die man besitzen muss, um die Aufgaben unserer Gesellschaft befriedigend bewältigen zu können. Entspricht diese letzte Beschreibung dem, was man gemeinhin als „erziehenden Unterricht“ bezeichnet? Wie verhalten sich Basiskompetenz und Bildung? Für welchen Auf- oder Überbau bilden die gemessenen Kompetenzen die Basis? Ist es eine spezifische „Basis“ – also eine, die nur für die deutsche, die europäische, die westliche Kultur gilt oder ist es eine Basis für Kultur überhaupt?

Schließlich die grundsätzliche Frage: Welche Wissenschaft wird zurate gezogen, Kompetenzen für Kulturteilhabe so zu bestimmen, dass sie als

„Basis“ bezeichnet werden? Und warum werden andere Wissenschaften, die eben diesen Anspruch erheben, ausgeschlossen? (Basis kann nicht im Plural gedacht werden.) Formuliert PISA mit seiner Kriterienangabe indirekt einen Letztbegründungsanspruch für das, was den Menschen als Menschen ausmacht?

Zumindest sprechen die Testplaner den Basisindikatoren die Qualität zu, ein grundlegendes Profil jener Kenntnisse und Fähigkeiten zu bilden, die Voraussetzung für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe sind. Wenn die aktive gesellschaftliche Teilhabe aber unverzichtbare Qualität des Menschen ist (traditionell formuliert: Teil des Menschlichen am Menschen), die Teilhabe durch die notwendige Beherrschung von Basiskompetenzen bestimmt wird, dann können Menschen, die nicht oder nur schlecht über diese Kompetenzen verfügen, nicht als „Menschen“ in vollem Wortsinn bezeichnet werden. Denn ihnen fehlt ja die „Basis“ zum Menschsein, definiert durch den Ausweis von Basiskompetenzen.

PISA misst dann nicht nur, sondern impliziert durch den Ausweis von Kriterien, die als „Basis“ bezeichnet werden, ein bestimmtes Menschenbild.

Zu diesen Basis-Kompetenzen zählt das PISA-Konsortium drei Bereiche: 1. Lesefähigkeit, 2. Umgang mit Zahlen und 3. (wissenschaftliches) Verständnis von Natur. Gelten demzufolge Menschen außerhalb von Schriftkulturen, Analphabeten, Legastheniker, Menschen mit Dyskalkulie, Menschen aus vorindustriellen Regionen und mit vorrationalem Naturverständnis, kurz Menschen aus anderen als schriftorientierten und naturwissenschaftlich-technisch bestimmten Kulturen folglich nicht als Menschen im vollen Sinne des Wortes? So wäre zu folgern, denn all diesen Testpersonen fehlt die „Basis“ zum Menschsein, die von PISA durch die Qualifikationen für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe normativ bestimmt wird. Hat PISA diese Implikationen mitbedacht?

Nicht dass Indikatoren ausgewiesen werden, ist bildungstheoretisch ein Problem, sondern dass die PISA-Tester durch diese Kriterien „normativ“ bestimmt sehen, was die „Basis“ des Menschen ausmacht, könnte zum Problem werden. Zu erwarten wäre in der Studie eine Passage, in der das Verhältnis der Basiskompetenzen zum Menschsein beschrieben und legitimiert wird. So, wie sich die Studie jetzt liest, entsteht der Eindruck, dass die gemessenen Kompetenzen deshalb „Basiskompetenzen“ genannt werden, weil sie als unverzichtbar für jedwedes Menschsein bewertet werden sollen.

Drei Basiskompetenzen

1. Lesefähigkeit

PISA begründet die Lesefähigkeit als Basiskompetenz, weil die Beherrschung der Verkehrssprache in Wort und Schrift notwendige Voraussetzung gesellschaftlicher Kommunikationsfähigkeit und Basis jedes Weiterlernens sei. Das klingt im Hinblick auf die Ausbildung für unsere Schriftkultur plausibel. Lesen scheint eine überfachliche Basiskompetenz zu sein; Lesen können muss man in allen Bereichen unserer Kultur. Auch die Bewertung der Kultur bedarf der (Lese-)Kultur, die sie bewerten will.

Richtig ist auch, dass die Spracharbeit im Bildungsprozess zentral ist. Aber Sprache ist eben Sprache nur auf Grund von Inhalten. Man kann nicht inhaltsfrei ('formal') „Sprechen“, „Lesen“ oder „Schreiben“ lernen. Spracharbeit kann deshalb immer nur inhalts- (in der Schule also: fach-)bezogen erfolgen, obwohl sie auf eine transferierbare Fähigkeit zielt. Man kann ohne Texte bekanntlich nicht lesen lernen. Sie müssen fachspezifisch verstanden werden. Eine Textaufgabe im Mathematikunterricht muss man anders „lesen“ als ein Gedicht im Englischunterricht. Einen Roman liest man anders als ein Gedicht; einen Sachtext liest man anders als einen literarischen Text. Andernfalls müsste jeder, der über inhaltsneutrale Sprachkompetenz verfügt, gleichermaßen gute Aufsätze wie gute Romane schreiben, und jeder, der gute Romane schreibt auch gute Gedichte schreiben können usw. Aus der Literaturgeschichte weiß man, dass nur wenige Autoren in allen Gattungen brillieren. Für die Schule müsste gelten: Der, der das Problem von Textaufgaben versteht, müsste auch gut Gedichte interpretieren können – und umgekehrt usw. In all diesen Fällen von einer fachübergreifenden Lesekompetenz zu sprechen, ist fachdidaktisch betrachtet wenig sinnvoll. Auch in der Lebenswelt übrigens gehört ein Text zu einer Textsorte, deren Kenntnis unverzichtbar für das Verständnis selbst ist.

Richtig ist, dass die Arbeit mit Sprache in jedem Unterricht gefördert werden muss, damit ein – allerdings nie inhaltsneutral testbares – Sprachverständnis sich entwickeln kann. Es gibt keine „Allgemeine Sprachkompetenz“.

PISA kann also nicht Sprachkompetenz „an sich“ gemessen haben, sondern nur „Sprachkompetenz bezogen auf bestimmte Themen und Fächer“. Der Befund: Gemessen an den Mittelwerten liegen die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im unteren Feld. Die Streuung – also die Differenz zwischen guten und schlechten Lesern – ist sehr groß. Die Spitzengruppe der deutschen Jugendlichen erreicht vergleichbare Leistungen wie der Durchschnitt der Spitzengruppe anderer Länder. Die Gruppe der leistungsschwäch-

sten Jugendlichen ist in Deutschland vergleichsweise groß. Zudem hat diese Gruppe erheblich größere Schwierigkeiten als entsprechende Gruppen anderer Länder.

Das zentrale pädagogische Problem steckt jedoch in der Aussage, dass die Freude am Lesen in Deutschland vergleichsweise gering ausgeprägt sei. 42 % der Befragten geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen. Wenn man diese Zahl regional aufschlüsselt, stellt sich heraus, dass in Sachsen-Anhalt 47 % der Befragten angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen. Wenn man die Angaben nach Geschlechtern aufteilt, zeigt sich, dass Bayern den niedrigsten Anteil von männlichen Nichtlesern hat – mit 46 %. In Sachsen-Anhalt geben 61 % (also nahezu 2/3) der Jungen an, nicht aus Vergnügen zu lesen. In Mexiko liegt diese Rate bei ca. 15 %, der OECD-Durchschnitt liegt bei 30 %. Bei aller Freude über neue Medien und ans Netz gebrachte Schulen hat man offensichtlich schlicht vergessen, dass man auch bei neuen Medien zuallererst Lesen lernen muss.

2. Mathematik

Ein zweiter Bereich der von PISA getesteten Qualifikationen ist nicht „Mathematik“, sondern etwas, was PISA „Mathematische Modellierungsfähigkeit“ nennt. Dabei werden zwei Denkbewegungen verlangt und getestet: Einmal geht es darum, einen Vorgang aus der alltäglichen Lebenswelt in Zahlen auszudrücken. Und zweitens geht es darum, die geforderten Rechenoperationen durchzuführen.

Ein Unterstufenbeispiel:

Vier Kinder messen die Breite eines Zimmers. Sie zählen dabei, wie viele Schritte sie benötigen, um das Zimmer zu durchschreiten. Die Tabelle zeigt ihre Ergebnisse.

Stefan 10 Schritte

Elke 8 Schritte

Anna 9 Schritte

Lars 7 Schritte

Wer hat den längsten Schritt?

An dieser Aufgabe wird deutlich, wie das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler zu erklären ist: Wer sich deutsche Mathematikbücher ansieht, stellt fest, dass diese zuallererst Rechenoperationen einüben. Weniger wird geübt, alltägliche Probleme in mathematische Aufgaben zu verwandeln. In deutschen Mathematikbüchern nehmen die früher so genannten „Textaufgaben“ den geringeren Teil ein. Man findet mehr „Rechenpäckchen“.

Deswegen konnten die deutschen Schüler diese von PISA getestete Art der Mathematik in der Schule nicht trainiert haben – und hatten daher bei dem PISA-Test zu wenig Erfahrung im Umgang mit Textaufgaben. Weniger elegant ausgedrückt: PISA hat nach eigener Aussage etwas gemessen, was für deutsche Schulen zwar gefordert, an deutschen Schulen aber nicht unterrichtet wird. Unsere Kinder lernen das Rechnen; sie lernen nicht, Mathematik auf den Alltag anzuwenden. Mathematikunterricht an deutschen Schulen hat den Sinn, Rechenpraxis einzuüben; Mathematik wird nicht als Lösung von lebensweltlichen Problemen angesehen.

Die Mathematikdidaktik muss sich entscheiden, ob sie die Ausprägung von Fähigkeiten bevorzugt, mit denen Schüler Operationen formalisiert ausüben können und innermathematische Kreativität besitzen oder ob sie auf einen Kompetenzerwerb setzt, der eine mathematische Lösung von Sachproblemen anstrebt.

Nur ist zu fordern, dass nicht das PISA-Konsortium die grundlegenden Fragen zur Bedeutung der Mathematik einfach faktisch entscheidet, sondern als Fachdidaktik im Hinblick auf jene Kompetenz, die für die Bildung des Menschen zum Menschen bedeutsam ist, eine begründete Position in Auseinandersetzung mit anderen Positionen bezieht. Weder kann nämlich einfach um der Popularität oder leichteren Lernbarkeit willen mathematische Grundbildung auf Anwendungskompetenz reduziert werden, noch kann umgekehrt die Mathematik darauf verzichten, die Frage nach ihrer Bedeutsamkeit für den Bildungsprozess des Menschen zu stellen und zu beantworten. PISA suggeriert aber, dass die Frage nach der Bedeutung der Mathematik für die Bildung des Menschen durch ihre Reduktion auf lebenspraktische Funktionalität beantwortet worden sei: Dies aber ist ein (gerade für die Mathematik und ihre Bedeutsamkeit folgenschwerer) Irrtum.

3. Die Naturwissenschaften

Hier lässt sich der Befund aus der Mathematik übertragen: Naturwissenschaftliche Bildung hat nach einer in PISA zitierten OECD-Studie den Sinn, die Menschen zu befähigen, Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die sich auf die natürliche Welt beziehen. Es geht also darum, in der Schule zu lernen, in Bezug auf unsere natürliche Umwelt angemessen und sinnvoll zu handeln – so, wie es jedem Menschen zukommen soll. Gemessen an diesem Kriterium schneiden deutsche Schüler schlechter als andere ab.

Die Stärken der deutschen Schüler liegen auch hier beim Durchrechnen von Aufgaben. Da nun aber PISA nicht Aufgaben abgefragt hat, sondern die naturwissenschaftliche Deutung von Problemen verlangt hat, versagen auch

hier die deutschen Schüler angesichts dieser Aufgabenstellung. Zu Recht darf vermutet werden, dass PISA nicht mangelnde Physikkenntnisse, sondern einen falschen Umgang mit Physik herausgefunden hat.

Wiederum stellt sich die Grundfrage: Was sollen Schüler lernen? Die Didaktik der Naturwissenschaften muss sich entscheiden zwischen der Vermittlung naturwissenschaftlicher Grundkenntnisse oder der Befähigung zur naturwissenschaftlich-technischen Lösungskompetenz.

Im Bereich des Umgangs mit Natur ist allerdings die wissenschaftliche Forschung nicht identisch mit der technischen Anwendung (oder ihrer Erforschung). Erkenntnisse der Naturwissenschaften sind nicht identisch mit Technik. Insofern scheint es durchaus berechtigt, die Naturwissenschaften aus ihrer eigenen Logik heraus zu verstehen und zu lernen, um zu einer innerwissenschaftlichen Kompetenz- und Qualifikationssteigerung zu kommen, die erst anschließend unter bildungstheoretischer nicht aber unter funktionalistischer Perspektive nach Bedeutung zu befragen wäre.

Umgekehrt muss die Frage nach der Bedeutsamkeit naturwissenschaftlicher Erkenntnis für die Bildung des Menschen gestellt werden, wenn Naturwissenschaften einen Platz im Bildungskanon haben sollen.

Ähnlich wie bei der Mathematik ist aber auch in diesem Fall festzuhalten, dass naturwissenschaftliche Grundbildung nicht einfach auf bloße Anwendungskompetenz reduziert bzw. durch technisches Wissen ersetzt werden kann. Umgekehrt dürfen auch die Naturwissenschaften nicht darauf verzichten, die Frage nach ihrer Bedeutsamkeit für die Bildung des Menschen zu stellen und sie zu beantworten. PISA allerdings suggeriert, diese Frage auf eine funktionalistische Sicht zurückführen zu können. Dies aber ist ein (gerade für das Verständnis der Unterschiede zwischen Wissenschaft und Technik folgenschwerer) Irrtum.

Im Fall der Naturwissenschaften weist PISA aber auf ein zweites Problem: Die zitierte Mangeldiagnose indiziert auch einen falschen Weg zu den Naturwissenschaften. Physiker ist doch nicht der, der eine Formel durchrechnen kann, sondern der, der sie findet. Ein guter Biologe ist nicht jemand, der einen Abschnitt in einem biologischen Unterrichtsbuch gut zusammenfassen oder ein Arbeitsblatt beschriften kann („Flügel eines Vogels“, „Gebiss eines Raubtiers“). Ein guter Biologe ist vielmehr jemand, der eigene Beobachtungen zeichnen oder versprachlichen kann; der Experimente entwirft, um an neue Informationen zu kommen; der biologische Techniken (sezieren, mikroskopieren, beobachten) problemlösend anwenden kann.

In den Naturwissenschaften zeigt sich am deutlichsten, dass das Fächerprinzip unverzichtbar ist. D. h. in den naturwissenschaftlichen Fächern können

die Inhalte nur mit den ihnen zugehörigen Methoden gelernt werden. PISA hat also nicht mangelnde Physikkenntnisse, sondern eine falsche Art von Physikkenntnissen herausgefunden. Die Studie diagnostiziert weniger einen Mangel an Wissen, als vielmehr einen falschen Zugang zum Wissen und sicherlich einen Mangel an sinnvollem Umgang mit dem Gelernten. PISA konstatiert, dass deutsche Schüler Naturwissenschaften als Buchwissen, nicht aber als Naturwissenschaften lernen und nicht sinnvoll mit ihrem Wissen umgehen können.

Falscher Zugang zu den Naturwissenschaften

Aber die Ursachen für mangelnde Kompetenzen in den Naturwissenschaften sind tiefer zu suchen als nur in der fehlenden Motivation in der Schule. Öffentlich wird nicht gefragt: Was sind Naturwissenschaften; was leisten sie? Sondern es wird gefragt: Wie stellen sich die Naturwissenschaften dar? Im Fernsehen sehen wir Castor-Transporte, das Problem also, dass Atommüll nur mit starkem Polizeischutz entsorgt werden kann. Physik erscheint als Bedrohung. Physik taucht nur als Problem auf. In der Chemie ging es in letzter Zeit um ein Mittel, das den Bluthochdruck senken soll, offensichtlich aber auch tödliche Folgen haben kann. Als Themen der Biologie und Medizin wurden im letzten Jahr die Möglichkeit der künstlichen Befruchtung, der Import von Embryonen sowie Experimente an ihnen diskutiert. Weiter sprechen die Medien über gen-veränderte Lebensmittel, die Verfütterung von zu Mehl verarbeiteten Tieren, von Tierkadavern und womöglich von einem Virus (BSE) infiziertem Fleisch.

Man muss sich nun vorstellen, wie z. B. ein 12- oder auch 16-jähriges Mädchen reagiert, das von diesen Themen hört und nun vor der Entscheidung steht, ob es Französisch oder Biologie, Geschichte oder Physik und Chemie wählen soll. Auf Grund welcher Kriterien wird das Mädchen sich für ein Fach entscheiden? Da es die Fächer nicht kennt, wird es sich doch nach dem entscheiden, was es so hört – von den Eltern; was es so liest – in den Tageszeitungen; und was es so sieht – im Fernsehen. Mit 12 oder 16 Jahren hört oder liest es: Die Biologie beschäftigt sich mit künstlicher Befruchtung – für ein Mädchen, das weder unmittelbar schwanger werden will noch sich für ihre Zukunft die künstliche Befruchtung als wünschenswerte Art der Zeugung und des partnerschaftlichen Zusammenlebens vorstellt, muss doch eine solche Diskussion wenig lebensnah wirken. Experimente mit Embryonen: Kaum nachvollziehbare Vorstellung für ein Mädchen, dessen Leiblichkeit sie nötig, sich mit der Problematik zu beschäftigen, einmal ein Kind zu bekommen.

Sicher ist, dass die genannten Wissenschaften nicht so sind. Aber sie stellen sich öffentlich so dar. Warum sollen sich Mädchen für Naturwissenschaften interessieren, deren öffentlich diskutierte Gegenstände das Nicht-Leben oder das künstliche Leben sind – und das zu einem Zeitpunkt, in dem die Kinder neugierig sind auf das Leben, auf sich und ihre Zukunft in emotionaler und in körperlicher Hinsicht? Dass bei einer solchen Darstellung der Naturwissenschaften in der Öffentlichkeit Halbwüchsige wenig Sinn in den Naturwissenschaften sehen und wenig Sinn darin, sie zu erlernen, ist nachvollziehbar.

Globalisierung des Bildungswesens

Zur Einschätzung kultureller Basiskompetenzen benutzt die PISA-Studie eigene Kriterien, die allerdings weder in didaktischer noch in schul- oder bildungstheoretischer Hinsicht legitimiert werden. Zudem verwundert es, daß sich die PISA-Autoren überhaupt diese curriculare Arbeit machen. Denn zuerst einmal wäre es naheliegend gewesen, ein Schulsystem an den eigenen Voraussetzungen und Zielen zu messen, um zu beurteilen, ob es wenigstens die selbstgesetzten Ziele erreicht. Die PISA-Studie überprüft nicht, ob die Richtlinien oder Lehrpläne in den Bundesländern in Bezug auf eine ausgewiesene Bildungstheorie angemessen sind. PISA fragt nicht, ob und inwieweit die in den Bundesländern von den Lehrplänen und Richtlinien festgelegten Lehrziele tatsächlich in Lehrbuchgestaltung und Unterrichtsplanung umgesetzt wurden. Und schließlich wird nicht untersucht, ob und inwieweit die in einem einzelnen Bundesland in den Lehrplänen und Richtlinien festgelegten und in Unterrichtsplanung umgesetzten Lehrziele zu Lernzielen, d. h. von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurden. Erst wenn ein Verfehlen der eigenen Zielsetzungen nachweisbar wäre, würde es sinnvoll sein, ein Schulsystem an fremdgesetzten Zielen zu messen. Die Praxis des PISA-Konsortiums verweist aber ausdrücklich darauf, dass es den in den Richtlinien und Lehrplänen festgelegten Kriterien keine Signifikanz oder Aussagekraft gegenüber den von der OECD ausgewiesenen Zielen zutraut.

Wie ist es nun zu erklären, dass ein hochrationales und in wechselseitiger föderaler Konkurrenz stehendes Bildungssystem, wie es das deutsche Bildungssystem ist, seit 30 Jahren in regelmäßig überarbeiteten Lehrplänen und Richtlinien Kriterien für Bildung entwickelt, die angeblich nicht signifikant sind? Ist es wahrscheinlich, dass sich das komplexe Argumentationsgefüge der deutschen Schulpädagogik – mit seiner Gewaltenteilung von Wissenschaft, Schulverwaltung, Schulpraxis, staatlichen und privaten Schulen, privatwirtschaftlich organisierten Schulbuch- und Lehrmittelverlagen – in den letzten zwanzig Jahren so grundlegend geirrt hat, dass man es nicht einmal

mehr als notwendig oder lohnend beurteilt, die Erreichung der selbstgesetzten Ziele zu evaluieren? Ein solches Urteil kommt einer fundamentalen Delegitimation der gesamten bisherigen wissenschaftlichen Schulpädagogik und Schulpraxis in Deutschland gleich. Ist das die Absicht von PISA?

Versucht eine bestimmte bildungstheoretische Konzeption mit dem Instrument der PISA-Studie Kriterien für die Zielorientierung von Schule durchzusetzen, die in der deutschen Schulpädagogik, Schulverwaltung oder Schulpolitik (vielleicht ja aus guten Gründen) bisher keine Akzeptanz fanden? Geht es PISA nicht um Empirie, sondern um Normendurchsetzung? Aber welche Normen sind es? Stimmen sie? Wer hat sie als gültig legitimiert? Steht hinter PISA vielleicht ein über das Vehikel Evaluation implementiertes Programm zur Veränderung, speziell zur Globalisierung der Schulsysteme?

Im Verweis auf die zu Grunde gelegte Bildungstheorie wird diese Annahme vom PISA-Konsortium ausdrücklich bestätigt. Es geht der OECD (als Wirtschaftsorganisation) erklärtermaßen um die Durchsetzung eines schlicht funktionalen Bildungsbegriffs³, es geht um Universalisierung (also ökonomische Globalisierung), d. h. die Auflösung föderaler und letztlich auch nationaler Bildungssysteme; es geht um die Transformation von Selbstbestimmung und Kulturidentität in funktionale Basiskompetenzen; es geht um Normierung und Vereinheitlichung statt um Individualisierung und Differenzierung. Als Grund und Legitimation für diesen Wandel werden ausdrücklich und ausschließlich die von der ökonomischen Situation her verursachten und definierten „Qualitätsanforderungen“ benannt. Die Schule dient nicht mehr der Teilhabe an der menschlichen Gesamtpraxis, der Bildung, sondern einer Zurichtung auf das, was das PISA-Konsortium als Kultur definiert und wodurch es diese definiert sieht.

Wenn man diese Selbstaussagen des Konsortiums ernst nimmt, muss die PISA-Studie anders als bisher rezipiert werden. Nicht als Evaluation von Basisqualifikationen, die Bildung oder auch nur Allgemeinbildung anzeigen; nicht als Aussage über das deutsche Bildungssystem im Vergleich zu anderen Bildungssystemen. PISA muss vielmehr als Versuch rezipiert und bewertet werden, Bildungssysteme an funktionalen Kriterien zu messen, um diese unter Umgehung einer breiten Diskussion durchzusetzen. Es geht der Studie nicht um Messung, sondern um Normierung; nicht um Diagnose, sondern um Steuerung.

Fragt man nach dem von der PISA-Studie verfolgten Ziel schulischer Bildung, wird deutlich, daß eine befriedigende Bewältigung des wirtschaftlich-sozialen Zustands unter Beachtung persönlicher Vorstellungen angestrebt wird. Das Problem der PISA-Konzeption ist nicht, dass sie – gegen die zu-

vörderst oft wissenschaftslogisch strukturierte Schulpraxis – Wissen von Anwendungssituationen her ordnet, bewertet und evaluiert; sondern dass das Kriterium für das, was „Anwendung“ heißt, „funktionalistisch“ (d. h. sozialwissenschaftlich) und nicht sinnbezogen (d. h. pädagogisch) bestimmt wird. Nicht die gelungene Lebenspraxis, sondern eine tatsächliche Praxis oder prognostizierte Praxis wird zum entscheidenden Kriterium dafür, was als bedeutsame Kompetenz in Bildungsprozessen gelten soll. Die ökonomische Faktizität unserer Gesellschaft soll nach PISA zur Norm des pädagogischen Planens und Handelns werden. Die Schule soll in eine als letztgültig vorausgesetzte Weltkultur einführen, nicht aber zum Bewerten kultureller Objektivationen befähigen. Was ist, wird als gut angesehen, nur weil es ist.

Inhaltliche Defizite

Markant sind die inhaltlichen Defizite der Studie, die im wesentlichen daraus resultieren, dass der schulische Bildungsauftrag auf Kompetenzvermittlung reduziert und dadurch der aktuelle didaktische, bildungs- und schultheoretische Problemstand ignoriert wird.

1. Ästhetische Bildung bleibt unberücksichtigt

Es fällt auf, dass PISA den Bereich der ästhetischen Bildung nicht thematisiert. Gehört ästhetische Bildung zwingend zur Bildung? Ist sie „notwendig“? Mit ästhetischer Bildung sind nicht Kunstverstand oder Kenntnisse der Kunstgeschichte gemeint. Ästhetisches Gefühl meint etwas anderes: Die ästhetische Fähigkeit etwa besteht in einer besonders geschulten Wahrnehmungsfähigkeit, darin nämlich, etwas zu sehen, was andere nicht gesehen haben. Es ist zudem die Fähigkeit, etwas zu gestalten, wozu es noch keine Gebrauchsanweisung gibt.

Ästhetisches Wahrnehmen ist eine Fähigkeit, die man gerade in der pluralistisch verfassten, faktisch multikulturellen und programmatisch offenen Gesellschaft braucht. Die klassischen Theorien haben als ästhetische Urteilskraft das Vermögen beschrieben, etwas Neues, von anderen Menschen bisher Unbeachtetes wahr und wichtig zu nehmen. Der ästhetisch geschulte Mensch hat einen Sinn für das, was die Konvention übersehen hat. Er sieht die Welt undogmatisch, unvoreingenommen, er hat die Fähigkeit, die Dinge ohne einengende Vorurteile wahrzunehmen.

Wenn wir unsere Curricula um einer Ausgerichtetheit auf das Funktionale willen um diesen Bereich kürzen, dann verringern wir das Kompetenztableau der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist es so, dass die von PISA festgestell-

ten Defizite – Sprachvermögen, Problemwahrnehmung und Regelerkenntnis in den Naturwissenschaften – eigentlich genau auf jenen Fähigkeiten beruhen, die die ästhetische Urteilskraft beschreiben. Ästhetische Urteilskraft kommt nicht zum Lesen, Rechnen und Schreiben hinzu, sondern macht diese erst möglich und damit qualifizierbar. Die einzelnen Kompetenzen sind also nicht so zu isolieren, wie PISA es suggeriert.

2. Moralische Urteilsfähigkeit als Marginalie

Moralität und Sittlichkeit werden von PISA nur marginal untersucht. PISA evaluiert nicht „Sittlichkeit“, wohl aber „Kooperation und Kommunikation“ in kognitiver, emotionaler Hinsicht und bezogen auf „Werthaltungen“. Dabei werden besonders die Fähigkeit zur „Perspektivübernahme“ und „Empathie“ sowie Verantwortungsübernahme/-abwehr sowie die „Einhaltung arbeitsbezogener Normen im Klassenzimmer“ überprüft. Aus erziehungstheoretischer Sicht sind diese Kriterien notwendig, aber nicht hinreichend.

Das PISA-Konsortium hat im Unterschied zu den anderen Evaluationsbereichen im Bereich „Kooperation und Kommunikation“ eine neue Methode gewählt, nämlich die Methode der (kontrollierten) „Selbstberichtverfahren“, in der „Jugendliche als Experten“ ihrer selbst befragt wurden, die nun ihre „eigenen Reaktionen“ beschrieben haben. Zudem wurden nicht (wie in den anderen Testteilen) 180.000 Schülerinnen und Schüler aus 32 Staaten befragt, sondern lediglich 300 Schülerinnen und Schüler und nur in Deutschland. Ein internationaler Vergleich der Befunde ist also nicht möglich. In der deutschen Vergleichsstudie (2002) fehlt ein entsprechendes Kapitel. Zeigt dies die Bedeutung, die man diesem Thema innerhalb des PISA-Konsortiums zumisst?

Es zeigt sich zumindest, wie stark reduziert die Kriterien sind, mit denen PISA indirekt einen Letztbegründungsanspruch für das, was den Menschen als Menschen ausmacht, erhebt. Die „Basisindikatoren“ können vielleicht „Kenntnisse und Fähigkeiten“ abprüfen, die für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe nützlich sind; sie sind aber weder „grundlegend“ noch die „Basis“ des Menschsein, der Person, der Bildung – eben jenes, um das es in Bildungsprozessen geht. Eine Einzelwissenschaft maßt sich an, die dem Menschen „grundlegende“ Wissenschaft zu sein, Auskunft über seine „Basis“ zu geben.

Die Basis des Menschen ist aber eben keine Ansammlung von gesellschaftlich nützlichen Kompetenzen, sondern seine Fähigkeit, seine Basis selbst zu bestimmen. Selbstbestimmung bleibt die regulative Idee der Bildung; ihr hat Schule zu entsprechen. Um sich selbst bestimmen zu können, bedarf es aber

der Bildung der ganzen Person, bzw. der Aneignung der Fähigkeiten für eine Teilhabe an der menschlichen Gesamtpraxis, also der Einführung in die Wissenschaften, der Politik, der Ethik, der Ästhetik und der Religion. Die hierzu nötigen (fachbezogenen) Lernvorgänge lassen sich nicht noch einmal elementarisieren, so dass am Ende die Addition der Teilleistungen die Gesamtpraxis oder die Person repräsentieren. Aus kognitiven Vermögen lassen sich nicht regulative Ideen für menschliche Praxis ableiten oder konstituieren; ebenso wenig lassen sich menschliche Praxen in kognitive Einzelakte zerlegen, deren mechanische Synthese wieder zu Bewältigung der Gesamtpraxis befähigt. Dies aber setzt PISA voraus; dies ist die mechanistische Voraussetzung der zugrundegelegten empirischen Psychologie.

Die soziale Dimension der Schule

PISA indiziert, dass in Deutschland schlechte Schulleistungen mit niedriger sozialer Herkunft korrelieren. Erweist sich dies als zutreffend, dann sind ja nicht die von PISA getesteten Qualifikationen, sondern die Verfügung über materielle Mittel, über soziales Kapital, Habitus usw. Voraussetzungen für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation. Dann aber stimmt die Grundannahme der Studie nicht, dass sie einzelne kognitive Fähigkeiten als „Basis“ für die Teilhabe erklärt. In dem beschriebenen Falle läge die Basis für die Teilhabe an einer Gesellschaft in Umständen, die die Soziologie und die politische Ökonomie viel besser erklären und die Politik eher kompensieren könnte. Hier widerspricht sich die Studie selbst, weil sie auf der einen Seite überzeugt ist, kognitive Kompetenzen ausweisen zu können, die für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind, auf der anderen Seite aber doch gerade aufzeigt, dass der sozial-ökonomische Status der Eltern eine viel stärkere „Basis“ für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist. Was stimmt nun? Entscheiden kognitive Kompetenzen oder die materiellen Voraussetzungen? Was ist die Basis einer gelungenen Teilhabe⁴⁷?

Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass die Studie den selbstgewählten Anspruch, die „Basis“ menschlichen Lebens zu bestimmen, nicht widerspruchsfrei einlösen kann. Dies ist im letzten Fall auf die „Basis“ für die Teilhabe an der Gesellschaft bezogen; fragt man nach der „Basis“ für Selbstbestimmung, für Personalisation, für die Teilhabe an der menschlichen Gesamtpraxis, für gelungenes Leben insgesamt – also nach Bildung – so kann die Studie hierauf nur eine defizitäre, kognitivistisch reduzierte Antwort geben.

Aber auch immanent betrachtet sind Zweifel angebracht, ob die Antworten der Studie auf die beschriebene soziale Problematik ausreichend sind. Es ist

zu fragen, ob der Ausbau der schulischen Betreuung, z. B. durch eine Ganztagschule, diese von der Studie geschilderten sozialen Probleme löst – oder nicht noch verstärkt. Die bereits vom Elternhaus gut geförderten Kinder würden durch eine Ganztagschule ja nicht besser gefördert.

Die Schule kann zudem ganz wesentliche Bereiche der Bildung nicht übernehmen. Nur Eltern sind imstande, ihren Kindern Liebe und Akzeptanz zu geben und ihnen einen Lebenssinn zu vermitteln. Ihre Aufgabe ist es, Kinder zum Lesen, zum Hören intelligenter Musik oder zum Besuch altersgerechter Veranstaltungen zu animieren. Nicht zuletzt liegt auch die religiöse Erziehung sowie die Weitergabe einfacher Lebensregeln im elterlichen Verantwortungsbereich. Eine durch das Elternhaus erfolgende Wahrnehmung dieser Kompetenzen hätte unmittelbare Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit der Kinder. Lehrer hätten dann Schüler vor sich, die durch die Bestätigung der Eltern in ihrer Person stabilisiert und aufgrund dessen einem hohen Anforderungsprofil gewachsen wären.

Der Hinweis darauf, dass schlechte Schulleistungen an die soziale Schicht gekoppelt sind, lässt die Vermutung aufkommen, dass in diesen Schichten Kinder nicht genügend betreut und nicht emotional stabilisiert werden. Die Konsequenz wären Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für Eltern, die ihre Kinder nicht angemessen pflegen, unterrichten und erziehen können. PISA zeigt ein Kompetenzdefizit in der elterlichen Erziehung auf.

Abschließende Bemerkungen

Das Gesamturteil über die PISA-Studie ist also geschichtet: Positiv hervorzuheben ist, dass die Studie partiell Defizite eines Unterrichts aufspürt, der nicht nach dem Sinn des zu lernenden Stoffes fragt, sondern sich mit der sachlogischen und kindgemäßen Darstellung und „Vermittlung“ begnügt. Problematisch an der Studie ist, dass das Kriterium für Sinn in der Faktizität der Gesellschaft und der Vereinheitlichung von kulturell differenzierten Gesellschaften zur globalen Universalgesellschaft gesehen wird. Dabei ist es – bildungspolitisch – ein Problem, dass die Studie ihren pädagogischen Anspruch nicht in Auseinandersetzung mit anderen Konzeptionen und auf dem derzeitigen theoretischen Diskussionstand in der Didaktik, Schultheorie und Bildungstheorie argumentativ durchsetzt. Die Antwort im Hinblick auf die eingangs gestellten Fragen lautet: PISA misst ausgewählte Teilkompetenzen für die Teilhabe an der Kommunikation in der Gesellschaft – also für Ausbildung im Hinblick auf ein spezifisches Anwendungsprofil. Mit dieser Vorgehensweise gibt aber PISA nur begrenzt Auskunft über die Bildungsprozesse, um deren gesellschaftlicher Organisation willen Schulen eingerichtet

werden. Der Anspruch, von einer einzigen Wissenschaft her zu definieren, was die „Basis“ des Menschlichen ist, lässt das Ganze der menschlichen Person und ihrer sinnbestimmten Totalität ausser acht. Dieser Anspruch soll hier mit der Finanzkraft einer grossen Wirtschaftsorganisation – der OECD – faktisch durchgesetzt werden. Die „andere“ Basis des Menschen, Sittlichkeit und Sinn, Freiheit und Verantwortung als normative Richtgrössen, wird nicht thematisiert.

Anmerkungen

- 1 Baumert, Jürgen u. a.: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 15–68. Hier S. 15.
- 2 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.
- 3 Funktionalistisch sind bildungstheoretische Forderungen zu nennen, die davon ausgehen, dass man von einer Berufsfeldbeschreibung auf die hierzu notwendigen Kompetenzen zurückschließen solle. Diese Forderungen sind ungeeignet für eine Gesellschaft, in der die einzelnen Menschen eines Landes im ökonomischen, sozialen und politischen Miteinander immer wieder neu entscheiden (können), wie sie leben wollen. Niemand kann die authentischen Anwendungssituationen kennen, in denen sich z. B. Grundschulkinder von heute in ca. 20 Jahren bewähren müssen. Durch die Vorherrschaft funktionalistischer Vorstellungen bei der PISA Studie, besteht die Gefahr, dass die auf empirische Großstudien gründenden Bildungsreformen genau das herbeiführen, was sie beschreiben: Eine reduktionistische Beschulung.
- 4 Neuere Studien zeigen, dass gerade nicht kognitive Kompetenzen sondern der soziale Status der Herkunftsfamilie über den Grad der Teilnahme an der Gesellschaft entscheiden; die sogenannten Basiskompetenzen sind eben faktisch betrachtet nicht die Basis, die über die Teilhabe an der Gesellschaft entscheiden. Die PISA-Studie beschreibt keinen Ist-Zustand, sondern einen Wunsch: Es sollte – ihrer Auffassung nach – so sein, dass die von ihr untersuchten Basiskompetenzen über den lebensweltlichen Erfolg entscheiden. Aber sie zeigt selbst, dass es nicht so ist.

Zur Person des Verfassers

Professor Dr. Volker Ladenthin, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn, Geschäftsführender Direktor.