

# Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie

Eckhard Klieme

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main

*Erschienen 2011 in*

*Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der DGfE. Band 2. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich*

Pädagogik als akademische Disziplin steht unter permanentem Legitimationsdruck in der Fachcommunity, in den Professionen, in der Öffentlichkeit und in der Politik. Der Grund dafür ist, dass Pädagogik – anders als etwa die Soziologie, die sich auf eine distanzierte wissenschaftliche Beobachterposition zurückziehen kann – nahezu untrennbar mit professioneller Praxis verbunden ist, die durch pädagogisches Denken begründet und legitimiert, reflektiert und kritisiert wird. Auch wenn Pädagogik als Erziehungswissenschaft eigenen, forschungsbezogenen, d. h. theoretischen und methodischen Kriterien unterliegt, ist sie immer wieder gefordert, konkret, verantwortungsbewusst und so präzise wie möglich auf Fragestellungen und Bedarfe der Bildungspraxis einzugehen – will sie nicht als Referenzdisziplin dieser Bildungspraxis und als wichtigste Bezugsdisziplin für die Ausbildung von Professionellen, zum Beispiel in der Lehrerbildung, scheitern. Wie brüchig und krisenhaft diese Verbindung der Erziehungswissenschaft zur Bildungspraxis ist, wird nicht zuletzt während des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im März 2010 an der öffentlichen Diskussion über Reformpädagogik deutlich. Dies wird aber auch seit längerem an den zunehmend schärfer geführten Debatten über die angebliche Durchsetzung einer „betriebswirtschaftlichen Logik“ in der Bildungspolitik, in der praktischen Bildungsarbeit und in der wissenschaftlichen Forschung deutlich (vergleiche etwa Radtke 2003, Ruhloff 2007, Casale et al. 2010). Das Programme for International Student Assessment (PISA) der OECD wird dabei immer wieder zum Kristallisationspunkt für grundsätzliche Kritik an einer vermeintlich verfehlten, da nur ökonomischen Interessen und den Steuerungsinteressen der Politik dienenden Art erziehungswissenschaftlicher Forschung – wenn sie denn überhaupt als erziehungswissenschaftliche Forschung anerkannt wird. In diesen Kontext gehört nun auch das 2009 von Richard Münch veröffentlichte Buch, das „Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey und Co“ sieht und von den Organisatoren des DGfE-Kongresses zum Gegenstand eines Streitgesprächs erkoren wurde.

Mir geht es mit meinem Debattenbeitrag nicht darum, mich mit den allgemeinen soziologischen Thesen des Autors auseinander zu setzen, etwa der Beobachtung (oder Unterstellung?), dass veränderte internationale Machtkonstellationen zu einer Entwertung traditioneller, lokaler Autoritäten und deren Ersetzung durch "globale Eliten" führe. Ebenso wenig soll hier metatheoretisch diskutiert werden, in welcher Beziehung das Paradigma der empirischen Bildungsforschung, oder genauer das Paradigma der internationalen Schulvergleichsstudien wie PISA, zu globalen ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen steht und was dies für die Logik solcher Studien bedeutet. Ich bin als Vertreter der „PISA-Forschung“ angesprochen. Das Ziel meines Beitrags ist es, eine, wie ich meine, realistische Sicht auf die Studie zu geben und darauf aufbauend die von Münch (2009) erhobenen Vorwürfe zu entkräften. Dies ist eine erziehungswissenschaftliche Debatte über Möglichkeiten und Grenzen der international vergleichenden Schulleistungsforschung, keine gesellschaftstheoretische Debatte über Globalisierungsprobleme.

Dass eine solche Abgrenzung überhaupt notwendig ist, zeigt schon, dass PISA inzwischen im öffentlichen Diskurs zum Symbol für alles Mögliche geworden ist – und dadurch überbewertet wird. Die Studie steht als Metapher nicht nur für ein bestimmtes Paradigma der empirischen Bildungsforschung, sondern für aktuelle Tendenzen der Bildungspolitik („New Public Management“) oder gar für die Modernisierung und Globalisierung des Bildungswesens überhaupt. Paradoxerweise übernehmen damit – jedenfalls in Deutschland, wo diese Debatte mit einer international einmaligen Schärfe geführt wird – die Kritiker der

Studie die aus wissenschaftlicher Sicht überhöhte Bedeutungszuschreibung, die sich bei manchen Politikern und Journalisten findet. Vor allem 2001, nach dem so genannten „PISA-Schock“ und erregten Debatten, galt PISA als Menetekel der gesamten deutschen Bildungspolitik und als praktisch unfehlbare Wissensquelle, auf die man sich als Wissenschaftler, als Praktiker und als Politiker permanent beziehen konnte und musste. PISA wurde zur Legitimationsinstanz für die Politik (Stichwort „Steuerungswissen“) und für die professionelle Praxis („evidence-based practice“). Wichtig ist jedoch festzustellen, dass PISA erst durch den öffentlichen Diskurs zu dem wird, was es zu sein scheint. In anderen Staaten ist PISA nichts als eine von vielen empirischen Studien, welche die Basis für die Berechnung von Bildungsindikatoren dargestellt.

Um nur ein Beispiel zu nennen (vergleiche unten Abschnitt 2): Die „offizielle“ OECD-Politik bemüht sich zu betonen, dass PISA keine curricular validen Tests verwendet, sondern allgemeinere „life skills“ überprüft, die Jugendliche angeblich benötigen, um im weiteren Lebens- und Berufsweg erfolgreich zu sein. Diese Selbstdarstellung, mit der sich die OECD gegen andere internationale Studien wie insbesondere TIMSS abgrenzt, wird von den Kritikern ungefragt übernommen und als Ausdruck eines neuen „Weltcurriculums“ interpretiert, das mit traditionellen schulischen Bildungsinhalten nichts mehr zu tun habe. Tatsächlich belegt jedoch die empirische Forschung, dass die PISA-Tests durchaus mit curricular validen Messungen eine hohe Übereinstimmung zeigen, PISA also keineswegs das System der Bildungsinhalte und Bildungsziele auf den Kopf stellt. Liest man Texte vieler Fundamentalkritiker wie etwa Radtke (2003), Ruhloff (2007) oder auch Münch (2009), so wünscht man sich sehr häufig, dass diese Autoren die Dokumente der Studie, deren Ergebnisse, vor allem aber die seriöse wissenschaftliche Forschung im Umfeld von PISA zur Kenntnis nehmen würden und sich nicht „ideologiekritisch“ auf eine angebliche Machtpolitik der OECD beziehen würden. (Zur Darstellung von Konzeption, Aufgabenstellungen, aber auch Grenzen der PISA-Studien vergleiche das Rahmenkonzept der Schüler-, Schul- und Elternbefragungen der internationalen Studie 2012, das von einer internationalen Expertengruppe bearbeitet wurde: Klieme et al. 2010.)

Mein Diskussionsbeitrag wird die PISA-Studie anhand von fünf Leitfragen vorstellen und hierzu jeweils auf Thesen von Münch (2009) eingehen:

- Was beinhaltet die PISA-Studie?
- Wie werden Kompetenzen bei PISA definiert und gemessen?
- Worüber macht PISA Aussagen?
- Wer steht hinter der PISA-Studie?
- Wohin „steuert“ PISA unser Bildungssystem?

Abschließend soll die Argumentationsweise des von Münch vorgelegten Buches kritisch bewertet und das Demokratiepotezial beziehungsweise die Demokratiegefährdung der Studie herausgearbeitet werden.

## 1. Was beinhaltet die PISA-Studie?

PISA ist bekannt als internationale Teststudie. Alle drei Jahre werden in den derzeit 34 Mitgliedstaaten der OECD sowie in weiteren, inzwischen mehr als 30 Staaten Fähigkeiten in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften geprüft. Der Schwerpunkt der Untersuchung wechselt dabei zyklisch; so war Lesen im ersten Durchgang im Jahr 2000 und wieder neu im Jahr 2009 der Schwerpunkt. Weniger bekannt ist allerdings, dass PISA auch Tests zu anderen Fähigkeitsbereichen, etwa Problemlösefähigkeiten umfasst, die teilweise computerbasiert erhoben werden. Hinzu kommen weitere „outcomes“, die über Fragebögen erfasst werden. Bereichsspezifisch, das heißt jeweils ausgerichtet auf die Hauptdomäne, sind dies fachliche Interessen, Lern- und Denkstrategien sowie fachbezogene Überzeugungen wie etwa Selbstkonzepte. Schließlich erfasst PISA allgemeine schulische „outcome“-Variablen wie Lernmotivation, Schulfreude, soziale Orientierungen und Bildungsaspirationen. Als Erfolgskriterium schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung kann schließlich auch das Ausmaß des Schulschwänzens angesehen werden, dass ebenfalls erfragt wird.

Das Untersuchungsdesign begnügt sich aber nicht damit, kognitive und nicht-kognitive „outcomes“ festzustellen, sondern es werden eine große Zahl von Bedingungsfaktoren erhoben, von denen aus der Schul- und Unterrichtsforschung bekannt ist, dass sie schulische Lernergebnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflussen. Einige dieser Bedingungsfaktoren betreffen Rahmenbedingungen, die von der einzelnen Schule nicht beeinflussbar sind, aber deren Arbeit unter Umständen prägen; andere Variablen betreffen Prozesse des Lehr-Lern-Geschehens. Zum Ersteren gehören etwa familiäre Umwelt, sozio-ökonomischer Status, Geschlecht, Migrationshintergrund der Schüler, aber auch Ausbildung der Lehrerschaft, finanzielle Ressourcen, Schul- und Klassengröße. Die Unterscheidung der Systemebenen (Individuum, Klasse bzw. Schule und schließlich das System als Ganzes) ist besonders wichtig bei den Prozessfaktoren. Auf individueller Ebene sind dies insbesondere verschiedene Aspekte der Lernzeit (Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern, Teilnahme an Zusatzangeboten, Nachhilfe, Zeit für Hausaufgaben) sowie non-formale und informelle Lernaktivitäten und Freizeitbeschäftigungen. Als Unterrichtsmerkmale werden bei PISA erfasst: verschiedene Aspekte der Unterrichtsqualität wie etwa Strukturiertheit, Lehrerunterstützung, effiziente Klassenführung und das Anspruchsniveau von Aufgabenstellungen, aber auch didaktische Einzelaspekte wie die Verwendung von Gruppenarbeit, Tests und Evaluationsverfahren. An den Schulen werden sowohl Merkmale des Lehrerkollegiums erhoben (Ausmaß der Leistungsorientierung, Aspekte des Schulleitungsverhaltens, Kooperationen und professionelles Lernen) als auch Normen und Regelungen erfragt, wie etwa die Auswahlverfahren der Schulen, die Zusammensetzung der Lerngruppen und der Umgang mit Evaluation. Aus unterschiedlicher Perspektive (Schulleiter, Schüler sowie Lehrer) wird die Schulkultur erfasst, z.B. anhand der Qualität der sozialen Beziehungen einschließlich der Elternbeteiligung. Last but not least ist die OECD bemüht, durch eine Aggregation der Angaben der befragten Untersuchungsteilnehmer, aber auch durch Zusatzinformationen aus amtlichen Statistiken und aus Befragungen von Bildungsexperten Rahmenbedingungen auf staatlicher Ebene zu erfassen, wie beispielsweise das Ausmaß der Schulautonomie sowie sozio-ökonomische Rahmenbedingungen.

Sowohl Tests als auch Befragungsinstrumente werden von internationalen Expertengruppen auf der Basis ausführlicher theoretischer Grundlagenpapiere entwickelt. Das für die Umsetzung verantwortliche Konsortium entwickelt in internationaler Kooperation – teilweise auf Vorschlag der nationalen Testzentren – eine Vielzahl von Aufgaben und Fragen, die zunächst in qualitativen Einzelstudien in mehreren Ländern erprobt werden, um zu prüfen, wie die Befragten der unterschiedlichen Kulturen diese Aufgaben und Fragen verstehen. Ein Jahr vor der eigentlichen Untersuchung werden groß angelegte Felderprobungen in allen beteiligten Staaten durchgeführt, an denen mehrere Tausend Probanden teilnehmen; dieser Feldtest sichert letztlich die psychometrische Qualität der Instrumente.

Diese Darstellung verdeutlicht zum einen, mit welcher Sorgfalt und methodischen Präzision die Studie durchgeführt wird. Sie macht zum anderen deutlich, dass PISA sehr viel mehr ist als ein Vergleichstest: Es ist eine hochkomplexe Datenbasis, die für das Bildungsmonitoring, aber auch für wissenschaftliche Untersuchungen sowohl innerhalb einzelner Staaten als auch im internationalen Vergleich genutzt werden kann. Die Datensätze stehen bereits ein Jahr nach der Erhebung öffentlich zur Verfügung.

Wie wenig Münch dieses Forschungsdesign kennt bzw. in seiner Argumentation berücksichtigt, zeigt sich an seiner Charakterisierung der PISA-Studie (Münch 2009, S. 53): „PISA bietet lediglich zusätzlich zur Bildungsstatistik der OECD Informationen über das Abschneiden der teilnehmenden Länder.“ Diese Darstellung ist ebenso verkürzt wie die Behauptung, PISA diene dem „Benchmarking der OECD-Mitgliedstaaten in der Erfüllung global definierter Bildungsstandards“ (S. 31), orientiert an der „Leitidee der Bildung als Humankapital“ (S. 33). Dass diese Charakterisierungen zu kurz greifen, wird vor allem deutlich, wenn man die Testinhalte näher betrachtet.

## 2. Wie werden Kompetenzen bei PISA definiert und gemessen?

PISA definiert Lesekompetenz als „die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Deutsches PISA Konsortium 2001). Ich denke, diese Zieldefinition ist durchaus kompatibel mit anspruchsvollen Bildungskonzepten – geht es doch um nicht weniger als einen eigenständigen, reflektierten Umgang mit Texten mit dem Ziel der Entfaltung eigener

Potenziale zur gesellschaftlichen Partizipation. Von daher ist es ziemlich unverständlich, warum Münch PISA die „Leitidee der Bildung als Humankapital“ unterstellt. Eine meiner Lieblingsaufgaben aus dem Lesetest erfordert gleichsam sogar kritisch-hermeneutische Fähigkeiten: Den Schülern wird hier ein Gedicht vorgelegt, das von einem älteren Mann stammt, der auf sein Leben zurückblickt mit Sätzen wie „Wenn ich mein Leben noch einmal zu leben hätte, würde ich versuchen, das nächste Mal entspannter zu leben.“ Die Aufgabenstellung besteht zunächst in *multiple choice*-Fragen zur Wiedererkennung von Aussagen des Gedichtes. In einem zweiten Schritt werden Schüler aufgefordert, selbst zum Gedicht Stellung zu beziehen. In einem dritten Schritt werden sie schließlich darüber informiert, dass das Gedicht in einer Anzeige für Harley-Davidson-Motorräder erschienen ist – und sie sollen eine Vermutung darüber aufstellen, warum eine Firma mit einem solchen Gedicht wirbt.

Auch in der Mathematik geht es nicht nur um Reproduktion und um abfragbares Wissen, sondern um kritisches Denken, wie etwa folgende Beispielaufgabe aus dem Rahmenkonzept für Mathematik zeigt: „In einem bestimmten Land betrug der Verteidigungshaushalt für 1980 30 Mio. €. Der Gesamthaushalt des Staates betrug in diesem Jahr 500 Mio. €. Im Folgejahr stieg das Gesamtbudget auf 605 Millionen, der Verteidigungshaushalt auf 35 Millionen. Die Inflationsrate betrug in diesem Zeitraum 10 %. (a) Du bist eingeladen, vor einer pazifistischen Gesellschaft einen Vortrag zu halten, bei dem du erläutern sollst, dass das Verteidigungsbudget gesunken ist. Erkläre wie du vorgehen würdest. (b) Du bist eingeladen, vor einer Militärakademie vorzutragen. Du sollst erklären, dass der Verteidigungshaushalt angestiegen ist. Erkläre, wie du vorgehen würdest.“ Dies ist natürlich eine der besonders komplizierten Aufgaben zum mathematischen Grundverständnis. Sie setzt etwas voraus, was mathematische Kompetenz im Sinne von PISA zentral bestimmt, nämlich die Fähigkeit, Situationen aus unterschiedlichen lebensweltlichen gesellschaftlichen Kontexten mathematisch zu modellieren und mathematische Mittel einzusetzen, um Probleme zu lösen, wobei häufig keine eindeutige Lösung gefordert ist, sondern je nach Annahmen verschiedene Lösungen denkbar sind. Zugleich verlangt die Aufgabe so etwas wie einen ideologiekritischen Umgang mit Mathematik, d.h. ein Verständnis dafür, dass man mit bloßer Zahlenarithmetik unterschiedliche, manchmal sogar widersprüchliche Bewertungen „begründen“ kann.

Das Rahmenkonzept für Mathematik in der PISA-Studie deckt persönliche, bildungsbezogene und wissenschaftliche Kontexte ab, beschreibt Grundkompetenzen des Reproduzierens, des Herstellens von Verbindungen und des Reflektierens, und bezieht sich auf unterschiedliche mathematische Leitideen (also fachliche Kernkonzepte) wie Quantität, Raum und Form, Veränderung und Beziehungen sowie Unsicherheit. Interessanterweise wird seit Anfang 2009 auf Initiative der USA in den internationalen PISA-Gremien sehr heftig darüber diskutiert, ob dieses Konzept von Mathematik als Problemlöse- und Reflexionsinstrument tatsächlich beibehalten werden soll, oder ob der PISA-Mathematiktest, wie es eher konservative Kreise in den USA fordern, stärker auf fachliche Wissensinhalte und Fertigkeiten fokussiert werden sollte. Europäische, insbesondere auch deutsche Mathematikdidaktiker stehen in dieser Auseinandersetzung ganz eindeutig hinter der bewährten PISA-Position, die ein modernes, kritisch-reflektiertes Verständnis von Mathematik beinhaltet.

Nach Münch (2009, S. 39) hingegen „konzentriert sich der PISA-Test auf die innermathematischen Grundkompetenzen“, und der Autor meint feststellen zu können, „dass die Aufgaben ... dem angloamerikanischen Modell allgemein verwertbarer Grundkompetenzen entsprechen, das sich vom deutschen Modell der fachlich differenzierten Bildung deutlich unterscheidet“. Ähnlich falsch ist die Einschätzung des Autors zum Lesetest: Glaubt man Münch, so „dominieren im PISA-Test diskontinuierliche Fachtexte wie zum Beispiel Gebrauchsanweisungen, technische Beschreibungen und Zeitungsberichte“ (S. 40). Im Übrigen sind die Merkmale der verwendeten Aufgaben in den einschlägigen nationalen und internationalen Publikationen detailliert dargestellt.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist bemerkenswert, dass PISA mit seinem Kompetenzkonzept letztlich auf eine Konzeption zurückführbar ist, die Heinrich Roth 1971 in seiner pädagogischen Anthropologie entworfen hat. Ausgehend von Mündigkeit als oberstem Ziel einer der Emanzipation verpflichteten Erziehung führt Roth ausgerechnet den Kompetenzbegriff ein, um Mündigkeit auszudifferenzieren, und zwar in einem dreifachen Sinn, nämlich als Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (Roth 1971, S.180). Die in PISA erfassten Grunddimensionen der Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaft-Kompetenz sind als Sachkompetenzen im Sinne von Roth zu verstehen, deren konkrete Umsetzung Aspekte von Selbstkompetenz mit erfassen. Diese wird zudem

explizit berücksichtigt, indem PISA auch Aspekte von Selbstregulation, Selbstkonzept und Metakognition durch entsprechende Fragebögen erfasst. Aspekte der Sozialkompetenz, wie etwa die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, werden zumindest in den nationalen Ergänzungen der PISA-Studie in Deutschland mit erfasst (vergleiche Klieme, Artelt, Stanat 2001 sowie Klieme und Hartig 2007). Die Bezüge zur Diskussion um Kompetenzen, wie sie Heinrich Roth in die Erziehungswissenschaft eingeführt hat, sind nicht zufällig: Über Publikationen von Fend und Weinert fanden sie Eingang in das OECD-Projekt "Definition and Selection of Competences" sowie schließlich in die PISA-Studie.

### 3. Worüber macht PISA Aussagen?

Münch (2009, S. 220) kommt zu dem vernichtenden Urteil: „Im Verhältnis zum Aufwand ist der von PISA geschaffene Mehrwert der Erkenntnis eher bescheiden.“ Diese These begründet Münch nicht zuletzt durch seine eigenen Re-Analysen von Daten der PISA 2000-Studie, die, wie im folgenden zu zeigen sein wird, tatsächlich sehr fragwürdige Befunde liefern. Die Fragwürdigkeit liegt jedoch in der Vorgehensweise des Autors, die dem *state of the art* nicht entspricht, und nicht etwa in der Studie selbst.

Ein zentraler Aspekt der Re-Analysen betrifft den Zusammenhang zwischen Lernstrategien (konkret, so genannten Elaborations- und Kontrollstrategien, deren Anwendungshäufigkeit bei PISA erfragt wurde) und den Testergebnissen. Untersucht man diesen Zusammenhang auf der individuellen Ebene, das heißt bei Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schulen, so zeigt sich ein schwach positiver Zusammenhang in der Größenordnung von  $r = .03$ . Mittelt man jedoch sowohl die Häufigkeitsangaben zu Elaborationsstrategien als auch die gemessene Testleistung auf der Ebene der Staaten und setzt diese aggregierten Werte zueinander in Beziehung, so ergibt sich überraschenderweise ein negativer Zusammenhang in der Größenordnung von  $r = -0,58$ , der hoch signifikant ist. In den Worten von Münch (2009, S. 227): „Der individuelle positive Effekt von Lernstrategien auf die PISA-Testergebnisse ist auf der Makroebene nicht erkennbar.“ Aus dieser an sich richtigen – und von PISA-Experten mehrfach berichteten und intensiv diskutierten – Feststellung zieht Münch nun den Schluss: „Offensichtlich verhelfen diese Strategien nicht zu besseren PISA-Ergebnissen, wenn inadäquate schulische Lernbedingungen vorherrschen“ (S. 223). Schließlich folgert er, „dass der häufigere Einsatz dieser Strategien unmittelbar aus den Defiziten eines Schulsystems resultiert“ (S. 225).

Münchs Argumentationslinie ist in der Fachdiskussion als ökologischer Fehlschluss bekannt. Er entsteht dadurch, dass die Mehrebenenstruktur der Daten nicht adäquat in den Analysen berücksichtigt wird. Trennt man mit aufwändigeren statistischen Modellen zwischen Schüler-, Schul- und Staaten-Ebenen, so wird deutlich, dass auf jeder dieser Ebenen eigenständige, durchaus auch unterschiedlich gerichtete Zusammenhänge bestehen können. Dies liegt daran, dass die für eine Schule oder gar ein Land aggregierten Werte inhaltlich eine andere Bedeutung haben als die individuellen Werte. Die gemittelten Angaben der Jugendlichen eines Landes über ihre Verwendung von Elaborationsstrategien haben nichts mehr mit dem tatsächlichen Einsatz bestimmter Denkopoperationen zu tun; sie müssen vielmehr als Indikator der kulturell geformten und geteilten Wertschätzung solcher Strategien interpretiert werden. Dabei können auch kulturspezifische Antworttendenzen eine Rolle spielen wie beispielsweise die aus der interkulturellen Psychologie bekannte Acquieszenz. Das Ausmaß dieser Tendenz kann für die unterschiedlichen Kulturen aus dem Antwortverhalten der Probanden erschlossen werden. Korrigiert man die Korrelation um diese geschätzten Acquieszenz-Werte, so wird der Zusammenhang abgeschwächt auf  $r = -0,37$  und ist statistisch nicht mehr signifikant.

Bevor man Globalaussagen über Nutzen und Grenzen eines Unternehmens wie PISA macht, sollte man sich also etwas gründlicher über die einschlägige Forschung und ihre methodischen Grundlagen informieren. Und manchmal reicht einfach nur eine gewisse Sachkenntnis über die Bildungssysteme, die hier analysiert werden. Beispielsweise verwendet Münch (2009, S. 206) den Prozentsatz der fünfzehnjährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse, der in einem Staat beobachtet wird, als Indikator für die Selektivität des entsprechenden Schulsystems. Diese Interpretation ist offensichtlich motiviert durch die Bedingungen des deutschen Schulsystems, in dem ein Jugendlicher bei „normalem“ Einschulungsalter und störungsfreiem Bildungsgang im Alter von 15 Jahren in der neunten Klasse angekommen sein müsste; wenn nicht, verweist dies in Deutschland in der Tat auf Selektionsprozesse in Form von verspäteten Einschulungen oder Klassenwiederholungen. Dies muss jedoch in anderen

Systemen keineswegs so gelten. Beispielsweise befinden sich im Vereinigten Königreich, wo bereits mit fünf Jahren eine Einschulung stattfindet, die meisten Schüler in der 11., ein größerer Teil noch in der 10. Jahrgangsstufe, aber keiner in der neunten oder darunter. Nach Münch wäre also das britische Schulsystem als überhaupt nicht selektiv zu bewerten, was sicherlich nicht der Fall ist.

Welchen Erkenntniswert die PISA-Studie hat, zeigen exemplarisch Auswertungen, wie sie im Bildungsbericht 2008 vorgelegt wurden: Dort ist ersichtlich, dass Deutschland unter allen PISA-Teilnehmern der Staat ist, in dem das 10. Perzentil der Verteilung der Lesekompetenz am niedrigsten ausfällt. Mit anderen Worten: Leistungsschwache Schüler in Deutschland (die untersten 10 %) sind so schwach wie in keinem anderen Staat mit Ausnahme von Griechenland. Diese Aussage, errechnet aus Daten der PISA-Studie 2003, ist erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch sehr bedeutsam, weil sie belegt, dass die Probleme des Bildungssystems in der mangelnden Förderung von Leistungsschwachen liegen.

Darüber hinaus weist eine Vielzahl von Publikationen anhand von PISA-Daten nach, dass die Studie es ermöglicht, komplexe Vermittlungsprozesse zwischen familiären Bedingungen, staatlichen Regelungen, pädagogischer Praxis sowie schließlich Lernprozessen und -ergebnissen zu erschließen – und zwar bei entsprechend komplexer Modellierung unter Vermeidung ökologischer Fehlschlüsse. Dadurch gelingt, wie im genannten Beispiel, die Identifikation von Handlungsbedarfen im Bildungssystem. PISA leistet also jenseits der Rankings, die in der Öffentlichkeit so häufig im Vordergrund stehen, tatsächlich sehr viel für eine moderne Bildungsforschung und – wenn sie sich denn darauf einlässt – für eine moderne Bildungspolitik und -praxis.

#### 4. Wer steht hinter der PISA-Studie?

“Der Test wird von einem Konsortium aus fünf *educational assessment*-Agenturen gestaltet, die ihr Produkt inzwischen an 57 Staaten verkauft haben“ weiß Münch (2009, S. 37) zu berichten. Seiner Analyse zufolge ist dies gleichzusetzen mit einer Entmachtung nationaler Politik und mit einer De-Professionalisierung der pädagogischen Praxis: „Die Bildung wird den nationalen Eliten (also den Lehrerverbänden, den Bildungspolitikern der Parteien und den Ministerialbeamten) von einer transnationalen Koalition aus Forschern, Managern und Unternehmensberatern aus der Hand gerissen.“ (S. 30).

Tatsache ist, dass PISA nicht von einem internationalen Konsortium erdacht wurde, sondern vom Sekretariat der OECD, das alle drei Jahre neu die Durchführung der Studie international ausschreibt, worauf sich in der Regel unterschiedliche, konkurrierende Anbieter bewerben. Die Idee einer solchen internationalen Schulleistungsmessung ist jedoch nicht im OECD-Sekretariat oder bei diesen Anbietern entstanden, sondern sie ist ein halbes Jahrhundert alt und gründet sich auf eine Vereinigung von Bildungsforschern, die Anfang der 60er Jahre das unerhörte Wagnis begannen, schulische Lehr-Lern-Prozesse und deren Ergebnisse international vergleichend zu untersuchen. Forscher wie der Schwede Torsten Husen oder der am UNESCO-Institut in Hamburg lehrende Brite Neville Postlewaith waren die Pioniere. In diesem Zusammenhang konnte beispielsweise Wolfgang Schultze, der Anfang der 1970er Jahre am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Rahmen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) mitarbeitete, bereits sehr kritische Befunde zum Leistungsstand des deutschen Bildungssystems melden, die damals jedoch in der Bildungspolitik nicht erwünscht waren.

Internationale Schulleistungsvergleiche sind somit ein erprobtes Paradigma wissenschaftlicher Forschung, das keinesfalls, wie von Kritikern häufig vermutet, in der „Giftküche“ der OECD entstanden ist, um die Produktion von „Humankapital“ global zu kontrollieren. Es handelt sich vielmehr um einen Typus von Forschung, der erziehungswissenschaftlich eine Vielzahl von Erkenntnissen ermöglicht. Es ist allerdings das Verdienst der OECD, dieses Forschungsparadigma in modifizierter Form (beispielsweise durch kompetenz- statt lehrplanbezogene Tests und durch Alters- statt Jahrgangsstichproben) aufzugreifen und mit vorher nicht erreichter Präzision umzusetzen. An dieser Arbeit ist eine Vielzahl von „nationalen Eliten“ beteiligt, da über Expertengruppen, nationales Projektmanagement und politische Gremien Einfluss auf das Design der Studie genommen werden kann.

## 5. Wohin „steuert“ PISA unser Bildungssystem?

Für Münch ist klar: Mit PISA beginnt „staatlich verordnetes Testen“ (S. 38) wie in den USA; Folgen sind unter anderem „Druck auf Schüler, Lehrer und Eltern“ und die Konzentration des Unterrichts „ganz auf die Art der von PISA referierten Grundkompetenzen“; und im Stil studentischer Wissenschaftskritik der 1960er Jahre heißt es schließlich: "Unter dem Regime von PISA wird die Gesellschaft zu einer Art totaler Besserungsanstalt, die auf dem Wege des lebenslangen Lernens dafür sorgt, dass niemand ausfällt, der oder die im internationalen Wettbewerb gebraucht wird“ (S. 205).

Eine solche, flott formulierte Totalkritik lässt sich sachlich, gar wissenschaftlich und somit methodisch kontrolliert nicht mehr diskutieren. Eine schlichte empirische Studie, die alle drei Jahre praktiziert wird, wird hier zu einem globalen „Regime“ überhöht; die PR-Manager der OECD könnten es nicht besser machen. In der Mystifizierung von PISA als einem mächtigen „Steuerungsinstrument“ treffen sich bemerkenswerterweise extrem PISA-gläubige Bildungspolitiker und Administratoren mit Extremkritikern wie Münch. Die empirische Schulforschung hingegen weiß darum, dass Schule und Unterricht nicht top-down „gesteuert“ werden, sondern, wie Fend (2006) es ausdrückt, staatliche Vorgaben immer neu und eigensinnig rekontextualisieren.

Realistisch gesehen gibt es derzeit keine Belege dafür, dass negative Effekte, die in den USA in der Tat durch das so genannte *high stakes testing* – also Testverfahren, die mit massiven persönlichen Konsequenzen für Schüler und Lehrer verbunden sind – einher gingen, nun auch in Deutschland auftreten. Befragungsergebnisse, die beispielsweise auf dem Mainzer DGfE-Kongress von Autoren des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung vorgestellt wurden, belegen, dass in Deutschland selbst die Lehrkräfte, deren Klassen an Vergleichsarbeiten und PISA-Studien teilnehmen, sich keineswegs unter Druck gesetzt fühlen. Neue Steuerungsinstrumente wie Qualitätsdiskurs, Evaluation, Schulinspektionen und Bildungsmonitoring bestanden lange vor PISA, und die so genannten Handlungsempfehlungen, die die Kultusministerkonferenz nach der ersten PISA-Studie herausgaben, haben mit der Studie selbst weniger zu tun als mit den bereits vorher bestehenden politischen Zielorientierungen, beispielsweise der Einführung von Ganztagschulen (Tillmann et al. 2008). So wichtig und interessant eine kritische politik- und erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung solcher bildungsreformerischer Tendenzen ist, so falsch ist es doch, die PISA-Studie dafür verantwortlich zu machen beziehungsweise diese in sich sehr vielschichtige Studie nur auf die Umsetzung eines globalen Regimes zu reduzieren.

## 6. Wie man Mythen erzeugt: das Argumentationsmuster bei Münch

Das Buch bewegt sich, wie oben in Bezug auf Testkonstrukte und Datenauswertung an Beispielen belegt wurde, nicht auf der Höhe der Schulleistungsforschung. Es greift nicht deren wissenschaftliche Grundlagen, ihre Stärken und Schwächen auf, sondern arbeitet immer wieder mit essayistischen Verallgemeinerungen und Plausibilitätsbehauptungen. Häufig werden Formulierungen gebraucht, die in einem seriösen wissenschaftlichen Text fehl am Platz sind: "Es passt ins Bild, dass...", „obwohl es immer deutlicher wird...“, „alle Zeichen deuten darauf hin...“, „allseits bekannt ist die Tatsache...“, „Es versteht sich von selbst...“. Ein solcher Argumentationsstil ist für eine seriöse Wissenschaft nicht satisfaktionsfähig. Dies gilt auch für die Unterstellung vom unmittelbaren Zwang, die immer wieder – und immer wieder ohne Beleg – den Durchgriff der OECD beziehungsweise der „internationalen Eliten“ auf das nationale Bildungsgeschehen suggeriert: „Länder müssen... damit bezahlen, dass sie den Druck erhöhen“ (S. 36). Dabei verwickelt sich der Autor zum Teil in Widersprüche, beispielsweise wenn er, wie oben genannt, eine Entmachtung nationaler Eliten annimmt, zugleich aber eine „fatale Allianz der transnationalen Elite der Bildungsforscher und Wirtschaftsmanager mit den nationalen Elite der Lehrerverbände und Bildungspolitiker“ beschwört (S. 52).

Am stärksten irritiert aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die teils naiv, teils erschreckend konservativ anmutende Apologie tradierter Schulverhältnisse. Am prononciertesten wird dies auf S. 78 formuliert, wo Münch die angebliche Neugestaltung des Bildungswesens als Tendenz zur „Kundenorientierung“ beschreibt, „während der Schüler (also der „Kunde“ im traditionellen Schulsystem, E.K.) von der

anerkannten Autorität der Lehrer angeleitet wird und der Lehrer... die Qualität der Lehrleistungen selbst am Maßstab seiner Profession misst“. So von einer „anerkannten Autorität der Lehrer“ zu reden und die Selbstreferenzialität der pädagogischen Profession zu immunisieren, widerspricht einem aufgeklärten und kritischen erziehungswissenschaftlichen Denken.

## 7. Schlussbemerkung zum Demokratiepotezial der PISA-Studie

Von einem demokratischen Bildungssystem ist zu erwarten, dass es Selbstbestimmung und Partizipation ermöglicht und Kompetenzen und Haltungen vermittelt, die Menschen befähigen, ihr soziales, berufliches und politisches Umfeld verantwortungsvoll und kritisch mitzugestalten. Die Strukturen und Prozesse eines solchen Bildungssystems folgen rationalen Prinzipien, unterliegen transparenter öffentlicher Kontrolle, sind fair und achten die Würde des Einzelnen.

Muss PISA als Angriff auf ein solches demokratisches Bildungssystem verstanden werden? Zweifelsohne gibt es im Kontext von „neuer Steuerung“ die Gefahr, dass hierarchische Steuerung und engmaschige Kontrolle von oben solche demokratischen Prinzipien unterhöhlt. Auch nach meinem Verständnis haben Begriffe wie Outputorientierung, Qualitätssicherung und Evidenz-basierte Steuerung nichts mit Pädagogik und deren humanistischen Wurzeln zu tun (Klieme 2009). Die PISA-Studie allerdings hat nach meiner Überzeugung eine aufklärerische Wirkung, die gerade nicht mit den beschriebenen Tendenzen gleichgesetzt werden sollte:

- PISA stellt Transparenz über Rahmenbedingungen, Prozesse und Ergebnisse des Bildungssystems her, nutzt dabei verschiedene Perspektiven und dient somit der öffentlichen Verantwortung für das Bildungsgeschehen.
- PISA untersucht eine Vielfalt von kognitiven und affektiven Merkmalen, die eben nicht passgenau auf Anforderungen der Arbeitswelt ausgerichtet sind, sondern einige der genannten Voraussetzungen für demokratisches Handeln umschließen.
- PISA verfolgt ein eindeutig nicht-elitäres und nicht-ständisches Bildungskonzept, basierend auf Kompetenzmodellen, und nimmt damit das Recht auf Bildungsteilnahme und das Recht auf Bildungserfolge jedes Einzelnen ernst. Ein „technischer“ Aspekt, der aber grundsätzliche symbolische Bedeutung hat, ist die Tatsache, dass Kompetenzstufenmodelle, wie sie in PISA verwendet werden, vom Prinzip der Anerkennung des Geleisteten ausgehen, indem sie für jede Kompetenzstufe beschreiben, was man auf dieser Stufe kann, und nicht, wie es im Schulalltag immer noch üblich ist, die Fehler und Mängel auszählen.
- PISA ermöglicht eine öffentliche, demokratische Diskussion von bildungspolitischen Aufgaben und Prioritäten. Es dient damit zugleich der Dekonstruktion pädagogischer und politischer Rhetorik, die sich gegen Kritik abschottet. Hierzu gehört insbesondere ein kritischer Umgang mit Professionalität. PISA belegt an verschiedenen Stellen, dass in der Realität des deutschen Bildungssystems häufig genug eben nicht professionell gehandelt wird und ermöglicht so eine empirisch fundierte Kritik nicht eingelöster Professionalitätsansprüche.
- Schließlich ist zu bemerken, dass PISA – anders als etwa flächendeckende Vergleichsuntersuchungen – mit der Untersuchung von Stichproben auskommt, die anonym ausgewertet werden. So kann die Systemanalyse von der Bewertung des Einzelfalls entkoppelt werden, was die Voraussetzung ist für einen offenen, professionellen, angstfreien Diskurs.

Fazit: Es mag sein, dass es im deutschen Bildungssystem „Druck“ gibt. Dieser ist jedoch nicht unbedingt undemokratisch. Im Gegenteil: Wenn durch Offenlegung von Schwachstellen des Bildungssystems, Misserfolgen und mangelnder Fairness Druck auf Institutionen und Professionelle ausgeübt wird, erfolgreicher, unterstützender und fairer zu arbeiten, würde ich dies als „demokratischen Druck“ bezeichnen. Genau hierzu kann PISA beitragen.

## Zitierte Literatur

Casale, R./Röhner, C./Schaarschuch, A./Sünker, A. (2010): Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 21. Jahrgang, H. 41, S. 43-66.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klieme, E./Artelt, C./Stanat, P.(2001): Fächerübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Klieme, E. (2009): Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. In: Pädagogik, 61. Jahrgang, S. 44-47.

Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs. In: Prenzel, M. u.a. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften (2007) , S. 11-29.

Klieme, E./Backhoff, E./Blum, W./Buckley, J./Hong, Y./Kaplan, D./Levin, H./Scheerens, J./Schmidt, W./van de Vijver, F. & Vieluf, S. (2010). Designing PISA as a sustainable database for educational policy and research: The PISA 2012 Context Questionnaire Framework. Paris: OECD.

Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt: Suhrkamp.

Radtke, F.O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 277-304.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie (Bd.2). Hannover.

Ruhloff, J. (2006): Allgemeine Erziehungswissenschaft versus Empirische Schulforschung? Ein Statement zur Eröffnung einer Debatte. In: Kraul, Margret u. Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.) Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. Die Deutsche Schule. 99. Jg., 9. Beiheft, S.137-140.

Tillmann, K.-J./Dedering, K./Kneuper, D./ Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### *Nachtrag:*

*Eine Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der PISA-Studie findet sich inzwischen auch bei*

*Klieme, E./Jude, N./Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.). PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 277-300.*

[http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Bilanz\\_nach\\_einem\\_Jahrzehnt.pdf](http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf)