

Tillmann, Klaus-Jürgen

Was ist eigentlich neu an PISA? Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln

Neue Sammlung 44 (2004) 4, S. 477-486

urn:nbn:de:0111-opus-25710

Erstveröffentlichung bei:



www.friedrich-verlag.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Susanne Thurn

Leistung – was ist das eigentlich?

Rolf Wernstedt

Wo wollten wir hin? Welche Aufgaben warten auf uns?

Ludwig Huber

Studieren in Deutschland

Klaus-Jürgen Tillmann

Was ist eigentlich neu an PISA?

Hartmut Holzappel

Nicht nichts, sondern das Falsche

Gerold Becker

Neue Lehrer braucht das Land!

Wolfgang Harder

„Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen“

Teresa Löwe

Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive

Hartmut von Hentig

Heilsame Verstörung

Martin F. Schoeller

„Ich träume als Kind mich zurücke ...“

DOKUMENT

Was ist C-Dur?

4

44. Jahrgang, Heft 4
Oktober/November/Dezember 2004

Klett-Cotta
Friedrich

In diesem Heft

unterscheidet *Susanne Thurn* zwei Verständnisse von Leistung und die diesen entsprechenden Schulmodelle: die „Leistungsschule der Belehrung und der vergleichenden Gerechtigkeit“ und die „Leistungsschule einer Kultur der Vielfalt“. Das erste, vorherrschende System gelte es angesichts seines offensichtlichen Versagens zu verändern, aber nicht wie bisher durch systemimmanente Reformen: Es sei an der Zeit, Schule in Deutschland durch „einen radikalen Schnitt“ in ein „neues, leistungsfähiges System“ zu überführen.

Leistung – was ist das eigentlich?

S. 419

sind fünf Texte versammelt, die im Zusammenhang mit einer Tagung der Akademie Loccum zum Thema „Reformen, die wir woll(t)en“ entstanden sind:

Rolf Wernstedt zieht Bilanz nach mehr als fünfunddreißig Jahren Diskussion über Struktur und Organisation des deutschen Bildungswesens und zahlreichen Ansätzen zu seiner Reformierung. Er versteht PISA als „Chance und Risiko einer neuen Bildungsreform“ und formuliert als die weiterhin zentrale pädagogische Aufgabe: „Individualisierung in jeder Schule, weil jeder anders lernt“.

Wo wollten wir hin? Wo sind wir gelandet? Welche Aufgaben warten auf uns?

S. 437

Ludwig Huber fragt, was es heute heißt, in Deutschland zu studieren: in den gegebenen Räumen, zu den durch die neuen Studienstrukturen veränderten Bedingungen, vor allem aber mit den Erwartungen und Motiven der heutigen Studierenden. Weil immer mehr von ihnen immer mehr außerhalb der Universität arbeiteten, sei nicht mehr „Wissenschaft als Lebensform“ das bestimmende Paradigma, sondern zu beobachten sei ein „Balancieren zwischen den Teilwelten, das Sammeln von beruflichen Erfahrungen, das Offenhalten von Optionen“. Aufgabe der Universitäten sei es, die Studenten wieder stärker an sich zu binden: durch individuelle Förderung, die Ermöglichung von Bildungsprozessen und indem sie die spezifischen universitären Lebensformen wieder kultiviere. „Aber die Studierenden müssen den Ruf auch hören, müssen den offenen Fragen eine Chance geben und Zeit für ein Studium im alten Sinne des Wortes haben, statt sie aufs Äußerste zu ökonomisieren.“

Studieren in Deutschland

S. 449

Klaus-Jürgen Tillmann beleuchtet das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln am Beispiel von PISA und richtet dabei sein Augenmerk auf vier Aspekte: den Forschungsansatz, die Ergebnisse, die öffentliche Diskussion und den bildungspolitischen Umgang damit. Er entdeckt wenig Neues: Der grundlegende Ansatz und die Ergebnisse der Studie seien von früheren Studien bekannt, und auch die Verarbeitung der PISA-Ergebnisse „im Feld der Bildungspolitik“ erfolge nach „konventionellem Muster“. Einzig neu sei die große öffentliche Resonanz, wodurch die „Probleme des Schulwesens wieder eine große politische Bedeutung“ gewönnen.

Was ist eigentlich neu an PISA?

S. 477

Hartmut Holzappel kommentiert die Überlegungen von Klaus-Jürgen Tillmann aus der Perspektive des Bildungspolitikers und wünscht sich eine „nüchterne und klare Analyse der internationalen Befunde und die Debatte darüber, was daraus für Deutschland zu lernen sei“. Stattdessen finde deutsche Politik häufig in Kampagnen statt und verstricke sich in ideologisch ausgerichteten Grabenkämpfen. Als Reaktion auf diagnostizierte Missstände veranlasse Politik deshalb häufig

Nicht nichts, sondern das Falsche

S. 487

Gerold Becker beschreibt Lehrersein als Lebensform und entwickelt acht Maßstäbe, an denen sich die Eignung für diese Profession ablesen lasse. Recht verstanden sei Schule ein Erfahrungsraum und die „primäre Aufgabe“ der Lehrer eine pädagogische: als „bedeutungsvoller Erwachsener“ Entwicklungshilfe beim Erwachsen- und Mündigwerden zu leisten. Mit „Selbständigkeit, Initiative, sozialer Fantasie und Vertrauen in die eigenen Kräfte“ könnten die Lehrer die Schule zu *ihrer* machen und so zu einer Umgebung werden lassen, die „dem Aufwachsen bekommt“.

Neue Lehrer braucht das Land

S. 493

steckt Wolfgang Harder mit Verweis auf die reformpädagogischen Grundsätze der Landerziehungsheime die Rahmenbedingungen ab, die „dem Aufwachsen in dieser Welt nützlich und förderlich sind“: die Organisation der Schule als Ganztagschule, die Ermöglichung vielfältiger Lernformen, die Selbständigkeit von Schulen und die Orientierung am Individuum und seinen je eigenen Bedürfnissen. Als Quelle dieser erfolgreichen Praxis macht er die oft unzeitgemäßen Vorstellungen der Gründer aus, abzulesen „an der Ausgestaltung der Räume, am Umgang mit der Zeit, an den Beziehungen zwischen den Menschen und an den Sachen und Ideen, denen Unterricht und Erziehung verpflichtet sind“.

„Wer zu den Quellen will, muss gegen den Strom schwimmen“

S. 509

zeichnet Teresa Löwe den Lebensweg des Pädagogen, Schulleiters und Bildungspolitikers Georg Picht nach und skizziert die sein Handeln leitenden Vorstellungen und Überzeugungen. Nachdem sich seine „auf die platonische Philosophie berufende Idee der humanistischen Bildung“ am Birklehof nicht habe verwirklichen lassen, habe Picht im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“, dessen Mitglied er war, an der „Neuordnung des bundesdeutschen Bildungssystems“ gearbeitet. Das Scheitern auch dieser Bemühungen habe ihn schließlich veranlasst, den „Bildungsnotstand“ auszurufen.

Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive

S. 517

beschreibt Hartmut von Hentig Georg Picht als „einen Denk-Täter“, „konservativen Umstürzler“ und „atemberaubenden Dialektiker“. Er berichtet von seinen eigenen Anfängen als junger Lehrer am Birklehof und zählt fünf Wahrnehmungen auf, die auch die Picht'sche Pädagogik verdeutlichten, etwa eine besondere Vielfalt der am Birklehof lebenden Personen und der große Vertrauensvorschuss für Lehrer und Schüler. Als die für die eigenen Reformbemühungen wichtigsten Gedanken Pichts macht Hentig die „Entmoralisierung und Entpädagogisierung der Pädagogik“ und „die Anwendung der platonischen Erkenntnislehre auf die Wissenschaft“ aus: die Bekämpfung von Lüge und Schein. An sich selbst allerdings habe Picht „die Scheinbekämpfung nicht erfolgreich vollzogen“.

Heilsame Verstörung

S. 529

erinnert F. Martin Schoeller sich an seine Zeit als Schüler und als Referendar am Birklehof. Er erzählt in einem fiktiven Gespräch von prägenden Begegnungen und besonderen Erlebnissen, von Klassenfehden, eigenwilligen Pädagogen und der Atmosphäre im Hause Picht, die er als regelmäßiger Tischgast und Patensohn Edith Pichts erfahren habe.

„Ich träume als Kind mich zurücke ...“

S. 543

drucken wir als DOKUMENT die Laudatio *Peter Fausers* auf Wolfgang Edelstein zu dessen 75. Geburtstag.

Was ist C-Dur?

S. 555

Register
Autoren

S. 569

S. 573

Was ist eigentlich neu an PISA?

Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln*

Von Klaus-Jürgen Tillmann

„Was folgt aus PISA?“ Diese Frage wird seit Dezember 2001 in Deutschland intensiv diskutiert, dabei werden die unterschiedlichsten bildungspolitischen und schulpädagogischen Forderungen aufgestellt: Der Abbau zentraler Prüfungen wird genauso gefordert wie ihre Einführung, die Stärkung der Hauptschule genauso wie ihre Abschaffung. In diesem Beitrag soll es nur am Rande um die Frage gehen, was wohl die richtigen, die angemessenen Folgerungen aus PISA sind. Vielmehr sollen das PISA-Forschungsprojekt, seine Ergebnisse und die Diskussion darüber unter einer sehr spezifischen Fragestellung betrachtet werden: *Was ist daran eigentlich neu?* Indem diese Frage gestellt und möglichst sorgfältig beantwortet wird, werden Kontinuitäten und Veränderungen gleichzeitig sichtbar. Dabei konzentrieren wir uns auf das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln.¹ Mit der Frage „Was ist an PISA neu?“ werden zunächst vier verschiedene Aspekte (Forschungsansatz, Forschungsergebnisse, öffentliche Diskussion, bildungspolitischer Umgang) beleuchtet, um sodann zu einem abschließenden Fazit zu gelangen.

1. Haben wir es bei PISA mit einem neuen Ansatz und einer neuen Qualität empirisch-pädagogischer Forschung zu tun?

Die Antwort hierauf lautet eindeutig: „Nein“. Internationale Leistungsvergleichsstudien, die in Querschnitterhebungen die Schülerleistungen in bestimmten Domänen feststellen und dabei die beteiligten Länder in eine Rangreihe bringen, gibt es seit den sechziger Jahren.² Allerdings: In den siebziger und achtziger Jahren hat sich die Bundesrepublik an diesen internationalen Studien nicht beteiligt. Als sie sich dann wieder einmal beteiligt hat – 1992 an einer IEA-Lesestudie – kam es zu ziemlich den gleichen Ergebnissen wie jetzt bei PISA 2000. Auch damals lag Finnland ganz vorne, auch damals war das deutsche Ergebnis gerade einmal mittelmäßig, auch damals waren die Unterschiede zwischen guten und schlechten Leistungen in Deutschland besonders groß, auch damals wurde die „Bildungsnähe des Elternhauses“ als zentraler Einflussfaktor der Lesekompetenz identifiziert.³

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der Tagung „Reformen, die wir woll(t)en“ am 20. März 2004 in der Evangelischen Akademie Loccum.

¹ Vgl. Tillmann 1991.

² Vgl. Bos/Postlethwaite 2000.

³ Vgl. Lehmann u. a. 1995, S. 185 ff., 216 ff.

Nur: Mitte der neunziger Jahre hat sich für diese Ergebnisse so gut wie niemand interessiert. Jedenfalls gab es keinerlei öffentliche Diskussion, und die Resonanz in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft war kaum spürbar. Wir haben es somit bei PISA (und das gilt auch schon für TIMSS) nicht mit einer neuen Sorte von Studien zu tun, sondern mit einer völlig anderen öffentlichen Reaktion auf eine solche Studie. Die Frage nach der gesellschaftlichen Ursache dieser heftigen Reaktionen wird weiter unten wieder aufgenommen. Vorher ist jedoch das „Nein“ auf diese erste Frage in zwei Punkten zu modifizieren.

- PISA ist kein grundsätzlich neuer empirischer Ansatz, aber PISA ist in Fragestellung, Theorie und Methode eine ganz erhebliche Weiterentwicklung in dieser Forschungslinie: Von der Erhebung des sozialen Hintergrundes über die Definition der Kompetenzstufen bis hin zu dem Versuch, auch Lernstrategien der Jugendlichen zu ermitteln, ist gegenüber den vorangegangenen Studien – etwa TIMSS⁴ – ein erheblicher Qualitätssprung nicht zu übersehen. Der hat dann die Analysen möglich gemacht, so zu den Stufen der Lesekompetenz oder zur Problematik des Sitzenbleibens, die in ihrer Differenziertheit weit über das Länder-Ranking hinausgehen.
- PISA hat im Vergleich zu den Vorgängerstudien eine andere offizielle bildungspolitische Einbindung: Die Beteiligung an PISA wurde von der KMK 1997 beschlossen und dann in Auftrag gegeben. Mit diesen „Konstanzer Beschlüssen“, die man vor allem als Reaktion auf die TIMSS-Diskussion verstehen muss, agierte die KMK im Bereich der Leistungsüberprüfung erstmals einheitlich. Und so beginnt mit PISA 2000 eine kontinuierliche Leistungsevaluation des deutschen Schulsystems im internationalen Vergleich, und es beginnt der Leistungsvergleich der Bundesländer.

Mit diesem KMK-Beschluss war das Interesse der offiziellen Politik definiert. Welches öffentliche Interesse damit geweckt wurde, war aber weder festgelegt noch vorhersehbar.

2. Haben wir es seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse mit einer neuen Intensität der öffentlichen Diskussion zu tun?

Es gibt viele Bildungsexperten, die diese Frage mehr oder weniger mit „ja“ beantworten. Hermann Langes Formulierung von der „empirischen Wende in der Bildungspolitik“⁵ bestätigt dies genau so wie die vielen pädagogischen und bildungspolitischen Abhandlungen, in denen die Formulierung „... nach PISA“ zu einer Art Stehsatz geworden ist. Also: „Grundschulpädagogik nach PISA“, „Lehrerbildung nach PISA“, „Medienerziehung nach PISA“ und so weiter. Kann man die bildungspolitische Diskussion wirklich in solche Phasen einteilen – in vor und nach PISA?

⁴ Vgl. Baumert/Lehmann 1997.

⁵ Lange 1999, S. 152.

Auf jeden Fall kann man diesen Unterschied in der öffentlichen Diskussion über Schul- und Bildungsprobleme deutlich erkennen: Während bis Ende der neunziger Jahre in Fachkreisen allgemein das „Schattendasein“ der Bildungspolitik, das geringe öffentliche Interesse an Schulfragen beklagt wurde, hat sich dies seit Dezember 2001 schlagartig geändert. Das wird in Bielefeld gerade im Rahmen eines DFG-Projekts untersucht⁶, deshalb sind hierzu erste Zahlen verfügbar: Zwischen Dezember 2001 und Juli 2003 sind zu PISA (und den Folgen) erschienen: im *SPIEGEL* 61 Artikel; im *FOCUS* 96 Artikel; in der *ZEIT* 160 Artikel.

In den beiden wichtigsten Lokalzeitungen Brandenburgs erschienen in dieser Zeit 644 Artikel mit PISA-Bezug, in den Bremischen Zeitungen 765. Anders berechnet: In etwa anderthalb Jahren ist täglich im Durchschnitt ein Artikel in der regionalen Presse erschienen. Auch diese Zahlen belegen, dass in der Folge der PISA-Studie eine öffentliche Aufmerksamkeit zu Schule und Bildungspolitik entstanden ist, wie es sie in den letzten dreißig Jahren in der Bundesrepublik nicht mehr gegeben hat. Allenfalls die Debatte über die drohende „Bildungskatastrophe“ in den späten sechziger Jahren⁷ dürfte damit vergleichbar sein. Durch PISA ist die Bildungspolitik auf der Agenda der zu diskutierenden Problemfelder ganz nach vorne gerückt. Ob damit aber auch schon bildungspolitische Initiativen in Gang gesetzt werden, steht auf einem ganz anderen Blatt.

Somit kann man auch nach kritischer Prüfung die zweite Frage bejahen: Infolge von PISA hat es einen großen Sprung in der öffentlichen Aufmerksamkeit gegeben und infolge davon eine Bereitschaft der Politik, das Bildungssystem als Problemfall mit Handlungsbedarf zu sehen. Damit stellt sich dann aber als Folgefrage: Warum hat es in Deutschland erst im Jahr 2001 eine solche massive öffentliche Resonanz auf die Ergebnisse einer Leistungsvergleichsstudie gegeben? Dazu muss man wissen, dass in keinem anderen der beteiligten 32 Staaten PISA so heftig diskutiert wurde wie bei uns. Hierzu können wir keine sicheren Erkenntnisse, sondern lediglich drei Vermutungen formulieren:

Erstens: Voraussetzung für dies alles ist, dass die PISA-Ergebnisse als „Katastrophe“ gedeutet werden können. Nur Meldungen mit extremen Aussagen – entweder „Weltmeister“ oder „katastrophal abgeschlagen“ – sind geeignet, eine solche öffentliche Aufmerksamkeit zu erregen. Dies ist die Voraussetzung, nicht die Erklärung.

Zweitens: Es gibt seit langem in der Bevölkerung, insbesondere bei den Eltern, eine latente Unzufriedenheit mit der Schule und mit der Lehreraufgabe. Dies hat viele Quellen, die nicht alle in der Schule selber liegen. Dazu gehören zum Beispiel auch die zunehmenden Schwierigkeiten, die Eltern selber mit ihren Kindern haben und die sie von der Schule gelöst sehen möchten. Die PISA-Studie zeigt nun, dass das diffuse Unbehagen einen rationalen Kern hat; es kann nunmehr als

⁶ Das DFG-Projekt „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien“ (MiSteL) wird in der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld von Kathrin Dederich, Daniel Kneuper, Christian Kuhlmann, Isa Nessel und Klaus-Jürgen Tillmann (Leitung) bearbeitet.

⁷ Vgl. Picht 1964.

wissenschaftlich abgesichert gelten, dass die Schule ihre Aufgaben nicht angemessen erfüllt.

Drittens: In der Bundesrepublik hat sich nach der Vereinigungseuphorie der frühen neunziger Jahre zunehmend das Gefühl verbreitet, auf die Schattenseite der gesellschaftlichen Entwicklung geraten zu sein. So bleibt die Arbeitslosigkeit als Massenphänomen, damit auch die Sorge um den eigenen Arbeitsplatz. Auch der individuelle Wohlstand scheint zunehmend gefährdet, die Berufschancen der eigenen Kinder werden eher düster gesehen. Die internationale Konkurrenzfähigkeit – in Deutschland ein Synonym für Wohlstand – scheint in allen Bereichen bedroht. Und so passen dann die PISA-Ergebnisse und das Desaster mit der LKW-Maut zusammen: als Ausweis des Verlustes von Qualität. Die Menschen sind alarmiert und üben einen – allerdings diffusen – Druck auf die Politik aus: Die soll dafür sorgen, dass es besser wird.

Die Phantasie des Autors endet an dieser Stelle. Es mag sein, dass es noch weitere gesellschaftliche Gründe gibt, die dazu führten, dass in Deutschland auf Ergebnisse der PISA-Studie so heftig reagiert wurde. Es würde sich lohnen, in einem soziologisch und sozialpsychologisch orientierten Projekt diese Frage intensiv weiter zu verfolgen.

3. Welche neuen Erkenntnisse über das deutsche Schulsystem haben wir aus PISA gewonnen?

Die Ergebnisse von PISA 2000 liegen inzwischen in fünf Büchern vor⁸, an mindestens drei weiteren wird noch geschrieben. Richtig ist, dass durch diese Forschung zunächst einmal viele bekannte Sachverhalte bestätigt wurden. Dazu gehören vor allem, dass

- unser Schulsystem sozial hochsektiv ist,
- die fachlichen Leistungen im internationalen Vergleich bestenfalls mittelmäßig sind,
- Migrantenkinder in unserem Schulsystem extrem schlechte Bildungschancen haben und
- deutsche Gesamtschulen mit ungünstig vorausgelesenen Schülerpopulationen arbeiten müssen.

So gesehen sind etliche bereits bekannte Ergebnisse durch PISA repliziert worden, allerdings meist auf einem methodisch deutlich ausgefeilteren Niveau. Zugleich wurden aber diese bekannten Ergebnisse ergänzt. Hierzu einige Beispiele:

- Neu ist die Erkenntnis, dass unter 32 Staaten Deutschland das Land mit der höchsten Selektivitätsrate ist.
- Neu ist auch die Erkenntnis, dass dieses schlechte Abschneiden im internationalen Vergleich sich vor allem aus den katastrophalen Ergebnissen im unteren Leistungsbereich erklärt: Wir haben – viel mehr als andere Länder – ein massives Defizit bei der Basisqualifizierung der Schwächeren.

⁸ Vgl. Baumert u. a. 2001, 2002, 2003; Schiefele u. a. 2004; Schümer/Tillmann/Weiß 2004.

- Neu ist der Nachweis, dass sich die extreme Benachteiligung der Migrantenkinder nicht nur an ihrer geringen Bildungsbeteiligung, sondern nun auch an den tatsächlich erworbenen Kompetenzen aufzeigen lässt.
- Und schließlich ist der Nachweis neu, dass viele Migrantenkinder nicht nur in der deutschen Sprache, sondern auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich massive Defizite aufweisen.

Darüber hinaus gibt es nicht wenige Ergebnisse, die zum allerersten Mal auf den Tisch gekommen sind. Als Beispiele seien nur zwei genannt:

- Unter den 32 beteiligten Staaten wird in keinem Land von Klassenwiederholungen und von der Zurückstellung vom ersten Schulbesuch so häufig Gebrauch gemacht wie in Deutschland.
- Der Bundesländervergleich zeigt, dass eine langjährige sozialdemokratische Bildungspolitik im Ergebnis keine besseren Fördereffekte für die Schwächeren gebracht hat. Die soziale Selektivität ist in den sog. „Reformländern“ nicht geringer, der Kompetenzerwerb im unteren Bereich nicht besser.

Kurz: Die immer wieder gern vorgetragene Behauptung: „Das haben wir alles schon vorher gewusst“, ist schlicht falsch. Die PISA-Studie liefert – natürlich in den Grenzen ihrer Fragestellung – ein „Röntgenbild“ des deutschen Schulsystems, wie es bisher in dieser Differenziertheit noch nicht vorlag. Und diese Analyse macht so drastisch wie noch keine andere Studie klar, wie stark das deutsche Schulsystem seine eigenen Ansprüche verfehlt. Damit sind eigentlich günstige Voraussetzungen geschaffen, um die aufgezeigten Probleme anzupacken – und zwar sowohl schulpädagogisch (in Schule und Unterricht) als auch bildungspolitisch (in Parlamenten und Ministerien). Dies leitet zur vierten Frage über.

4. Wie werden die PISA-Ergebnisse bildungspolitisch verarbeitet? Gibt es hier eine neue Qualität?

Der offizielle Anspruch der PISA-Studie besteht vor allem darin, „Systemwissen“ für bildungspolitische Entscheidungen und für zentrale Steuerungsmaßnahmen zu liefern. Nicht die Lehrkräfte oder die Schulen, sondern die Planer und Entscheider in den Ministerien gelten als Hauptadressaten der Ergebnisse. Sie sollen diese konstruktiv verarbeiten und dann das Schulsystem besser „steuern“.⁹ Lässt sich gegenwärtig bereits sagen, ob diese Erwartungen sich zumindest zum Teil erfüllt haben?

Blicken wir zur Beantwortung dieser Frage zunächst auf die Maßnahmen, die infolge von PISA von den Schulministerien der Länder angestoßen wurden: Unmittelbar nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse einigten sich alle 16 Länderministerinnen und -minister auf den folgenden Handlungskatalog:

⁹ Vgl. Klieme u. a. 2000, S. 394.

Sieben Handlungsfelder*(Beschluss der KMK vom 5./6.12.2001)*

1. Verbesserung der Sprachkompetenz in verschiedenen Bereichen.
2. Bessere Verzahnung von Vor- und Grundschule, frühzeitige Einschulung.
3. Verbesserung der Grundschulbildung (Lesekompetenz, mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz).
4. Bessere Förderung bildungsbenachteiligter Kinder.
5. Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und Evaluation.
6. Stärkung der diagnostischen und methodischen Kompetenz der Lehrkräfte.
7. Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote.

An diesem Katalog ist zunächst einmal bemerkenswert, dass er (als einstimmiges Votum aller 16 Kultusminister) überhaupt zustande gekommen ist; denn die schul- und bildungspolitischen Vorstellungen – etwa in Bayern und NRW – lagen 2001 in vielen Punkten weit auseinander, sodass eher mit ganz unterschiedlichen Reaktionen hätte gerechnet werden können. Doch die Einschätzung, durch gemeinsames Handeln den öffentlichen Sturm besser überstehen zu können, hat wohl überwogen. Damit wird zugleich aber auch klar, dass es sich bei diesem Papier um einen politischen Kompromiss handelt. Dies dürfte der Grund dafür sein, dass ein solch großes Schwergewicht auf den Vor- und Grundschulbereich gelegt wurde, während gesonderte Maßnahmen für den Sekundarbereich I gar nicht genannt werden. Insbesondere wird keinerlei Absicht formuliert, die in der PISA-Studie deutlich kritisierte scharfe Selektion in der Sekundarstufe I abzubauen.

Nun ist es äußerst schwierig darzustellen, welche Maßnahmen in welchen Bundesländern in der Folge von PISA denn tatsächlich angegangen wurden.¹⁰ Wir beschränken uns deshalb an dieser Stelle auf das größte Bundesland Nordrhein-Westfalen. Dort werden unter Berufung auf die PISA-Ergebnisse vom Schulministerium vor allem drei Entwicklungen kräftig angeschoben:

- Es wird landesweit eine Reform der Schuleingangsphase geben; dies schließt altersgemischte Gruppen im 1. und 2. Jahrgang und die Abschaffung der Rückstellung vom ersten Schulbesuch ein (KMK-Handlungsfeld 2).
- Es erfolgt – gestützt auf Sondermittel des Bundes – ein massiver Ausbau der ganztägigen Betreuung an Grundschulen (KMK-Handlungsfeld 7).
- Es wird ein System kontinuierlicher und zentraler Leistungsüberprüfungen – einschließlich eines zentralen Sekundar-I-Abschlusses – eingeführt (KMK-Handlungsfeld 5).

Während die beiden ersten Maßnahmen ganz überwiegend auf breite Zustimmung sowohl bei Experten wie bei Betroffenen stoßen, ist die dritte Maßnahme stark umstritten. Denn ob die Festlegung von Standards und die damit verbundene kontinuierliche Überprüfung der Schülerleistungen die Schulqualität steigern werden (so Orth 2004 aus der Perspektive des Ministeriums), oder ob damit vor allem Individualisierung zurückgeschraubt und Selektion verschärft wird (so von der Groeben 2003 aus der Perspektive einer Reformschule), kann gegenwärtig empirisch nicht beantwortet werden. Bemerkenswert ist allerdings, dass dieser Bereich „Standardisierung und Evaluation“ (KMK-Handlungsfeld 5) nicht nur in

¹⁰ Vgl. dazu Hovestadt 2003.

Nordrhein-Westfalen, sondern in allen 16 Bundesländern besonders entschieden vorangetrieben wurde. Hier liegen seit Dezember 2003 „Bildungsstandards für den mittleren Abschluss“ (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache) vor, die von der KMK verabschiedet wurden und von Schuljahr 2004/05 an als „Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen“ in allen Bundesländern gelten.¹¹ Entsprechende Standards für die Grundschule sind bereits weit gediehen. Die gemeinsame Reaktion der Kultusminister auf die PISA-Ergebnisse findet hier also ihre Fortsetzung: Eine solche Form der länderübergreifenden Festlegung von Anforderungen für die Jahrgänge 1 bis 10 hat es bisher im föderalen Schulsystem nicht gegeben. Hier haben wir es somit mit einem neuen Sachverhalt im bildungspolitischen Handlungsfeld zu tun.

Betrachtet man also den bildungspolitischen Prozess nach PISA unter der Perspektive des „Outputs“ (der getroffenen und realisierten Entscheidungen), so ist eine ambivalente Bewertung angebracht: Zum einen sind sinnvolle und lang überfällig Maßnahmen (z. B. mehr Ganztagschulen) endlich in Gang gekommen, zum anderen bleiben aber alle Aktivitäten zum Abbau der Selektivität in der Sekundarstufe ausgeklammert. Und die Maßnahmen, die in Primar- und Sekundarstufe aller Bundesländer am konsequentesten realisiert werden – Standardsetzung und Evaluation – sind unter Pädagoginnen und Pädagogen besonders umstritten.

Einen zweiten Blick auf die bildungspolitische Verarbeitung der PISA-Ergebnisse richten wir, indem wir nicht auf den „Output“ – also auf die politischen Entscheidungen und die daraus folgenden Maßnahmenkataloge – schauen, sondern indem wir den *politischen Prozess* betrachten, mit dem auf die PISA-Studie reagiert wurde. Hierzu können wir auf erste Ergebnisse des weiter vorn bereits angesprochenen DFG-Forschungsprojekts zurückgreifen.¹² Wir haben für ein westdeutsches Bundesland – nennen wir es Land A – einmal nachgezeichnet, wie das Schulministerium mit der PISA-Studie umgegangen ist:

In einer *ersten Phase* bereitet sich das Ministerium seit Mitte 2001 systematisch auf die Veröffentlichung der PISA-Erhebungen vor. Unter Anleitung eines auch wissenschaftlich sehr kompetenten Referenten (und unter Hilfestellung universitärer Erziehungswissenschaftler) wird zunächst einmal durchgespielt, welche Ergebnisse PISA denn wohl bringen könnte. Sowohl für den internationalen wie für den nationalen Vergleich werden mehrere Szenarien entwickelt, die jeweils vom „worst case“ bis zu einem optimalen Ergebnis reichen. Für die verschiedenen, in den Szenarien antizipierten Problembereiche werden sowohl bildungspolitische Optionen festgelegt als auch Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung erarbeitet. Bereits in dieser Phase wird festgelegt, dass die Strukturen der Sekundarstufe I nicht in Innovationsüberlegungen einbezogen werden. „Alte Debatten führen nicht weiter“, wird der Ministerpräsident dazu dann öffentlich sagen. Entsprechend wird auch in der KMK agiert. Die *zweite Phase* beginnt am 4. 12. 2001, an dem die PISA-Ergebnisse (internationaler Vergleich) veröffentlicht werden. Am 5./6. 12. reagiert die KMK mit der Festlegung der sieben Handlungsfelder, und der Minister des Bundeslandes A bewegt sich in seiner öffentlichen Reaktion im Schulerschluss mit seinen KMK-Kolleginnen und Kollegen. Er verweist auf die sieben Handlungsfelder und zählt zugleich auf, was dazu in seinem Land schon alles eingeleitet worden sei. Hier sind nun die beschriebenen langfristigen Vorbereitungen äußerst

¹¹ Vgl. KMK-Beschluss vom 4. 12. 2003.

¹² Hinweise zum methodischen Vorgehen der nachfolgenden Analyse finden sich bei Dederig/Kneuper/ Tillmann 2003.

hilfreich. Zu einer Zuspitzung der bildungspolitischen Kontroverse im Land A kommt es nicht; denn die bundesweiten Ergebnisse treffen ja alle – und damit auch alle Parteien.

Es folgt nun als *dritte Phase* die Vorbereitung auf die Veröffentlichung der PISA-E-Ergebnisse – also des Bundesländervergleichs. Hier ist allen Beteiligten klar, dass dies wenige Wochen vor der Bundestagswahl zu massiven politischen Auseinandersetzungen im Land A führen wird. Im Ministerium wird ein Szenario mit eher schlechten Leistungsergebnissen des eigenen Bundeslandes für wahrscheinlich gehalten: eine Einschätzung, die sich später bestätigen sollte. Aufgrund dieser Antizipation wird bereits im März 2002 ein Maßnahmenkatalog zur Qualitätsentwicklung im Schulbereich beschlossen und in großer Auflage veröffentlicht. Angekündigt werden u. a. verpflichtende Sprachförderkurse, insbesondere für Migrantenkinder, Reformkonzepte für den Fachunterricht in der Grundschule, verstärkte Leistungsevaluation in der Sekundarstufe, verstärkte Praxisorientierung der Lehrerbildung. Dies geschah – wohlgemerkt – mehrere Monate vor der Veröffentlichung der Bundesländerergebnisse von PISA.

Die *vierte Phase*: Im Juli 2002 werden die PISA-E-Ergebnisse (der Bundesländervergleich) veröffentlicht. Das Land A schneidet erwartungsgemäß eher schlecht ab, die Opposition reagiert ebenfalls erwartungsgemäß, brandmarkt die seit Jahrzehnten fehlerhafte Bildungspolitik der Regierungspartei und fordert den Rücktritt des Ministers. In seiner Entgegnung kann der Minister auf sein Handlungsprogramm vom März 2002 und auf etliche bereits sichtbar angelaufene Maßnahmen verweisen. Damit demonstriert er öffentlich Weitsicht und Handlungsstärke und pariert so die Angriffe der Opposition. In dieser öffentlichen Diskussion versuchen die „üblichen Verdächtigen“ – also GEW, GGG, aber auch einige SPD-Landtagsabgeordnete – eine kritische Diskussion zur Struktur des gegliederten Schulsystems anzufachen. Man sei an einer Neuauflage dieser ideologischen Debatte nicht interessiert, erklärt dazu der Minister: Es komme auf Unterrichtsqualität an, nicht auf Organisationsstrukturen.

Diese knappe Skizzierung macht deutlich, dass die Frage nach den pädagogisch wünschenswerten Aktivitäten mit der nach dem politisch-strategischen Vorgehen unauflösbar verknüpft ist. Benötigt werden in dieser Situation vor allem kurzfristig umsetzbare Maßnahmen, die in der Öffentlichkeit als sinnvolle Reaktion auf die zu erwartenden PISA-Defizite eine gute Akzeptanz finden. Zusätzliche Sprachförderung und mehr Praxis in der Lehrerbildung erfüllen diese Ansprüche besonders gut, Vergleichsarbeiten wahrscheinlich auch. Andere, pädagogische nicht weniger sinnvolle Maßnahmen (wie z. B. das Abschaffen des Sitzenbleibens) sind weder in der Bevölkerung noch in der Lehrerschaft beliebt – und erscheinen wohl auch deshalb nicht im Maßnahmenkatalog. Fragen der Schulstruktur in der Sekundarstufe werden tabuisiert – übrigens nicht nur von der Regierung, sondern von allen im Landesparlament vertretenen Parteien.

Was lässt sich nach dieser doppelten Analyse (Output, Prozess) zu der Frage sagen, ob bei PISA eine neue Qualität in der bildungspolitischen Verarbeitung erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse zu beobachten ist? Die bisher vorliegenden Ergebnisse sprechen dafür, hierauf überwiegend mit „Nein“ zu antworten. Denn der KMK-Katalog nimmt nur die Handlungsfelder auf, die im Parteienkompromiss überlebt haben. Andere Handlungsfelder, die sich aufgrund der PISA-Ergebnisse aufdrängen (insb. Abbau der Selektion in der Sekundarstufe I) waren politisch offensichtlich nicht kompromissfähig. Dass dennoch in einzelnen Bundesländern sinnvolle Maßnahmen realisiert werden (z. B. mehr Ganztagschulen), darf dabei nicht übersehen werden. Als neuer Sachverhalt tritt allenfalls auf, dass die Kultusminister in einigen Feldern (insb. bei Standardsetzung und Evaluation) stärker als früher eine gemeinsame Strategie verfolgen. Nimmt man

die Prozessanalyse im Land A hinzu, so zeigt sich, wie stark in einem Schulministerium die Reaktion auf eine Leistungsvergleichsstudie als ein strategisches Problem der politischen Legitimationsbeschaffung gesehen wird – und wie stark die jeweiligen Aktivitäten von politischen Kalkülen abhängig sind. Dies alles führt uns bei dem gegenwärtigen Stand unserer Erkenntnisse zu der Einschätzung: Die politische Verarbeitung der PISA-Studie und ihrer Ergebnisse erfolgte ganz überwiegend in den bekannten Mustern des bildungspolitischen Geschäfts. Eine neue Qualität ist hier bisher nicht zu erkennen.

5. Fazit

Bevor man das Fazit zieht, muss man sich klarmachen: Der PISA-Prozess ist noch lange nicht abgeschlossen. Während die Ergebnisse von PISA 2000 noch längst nicht „verdaut“ sind, werden Ende 2004 die ersten Ergebnisse von PISA 2003 veröffentlicht werden; drei Jahre später folgt dann PISA 2006. Ob damit neue „Katastrophennachrichten“ verbunden sein werden, oder ob sich erste Anzeichen der Besserung ausmachen lassen, ist gegenwärtig völlig offen. Ebenso offen ist es, ob diese weiteren Ergebnisse erneut auf ein hohes öffentliches Interesse stoßen werden, oder ob es eher zu einer Übersättigung kommen wird. Weil uns diese Entwicklungen noch bevorstehen, kann unsere Schlussfolgerung nur eine vorläufige sein. Beim gegenwärtigen Stand der Erkenntnisse lässt sich aber feststellen:

Die internationale Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 unterscheidet sich in ihrem grundlegenden Ansatz nicht von ihren Vorgängerinnen, weist allerdings in etlichen Punkten eine deutlich verbesserte methodische Qualität auf. Die von ihr vorgelegten Ergebnisse sind im Kern (Kompetenzerwerb deutscher Schülerinnen und Schüler) nicht neu, sondern wurden in ähnlicher Weise auch schon von den wenigen Leistungsvergleichsstudien aufgedeckt, an denen die Bundesrepublik sich seit den sechziger Jahren beteiligt hat. Allerdings wurde noch nie so deutlich wie bei PISA 2000 aufgezeigt, dass das bundesdeutsche Schulsystem weit hinter den Erwartungen zurückbleibt.

Als ein völlig neues Phänomen (mit gewissem Vorlauf bei TIMSS) muss hingegen die große öffentliche Resonanz auf die PISA-Studie angesehen werden. Eine solche breite und lang andauernde Diskussion der Ergebnisse einer empirischen Schulstudie hat es in Deutschland noch nie gegeben. Es fällt schwer, die Intensität dieses Prozesses plausibel zu interpretieren; die Ergebnisse der PISA-Studie allein reichen jedenfalls zur Erklärung nicht aus. Durch diese heftige öffentliche Reaktion auf die PISA-Ergebnisse gewinnen die Probleme des Schulwesens plötzlich wieder eine große politische Bedeutung, damit gewann auch die Bildungspolitik erheblich an Wichtigkeit. Das bedeutete aber auch, dass insbesondere die regierenden Bildungspolitiker massiv unter Legitimationsdruck gerieten; denn in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit hatten sie die PISA-Ergebnisse zu verantworten.

Betrachtet man nun die Verarbeitungsform der PISA-Ergebnisse (und der PISA-Diskussion) im Feld der Bildungspolitik, so sind – trotz einer neu entstandenen Lage – eher konventionelle Muster auszumachen: Ein KMK-Handlungskatalog,

der von parteipolitischen Kompromissen bestimmt wird, und eine ministerielle Problembearbeitung, die vor allem nach öffentlichem Akzeptanzgewinn fragt, stützen diese Einschätzung. Als neue Erscheinung kann allenfalls die länderübergreifende Kooperation der Kultusminister im Bereich „Standardsetzung und Evaluation“ angesehen werden. Doch ob die von PISA aufgedeckten pädagogischen und sozialen Probleme vor allem durch eine bundeseinheitliche Testanwendung bewältigt werden können, darf mit Fug und Recht bezweifelt werden.

Literatur

- Baumert, J./Lehmann, R. u. a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske & Budrich 1997.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K. J./Weiß, M. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich 2001.
- Baumert, J./Artelt, C./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K. J./Weiß, M. (Hg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske & Budrich 2002.
- Baumert, J./Artelt, C./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K. J./Weiß, M. (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Opladen: Leske & Budrich 2003.
- Bos, W./Postlethwaite, N.: Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In: Rolff, H. G. u. a. (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11, Weinheim/München: Juventa 2000, S. 365–386.
- Dederig, K./Kneuper, D./Tillmann, K. J.: Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an? In: Füssel, P./Roeder, M. (Hg.): Recht – Erziehung – Staat (47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz 2003, S. 156–175.
- Groeben, A. v. d.: Wird den Lehrern das Denken abgenommen? Standardisierung macht die Schule nicht besser. In: Pädagogik 53/2003, Heft 3, S. 10–15.
- Hovestadt, G.: Weichenstellungen nach PISA – Recherchen in den deutschen Bundesländern. Essen: Education Consulting 2003 (Manuskript).
- Klieme, E./Baumert, J./Schwippert, K.: Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche – eine Studie im Anschluss an TIMSS. In: Rolff, H. G. u. a. (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11. Weinheim: Juventa 2000, S. 387–420.
- Lange, H.: Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule 91/1999, Heft 2, S. 144–159.
- Lehmann, R./Peek, R./Pieper, I./v. Stritzky, R.: Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim: Beltz 1995.
- Orth, G.: Der Erwartungsdruck ist groß. Interview zur Einführung von Kernlehrplänen, Lernstandserhebungen und teilzentralen Prüfungen in der Sekundarstufe I der NRW-Schulen. In: Neue Deutsche Schule 54/2004, Heft 3, S. 14–16.
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter 1964.
- Schiefele, U./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Schümer, G./Tillmann, K. J./Weiß, M. (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Tillmann, K. J.: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Zeitschrift für Pädagogik 37/1991, Heft 6, S. 955–974.