

Fuchs, Hans-Werner

## **Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule**

*Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 2, S. 161-179*

urn:nbn:de:0111-opus-38727

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Essay*

*Hans-Werner Fuchs*

Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule ..... 161

*Thementeil: Leistungsvergleiche – Chancen und Folgen*

*Peter Martin Roeder*

TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? ..... 180

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/  
Renate Valtin/Andreas Voss*

Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? ..... 198

*Kurt A. Heller*

Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen ..... 213

*Allgemeiner Teil*

*Martin Rothland*

Magister magistri lupus? ‚Mobbing‘ am Arbeitsplatz Schule ..... 235

*Andreas Krause*

Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept ..... 254

## Diskussion

*Alfred Langewand*

Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit  
zu begreifen ..... 274

*Dietrich Benner*

Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung  
zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand ..... 290

## Besprechungen

*Kludia Schultheis*

Winfried Böhm (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? ..... 305

*Micha Brumlik*

Ernst Martin: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen  
Handeln ..... 307

*Juliane Jacobi*

Angelika Schaser: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebens-  
gemeinschaft  
Caroline Hopf/Eva Matthes: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement  
für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte ..... 308

*Theodor Schulze*

Charlotte Heinritz: Auf ungebahnten Wegen. Frauenautobiographien um 1900 ... 311

*Marc Depaepe*

Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik.  
*Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanis-  
mus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum  
Ende der Weimarer Republik

Dietrich Benner/Herwart Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und  
Geschichte der Reformpädagogik. *Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der  
Aufklärung bis zum Neuhumanismus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung  
von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik ..... 314

## Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 321

## Content

### Essay

*Hans-Werner Fuchs*

Towards a world curriculum? – The concept of basic education (literacy) underlying PISA and the tasks allocated to schooling .....	161
--	-----

### *Topic: Large Scale Assessments – Chances and Consequences*

*Peter Martin Roeder*

TIMSS and PISA – Prospects of a Fresh Start in Educational Policy and the Monitoring of the School System? .....	180
--	-----

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/  
Renate Valtin/Andreas Voss*

To which questions does a combined interpretation of the results yielded by both PISA and IGLU provide well grounded answers? .....	198
---	-----

*Kurt A. Heller*

The Gymnasium between tradition and modern educational requirements .....	213
---	-----

### Articles

*Martin Rothland*

Magister magistri lupus? Mobbing in Schools .....	235
---	-----

*Andreas Krause*

Research on Teachers' Ability to Cope with Stress – A broadening of the approach by including a psychology of action-concept of stress .....	254
--	-----

### Discussion

*Alfred Langewand*

On the Difficulty of Understanding Education as a Challenge to Become Self-Active .....	274
---	-----

*Dietrich Benner*

On the Impossibility of Understanding Education Solely in Reference  
to the Concept of a 'Summons to Self-Activity'. A reply to Alfred Langewand ..... 290

Book Reviews ..... 305

New Books ..... 321

Hans-Werner Fuchs

## Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum?

Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule<sup>1</sup>

**Zusammenfassung:** In der Debatte um PISA 2000 überwogen bisher der Vergleich erreichter Rangplätze und die Frage nach den aus den Ergebnissen zu ziehenden Konsequenzen, die vor allem mit dem Verweis auf die Notwendigkeit strukturell-organisatorischer Reformen im Vorschul- und Schulwesen beantwortet wurde. Entlang der Thesen, dass (a) der PISA-Testkonzeption ein funktionalistischer Ansatz von ‚Bildung als Kompetenz‘ zugrunde liegt, und, dass (b) die OECD mit PISA auf eine stärkere Orientierung institutionalisierter Bildung an gesellschaftlichen und ökonomischen Bedürfnissen zielt, werden in diesem Beitrag das der Untersuchung zugrunde liegende Bildungsverständnis und die Frage nach den mit PISA verfolgten Interessen der OECD diskutiert – Aspekte, die bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit fanden. Darüber hinaus werden mögliche langfristige Wirkungen von PISA auf Schule und Unterricht in den Blick genommen.

### 1. Einleitung

Kein erziehungswissenschaftlich relevantes Thema fand in den vergangenen Monaten vergleichbare Aufmerksamkeit wie das *Programme for International Student Assessment*. Die öffentliche und fachinterne Resonanz auf die Ergebnisse von PISA und PISA-E (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2002) lässt manchen von einer ‚Renaissance‘ empirischer Bildungsforschung sprechen (vgl. in diesem Sinne Deutsche Forschungsgemeinschaft 2002). Die breite Aufmerksamkeit erstaunt jedoch etwas, sind doch Leistungsmessungen an Schulen ebenso wenig neu und ungewöhnlich wie die mäßigen Ergebnisse, die deutsche Schüler bislang zumeist erzielten. Seit Ende der 1950er-Jahre werden Lernleistungen von Schülern international-vergleichend gemessen. Die Bundesrepublik beteiligte sich zunächst an den Untersuchungen, pausierte dann allerdings für rund zwei Jahrzehnte. Erst seit Anfang der 1990er-Jahre nimmt sie wieder an den internationalen Studien teil.<sup>2</sup> So schwach wie die meisten der gemessenen Durchschnittsleistungen war bis vor kurzem auch das Interesse, das diesen Tests in Wissenschaft und Öffentlichkeit entgegen gebracht wurde. So gab es z.B. 1991 eine internationale Untersuchung zur Lesefähigkeit mit – so K.-J. Tillmann – „äußerst mäßigen

- 1 Überarbeitete Fassung meines Vortrages vom 21.5.2002 im Rahmen des Habilitationsverfahrens im Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg.
- 2 An den international vergleichenden Untersuchungen der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) beteiligte sich die Bundesrepublik Deutschland Mitte der neunziger Jahre wieder – nach rund zwanzigjähriger Pause – im Rahmen der TIMS-Studie (vgl. Klieme/Baumert 2001, S. 5; Schweitzer 2000, S. 43). Arnold konstatiert sogar eine „heute schon fast peinlich anmutende, dreißigjährige Epoche der Abstinenz“ (Arnold 2001, S. 162).

deutschen Ergebnissen, die in diesem Land bildungspolitisch niemanden interessiert hat“ (Tillmann 2001, S. 359; vgl. Brügelmann/Heymann 2002, S. 2, S. 4ff.). Die erst 1995 veröffentlichten Ergebnisse dieser Lesestudie wurden selbst in der Erziehungswissenschaft kaum zur Kenntnis genommen (vgl. van Ackeren/Klemm 2000, S. 11).

Eine Wende in der Wahrnehmung trat 1998 ein, als die Daten der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) publiziert wurden. Mit TIMSS nahm eine aufgeregte Debatte ihren Anfang, die sich mit PISA fortsetzt. Dem ‚TIMSS-Schock‘ folgte der ‚PISA-Schock‘ nach. Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse wurde zum „schwärzeste(n) Tag in der Geschichte der deutschen Schule“ stilisiert (Kahl 2001). Konstatiert wurden eine allgemeine Leistungsschwäche deutscher Schulen und, bei Schülern, „kollektive Legasthenie“ (ebd.).<sup>3</sup>

Das bildungspolitische, das erziehungswissenschaftliche und nicht zuletzt das öffentliche Interesse gilt vor allem den in PISA gemessenen Leistungen, daneben der Frage, welche strukturellen und methodischen Veränderungen zu Verbesserungen in Schule und Unterricht führen könnten. Nur selten wird hingegen das curriculare Verständnis von Grundbildung und zukunftsfähigen Kompetenzen, das PISA zugrunde gelegt wurde, thematisiert. Das Testdesign beruht auf schultheoretischen Annahmen zu Zielen und Inhalten schulischen Lernens, oder, allgemeiner, zu den Funktionen der Schule, die in der PISA-Debatte entweder stillschweigend akzeptiert oder aber weitgehend ausgeblendet werden. Aus dieser Beobachtung resultieren die beiden Thesen, die die weiteren Ausführungen strukturieren:

- 1) Das Grundbildungskonzept von PISA ist funktionalistisch, instrumentell und kompetenzorientiert. Es orientiert sich an dem im angelsächsischen Raum verbreiteten pragmatischen Bildungsverständnis, in dem formale gegenüber material definierten Gegenständen schulischen Lernens betont werden. Kenntnis- und Kompetenzerwerb zielen vor allem auf unmittelbare außer- und nachschulische Verwertbarkeit. Die Frage nach dem Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz wird in Richtung einer deutlichen Stärkung der Methodenkompetenz beantwortet.
- 2) Auf die Aufgaben bzw. Funktionen der Schule geht PISA nur implizit ein. Im PISA-Grundbildungskonzept ist aber erkennbar, dass der Qualifikationsfunktion herausragende Bedeutung zugemessen wird. Weitere Aufgaben der Schule werden nicht oder nur peripher berücksichtigt. Hintergrund dieser Engführung ist, dass die *Organisation for Economic Co-Operation and Development* (OECD) als Trägerorganisation von PISA den ökonomischen Zusammenhängen von Bildung und Schule Vorrang vor gesellschaftlichen oder kulturellen Aspekten einräumt. Der „Produktionsfaktor Bildung“ (Weiß 2000, S. 71) gilt als hoch relevant für die ökonomische Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaften. Aus diesem Grunde versucht die OECD darauf hinzuwirken, dass die ökonomischen Implikationen institutionalisierten, in diesem Falle schulischen Lernens eine starke Betonung erfahren.

3 Kritisch zu den öffentlichen Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse vgl. Ingenkamp (2002).

## 2. PISA: Grundbildung als Kompetenzerwerb

PISA ist ein auf zehn Jahre (1998-2008) und drei Zyklen angelegtes Testprogramm, an dem insgesamt 32 Länder teilnehmen. Wenn sich, wie vorgesehen, am kommenden Befragungszyklus auch China beteiligt, werden zwei Drittel der Weltbevölkerung in PISA repräsentiert sein. Untersuchungsschwerpunkte sind die Erfassung der Lesekompetenz im ersten sowie der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung im zweiten bzw. dritten Zyklus. Kernzielgruppe der Untersuchung sind 15-jährige Schülerinnen und Schüler. Für das zu Messende findet der im angelsächsischen Raum gebräuchliche Terminus „Literacy“ Verwendung, der mit „Grundbildung“ oder „Kompetenz“ nicht ganz treffend übersetzt ist.<sup>4</sup>

PISA dient ausdrücklich nicht dazu, Informationen für Einzelschulen oder Lehrkräfte bereitzustellen, die in eine konkrete Verbesserung der Unterrichtsgestaltung, vor Ort münden könnten. Erklärtes Ziel ist vielmehr ein ‚system monitoring‘, mit dem Daten über Teilbereiche nationaler Bildungssysteme erhoben werden. „PISA ist Teil des Indikatorenprogramms der OECD, dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 15). Die KMK hat betont, sich zukünftig häufiger an internationalen ergebnisorientierten Lernleistungskontrollen zu beteiligen und solche auch auf nationaler Ebene zu initiieren (vgl. Tillmann 2001, S. 359; Klieme/Stanat 2002, S. 6). Leitentscheidungen für PISA wurden „von den Regierungen aller Teilnehmerstaaten konsensuell auf der Basis gemeinsamer politischer Interessen getroffen“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 16). Ein *Board of Participating Countries* dient den Regierungen der Teilnehmerstaaten dazu, die Konzeption und Durchführung der Untersuchung und die Präsentation der Ergebnisse bildungspolitisch zu begleiten. Über die deutlichen Hinweise auf die primär bildungspolitische Verantwortung für PISA hinaus ist die interpretatorische Reichweite der Testergebnisse zu beachten. So betonen die Autoren in dem Abschlussbericht der internationalen PISA-Studie, die Aussagefähigkeit der erhobenen Daten finde ihre Grenze, „wenn es um kausale Schlussfolgerungen geht. Aufgrund der querschnittlichen Anlage von PISA sind belastbare kausale Aussagen in der Regel nicht möglich“ (ebd., S. 33). In der PISA-Debatte, die in Bildungspolitik und bildungspolitisch interessierter Öffentlichkeit ebenso intensiv geführt wird wie in der Fachdisziplin, finden diese Einschränkung und die aus ihr zu ziehenden Konsequenzen allerdings oftmals wenig Beachtung. Folgen sind eine vielfach anzutreffende weitgehende Beliebigkeit in der Argumentation und der Rückbezug nahezu jedes auf Schule und Bildung bezogenen Reformvorschlages auf die Ergebnisse der PISA-Studie. Der eigentli-

4 Im ersten PISA-Zyklus wurden in Deutschland ca. 5.000 Schülerinnen und Schüler aus 219 Schulen befragt. An der gleichzeitig durchgeführten nationalen Ergänzungsstudie, die einen Bundesländervergleich ermöglicht und deren Ergebnisse Mitte 2002 veröffentlicht wurden, nahmen ca. 50.000 Schülerinnen und Schüler an rund 1.500 Schulen teil (vgl. Schweitzer 2000, S. 48ff.; Lange 2001, S. 13; Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 12ff.).



che Adressat der Untersuchung gerät dabei ebenso aus dem Blickfeld wie ihre Initiatorin und deren spezifische langfristige Interessen und Ziele.

Welches Bildungsverständnis liegt den für PISA entwickelten Testaufgaben zugrunde? „Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zugrunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne“ (ebd., S. 16). Funktionalität – Kompetenzen – Lebensbewältigung: In den Begriffen spiegelt sich ein spezifisches Verständnis von Grundbildung, das allerdings nicht nur für PISA charakteristisch ist. Es kennzeichnete bereits TIMSS<sup>5</sup> und das auf Erwachsene bezogene *International Adult Literacy Survey* (IALS), aus dem Items entnommen und für PISA adaptiert wurden.<sup>6</sup> Die ergänzende Untersuchung fachübergreifender Basiskompetenzen (*cross curricular competencies*) führte darüber hinaus zu einer Erweiterung und Verstärkung der PISA zugrunde gelegten Kompetenzorientierung.

Die funktionalistische Ausrichtung von PISA lässt sich z.B. an der Definition von *Lesekompetenz* verdeutlichen: Hier soll es darum gehen, Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen und am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen. Dabei ist zu beachten, dass die mit PISA getesteten Kompetenzen nicht ausschließlich, aber weitgehend für die Nutzung nicht-kontinuierlicher Sachtexte wie Tabellen und schematische Darstellungen von Bedeutung sind. Solche Texte werden durchaus auch im Unterricht deutscher Schulen verwendet. Im Vergleich zu kontinuierlichen, insb. zu fiktionalen Texten sind sie in den Lehrplänen jedoch vergleichsweise wenig präsent (vgl. Artelt u.a. 2001, S. 98; Standards 1995). In dem didaktischen und bildungstheoretischen Rahmenkonzept wurden als Basis für die Aufgabengestaltung ‚authentische Lebenssituationen‘, d.h. Alltagssituationen definiert, in denen Wissen und Fähigkeiten direkt angewandt werden sollen. Dies gilt z.B. für das Lesen eines Fahrplanes oder eines Schaubildes in einer Tageszeitung, dem Informationen zu entnehmen sind.

Dass die erwähnten nicht-kontinuierlichen Sachtexte in den Deutsch-Lehrplänen unterrepräsentiert sind, bedeutet allerdings nicht, dass curriculare Bezüge gänzlich fehlten. Die Aufgaben zur Untersuchung der Lesekompetenz enthalten durchaus Überschneidungen mit den Lehrplänen unserer Schulen. Allerdings galt als Prinzip, die PISA-Testaufgaben weitgehend unabhängig von den Curricula der Teilnehmerländer zu gestalten; der Aspekt curriculärer Validität wurde nachgeordnet. Mit PISA sollte gerade nicht überprüft werden, inwieweit das nach den jeweiligen nationalen Lehrplänen zu

5 Anders als PISA und IALS wurde TIMSS von der IEA initiiert.

6 Im Gegensatz zu TIMSS trat bei PISA die curriculare Validierung der Testaufgaben zugunsten der Bezugnahme auf für alle Teilnehmerstaaten als vergleichbar angesehene Basiskompetenzen in den Hintergrund (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 19, S. 24, S. 39).

Vermittelnde auch von den Schülern reproduziert werden konnte (vgl. Artelt u.a. 2001, S. 97ff.).

Das PISA-Grundbildungskonzept fußt ungleich stärker auf dem im angelsächsischen Raum beheimateten Verständnis von ‚Bildung als Kompetenzerwerb‘ als in kontinentaleuropäischen, nicht zuletzt deutschen Vorstellungen von Bildung als einer Auseinandersetzung mit material definierten ‚Bildungsgütern‘. Letztere kommen paradigmatisch z.B. im Bildungskonzept eines W. Flitner zum Ausdruck. Dessen über lange Zeit akzeptierte Definition ‚grundlegender Bildung‘ wurde zwar Anfang der 1970er-Jahre revidiert, als ein Konsens über den Kanon allgemeiner, in diesem Falle gymnasialer Bildungsinhalte nicht mehr erzielbar war. Das bis heute gültige Ergebnis der anschließenden Neukonzeption bestand aber nicht in einer stärkeren Kompetenzorientierung des zu Erlernenden, sondern in einer inhaltlichen Erweiterung der als ‚gymnasial‘ akzeptierten Lerngegenstände.

Vergleichbares gilt für die auf Klafki zurück gehende kritisch-konstruktive Didaktik, nach der schulischer Unterricht um epochaltypische Schlüsselprobleme herum aufgebaut wird (vgl. z.B. Klafki 1996). Auch dieser Ansatz ist vorrangig an inhaltlich-thematisch definierten Lerngegenständen ausgerichtet. Anhand spezifischer Themen sollen Aspekte des Lebens und Überlebens in der modernen Welt im Unterricht erarbeitet werden. Zwar kann man auch das Konzept Klafkis in gewisser Weise als kompetenzorientiert verstehen. Doch zielt es im Kern auf den Erwerb eher abstrakter Fähigkeiten wie Autonomie, Mitbestimmung und Mündigkeit. Es bewegt sich damit im Horizont einer ‚Bildung als Emanzipation‘, während es bei PISA darum geht, die Fähigkeit zur unmittelbaren Anwendung erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten in außerschulischen Alltagssituationen zu messen.

Insoweit PISA vorrangig auf die Beurteilung von Kompetenzen und ausdrücklich nicht auf die Abfrage von Wissensbeständen hin konzipiert ist, wird die gerade in Deutschland starke curriculare und methodische Ausrichtung schulischen Unterrichts auf den Erwerb materialer Wissensbestände berührt. In der erziehungswissenschaftlichen PISA-Diskussion zählen Vertreter des Deutschen PISA-Konsortiums zu den Befürwortern eines Unterrichts, der stärker als bisher auf die Aneignung von Methodenkompetenz ausgerichtet sein soll. Sie betonen, dass fachübergreifenden, transferfähigen und interdisziplinären Kompetenzen Vorrang vor dem Erwerb inhaltlich definierten Wissens ‚auf Vorrat‘ einzuräumen sei.<sup>7</sup> Lehmann hebt indes hervor, dass der Erwerb von Methodenkompetenz eine inhaltlich breite Wissensbasis voraussetze und daher im schulischen Unterricht zunächst die Grundlegung inhaltlich definierten Wissens Vorrang haben solle. Allgemeine Problemlösekompetenz entfalte sich am konkreten Gegenstand. Der Erwerb von Methodenkompetenz, so bedeutend er für die Bewältigung konkreter Anforderungen im täglichen Leben sei, bedürfe zuvor erworbenen Wissens. Eine gut entwickelte Wissensbasis bleibe ‚in jedem Falle die wichtigste Voraussetzung für die Lösung ungewohnter Probleme‘ (Lehmann 2002, S. 58; vgl. ebd., S. 54f.).

7 Zur Diskussion um konkurrierende Ansätze vgl. Baumert/Stanat/Demmerich (2001, S. 29ff.).

Wenngleich die PISA-Grundbildungskonzeption nicht an vorhandene nationale Lehrpläne gebunden wurde, dürften die gemessenen Leistungen auch ein Indikator dafür sein, inwieweit die Curricula und die Unterrichtspraxis in den Schulen der teilnehmenden Länder bereits jetzt den Vorstellungen der OECD folgen. Klieme und Stanat verweisen auf diesen Zusammenhang curricularer Schwerpunktsetzungen mit den in den Tests gemessenen Lernleistungen (vgl. Klieme/Stanat 2002, S. 7). Der Unterricht an deutschen Schulen zielt bislang nicht in dem Maße auf „Alltagstauglichkeit“ (Brügelmann/Heymann 2002, S. 8) vermittelter Kenntnisse und Fähigkeiten, auf die der PISA-Grundbildungsansatz in starkem Maße abhebt. Hierin dürfte eine, allerdings nicht die einzige und wohl auch nicht die zentrale Begründung der eher schwachen deutschen Schülerleistungen zu sehen sein.

Sowohl die kompetenzorientierte, funktionalistische Definition von Grundbildung als auch der Verzicht auf nationale curriculare Validierung sind zentrale Elemente der Konzeption von PISA. Darüber hinaus verweisen OECD-Bildungsexperten auf das langfristige Ziel, die Testkonzeption zukünftig noch stärker als bisher von Bezügen zu nationalen Curricula abzulösen und um Messbereiche zu ergänzen, die dann keinerlei fachliche und curriculare Anbindung mehr an nationale Lehrpläne aufweisen sollen (vgl. Klieme u.a. 2001, S. 180).<sup>8</sup> Man müsse sich, so auch das deutsche PISA-Konsortium, „darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität [...] und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 19). Nun sind auch die exemplarisch angeführten, mit den Namen Flitner und Klafki verbundenen didaktischen Konzepte normativ. Während diese aber ungeachtet ihrer Bedeutung stets auch hinterfragt und im Zusammenhang mit konkurrierenden didaktischen Konzeptionen diskutiert wurden bzw. werden, fehlt bislang eine umfassende kritische Auseinandersetzung mit dem PISA-Grundbildungsverständnis. Diese Auseinandersetzung erscheint dringend geboten, zumal in aktuellen bildungspolitischen Stellungnahmen, z.B. in Empfehlungen des Forum Bildung, bereits eine Neuorientierung des Unterrichts an Aspekten wie Interdisziplinarität, Problemlösefähigkeit und einer generalisierten Methodenkompetenz vorgeschlagen wird, für die auch und gerade PISA steht (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK 2001, S. 24f.).

Bei der Analyse des PISA zugrunde gelegten Verständnisses von ‚Bildung als Kompetenzerwerb‘ ist auch die Frage von Bedeutung, auf welchen Wegen sich allgemeinbildungsbezogene Kerncurricula inhaltlich bestimmen lassen. Mehrere Zugänge bieten sich an. So kann international-vergleichend untersucht werden, welche Übereinstimmungen nationale Curricula aufweisen, die zu einem internationalen Kerncurriculum gebündelt werden könnten. Der vergleichende Zugang kann um eine historische Perspektive erweitert werden; ein Kerncurriculum wäre dann aus der Analyse dessen abzuleiten, was im Zeitverlauf als ‚wichtig zu lernen‘ definiert wurde. Man kann sich um eine

8 In der durch die IEA verantworteten TIMSS-Studie wurde im Unterschied zu PISA darauf geachtet, die Aufgabengestaltung inhaltlich an den nationalen Curricula zu orientieren.

„systematische(n) Klärung der Struktur“ (Benner 2002, S. 70) allgemeiner Bildung bemühen, um aus dieser und dem Wissen um Lernvorgänge bei Heranwachsenden eine angemessene inhaltliche und methodische Gestaltung schulischen Unterrichts abzuleiten. Und schließlich gibt es die Möglichkeit „auf dem Wege empirisch-vergleichender Leistungsmessungen Einfluss auf die Definition dessen zu nehmen, was sich als allgemeinbildendes Kerncurriculum weltweit durchsetzt“ (ebd., S. 71). Benner geht davon aus, dass die international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen, sofern ihre Konjunktur lange genug anhält, „die Entwicklung eines Weltcurriculums fördern werden, das von [...] kulturellen und historischen Besonderheiten weitgehend abstrahiert“ (ebd.). Er verweist auf in dieser Hinsicht ähnliche, Anfang der 1970er-Jahre unternommene und mit dem Namen Robinsohn verbundene Bemühungen, eine Bildungsreform auf der Basis einer Curriculumreform in Gang zu setzen (vgl. Robinsohn 1975). Wie heute das PISA-Konsortium sei auch Robinsohn von den curricularen Vorstellungen angelsächsischer und skandinavischer Länder ausgegangen. Sein Versuch habe allerdings zu einem ‚Desaster‘ geführt, weil didaktische sowie schul- und bildungstheoretische Problemstellungen vernachlässigt worden wären. Dies sei aktuell auch bei PISA beobachtbar.<sup>9</sup> Wie „denn die relevanten Klassen von Lebenssituationen auszuwählen und das sie Verbindende zu beschreiben seien“ (Klieme u.a. 2001, S. 183)<sup>10</sup>, erwies sich als entscheidende Frage in der Diskussion der 1970er-Jahre. Dieses Problem konnte seinerzeit ebenso wenig gelöst werden wie bei der PISA-Konstruktion, und so wurden nun „aufgrund von normativen pädagogischen und bildungspolitischen Vorgaben Funktionsbereiche ausgewählt, von denen angenommen wird, dass sie für eine erfolgreiche persönliche und berufliche Entwicklung zentral sind“ (ebd., S. 184). Auf das damit verbundene Problem weisen Baumert u.a. in der Präsentation der PISA-E-Befunde ausdrücklich hin: Da die älteren situationsorientierten Ansätze der Curriculumforschung gerade „an ihrem Rationalitäts- und Begründungsanspruch gescheitert“ seien (Baumert u.a. 2002, S. 15) wurde bei PISA über „die zu berücksichtigenden Arten von Verwendungs- und Lebenssituationen und deren Gewichtung [...] relativ pragmatisch entschieden“ (ebd.). Dies bedeutet, dass bei PISA nicht zuletzt in Anbetracht des Robinsohnschen Scheiterns auf eine bildungstheoretische Fundierung des zugrunde gelegten curricularen Ansatzes verzichtet wurde, worin sich das oben angesprochene Monitum Benners bestätigt. Gleichwohl, so Benner, könne nicht ausgeschlossen werden, dass von PISA „unkontrollierte und nicht bedachte Auswirkungen auf die Entwicklung des Kerncurriculums“ (Benner 2002, S. 88) ausgingen.

9 Robinsohn beabsichtigte, auf empirischem Wege zukünftige Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, aus ihnen detaillierte Anforderungen der Abnehmer schulischer Qualifikationen abzuleiten und diese in Inhalte eines Kerncurriculums zu transformieren (Benner 2002, S. 71f.). „Das von der Volkswagen-Stiftung hochdotierte Projekt einer Gesamtrevision des Curriculums endete schon nach wenigen Jahren, ohne dass ein einziger Lehrplan entwickelt, geschweige denn diskutiert und erprobt worden wäre“ (ebd., S. 72).

10 „Eine befriedigende Antwort auf diese Fragen konnte offensichtlich im Rahmen der Curriculumentwicklung für allgemein bildende Schulen gar nicht und für berufliche Bildungsgänge nur partiell gegeben werden“ (ebd.).

<b>Globalisierung</b>	
Bereiche	Zentrale Elemente
1. Finanz- und Wirtschaftsbeziehungen	Deregulierung: Abbau von Handelsschranken (GATT; GATS); Kapitalmobilität
2. Unternehmensstrategien und Märkte	Globale Ausrichtung von Unternehmensstrategien (Entwicklung, Produktion, Distribution); Welt als Markt
3. Technologie, Forschung, Entwicklung	Globale Unternehmensnetzwerke; Informations- und Kommunikationstechnologien
4. Kultur- und Konsummuster; Lebensstile	Ausbreitung kultureller Muster; Vereinheitlichung von Stilen; Mobilität, Reisen
5. Transnationale Strukturen	De-Nationalisierung; Entstehung/Stärkung internationaler; Organisationen und Strukturen
6. Bewusstsein und Wahrnehmung	Weltbürger-Identität; Eine-Welt-Mentalität; Modellierung von Subjektivität durch Globalisierungseffekte
7. Bildung	Angleichung der Strukturen und Inhalte von Bildungsprogrammen; Vereinheitlichung von Kompetenzprofilen; Weltcurriculum
(Quelle: in Anlehnung an Hornstein 2001, S. 519; Ergänzungen durch den Verfasser)	

Neben Benner verweisen Angehörige des Deutschen PISA-Konsortiums wie Klieme auf Ähnlichkeiten des bei PISA gewählten funktionalen Kompetenzansatzes mit Aspekten der bildungstheoretischen Diskussion der 1970er-Jahre. Auch damals sollten Bildungsziele und -inhalte danach bestimmt werden, inwieweit sie zur Meisterung konkreter Lebenssituationen befähigten. Die Wurzeln dieses Denkens gehen auf den philosophischen Pragmatismus zurück, für den neben anderen Dewey und James stehen. In diesem insbesondere das angelsächsische Denken prägenden Ansatz geht es darum, Ideen, Theorien und philosophische Positionen an ihrer Bewährung im praktischen Handeln zu beurteilen (vgl. z.B. Dewey 1998; James 1907/2001).

Der angelsächsische Pragmatismus ist als eine Art *philosophische Grundlegung* von PISA erkennbar; er soll zukünftig offenbar zumindest in den PISA-Teilnehmerstaaten bei der Festlegung des Kerns schulischer Allgemeinbildung als Prüfinstanz dienen. Im weiteren bleibt zu klären, vor welchem Hintergrund ‚relativ pragmatisch‘ Verwendungs- und Lebenssituationen bestimmt wurden, die die Basis der PISA-Aufgabenkonzeption bilden. Ihre Definition folgte weniger wissenschaftlichen als vielmehr bildungspolitischen Vorgaben<sup>11</sup> und einer Funktionsbestimmung schulischer Kompetenzvermittlung für PISA, die, so die zweite These, aus zentralen Positionen der OECD und der in ihr wirkenden relevanten Akteure deduziert sind. Sie beruhen auf einer Interpretation der

11 „Die Politik selbst (und nicht die Wissenschaft, wie dies bei TIMSS der Fall war) gehört zu den Urhebern von Untersuchungen wie PISA und DESI [Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International; H.-W. F.]. Sie hat auf internationaler Ebene (im Board of Participating Countries, BPC, der OECD) wie auf nationaler Ebene (in der Kultusministerkonferenz und im PISA-Beirat) nachhaltigen Einfluss auf Fragestellungen und Durchführung der Untersuchungen genommen“ (Lange 2002, S. 461).

Interdependenzen von Wirtschaft, Gesellschaft und Bildung in einer Moderne, die mit Schlagworten wie ‚Globalisierung‘ und ‚Internationalisierung‘ als zutreffend gekennzeichnet gilt (vgl. die Übersicht auf Seite 168).<sup>12</sup>

### 3. Zur Aufgaben- und Funktionszuweisung an die Schule

Welche Aufgaben soll die Schule im Sinne von PISA vorrangig erfüllen? Wie sich zeigt, spiegelt sich das der PISA-Testkonstruktion zugrunde liegende funktional-kompetenzorientierte Grundbildungsverständnis auch unter schultheoretischer Perspektive wider; so ist die inhaltliche Gestaltung der Testaufgaben vor allem auf den Faktor ‚Qualifikation‘ ausgerichtet. Die Qualifikationsfunktion, die mit Parsons auch als Zulieferfunktion für das ökonomische System interpretiert werden kann, wird in PISA den im engeren Sinne auf Gesellschaft und Individuum bezogenen Aufgaben der Schule vorgeordnet.

In theoriegeleiteten Funktionsbestimmungen der Schule, wie sie neben Parsons z.B. auch Fend vorgenommen hat, werden der Schule mehrere Aufgaben zugewiesen. Sie können mit Parsons als Qualifikation, Sozialisation, soziale Integration und kulturelle Reproduktion bezeichnet werden (vgl. Parsons 2000). Fend macht die Leistungen der Schule in der gesellschaftlichen Moderne an den Leitbegriffen Qualifikation, Selektion und Integration fest (vgl. Fend 1980). Gemeinsam ist beiden, dass die der Schule zugewiesenen Aufgaben keiner Reihenfolge oder Wertigkeit unterliegen, sondern als gleichrangig und für die Stabilität einer Gesellschaft gleichermaßen bedeutsam angenommen werden.

Eine umfassende schulische Allgemeinbildung bildet das Fundament jeder sich hieran anschließenden Ausbildung und Berufsausübung. Dessen ungeachtet ist zu fragen, ob Schule als gesellschaftliche Institution sich auf die Vermittlung von Basisqualifikationen konzentrieren sollte, die im engeren oder weiteren Sinne vor allem einer späteren Berufstätigkeit zugute kommen sollen. Die Ziele und Aufgaben schulischer Arbeit reichen nicht nur in Deutschland deutlich über die für PISA vorgenommene Definition hinaus. Dies gilt für den inhaltlichen Bereich, der neben den in PISA geprüften Kompetenzfeldern fremdsprachliche, musisch-ästhetisch-künstlerische, handwerkliche, berufskundliche, politische, ethisch-religiöse Bildung und Sport umfasst. Dies gilt auch für sozialisatorische und sozialintegrative Leistungen bis hin zur Verbindung von Unterricht und Erziehung und der Kustodialfunktion öffentlicher Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (vgl. in diesem Sinne Brügelmann/Heymann 2002, S. 9f.). Zwar ist im Bericht zur internationalen PISA-Studie hervorgehoben, dass keinesfalls eine Reduzierung schulischen Unterrichts auf die geprüften Inhaltsbereiche intendiert sei (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 21). Gleichzeitig wird aber betont, die untersuchten Kernkompetenzen seien von überragender Relevanz für das gesamte nach- und außer-

12 Zu Globalisierung und ihrer Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Reflexion vgl. Hornstein (2001).

schulische Leben. Mit Blick auf die Bedeutung schulischer Lehr- und Lernfelder wird damit zumindest einer Wahrnehmung von ‚wichtig‘ und ‚weniger wichtig‘ Vorschub geleistet, die über die bereits bestehende Differenzierung in Haupt- und Nebenfächer weit hinausreicht. Auch in der Diskussion um PISA und die aus den gewonnenen Daten zu ziehenden Konsequenzen – noch immer kommt kaum eine Stellungnahme mit Bezug zu Bildung und Schule ohne Verweis auf die Ergebnisse der Studie aus – wird die ‚normative Kraft des Faktischen‘ erkennbar: In der bildungspolitischen ebenso wie in der disziplininternen Diskussion werden die PISA-Ergebnisse vor allem unter dem Blickwinkel der untersuchten Inhaltsbereiche und des spezifischen Verständnisses von Grundbildung wahrgenommen.

Warum werden Aspekte wie Kompetenzorientierung, Alltagstauglichkeit und eine mehr oder weniger weit gehende Betonung der berufsbezogenen Verwertbarkeit erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten in PISA so deutlich herausgehoben? Antworten auf diese Frage, so meine Vermutung, finden sich bei einem Blick auf die OECD als Initiatorin von PISA und auf die spezifische Sichtweise, unter der die OECD Bildung wahrnimmt. Wie aus ihren allgemeinpolitischen Stellungnahmen und der Aufgabenzuweisung an CERI, das OECD-eigene *Centre for Educational Research and Innovation* hervorgeht, ist die OECD vor allem der ökonomischen Zusammenarbeit und der Prosperität der Mitgliedstaaten verpflichtet.<sup>13</sup> Seit Ende der 1980er-Jahre verstärkt sie ihre Aktivitäten im Bildungsbereich, insbesondere über das von ihr entwickelte Bildungsindikatoren-Programm. Im Rahmen dieses Programms werden regelmäßig international-vergleichend Daten zu den Bildungssystemen der OECD-Mitgliedstaaten und weiterer erhoben und publiziert.<sup>14</sup> „Ein Verständnis der Funktionsweise der Bildungssysteme und der Beziehungen zwischen Humankapital und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit ist [...] wesentlich für die Entwicklung und Begleitung von Bildungsreformen“ (Schleicher 2000, S. 9), so Schleicher, PISA-Koordinator der OECD, zum Hintergrund dieser Bemühungen. International-vergleichende Leistungsmessungen wie PISA sind Bestandteil des Indikatorenprogramms, mit dem eine Datenbasis als Voraussetzung bildungspolitischer Interventionen bereit gestellt werden soll. Im Zusammenhang mit PISA ebenso wie bereits mit der Mitte der 1990er-Jahre durchgeführten IALS-Studie hebt die OECD die Bedeutung des Wissens- und Kompetenzerwerbs für Individuum und Gesellschaft in einer durch globale ökonomische Konkurrenz geprägten Welt hervor. Mangelnde in-

13 Die OECD ging 1961 aus der 1948 gegründeten OEEC (Organisation for European Economic Cooperation) hervor. Aufgabe der OEEC war die Steuerung der Verwendung der ERP-Mittel („Marshall-Plan“). Die OECD widmet sich vorrangig der Sicherung einer engen wirtschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den USA und den anderen, vor allem europäischen Mitgliedstaaten. Ziel der OECD ist es, „in ihren Mitgliedstaaten starke und leistungsfähige Volkswirtschaften aufzubauen, die Effizienz der Märkte und Verwaltungen zu verbessern, den freien Markt auszuweiten und die Entwicklung insgesamt sowohl in Entwicklungsländern als auch in industrialisierten Ländern zu fördern“ ([www.oecd.org/deutschland/geschoecdci.html](http://www.oecd.org/deutschland/geschoecdci.html) [Mai 2002], S. 1).

14 Die Ergebnispublikation erfolgt vor allem über die Reihen *Education at a Glance* und *Education Policy Analysis* (vgl. z.B. OECD 2001; OECD 2002).

dividuelle Grundbildung stelle die volkswirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, zugleich aber auch die soziale Kohäsion in Frage (vgl. Druine/Wildemeersch 2000, S. 391). Die OECD lege „besonderes Augenmerk auf die in Bildung investierten Human- und Finanzressourcen und deren Erträge“ (Schleicher 2000, S. 12). Schulen hätten einen nachweisbaren Einfluss auf die Leistungen der Schüler und es gebe Verbindungen zwischen dem Humankapital auf der einen und der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in den Staaten auf der anderen Seite (vgl. ebd., S. 11). Die Aussagen korrespondieren mit der im ökonomischen Bereich diskutierten ‚Wiederentdeckung des Humankapitals‘. Nach Ansicht von Bildungsökonomien trägt der ‚Produktionsfaktor Bildung‘ mehr zur Erklärung internationaler Unterschiede bei als andere Faktoren; Bildung sei mithin die „mit Abstand wichtigste Produktivkraft in Zeiten der Globalisierung“ (Schleicher, zit. nach Kahl 2002). Aus- und Weiterbildung erhalten bei dieser Betrachtungsweise eine strategische Dimension im weltweiten wirtschaftlichen Wettbewerb (vgl. Weiß 2000, S. 71). Diese ökonomische Sicht auf Bildung ist allerdings nicht auf internationale Organisationen wie die OECD beschränkt, wie Äußerungen relevanter politischer Entscheidungsträger auch auf nationaler Ebene zeigen. So definierte z.B. die *Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen* in ihrem 1999 publizierten Abschlussbericht als zentrales Ziel einer in der Schule zu betreibenden Persönlichkeitsformung das Ideal eines ‚unternehmerisch handelnden Menschen‘, der einer ‚fortschreitenden unternehmerischen Wissensgesellschaft‘ korrespondiere (vgl. Hesse/Josczok 1999, S. 22). Ungeachtet der Frage nach dem dieser Position zugrunde liegenden Menschenbild wird in ihr die auch in PISA erkennbare Vorstellung, schulischen Unterricht stärker als bisher an Alltagstauglichkeit und einer umfassenden sozialen und ökonomischen Verwertbarkeit vermittelter Wissensbestände zu orientieren, erkennbar. Würde dies auch für die deutschen Schulen gewünscht, wären weniger strukturelle Veränderungen, wie sie nach wie vor im Mittelpunkt der öffentlichen PISA-Debatte stehen, als vielmehr eine weit gehende Revision der bestehenden Curricula erforderlich. In jedem Falle berührte eine Neuausrichtung schulischen Lernens auf ein eher instrumentelles Bildungsverständnis die bislang im Mittelpunkt stehenden, pädagogisch begründeten Kernziele schulischen Unterrichts: Persönlichkeitsentwicklung und die Befähigung zu individueller Mündigkeit und Autonomie.

In der erziehungswissenschaftlichen PISA-Diskussion gibt es bereits eine Kontroverse um den funktionalistischen Grundbildungsansatz. Kritiker wenden unter anderem ein, ein Zusammenhang zwischen den in PISA und anderen OECD-Studien untersuchten Basiskompetenzen und dem unterstellten Erfolg in der beruflichen und privaten Lebensführung habe sich bislang keineswegs hinreichend belegen lassen. So stellt z.B. Zedler in Abrede, dass die von der Anpassung schulischer Curricula an ein funktionales Grundbildungsmodell erhofften positiven Effekte als gesichert angenommen werden können: „Auch wenn wir wüssten, was nicht der Fall ist, wie entsprechende Kompetenzen optimal erzeugt werden, ist absolut ungeklärt, was sie nutzen. [...]. Wir wissen nicht, ob die Schüler, die im Ländervergleich [...] besser abschneiden [...], auch die beruflich und im Leben erfolgreicher sind“ (Zedler 2000, S. 33). Überdies befürchtet Zedler als Folge von PISA eine Reduktion schulischen Lernens auf die Optimierung abgefragter



Schülerleistungen in den nächsten Testzyklen (vgl. ebd.). Vertreter des deutschen PISA-Konsortiums widersprechen dieser Kritik; das eine Position wie die Zedlers begründende Bildungsverständnis könne „empirisch wohl nur scheitern“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 30).<sup>15</sup>

Des Weiteren wird der Verdacht geäußert, dass mit dem Versuch eines forcierten Paradigmenwechsels durch das Wirken der OECD und anderer, vergleichbare Zielsetzungen verfolgender Organisationen eine „tendenzielle Entpädagogisierung, eine veränderte Lernkultur und die Rückführung der in den 70er-Jahren organisierten Öffnung des Bildungswesens“ (Klausenitzer 2001, S. 243) einhergingen. Gefragt wäre dann nicht mehr die umfassende Bildung ‚von Kopf, Herz und Hand‘, sondern langfristig vor allem die Herstellung von ‚employability‘ als der Fähigkeit, eine Verwertbarkeit der individuellen Arbeitskraft über allgemeine und berufsqualifizierende Bildung eigenverantwortlich herzustellen und zu erhalten.<sup>16</sup>

Der nicht nur im erziehungswissenschaftlichen Kontext geäußerte Verdacht einer sukzessiven ‚Ökonomisierung‘ von Bildung und Schule findet auch bei dem Blick auf den für PISA entworfenen theoretischen Referenzrahmen Nahrung. Dieser basiert vor allem auf der Schuleffektivitätsforschung von Scheerens und Bosker und dem von ihnen entworfenen Modell der ‚Bildungsproduktion‘. Schule wird darin als Betrieb, Bildung als ein zu produzierendes Gut verstanden (vgl. Scheerens/Bosker 1997).<sup>17</sup> Auch die Autoren des Berichts zur internationalen PISA-Studie verweisen auf Probleme, die bei einer undifferenzierten Übertragung mikroökonomischer Konstrukte auf Schulen entstehen: So werde damit die ‚Machbarkeit‘ von Bildung als eines Aneignungsprozesses in einem simplifizierten Verständnis suggeriert. Die Spezifika von Lernvorgängen würden ebenso weitgehend ignoriert wie die mit dem Begriff ‚Technologiedefizit‘ belegte Feststellung Luhmanns, dass Erziehung ein kontingentes Gut darstellt (vgl. z.B. Luhmann/Schorr 1988). Dies erschwere zwar nicht die Analyse der erhobenen Daten, wohl aber die Akzeptanz der PISA-Studie bei Pädagogen (vgl. in diesem Sinne Baumert u.a. o.J. (2001), S. 5; Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 44). Zudem hebe das Modell der ‚Bildungsproduktion‘ vorwiegend auf strukturelle und organisatorische Merkmale von Schulsystemen ab. Mit Blick auf die in PISA gemessenen Kompetenzbereiche besitze dieses Modell daher nur geringe Erklärungskraft (vgl. ebd.; Baumert 1998, S. 223). Aus diesem Grunde erweiterte das deutsche PISA-Konsortium den Bildungsproduktions-Ansatz um ‚sozialökologische Sozialisationskonzepte‘ – Konstrukte aus der Sozialisationsforschung, die eine Akzentuierung des Bildungsproduktionsmodells zulassen. Dort wird betont, dass neben strukturellen, unmittelbar schulbezogenen Merkmalen eine

15 Zur Auseinandersetzung mit den Thesen Zedlers und anderer Kritik an dem PISA-Kompetenzansatz aus Sicht des deutschen PISA-Konsortiums vgl. ebd., S. 29ff.

16 Die in Deutschland um Dezentralisierung, Autonomisierung, Budgetierung, u.a.m. geführte Bildungsdiskussion wäre nicht denkbar ohne die von OECD und Weltbank, aber auch von der EU vorgelegten Konzepte (vgl. in diesem Sinne ebd., S. 244).

17 Zur Diskussion um die Frage, inwieweit die Anwendung ökonomischer Ansätze auf schulische Lehr- und Lernprozesse sinnvoll ist und zu tragfähigen Ergebnissen führt, vgl. auch Scheerens/van Praag (1998a, b); Witziers (1998).

Vielzahl inner- und außerschulischer Prozesse für den Wissenserwerb von Bedeutung seien. Das Zusammenspiel schulischer Voraussetzungen von und für Lernleistung mit den außerschulischen Kontextfaktoren ist außerordentlich komplex (vgl. Baumert u.a. o.J. (2001), S. 5; Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 32f.). Gerade die hier gefundenen Hinweise z.B. zur Abhängigkeit des Lernerfolgs von inner- und außerschulischen Voraussetzungen sind als Basis für weitergehende Forschungen zu Lernleistung fördernden und behindernden Faktoren von Bedeutung. In der öffentlichen und auch in der fach-internen Diskussion blieben diese Aspekte bislang jedoch eher randständig.

#### **4. Globalisierung schulischer Bildung?**

Welche weiteren Wirkungen gehen von PISA aus? Es scheint mir evident, dass von dem Bildungsindikatorenprogramm, zu dessen Kernelementen PISA zählt, nachhaltige Steuerungsimpulse auf die nationalen Bildungssysteme ausgehen können und – aus Sicht der OECD – auch sollen. Durch die ‚Rankinglisten‘ und das ‚Benchmarking‘-System – beide sind typisch für das Bildungsindikatoren-Programm insgesamt – wird das für die Wirtschaft typische Denken in globalen Konkurrenzverhältnissen auf das Bildungswesen übertragen. Auf diese Weise wird die Vorstellung gefördert, dass der bei international-vergleichenden Leistungsmessungen erreichte Rangplatz mit der Position z.B. im weltweiten Vergleich der Exporterträge korrespondieren müsse; anderenfalls könne die nationale ökonomische Leistungsfähigkeit in Gefahr geraten. Insofern ist die PISA-Diskussion implizit auch Teil der Debatte um die Qualität Deutschlands als Wirtschaftsstandort.

Mit Blick auf die OECD kann die internationale PISA-Studie als Element einer Strategie verstanden werden, die langfristig auf eine Angleichung der grundlegenden Inhalte schulischer Bildungsprogramme und der zeitlichen Struktur schulischen Lernens auf länderübergreifender Ebene zielt. Darüber hinaus finden die Testverfahren als Elemente der Output-Kontrolle Eingang in die nationalen Bildungssysteme. Geprüft wird das Kompetenz- und Qualifikationsniveau in durch die OECD definierten, für alle Testteilnehmer einheitlichen Wissenskategorien. Mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern wurde und wird in den kommenden Jahren zudem eine einheitliche Altersgruppe bewusst unabhängig davon geprüft, welche Klasse bzw. Stufe oder welches Kompetenzniveau die Schülerinnen und Schüler auf jeweils nationaler Ebene im Moment der Datenerhebung erreicht haben oder erreicht haben sollen.<sup>18</sup> Zwar wird im Abschlussbericht des internationalen Teils von PISA 2000 betont, mit PISA sei keineswegs die Absicht verbunden, „den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umriss eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 21). Wirkungen in dieser Richtung sind indes kaum zu umge-

18 In der nationalen PISA-Ergänzungsstudie wurden daneben auch Stichproben gezogen, die Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe ungeachtet des jeweiligen Lebensalters abbilden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2002, S. 13f.).

hen. Vielmehr „ist anzunehmen, dass Vergleichsstudien zu Schülerleistungen faktisch normierende Wirkungen auf das Bildungswesen ausüben, auch wenn dies zunächst nicht intendiert sein sollte. In teils impliziter, teils expliziter Weise hat die internationale und nationale Bildungsdiskussion vielerorts begonnen, sich an Kompetenzdefinitionen zu orientieren, die durch die jeweiligen Aufgabenserien dieser Studien bereitgestellt werden“ (Pekrun 2002, S. 122).

Auf die Frage, ob durch PISA der Weg zu einem Weltcurriculum geebnet wird, gibt auch Schleicher eine Antwort: Im Rahmen der Studie sollen Erkenntnisse gewonnen werden, „inwieweit junge Menschen das Wissen erwerben und nutzen, mit welchem sie eine konstruktive Rolle in Gesellschaft und Wirtschaft übernehmen können“ (Schleicher 2000, S. 13). Die OECD beabsichtige, zukünftig verstärkt „Maßstäbe international zu definieren und nicht auf Definitionen zu bauen, die durch spezifische Curricula begrenzt sind“ (ebd.). Die Aussage lässt den Schluss zu, dass das für PISA entwickelte Kompetenzmodell in der OECD durchaus im Sinne einer Definition verstanden wird, was Schülerinnen und Schülern in allen Teilnehmerstaaten als inhaltlicher Kern schulischer Bildung vermittelt werden soll. Hält der zumindest gegenwärtig bestehende Einfluss von Organisationen wie der OECD auf die Bildungsdiskussion an, wäre eine weitere Folge zu bedenken: Auf die theoretische Grundlegung und inhaltliche Konzeption von Testserien wie PISA nehmen vor allem ausgewählte Expertenteams Einfluss, auch wenn diese formal dem ‚Board of Participating Countries‘ rechenschaftspflichtig sind (vgl. Lange 2002, S. 461). K.-J. Tillmann kritisiert, dass in solchen Fällen „die Testinstitute und ihre Mitarbeiter in eine demokratisch kaum legitimierbare Position [...] geraten, denn sie bestimmen letztlich, was in der Schule gelernt wird“ (Tillmann 2001, S. 366). bzw. was in der Schule zukünftig gelernt werden soll. Die in schulische Lehr- und Lernprozesse unmittelbar Involvierten verfügen hingegen nicht über Möglichkeiten der Teilhabe. Notwendig und wünschenswert erscheint mir hingegen die breite, eine möglichst große Zahl gesellschaftlicher Gruppen einbeziehende Diskussion und Verständigung über das, was Kindern und Jugendlichen im Rahmen öffentlich verantworteter Erziehung und Bildung mit auf den Lebensweg gegeben werden soll. Diese jedoch ist in einem solchen Verfahren nicht vorgesehen. An ihre Stelle tritt der Verweis auf sich durchsetzende, weltweit geltende inhaltliche Standards, auf die notwendige Anpassung an die Bedingungen des (Über-)Lebens in der globalisierten Weltgesellschaft und auf die Zuständigkeiten der für Bildung und Schule verantwortlichen politischen Gremien. Unbeantwortet bleibt an dieser Stelle die Frage nach der Legitimation einer Organisation wie der OECD, über das Bildungsindikatorenprogramm nicht nur Daten bereit zu stellen, sondern faktisch auch ihre spezifischen Vorstellungen zukunftsfähiger Kenntnisse und Fähigkeiten auf die Teilnehmerstaaten zu übertragen.<sup>19</sup>

19 Zur OECD als eines ‚pädagogischen global player‘ vgl. Gruber (2002). Die OECD sei mit der 1968 erfolgten CERI-Gründung „zur mächtigsten internationalen Bildungsforschungs- und Innovationsagentur“ (ebd., S. 65) aufgestiegen. Vorbehalte gegenüber einer „Indienstnahme“ (ebd., S. 67) von Bildung durch die Wirtschaft, wie sie in der deutschen Pädagogik verbreitet seien, bestünden in der OECD nicht. Dennoch seien die OECD-Bildungsprogramme nach Ansicht Grubers nicht ‚economy driven‘ (vgl. ebd.).

## 5. Wirkungen und Folgen von PISA

Ungeachtet seiner international-vergleichenden Dimension ist PISA auf nationaler Ebene zunächst einmal als Momentaufnahme des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit Blick auf die getesteten Kompetenzfelder ernst zu nehmen. Die – fortlaufende – Bereitstellung einer Datenbasis als Voraussetzung rational begründeter Entscheidungen über notwendige Reformschritte im Schulwesen ist von großem Wert, wenn Defizite im Bereich schulischen Lehrens und Lernens aufgedeckt und Zusammenhänge schulischer Lernleistungen und ihrer Kontextfaktoren erhellt werden können. Wie die nach ihrer Veröffentlichung einsetzende Diskussion zeigte, werden die interpretatorischen Grenzen der PISA 2000-Daten jedoch insbesondere von ‚Entscheidern‘ auf bildungspolitischer Ebene oftmals kaum beachtet.<sup>20</sup> Da kausale Ableitungen aus PISA 2000 kaum möglich sind (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 16), wären zunächst die Ergebnisse der nachfolgenden Testserien abzuwarten, die zu den bereits vorliegenden in Beziehung gesetzt, zur Erhärtung der Annahmen über die Ursachen vorgefundener Defizite beitragen können. Zugleich ist zu prüfen, ob sich aus Lernleistungsuntersuchungen wie PISA langfristig gesicherte Erkenntnisse als Grundlage für Entscheidungen zur Veränderung schulischen Unterrichts gewinnen lassen. H. Lange ist zuzustimmen, wenn er sich dafür ausspricht, eine „nachhaltige Ausweitung der Untersuchungen [...] solange nicht anzuraten, als nicht der Nachweis erbracht ist, dass aus ihnen wirksame Veränderungsstrategien abgeleitet werden können“ (Lange 2002, S. 461). Überdies sollte auch den weiteren, nicht unproblematischen Wirkungen von PISA wie der Gefahr des skizzierten ‚Demokratiedefizits‘ und der Verengung des Blicks auf die getesteten Bereiche schulischen Lernens, aber auch der latent vorhandenen Tendenz zur ‚Ökonomisierung‘ von Bildung Aufmerksamkeit geschenkt werden. Ein Desiderat erziehungswissenschaftlicher Diskussion ist zudem die kaum zu übersehende Lenkungswirkung von Untersuchungen wie PISA im Hinblick auf eine langfristige, sukzessive Angleichung weniger der strukturell-organisatorischen als vielmehr der inhaltlichen Gestaltung institutionalisierten Lernens. Wie weit dieser Effekt auf bildungspolitischer Ebene bereits als wünschenswert und nützlich angenommen wird, zeigt die Stellungnahme eines BMBF-Vertreters zur Bedeutung internationaler Schulleistungsvergleiche im Rahmen einer OECD-Bildungsindikatoren-Tagung: „Internationale Vergleiche können Wegbereiter zu einer Annäherung der historisch sehr unterschiedlich gewachsenen und damit heterogenen Gesellschaftssysteme sein. In Feldern der Wirtschaft, der Finanzen und auch des Arbeitsmarktes ist dieser Ansatz zur Annäherung deutlich erkennbar und auch erwünscht. Diese Annäherung wird auch vor dem

20 In den Worten Ingenkamp: „Unsere Bildungspolitiker analysieren diese (PISA-; H.-W. F.) Ergebnisse nicht als Daten einer einmaligen Erhebung in einer Altersstufe und einem Sachbereich, der nicht einmal besonders unterrichtsnahe ist. [...] Auf ihrer Basis allein Änderungen des ganzen Schulsystems [...] zu fordern, ist leichtfertig und verantwortungslos“ (Ingenkamp 2002, S. 415).

Bildungsbereich nicht halt machen. Er wird sich dem Zwang zur Internationalisierung unterwerfen müssen“ (Ruß 2000, S. 38).

PISA verweist auf die internationale Dimension der Diskussion um die inhaltliche Gestaltung schulischer Allgemeinbildung und ihre Angleichung. Zwar ist bislang nicht absehbar, ob sich ein Weltcurriculum verbindlich etablieren ließe. Im Wirken von Organisationen wie der OECD ist aber durchaus das Ziel erkennbar, auf internationaler Ebene Standards zu definieren und durch deren kontinuierliche Überprüfung langfristig zu ihrer Verbreitung und Akzeptanz beizutragen. Dies gilt sowohl für in Bildungseinrichtungen zu erbringende Qualifikations- und Erziehungsleistungen als auch mit Blick auf die inhaltliche Definition dessen, was in Schulen zukünftig gelernt werden soll. Die Reichweite der Wirkungen, die Untersuchungen wie PISA langfristig auf das schulische Lehren und Lernen haben können, spiegelt sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion noch keineswegs angemessen wider.

## **6. Schlussbemerkungen**

PISA steht für ein funktionalistisches Verständnis von Bildung als Kompetenz, und die OECD, die PISA als Element im Rahmen des Bildungsindikatorenprogramms einsetzt, betrachtet individuelle Bildung vor allem unter dem Blickwinkel ihrer gesellschaftlich-ökonomischen Verwertbarkeit – dies sind zusammengefasst die Kernaussagen der die vorangegangenen Ausführungen strukturierenden Thesen. Bislang haben diese Schwerpunktsetzungen noch keinen Vorrang in der Arbeit an deutschen Schulen. So stehen im Deutschunterricht der Sekundarstufe I – nur ein Beispiel im Zusammenhang mit der getesteten Lesekompetenz – literarische Textgattungen gegenüber nichtfiktionalen und nichtkontinuierlichen Sachtexten im Vordergrund (vgl. Standards 1995), und schulischer Unterricht insgesamt ist aufgrund des dominierenden didaktischen Paradigmas eher auf individuelle Mündigkeit und Selbstentfaltung als auf die unmittelbare Anwendung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten in Gesellschaft und Wirtschaft bezogen. Angesichts der für die nachwachsenden Generationen erwartbaren Lebens- und Arbeitsbedingungen erachte ich eine verstärkte Betonung der pragmatischen Komponente – in dem Sinne, in dem gegenwärtig eine vermehrte Praxisorientierung universitärer Studiengänge diskutiert wird – und auch eine Neujustierung des Verhältnisses von Individual- und Gesellschaftsorientierung im schulischen Unterricht durchaus als sinnvoll und notwendig. Überprüft werden sollte aber der eingeschlagene Weg, über Vergleichsuntersuchungen implizit normierende Wirkungen auf die Formulierung von Bildungsprogrammen auszuüben. Veränderungen sollten nicht ‚unter der Hand‘ erfolgen, sondern Ergebnis eines Verständigungsprozesses sein, an dem teilzuhaben Fachwissenschaft, bildungspolitische Entscheidungsträger und Öffentlichkeit gleichermaßen berechtigt sind.

## Literatur

- Ackeren, I.v./Klemm, K. (2000): TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Variationen von Schulleistungsstudien. In: *Pädagogik* 52, H. 12, S. 10-16.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK (Hrsg.) (2001): *Empfehlungen des Forum Bildung*. Bonn: BLK.
- Arnold, K.-H. (2001): Schulleistungen und soziale Gerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, S. 161-177.
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (o.J. [2001]): *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul und Elternfragebögen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ([www.mpi-berlin.mpg.de/pisa/de/Pisastart.html](http://www.mpi-berlin.mpg.de/pisa/de/Pisastart.html)).
- Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Baumert, J./Artelt, C./Carstensen, C. H./Sibberns, H./Stanat, P. (2002): Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und technische Grundlagen der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-38.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 68-90.
- Brügelmann, H./Heymann, H.W. (2002): PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen. (Langfassung des Artikels in *Pädagogik* 54, H. 3, S. 40-43) ([www.uni-siegen.de/agprim/inprint/brue-pisa02r.pdf](http://www.uni-siegen.de/agprim/inprint/brue-pisa02r.pdf)).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2002): *Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der empirischen Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 786-798.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, J. (1998): *The Essential Dewey. Two Volumes. Vol. 1: Pragmatism, Education, Democracy*. Bloomington, Ind. u.a.: Indiana University Press.
- Druine, N./Wildemeersch, D. (2000): The Vocational Turn in Adult Literacy Education and the Impact of the International Adult Literacy Survey. In: *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 46, S. 391-405.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Gruber, K.H. (2002): Die OECD – Anatomie eines pädagogischen „global player“. In: Achtenhagen, F./Gogolin, I. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 65-76.
- Hesse, A./Joscok, D. (1999): Annäherung an die Quadratur des Kreises. TIMSS und die Folgen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 35-36, S. 16-23.
- Hornstein, W. (2001): Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, S. 517-537.

- Ingenkamp, K. (2002): Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: Ein deutsches Trauerspiel. In: *Empirische Pädagogik* 16, S. 409-418.
- James, W. (1907/2001): *Pragmatismus. Ein neuer Name für eine alte Denkweise*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Orig.: *Pragmatism – a new name for some old ways of thinking*).
- Kahl, R. (2001): Die Schule hat Angst vorm Dialog. In: *Die Welt* v. 5.12.
- Kahl, R. (2002): Der deutsche Hohlweg. In: *Die Zeit*, Nr. 45 v. 31.10.
- Klafki, W. (<sup>3</sup>1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Klieme, E./Baumert, J. (2001): TIMSS als Startpunkt für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht*. Bonn: BMBF, S. 5-9.
- Klieme, E./Funke, J./Leutner, D./Reimann, P./Wirth, J. (2001): Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, S. 179-200.
- Klieme, E./Stanat, P. (2002): *Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleiche – Befunde und Erklärungsansätze von PISA*. Frankfurt am Main: DIPF (Berichte, Materialien, Sonderdrucke).
- Klausenitzer, J. (2001): Bildung und globaler Paradigmenwechsel. In: *Die Deutsche Schule* 93, S. 242-244.
- Lange, H. (2001): Vorwort des Vorsitzenden des PISA-Beirats. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-14.
- Lange, H. (2002): PISA: und was nun? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, S. 455-571.
- Lehmann, R. (2002): Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz in Schule und Unterricht. In: *Expertenberichte des Forum Bildung*. Hrsg. vom Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK. Bonn: BLK, S. 54-59.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1988): Strukturelle Rahmenbedingungen von Reformpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 463-480.
- OECD (Ed.) (2001): *Education Policy Analysis. 2001 Edition*. Paris: OECD.
- OECD (Ed.) (2002): *Education at a Glance. OECD Indicators. 2002 Edition*. Paris: OECD.
- Parsons, T. (<sup>3</sup>2000): *Das System moderner Gesellschaften*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Pekrun, R. (2002): Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 111-128.
- Robinson, S.B. (<sup>3</sup>1975): *Bildungsreform als Reform des Curriculum*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Ruß, I. (2000): Die bildungspolitische Relevanz der Bildungsindikatoren und ihre Verwendung im Ländervergleich: Aussagefähigkeit und Grenzen des Vergleichs zwischen den Ländern, Strukturen und Zeitverlauf, ISCED. In: *HIS-Workshop: OECD-Bildungsindikatoren. Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs*. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS), S. 29-39.
- Scheerens, J./Bosker, R.J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier.
- Scheerens, J./Praag, B.M.S.v. (1998a): Introduction. In: Dies. (Hrsg.): *Micro-Economic Theory and Educational Effectiveness*. Enschede/Amsterdam: Universiteit Twente/Universiteit van Amsterdam, S. 1-5.
- Scheerens, J./Praag, B.M.S.v. (1998b): Conclusions, towards a research program integrating economic and educationalist's approaches to educational productivity. In: Dies. (Hrsg.): *Micro-Economic Theory and Educational Effectiveness*. Enschede/Amsterdam: Universiteit Twente/Universiteit van Amsterdam, S. 153-165.
- Schleicher, A. (2000): Entstehung, Ziele und Entwicklung des Projektes INES: Hintergrund, Entstehung, Stellenwert als Informationsbasis für bildungspolitisches Handeln. In: *HIS-Work-*

- shop: OECD-Bildungsindikatoren. Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS), S. 9-26.
- Schweitzer, J. (2000): Von TIMSS zu PISA: Stellenwert und Perspektiven der Bewertung von Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: HIS-Workshop: OECD-Bildungsindikatoren. Methoden und Ergebnisse des internationalen Bildungsvergleichs. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS), S. 43-56.
- Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (1995). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.5. In: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Loseblattausgabe (<sup>3</sup>1982; Bearbeitungsstand: 2002). Neuwied u.a.: Luchterhand, Leitzahl 103.
- Tillmann, K.-J. (2001): Leistungsvergleichsstudien und Qualitätsentwicklung – oder: Auf dem Weg zu holländischen Verhältnissen? In: Neue Sammlung 41, S. 359-368.
- Weiß, M. (2000): Internationaler Bildungswettbewerb. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 15, H. 2, S. 71-80.
- Witziers, B. (1998): School Effectiveness and Economic Theory. In: Scheerens, J./Praag, B.M.S.v. (Hrsg.): Micro-Economic Theory and Educational Effectiveness. Enschede/Amsterdam: Universiteit Twente/Universiteit van Amsterdam, S. 7-54.
- Zedler, P. (2000): Wandlungen des Reformdiskurses. Konfliktlinien leitender Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe in der Schulentwicklung. In: Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-41.

**Abstract:** *So far, the debate on PISA 2000 has been dominated by comparisons of the ranks achieved and by the question of the consequences to be drawn from the results, - a question usually answered by referring to the need for structural-organizational reforms in the school and preschool system. Following the theses that a) the PISA test-conception is based on a functionalist approach to "education as competence" and b) that the OECD aims, with PISA, at a more pronounced orientation of institutionalized education by social and economic needs, the author discusses the educational concept forming the basis for the investigation as well as the question of what the OECD aims at with PISA,- aspects which have so far received but comparatively little attention. Furthermore, he looks at possible long-term effects of PISA on the school and on instruction.*

*Anschrift des Autors:*

PD Dr. Hans-Werner Fuchs, Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik,  
22039 Hamburg.