

Krais, Beate

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt zu PISA. Einige Fragen aus soziologischer Perspektive

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 1, S. 5-9

urn:nbn:de:0111-opus-57469

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Internet: www.pedocs.de

301:6. (05) ZSE

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

23. Jahrgang / Heft 1/2003

3a+6, 5, 7a+6, 10d

20

Schwerpunkt/Main Topic

PISA

Editorial 3

Beate Kraus

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt zu PISA. Einige Fragen aus soziologischer Perspektive

Introductory Remarks to this Issue's Focus: Questions about PISA from a Sociological Perspective 5

Wulf Hopf

Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz. Erklärung und Exploration in den PISA-Studien

Social Inequalities and Educational Achievement. Explanation and Exploration in the PISA studies 10

Anna Brake

Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist?

PISA – What are we Actually Talking About? 24

PISA und ein Blick zurück auf Bildungsreformen in Deutschland.

Ludwig von Friedeburg im Gespräch mit Beate Kraus

PISA and a Review Back at Educational Reforms in Germany. An Interview with Ludwig von Friedeburg 40

Beiträge

Imbke Behnken

„Auf der Fahrt zur Entdeckung des Kinderlandes“. Wissenschaftliche Elterntagebücher als neue Quelle für die historische Kindheits- und Sozialisationsforschung

„Expedition for Discovering the ‚Kinderland‘“. Scientific Diaries of Parents as a New Source for Research in the History of Childhood and Socialisation 51

Robert Kecskes
Ethnische Homogenität in sozialen Netzwerken türkischer Jugendlicher
Ethnic Homogeneity in Social Networks of Turkish Youth 68

Gerhard Jost
Biographische Selbstorganisation
Biographical Selforganization 85

Rezensionen/Book Reviews

Sammelbesprechung
A. Lange bespricht Titel zum Thema: „Ökonomisierung der Kinderfrage zwischen empirischer Detailforschung und wissenssoziologischer Reflexion“ 95

Einzelbesprechung
A. Hillenbrand über I. Paus-Haase, C. Lampert und D. Süß, Daniel. „Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft“ 98

Kurzbesprechung
Migration und Vorurteil 99

Aus der Profession/Inside the Profession

Tagungsbericht
Herausforderungen und Perspektiven für die Bildungsforschung. Zur Erinnerung an Pierre Bourdieu 100

Nachruf
Tamara K. Hareven ist gestorben 103

Forschungswerkstatt
M. Kohli und H. Künemund berichten über den deutschen Alters-Survey; I. Albert und D. Klaus über das Forschungsprojekt „Value of Children in Six Cultures“ 103

Veranstaltungskalender
Tagung der Sektion Jugendsoziologie (DGS) „Sozialisationstheorien auf dem Prüfstand“ 110

Vorschau/Forthcoming Issue 111

Hinweise zur Manuskriptgestaltung 111

Beate Kraus

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt zu PISA

Einige Fragen aus soziologischer Perspektive

Introductory Remarks to this Issue's Focus. Questions about PISA from a Sociological Perspective

Die Diskussion über PISA ist in vollem Gange. Allerorten werden Vorschläge gemacht, die die Schulbildung unserer Schülerinnen und Schüler verbessern sollen; die Kultusministerien ergreifen bereits erste Maßnahmen, z.B. wollen verschiedene Bundesländer zentrale Abiturprüfungen einführen, und die Bundesregierung will die Länder beim Ausbau von Ganztagschulen finanziell unterstützen. Auch in den mit Bildung befassten Disziplinen, allen voran den Erziehungswissenschaften, werden die Ergebnisse, die Methoden, die möglichen Konsequenzen dieser Studie lebhaft diskutiert. Dabei besteht im wesentlichen Konsens darüber, dass PISA nicht nur eine vorzüglich dokumentierte, sondern auch eine methodisch sehr gut gemachte Untersuchung ist. Konsens besteht auch darüber, dass der entscheidende Ansatzpunkt für eine Verbesserung der Kompetenzen, in die sich das Konzept der Grundbildung nach PISA ausdifferenziert, eine deutliche Anhebung der Unterrichtsqualität ist. Dass es, um Lehrerinnen und Lehrern ein effizienteres professionelles Handeln zu ermöglichen, auch erheblicher Forschungsanstrengungen bedarf, ist ebenfalls unstrittig; die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat mit ihrem Programm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung bereits einen bedeutsamen Schritt in dieser Richtung unternommen.

Der PISA-Schwerpunkt dieser Nummer der ZSE nähert sich den Problemen, auf die diese Untersuchung aufmerksam gemacht hat, in einer soziologischen Perspektive. Genauer gesagt, geht es um Anstöße zu einer neuen, lange vernachlässigten Auseinandersetzung der Soziologie mit Bildung. Obgleich die Schule als Institution, insbesondere und zu Recht der Unterricht, im Mittelpunkt der Debatte um PISA steht, wirft diese Studie keineswegs nur Fragen auf, die ausschließlich von den Erziehungswissenschaften und der Pädagogischen Psychologie – Stichwort: Leistungsdiagnostik – zu beantworten wären. Vielmehr ist bei einer ganzen Reihe von Problemen die Soziologie gefragt, der es in erster Linie um die gesellschaftlichen Bezüge institutioneller Bildung geht.

Zu den zentralen – und in einer breiten Öffentlichkeit mit Überraschung und sogar Erschütterung aufgenommenen – PISA-Ergebnissen gehört erstens, dass die gemessenen Kompetenzen der schlechtesten und der besten Schülerinnen und Schüler in Deutschland so weit auseinander liegen wie in kaum einem anderen Land, und zweitens, dass auf den niedrigsten Kompetenzniveaus vor allem Schülerinnen und Schüler einfacher sozialer Herkunft und aus Migrantenfa-

milien zu finden sind, während das oberste Kompetenzniveau, überspitzt formuliert, die Domäne der oberen sozialen Klassen ist. Nun kommt dieses Ergebnis für Soziologen nicht überraschend, ist doch die Bildungsungleichheit nach sozialen Klassen seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts ein bildungssoziologischer Befund, der in einer Fülle von Untersuchungen immer wieder dokumentiert worden ist, sei es in nationalen Studien für die Bundesrepublik (vgl. hier stellvertretend für viele Müller & Haun, 1994), sei es in internationalen Vergleichen (vgl. z.B. Shavit & Blossfeld, 1993). In der soziologischen Diskussion ging es allenfalls um die Frage, ob die an die soziale Herkunft gekoppelten Bildungsdisparitäten seit den sechziger Jahren um ein Weniges geringer geworden, gleich geblieben oder etwas größer geworden seien – dass die Ungleichheit der Bildungschancen hierzulande nach wie vor von skandalösem Ausmaß ist, stand außer Frage. So ist für Soziologen eher das neue Interesse an diesem Problem überraschend als der Tatbestand selbst.¹ Man kann nur vermuten, dass nun, nach der Verfestigung der Massenarbeitslosigkeit über mehrere Jahrzehnte und der ständig weiter aufgehenden Schere in der Einkommens- und Vermögensverteilung, nach dem Zusammenbruch der *new economy* und der vollmundigen Versprechungen schnellen Reichtums für alle mit Hilfe der Börse die Vorstellung, die Bundesrepublik sei ein Land, das, jenseits von Klasse und Stand, allen die gleichen Möglichkeiten und Chancen für ein auskömmliches, selbst bestimmtes Leben eröffnet, einer deutlichen Ernüchterung gewichen ist. So ist es wohl auch kein Zufall, dass eine Untersuchung, die mit den Träumen vom unaufhaltsamen Aufstieg der Tüchtigen an die Spitze der deutschen Wirtschaft aufräumt (Hartmann, 2002), derzeit ebenfalls auf ein breites Medien-Echo stößt.

Nein, die großen – und im internationalen Vergleich besonders ausgeprägten – Bildungsdisparitäten nach der sozialen Herkunft sind nichts, was erst durch PISA nachgewiesen wurde. Neu hingegen ist, zumindest für Deutschland, *wie* diese Disparitäten festgestellt wurden, nämlich nicht, wie bisher meist, in Form der Bildungsbeteiligung verschiedener sozialer Klassen vor allem im Gymnasium und in der Universität, sondern in Form von Kompetenzen sehr unterschiedlichen Niveaus. PISA, und in gewissem Umfang zuvor schon die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) bedeutet für die deutsche Bildungsforschung nichts weniger als eine Revolution: PISA fragt nach den tatsächlich erworbenen, nicht nach den wünschenswerten oder angezielten Kompetenzen der Jugendlichen. Man mag – und sollte sogar – darüber streiten, inwieweit die von den PISA-Entwicklern erarbeiteten Konzepte der sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen *literacy* tatsächlich jene Basiskompetenzen vermessen, die wichtige Voraussetzungen für einen reflexiven Zugang zur Welt und damit für die Teilhabe an universeller Kommunikation sind. In jedem Fall handelt es sich dabei um grundlegende Kulturwerk-

1 Dass die ausgeprägten klassenspezifischen Bildungsungleichheiten trotz einer Vielzahl von verlässlichen empirischen Belegen und trotz heftigen inner-soziologischen Widerspruchs gegen die Thesen vom Verschwinden der Klassengesellschaft und von der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse über Jahrzehnte hinweg in der Öffentlichkeit nicht zur Kenntnis genommen wurden, muss auch als Zeichen für die Randständigkeit der Soziologie im öffentlichen Bewusstsein gewertet werden.

zeuge, deren Vermittlung zu den zentralen Aufgaben der Schule gehört. Entscheidend für die Problematik der Ungleichheit von Bildungschancen ist nun, dass mit diesen Konzepten soziale Ungleichheit im Bildungswesen als Ungleichheit in den Bildungsergebnissen selbst erfasst wird, d.h. in den spezifischen Termini des Bildungswesens selbst. Dies ist ein großes Verdienst von PISA. Die Schule ist, worauf vor allem Pierre Bourdieu immer wieder aufmerksam gemacht hat, eine eigene Welt; eine Welt, die ihren eigenen Gesetzen, ihrer eigenen Logik folgt und denen, die ihr angehören, den Glauben an ihre Werte, ihren Möglichkeits-Horizont, ihre Praxis abverlangt. Wenn die Schule, wie PISA erneut gezeigt hat, die außerhalb der Schule bestehenden Strukturen sozialer Ungleichheit reproduziert und an die nächste Generation weitergibt, so kann sie dies doch nur, indem sie entsprechend ihrer eigenen Funktionslogik verfährt. Soziale Ungleichheit muss gewissermaßen „übersetzt“ werden in die Sprache, in die Prinzipien von Bildung und Kultur.

Wie dieser „Übersetzungsvorgang“ vonstatten geht, darüber wissen wir allerdings bis heute nur wenig. Nachdem die schichtspezifische Sozialisationsforschung Mitte der siebziger Jahre von ihren Protagonisten als gescheitert erklärt worden war, hat es kaum Untersuchungen gegeben, die sich den schulinternen Prozessen der Weitergabe kulturellen Kapitals entsprechend der bestehenden Ordnung sozialer Ungleichheit gewidmet haben. PISA selbst trägt hierzu erklärtermaßen wenig bei. Um diese wundersame Alchimie analytisch aufzuschließen, bedarf es erneut einer intensiven soziologischen Forschung, und zunächst wohl auch einer Aufarbeitung und Re-Analyse der verstreut vorliegenden Erkenntnisse zum Zusammenhang von Lernen und sozialer Herkunft, beispielsweise in den Arbeiten zur Kindheitsforschung. Zu diskutieren ist auch, inwiefern die Schule, wie Bourdieu behauptet, zur Herstellung sozialer Ungleichheit einen eigenen Beitrag leistet, oder aber, um eine Formulierung von Jürgen Baumert aufzunehmen, als „Rad“, nicht aber als „Stellgröße“ bei der klassenspezifischen Weitergabe kulturellen Kapitals funktioniert. Die Antwort auf diese Frage ist keineswegs von rein akademischem Interesse: Nur wenn der Schule eine eigene Rolle bei der Herstellung der sozialen Ungleichheits-Ordnung zukommt, kann sie auch zur *Verringerung* sozialer Ungleichheit beitragen.

Um die Debatte anzustoßen und, vor allem, für soziologische Fragestellungen wieder zu öffnen, bedarf es auch einer Auseinandersetzung mit dem Erklärungsmodell des Zusammenhangs von Bildungskompetenzen und sozialer Ungleichheit, wie es der PISA-Studie zugrunde liegt. Dieses Modell ist nicht nur in der sozialwissenschaftlichen Forschung, sondern auch im Alltagsbewusstsein weit verbreitet. Es unterstellt, wie *Wulf Hopf* in seinem Beitrag zu diesem Schwerpunkt zeigt, ein im Prinzip meritokratisches Bildungssystem, und verkürzt soziale Ungleichheit auf ein individuell zurechenbares Problem.

Der Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit, der durch PISA wieder in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses geraten ist, gehört zu den klassisch zu nennenden Fragestellungen der Bildungssoziologie. Ein anderes Thema, auf das PISA eher ex negativo die Aufmerksamkeit gelenkt hat, ist die Frage nach der Komplexität von Lern- oder Bildungsprozessen, und dazu gehört insbesondere die Frage nach dem spezifischen Ort der Schule im Gesamtzusammenhang der Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen. Diese Frage

ist zwar ebenso dringend wie die nach der Rolle der Schule bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit, aber weniger „klassisch“, auch wenn sie in der Öffentlichkeit immer wieder aufgeworfen wird, vor allem im Zusammenhang mit neuen Medien und deren Einfluss auf die Schulleistungen und die Lernsituation in der Schule. In der modernen Gesellschaft ist die Schule keineswegs der einzige Ort der Bildung; charakteristisch für Bildungsprozesse, für die Aneignung grundlegender Kompetenzen zur Lebensbewältigung und zur zugleich aktiven und reflexiven Teilhabe an der Welt ist heute vielmehr das Zusammenwirken höchst unterschiedlicher Orte und Modi des Lernens. Die jungen Individuen, die wir der Schule anvertrauen, haben ein Zuhause, in dem sie kognitive Basiskompetenzen und den Umgang mit Kultur lernen; sie setzen sich mit Literatur, Filmen, Fernsehen, Computern und dem damit vermittelten Zugang zur Welt auseinander; sie treffen sich auf den Plätzen und Straßen der Stadt; sie reisen, lassen sich von Erwachsenen etwas erzählen, gehen in Museen ... Nicht zuletzt soll an dieser Stelle auch auf die berufliche Bildung mit ihrer Einbettung in das Geschehen von Arbeit und betrieblicher Kommunikation verwiesen werden, von der wir aus Erfahrung – nicht aber durch Forschung gesichert – wissen, dass Jugendliche, die die Schule mit geringem Erfolg und oft großer Unlust besucht haben, dort entscheidende Impulse für ihre Bildung erhalten. Und, dies sei nur am Rande vermerkt, bis heute ist es die berufliche Bildung – ein Stiefkind der Bildungsforschung in allen mit Bildung befassten Disziplinen –, die den Arbeiterkindern hierzulande die Teilhabe an der allgemeinen Bildungsexpansion ermöglicht hat (vgl. dazu Köhler, 1992, S. 57). Jede Krise der beruflichen Bildung, eine Reduktion der Ausbildungsplätze etwa, trifft daher sie ganz besonders und ist so immer auch ein Baustein zur Aufrechterhaltung überkommener Ungleichheitsstrukturen.

Die Vielfalt der Bildungsorte und -aktivitäten lässt sich, wie man sieht, erschöpfend nicht mehr aufzählen. Und selbst in der Schule lernen Kinder und Jugendliche keineswegs nur im Unterricht, und sie lernen keineswegs nur das, was ihnen Lehrer, Lehrpläne und Schulbücher anbieten; sie lernen in der Schule unter anderem sehr intensiv das Zusammenleben und die Auseinandersetzung mit anderen Kindern und Jugendlichen. Nach allem, was wir aus der Alltagserfahrung wissen, gibt es inzwischen auch eine große Diskrepanz zwischen der Schule und der Entwicklung der Kinder- und Jugendkultur. Welche Bedeutung hat in diesem Kontext die Schule? Was gehört zu den besonderen Leistungen der Schule gegenüber all den anderen Bildungsorten und Modi des Lernens? Was kann ganz besonders die Schule, wie wird sie ergänzt, wie wird sie gestört durch außerschulische Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen? Und was setzt sie an vorgängigen Bildungsprozessen implizit voraus? Eine grundlegende und umfassende sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Fragen steht bislang aus. Dabei ginge es vor allem darum, in einer Art sozialhistorischer Konfigurationsanalyse den Blick auf Bildungsprozesse im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung zu richten.

Der Aufsatz von *Anna Brake* in diesem Heft, der sich dem Bildungsverständnis der PISA-Studie widmet, liefert einen Einstieg in diese notwendige Debatte um den Ort der Schule im Kontext der unterschiedlichen Aspekte und Elemente der komplexen individuellen Bildungsprozesse. Die mit dem *literacy*-Konzept durchaus überzeugend vertretene Vorstellung von einem universellen, an kognitiver Rationalität orientierten Bildungskonzept sollte, so die Auto-

rin, nicht zur Folge haben, dass die Bildungsforschung die damit verbundene enge Perspektive auf Bildungsprozesse umstandslos übernimmt.

Der dritte Beitrag unseres PISA-Schwerpunkts, ein Interview mit *Ludwig von Friedeburg*, stellt die Debatte um die Folgen von PISA in den Zusammenhang der Bildungsreformen in Deutschland. Die Betriebsamkeit, die in den Kultusministerien nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der beiden PISA-Untersuchungen ausgebrochen ist, ist nicht unbedingt ermutigend vor der Hintergrund der Erfahrungen mit Bildungsreformen in diesem Lande. Was für Schlüsse kann man daraus ziehen? Wie kann vermieden werden, dass politische Entscheidungen, die auf eine Verbesserung der Lernbedingungen zielen, sich in Strukturveränderungen erschöpfen, ohne wirklich die Lernsituation in unseren Schulen deutlich zu verbessern? Auch diese Problematik, die auf die Gemengelage von gesellschaftlichen Widerständen und Eigendynamik politischer Entscheidungen beim Versuch einer Bildungsreform zielt, wäre es wert, zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analyse zu werden. Mit dem Wort „mehr Demokratie wagen“, das einmal einen gesellschaftspolitischen Aufbruch beflügelte, war ausdrücklich auch eine Bildungsreform gemeint, die, wie es heute in der PISA-Studie heißt, die Bürgerinnen und Bürger unseres Landes zur „verständigen und verantwortungsvollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (Baumert u.a., 2001, S. 20) befähigen sollte.

Literatur

- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2002). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hartmann, M. (2002). *Der Mythos von den Leistungseliten*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *KZfJSS*, 1, 1-42.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (Hrsg.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*. Westview Press: Boulder (Col.).