

Demmer, Marianne

TIMSS-Schock und PISA-Wellen

Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 262-265



Quellenangabe/ Reference:

Demmer, Marianne: TIMSS-Schock und PISA-Wellen - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 262-265

- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276119 - DOI: 10.25656/01:27611

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276119>

<https://doi.org/10.25656/01:27611>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Offensive Pädagogik

Marianne Demmer

TIMSS-Schock und PISA-Wellen*

Die Ergebnisse der TIMS-Studie waren für mich *keine sonderliche Überraschung* und schon gar nicht waren sie schockierend. Was sollte da schockierend gewesen sein? Dass die deutschen Schülerinnen und Schüler mittelmäßig abgeschnitten haben? Um darüber schockiert zu sein, müsste man zwei Glaubenssätzen anhängen:

- Man muss glauben, das deutsche Schulwesen sei tatsächlich das beste der Welt und erzeuge deshalb automatisch Spitzenleistungen.
- Und man muss glauben, die in TIMSS getesteten Aufgaben seien ein sicherer Indikator sowohl für die demokratische Entwicklung wie für die internationale Konkurrenzfähigkeit unserer Gesellschaft.

Beiden Glaubenssätzen hänge ich nicht an, deshalb hat sich die landläufige Form des TIMSS-Schocks bei mir nicht eingestellt.

Ich halte das deutsche Schulsystem *nicht für das Beste der Welt*. Es ist strukturell überholt und hemmt notwendige pädagogische Innovationen:

- Es gibt zu wenige Ganztagschulen.
- Die Kinder können nicht lange genug gemeinsam lernen. Sie werden in den meisten Bundesländern bereits mit zehn Jahren in verschiedene Schulformen sortiert – angeblich nach Leistungsfähigkeit, tatsächlich aber vor allem nach sozialen und ethnischen Gesichtspunkten. Von allen 48 in TIMSS verglichenen Ländern kennen nur noch Österreich, Liechtenstein und einige Kantone der Schweiz eine solche frühe Selektivität!

Frühe Selektivität verbunden mit der im deutschen Schulwesen angelegten Homogenitätsfiktion sind wesentlich dafür verantwortlich, dass die pädagogische Schulentwicklung viel zu langsam voran kommt. Statt darüber nachzudenken, wie in unseren sehr heterogen zusammengesetzten Lerngruppen individuell, handlungs- und problemorientiert gut gelernt werden kann, werden auf der Suche nach homogenen Lerngruppen – um beim gleichschrittigen Frontalunterricht bleiben zu können – immer neue Sonderformen propagiert (z.B. D-Zug-Klassen oder gesonderte Einrichtungen zur Hochbegabtenförderung).

Kritische Stimmen mehrten sich

Welche Bedeutung die TIMSS-Aufgaben für die demokratische Entwicklung einer Gesellschaft und die internationale wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit

* Dieser Text beruht auf Redebeiträgen zu einer Podiumsdiskussion während der Interschul/Didacta beim Forum Bildung am 16.2.2000 in Köln.

haben, diese Frage ist bislang kaum gestellt, geschweige denn beantwortet. Wir wissen also nicht, ob sich die ganze Aufregung über das mittelmäßige Abschneiden eigentlich lohnt. Über den Zusammenhang von Lerninhalten und Gesellschafts- und Wirtschaftsentwicklung besteht noch viel Aufklärungsbedarf. Dies zeigte sich z.B. an Japan, dem Star der TIMSS: Kurze Zeit nach Bekanntwerden seiner herausragenden Mathematik-Ergebnisse stürzte Japan in eine tiefe Wirtschaftskrise und debattiert derzeit heftig über eine Reform seines Schulwesens: weg vom Drill, hin zu eigenständigem Denken und der Ermöglichung von Kreativität – zuletzt noch nachzulesen in einem Spiegel-Interview mit einem bekannten japanischen Wirtschaftsberater. Deutschland und die USA haben dagegen beide sehr mittelmäßig abgeschnitten, gehören aber zu den wirtschaftlich äußerst erfolgreichen Industrienationen.

Mittlerweile mehren sich *kritische Stimmen*: Die fachliche Seite der TIMSS-Aufgaben wird kritisiert; es wird auf die fehlende kumulierte Menge der Lerngelegenheiten hingewiesen: Bei der Durchführung und Auswertung der Tests wurde nur unzureichend berücksichtigt, in welchem Umfang den jeweiligen Testergebnissen inner- und außerschulische Lerngelegenheiten zugrunde lagen. Dadurch sind Vergleiche international wie national höchst fragwürdig geworden. Es wird moniert, dass die Test-Unerfahrenheit der Schülerinnen und Schüler in Deutschland unberücksichtigt bleibt. Zudem soll es sich bei den japanischen Video-Aufzeichnungen nicht um normalen Unterricht, sondern um Lehr-Videos handeln, die für die Lehrerbildung erstellt wurden!

Das Problem liegt in der öffentlichen Rezeption!

Für mich besteht der eigentliche TIMSS-Schock in der Art und Weise, *wie die deutsche Öffentlichkeit die Ergebnisse aufgenommen hat* und wie verschiedene Interessengruppen sie instrumentalisiert haben. In dieser Hinsicht lief und läuft in Deutschland einiges falsch. Statt ohne Aufregung zu diskutieren, wie wir mit den Ergebnissen umgehen und sie für eine pädagogische Schulentwicklung nutzen können, ist TIMSS von Anfang an und dauerhaft instrumentalisiert worden:

- seitens der veröffentlichten Meinung für eine massive Schul-Schelte,
- seitens der Wirtschaft und konservativer Bildungspolitiker, um die schulpolitische und pädagogische Rolle rückwärts in die 50er Jahre auf die Tagesordnung zu setzen,
- seitens einer Gruppe von Gesamtschul-Gegnern, um die Abschaffung der Gesamtschulen zu propagieren.

Nach dem Motto: *Die deutschen Schulen versagen* wurde das mittelmäßige Abschneiden als individuelles Versagen der Schulen und damit der Lehrerinnen und Lehrer interpretiert. Nirgends war zu hören: *Das deutsche Schulwesen versagt oder Die deutsche Schulpolitik versagt oder Die Lehrerbildung versagt*. Nein, es wurden die einzelnen Lehrkräfte und ihr angeblich schlechter Unterricht verantwortlich gemacht. Die KMK setzte in einem Akt von Hilflosigkeit noch eins drauf und rief LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern (nur sich selbst nicht) zu einer *Kultur der Anstrengung* auf. Über die äußeren Rahmenbedingungen der Schulen zu sprechen, wurde tabuisiert. Angeblich hatten weder die Menge des Unterrichts noch die Größe der Klassen oder der Umfang des Lehrdeputats etwas mit den TIMSS-Ergebnissen zu tun, sondern einzig

Motivation, Anstrengungsbereitschaft und die Wertschätzung, die Schulen öffentlich genießen, wurden als Erklärung propagiert. Es gab einen denkwürdigen Interpretations-Knigge. Dazu gehörte auch, dass die Frage der Schulorganisation – vertikal gegliedert oder nicht – für unerheblich erklärt wurde. Verbessert werden sollte fortan einzig der Unterricht – wogegen natürlich nichts einzuwenden ist. Hierzu gibt es ein BLK-Projekt. Was jedoch erstaunt, ist die fehlende Bereitschaft, unser gesamtes Schulsystem auf den Prüfstand zu stellen und auf seine Zukunftstauglichkeit zu untersuchen.

Wirtschaft und konservative Bildungspolitiker vereinigten sich unter dem zweiten Motto *Kampf der Kuschelecken-Pädagogik*. Die Stichworte hierzu: Paukunterricht statt eigenverantwortlichem Lernen, noch mehr Selektivität statt mehr Gemeinsamkeit, Kopfnoten statt Köpfchen und Kreativität, Gleichmacherei statt individualisierendem Lernen, gleichschrittiges Lernen statt Projektlernen und Fördern problemlösender Intelligenz, mehr lernen in weniger Zeit, Ellbogen statt Teamarbeit, Konkurrenz statt Solidarität.

Mit Mathematik und Naturwissenschaften wurden die „harten Fächer“ zu Leitfächern stilisiert, obwohl mittlerweile immer deutlicher wird, dass die interdisziplinäre Beschäftigung mit soziologischen, politischen und philosophischen Fragen eine ganz neue Bedeutung bekommt, wenn unsere junge Generation z. B. die Neuen Medien und das Internet als Instrumente nutzen und nicht von ihnen beherrscht werden will oder wenn sie fit für nachhaltige Entwicklung und globale Problem-Lösungen werden soll.

Zum Kampf gegen die Reformpädagogik passt der ungebrochene Vernichtungswille gegenüber dem längeren gemeinsamen Lernen, gegenüber Gesamtschulen und sechsjährigen Grundschulen. In einer beispiellosen Hetzkampagne wurden die Ergebnisse des Max-Planck-Instituts, seien es die aus der TIMSS oder die aus der BIJU-Untersuchung, verbogen, falsch zitiert und interpretiert, um die Gesamtschulen zu demontieren und von den Problemen des gegliederten Systems abzulenken.

Endlich – nach mehr als zwei Jahren Fehlinterpretationen und böswilliger Verdrehungen – hat das *MPIB* reagiert und sich *gegen diesen Missbrauch verwahrt*. In einer Stellungnahme an die Zeitschrift *DIE WELT* schreiben Jürgen Baumert, Olaf Köller und Kai Schnabel als Reaktion auf einen Artikel mit der Überschrift „Die Gesamtschule: Ein Ort, an dem die Intelligenz verkümmert“ Folgendes: „Als Autoren der (BIJU-)Studie möchten wir klarstellen, dass unsere Befunde derartige Interpretationen in keiner Weise rechtfertigen. Die Darstellung in der *WELT* entbehrt der empirischen Grundlage und schadet einer seriösen Rezeption von Ergebnissen aus der Bildungsforschung und jeder konstruktiven Schulentwicklung.“

Ich begrüße diese Erklärung; sie war längst überfällig und ist ein notwendiger Schritt, um verlorenes Vertrauen gegenüber der empirischen Schulleistungsforschung zurückzugewinnen. Ob er ausreichend ist, wird sich bei den PISA-Untersuchungen zeigen. Die Schulen werden die Glaubwürdigkeit der untersuchenden Institute und der KMK messen an der Ziel- und Verfahrenstransparenz sowie dem Umgang mit den PISA-Ergebnissen.

TIMSS wurde *nicht als Anstoß zu gemeinsamen pädagogischen Reformen genutzt*, sondern war Anlass und Vorwand, um auf die ungelösten Bildungsprob-

leme mit einer pädagogischen Regression zu reagieren und eine weitere Runde im deutschen Schulkampf gegen Gesamtschulen einzuläuten.

Insgesamt wurde die *Chance vertan*, nach einer sorgfältigen Bestandsaufnahme zu weiterführender Forschung und einem abgestimmten Reformprogramm zu kommen, in das alle am Bildungsprozess Beteiligten einbezogen werden. Und zwar nicht als Adressaten von Schuldzuweisungen, sondern als gemeinsam Verantwortliche. Da dies ausblieb, waren die Reaktionen vorhersehbar: Den Ergebnissen wird misstraut, die Methoden werden bezweifelt, die eigentlich wichtigen Fragen werden nicht gestellt, die eigentlich wichtigen Auseinandersetzungen finden nicht statt.

Bietet PISA neue Chancen zur pädagogischen Schulentwicklung?

Mit PISA beginnt die nächste Phase der sog. „Empirischen Wende“. Wenn PISA neue Chancen bieten soll, gehören folgende Fragen auf die Tagesordnung:

- Wie sieht ein zukunftsfähiges demokratisches Europa-taugliches Schulwesen aus, in dem Schulen Lern- und Lebensorte gleichermaßen sind, ein Schulwesen, das auch im internationalen Rahmen bestehen kann? Welche Qualitätsstandards sollen gelten und wie sollen sie überprüft werden?
- Wie sieht ein zukunftsfähiges Allgemeinbildungskonzept aus? Welchen Stellenwert sollen Mathematik und die Naturwissenschaften in einem modernen Allgemeinbildungskonzept überhaupt haben?
- Wie sehen moderne Lernformen und eine moderne Lernorganisation aus? Wie gehen wir mit sozialen und sprachlichen Differenzen und unterschiedlicher kognitiver Leistungsfähigkeit um?
- Welchen Aufschluss können standardisierte internationale Leistungsvergleiche über nationale Besonderheiten überhaupt geben? Worin liegt das mittelmäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler begründet?
- Wie wirken sich die vertikale Gliederung unseres Schulsystems, seine frühe Selektivität z. B. auf die Leistungsbereitschaft und den Leistungswillen der Schülerinnen und Schüler und auf die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte aus?

Diese Fragen lassen sich produktiv nur bearbeiten, ...

- wenn die verschiedenen Gruppen das gesamte Schulwesen als gemeinsam zu gestaltende Zukunftsaufgabe begreifen und ihre Partikularinteressen zurückstellen;
- wenn wissenschaftliche Seriosität über die sensationsträchtige Schlagzeile gestellt wird,
- wenn der Vernichtungskampf gegen Gesamtschulen aufhört;
- wenn sich die Wirtschaft als Partner und nicht als Auftraggeber der Schulen versteht und darauf verzichtet, Politikern und Schulen ihre Anforderungen diktieren zu wollen;
- und wenn die Schulen, die Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit Eltern und Schülerschaft selbstbewusst zu Akteuren einer pädagogischen Schul- und Qualitätsentwicklung werden.

Marianne Demmer, geb. 1947, im Geschäftsführenden Vorstand der GEW zuständig für den Schulbereich;

Anschrift: GEW-Hauptvorstand, Postfach 90 04 09, 60444 Frankfurt a.M.

E-Mail: Demmerm@gew.de