

Messner, Rudolf

PISA und Allgemeinbildung

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 400-412



Quellenangabe/ Reference:

Messner, Rudolf: PISA und Allgemeinbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 400-412 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-38851 - DOI: 10.25656/01:3885

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38851>

<https://doi.org/10.25656/01:3885>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Lebenslanges Lernen

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens
in einer Metropole 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen
„Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer
biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland 362

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als
pädagogische Wissensform 383

Diskussion

Rudolf Messner

PISA und Allgemeinbildung 400

Peter Euler

Bildung als „kritische“ Kategorie 413

Heinz-Elmar Tenorth

„Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive
der Erziehungswissenschaft 422

Kai S. Cortina

Rechenfehler oder Irreführung? Eine kurze Replik auf Ernst Rösner 431

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Richard van Dülmen: Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart 432

Peter Faulstich

Sylvia Martinsen/Werner Sacher (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich – Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960 435

Kurt Kreppner

Sabine Walper/Reinhard Pekrun (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie 438

Andreas Helmke

Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?
Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität

Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung

Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses 443

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2002 448

Pädagogische Neuerscheinungen 480

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, des Böhlau Verlag, Köln und des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Topic: Lifelong Learning

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Education and Social Environment: Determinants of life-long learning
in a metropolis 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of
“Life-Long Learning”: Conceptional consequences to be drawn from results of
a biography-analytical multi-generational study carried out in East-Germany 362

Articles

Walter Herzog

Between General Law and the Individual Case. Conjectures concerning
typologies as a form of pedagogical knowledge 383

Discussion

Rudolf Messner

PISA and General Education 400

Peter Euler

Education as a “Critical” Category 413

Heinz-Elmar Tenorth

“How is education possible?” Some answers – and the perspective
of educational science 422

Kai S. Cortina

Miscalculation or Misguidance? A short reply to Ernst Rösner..... 431

Book Reviews 432

Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2002 448

New Books 480

Rudolf Messner

PISA und Allgemeinbildung

Zusammenfassung: *PISA hat zu einer erneuten Bildungsdebatte geführt. Gegenüber dem darin fast beliebigen Gebrauch des Bildungsbegriffs fragt der Beitrag nach dem Verhältnis des PISA-Programms zum Konzept der Allgemeinbildung. Er erläutert den gesellschaftlich begründeten Anspruch des Literacy-Ansatzes von PISA sowie dessen Bedeutung als zukunftsweisende Neuorientierung des Kerns einer sachbezogenen Grundbildung im funktional-pragmatischen Sinn. Aufgezeigt und diskutiert werden aber auch die Grenzen des PISA-Programms im Hinblick auf die literarisch-ästhetische, soziale und politische Dimension schulischer Bildung. Fazit: Wenn PISA, wie dies geschieht, als umfassendes Allgemeinbildungskonzept und als Gesamturteil über Schule missverstanden wird – Ansprüche, die PISA selbst nicht erhebt – werden Schule und Unterricht bei den Bemühungen um Qualitätsverbesserung in ihren Inhalten und in ihrer sozialen Gestaltung verkürzt.*

1. PISA – oder: warum „Nachdenken über Bildung“ Not tut¹

Die Bildungsfrage ist nicht erst durch die PISA-Debatte aktualisiert worden. Aber wie oft – und durch welche prominenten Stimmen – ist nicht allein schon die *Rede* von Bildung totgesagt worden. Sie wurde, und dies mit teilweise durchaus guten Gründen, für historisch überholt erklärt, als idealistisch überhöht, als bildungsbürgerlich korrupt, als ideologisch abgewirtschaftet, als begrifflich mehrdeutig und diffus, als metaphysisch überlastet, als empirisch nicht einholbar. Allenfalls schien Bildung als schmückendes Beiwort für die Gesamtheit der Einrichtungen, Inhalte und Maßnahmen geeignet, die zumindest den Anspruch erheben, der international schwer vermittelbaren, typisch deutschsprachigen Kategorie der Bildung mit ihren menschheitsträumerischen Unter- und Obertönen Gestalt zu geben. In den 70er-Jahren konnte man Zeuge dafür werden, wie der Begriff Bildung im Zuge einer auf Gesellschaftsveränderung hoffenden, sich emanzipatorisch verstehenden Pädagogik fast völlig aufgegeben war. Aber im Zeichen wachsender Krisensymptome einer Gesellschaft, die sich plötzlich ab den 70er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland in den für sie zentralen technisch-industriell-ökonomischen und sozialen Systemen, die bisher ihre Erfolgsgeschichte ausgemacht hatten, in Frage gestellt sah, lebten Begriff und Idee von Bildung wieder auf. Vieles spricht dafür, dass sich das Konzept von Bildung in seinem aufklärerisch-humanistischen Kern, wenn auch in philosophisch-gesellschaftskritischer Brechung, als unersetzbares, zugleich widerständiges Konzept erwiesen hat. Mit ihm können offenbar Autonomie- und Gestaltungshoffnungen auch des modernen Menschen, insbesondere im Zusammenhang mit Schule, zum Ausdruck gebracht werden. Keines der konkurrieren-

¹ „Nachdenken über Bildung“ hieß das Thema des Festkolloquiums für Prof. Wolfgang Klafki an der Universität Marburg, zu dem der vorliegende Text vorgetragen wurde. Für die Veröffentlichung in der Zeitschrift für Pädagogik ist er wesentlich überarbeitet worden.

den Konzepten, sei es Lernen, Qualifikation, Emanzipation oder Identität, vermochten Bildung als Leitbegriff abzulösen. Unter dem Eindruck der von der Öffentlichkeit schockartig erlebten schlechten Ranking-Position deutscher Schüler in der TIMS-, vor allem aber in der PISA-Studie ist das Bildungsproblem, vergleichbar mit der Bildungsreform der 60er-Jahre, ins Zentrum der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt.

Die These lautet nun, dass mit der Intensität der in Gang gekommenen Bildungsdiskussion bisher keineswegs eine vergleichbare Intensität in der Klärung der aufgetretenen Bildungsfragen einhergegangen ist. Die Kultusministerkonferenz hat zwar von Anfang an versucht, durch ordnende Vorgaben – zunächst über prioritäre Forschungsfelder, dann über Bildungsstandards – die PISA-Folgen-Debatte zu steuern. Diese Vorgaben sind jedoch vorwiegend output- und kontrollorientiert. Durch die Präzisierung und Vereinheitlichung von Unterrichtszielen lässt sich jedoch keine substantielle Debatte über die in der Konsequenz von PISA anzustrebenden Handlungsformen und Prozessqualitäten schulischer Bildung anstoßen.

Vieles spricht dafür, dass das Thema der bisherigen PISA-Debatte – bei aller Beschwörung des Begriffs – nicht wirklich „Bildung“ gewesen ist, sondern dass der Begriff Bildung lediglich als Signalwort benutzt worden ist, um unterschiedlichste Erneuerungswünsche gegenüber dem weithin mit Skepsis betrachteten Ensemble der gegenwärtigen schulischen Lernbedingungen sowie der sie steuernden und unterstützenden Systeme auszudrücken. Eine Situation, die zu einem weiteren „Nachdenken über Bildung“ drängt.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht leidet die PISA-Folgen-Debatte, wie sie gegenwärtig in der deutschen Öffentlichkeit geführt wird, unter einem doppelten Defizit. Zum einen geht sie fast durchweg von einer unkritischen Vorstellung von den Wirkungszusammenhängen aus, die sich aus den PISA-Daten ergeben. Das zweite Defizit: Angesichts des gegenwärtig zu beobachtenden Sich-Übertreffens der einzelnen Länder in Wahl und Einsatz von Strategien zur Qualitätskontrolle und -verbesserung der Schulen bleibt fast unbemerkt, dass es sich bei PISA um eine inhaltliche Neuausrichtung des Bildungsverständnisses von epochalem Charakter handelt. Erstaunlicherweise werden die PISA-Konzepte, obwohl sie von ihren Autoren in dieser Hinsicht relativiert werden, in Medien und Öffentlichkeit unbefragt zum Inbegriff einer neuen Allgemeinbildung erklärt. Dies geschieht allein dadurch, dass die PISA-Testergebnisse in der gegenwärtigen Debatte zum Maßstab für die Gesamtqualität der Schulen genommen werden. Auch wenn man die PISA-Konzepte für Lesen sowie für die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung als höchst innovative Neuansätze ansieht, muss es sich das von PISA vertretene Konzept der Basiskompetenzen gefallen lassen, genauer unter die Lupe seines Bildungsgehalts genommen zu werden. Es wäre schwer vorstellbar, dass die Schulen in unserem Land ihre Bildung revolutionieren – und niemand hätte es im Gefechtslärm der medialen und bildungspolitischen Schuldzuweisungen und des vielfach zu beobachtenden Standardisierungs-Aktionismus bemerkt.

Die Analyse soll unter dem seit Hentig (1996) wieder zu Ehren gekommenen Kurzbegriff der „Bildung“ erfolgen. Verstanden werden soll darunter aber die Trias von Bedeutungen, wie sie Klafki (1985) für die erweiterte Begriffsform „Allgemeinbildung“

aufgewiesen hat als „Bildung für alle“, als Beanspruchung des „Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten“ in einem vielseitigen, auf Selbstbestimmung aller Beteiligten zielenden Bildungsprozess sowie als Thematisierung dessen, was alle inhaltlich angeht als das „Allgemeine“ von Bildung. Die PISA-Testaufgaben, darum muss es vor allem gehen, sind also auf ihr Verhältnis zum Ganzen schulischer Bildung zu befragen.

2. „Literacy“ – die neue Bildung im Zeichen des Pragmatismus

Was misst PISA?² Es wäre nahe liegend, dazu die Testaufgaben anzusehen. Nun haben wir es jedoch mit der merkwürdigen Tatsache zu tun, dass diese – außer einigen Experten und den Schülern, die sie schon bearbeitet haben –, niemand *kennen darf*. Sie werden – unter Vergleichsaspekten – für die weiteren Untersuchungen benötigt. Erst 2006 werden sie vermutlich offen gelegt. Eigentlich ein erstaunlicher Sachverhalt: Das gesamte Schulsystem soll umgesteuert werden, aber die Materie, um die es geht, ist den meisten Beteiligten unbekannt. Es gibt allerdings Beispielaufgaben, die den Originaltests ähnlich sind. Diese Beispielaufgaben machen vielfach deutlich, dass – um eine Lösung formulieren zu können – ein vorgelegtes Problem konzeptuell interpretiert und in einen Lösungsansatz transformiert werden muss (vgl. Neubrand/Klieme 2002, S. 97). Es ist, wie sich im Sinne von PISA sagen ließe, eine innere Aktivität des „Modellierens“ vonnöten. Zwar muss auch addiert und subtrahiert werden. Den Kern des Lösungsverhaltens bilden aber nicht rechentechnische Fähigkeiten, sondern eine der Aufgabe angemessene mathematische (oder begriffliche) Modellbildung. Diese Anforderung ist, über das gesamte Spektrum der Aufgaben hinweg, das entscheidende Charakteristikum des mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildungsverständnisses von PISA. Ob Textaufgaben betrachtet werden, in denen die Frage ist, wie man Räume am preisgünstigsten mietet, oder geometrische Probleme aus dem PISA-Umkreis, z.B. bei der so genannten „Amöbenaufgabe“, wo kreisförmige mit amöbenartig ausfließenden Flächen in ihrem Inhalt zu vergleichen sind – immer kann eine Lösung nur über eine selbst aufgebaute Konzeptualisierung des Sachproblems gefunden werden.

Ein solches Bildungsverständnis wird im angloamerikanischen Sprachgebrauch mit dem Begriff „Literacy“ benannt. Im PISA-Projekt wird „Literacy“ fast inflationär gebraucht: „Reading Literacy“, „Mathematical Literacy“, „Scientific Literacy“. Wörtlich bedeutet Literacy, zum Lesen und Schreiben fähig zu sein. Als bildungsrelevanter Begriff hat Literacy jedoch eine lebens- und weltbezogene praktische Dimension. Diese drückt aus, dass Schulinhalt so gelehrt werden sollen, dass sie *für Bürger (Citizen) in deren Lebenswelt und Beruf Gebrauchswert* haben. Naturwissenschaftliches Wissen und Metho-

2 Die folgenden Überlegungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Ergebnisse der internationalen Untersuchung (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Die nationale Erweiterungsstudie (PISA-E) hat zwar wichtige Leistungsdifferenzen zwischen den Bundesländern aufgewiesen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002), verändert jedoch nicht die Problematik der Allgemeinbildung.

den können ihnen z.B. helfen, in Fragen des Umgangs mit Natur, gerade auch in heiklen Fällen, wie etwa der zunehmenden Erderwärmung oder der Erhaltung der Artenvielfalt, als aktives Mitglied einer demokratischen Gesellschaft handlungs- und entscheidungsfähiger zu werden (und sei es durch die kompetente Prüfung von öffentlich vorgebrachten Argumenten).³ Mathematische Bildung besteht darin, mathematische Denkformen in vielerlei Zusammenhang als „Werkzeuge“ einzusetzen, ja als eine Art allgemein nutzbare Sprache.

Und Lesen? Leseverständnis ist im Sinne von PISA als „Reading Literacy“ nicht in erster Linie ein in den Deutschunterricht gehörendes Vermögen zum Entziffern von schriftlichem Material. Lesekompetenz wird vielmehr als Fähigkeit zur kognitiv geprägten, aktiven Re-Konstruktion von Textinhalten verstanden (vgl. Artelt u.a. 2001, S. 70ff.).⁴ In diesem Sinne will Lesen nach PISA eine in allen Fachgebieten des Unterrichts anzusiedelnde „Schlüsselqualifikation“ sein. Es ist die Fähigkeit, Wissen aus Texten zu entnehmen und dadurch weiteres Wissen zu generieren. Insofern ist Lesen eine der wichtigsten Qualifikationen, die ein aktiver Bürger in der modernen Gesellschaft benötigt. Etwa zwei Drittel der Aufgaben des PISA-Lesetests sind fortlaufende Texte, z.B. Darlegungen, Argumentationen oder Beschreibungen. Der Rest sind nicht-lineare Texte, wie Diagramme, Tabellen, Formulare oder Anzeigen. Bemerkenswert ist: Nur 12% der Textvorlagen im PISA-Lesetest sind *literarischer* Art. Sie zu verstehen, wird allerdings ausnahmslos als Erfassen des Sachgehalts definiert. Spezifisch ästhetische Leseweisen kommen im PISA-Lesetest nicht vor.

Das Literacy-Konzept von PISA ist nur hinreichend zu verstehen und bildungstheoretisch zu analysieren, wenn *zwei größere Zusammenhänge* angesprochen werden, durch die es geprägt ist. Das eine ist der philosophische Hintergrund des PISA-Programms, das andere sein ausdrücklich beanspruchter gesellschaftlicher Kontext.

Die Beschreibung des „Literacy“-Konzepts hat den funktional-pragmatischen Charakter des PISA- Bildungskonzepts sichtbar werden lassen. Das PISA-Programm weist in seiner Grundorientierung Bezüge zum philosophischen Pragmatismus auf, wie er von Charles S. Peirce begründet und von William James vertreten wurde. Generell gesagt – die Verbindungen des PISA-Programms zum Pragmatismus verdienen eine differenziertere philosophische Analyse – lenkt der Pragmatismus die Aufmerksamkeit von den Ideen auf die empirischen Realitäten des Handelns sowie die erfahrbaren Wirkungen in der Praxis (vgl. James 1907/1994). Nach dem Wahrheitsverständnis des Pragmatismus wird also in Sachen Bildung nicht in traditioneller philosophischer Manier nach der Übereinstimmung gefragt zwischen (zu bildendem) Geist und (kulturellem) Ideal. Wahrheitskriterium ist vielmehr das *Sich-Bewähren im Leben*.

3 Nähere Erläuterungen zum Literacy-Konzept lieferte J. Myron Atkin (Stanford), der in den frühen 90er-Jahren an der Entwicklung des PISA-Konzepts mit beteiligt war, durch sein Arbeitspapier „Testing in Science and Mathematics – for everyone“ (1992).

4 Im Sinne des Literacy-Konzepts heißt es dazu in PISA-E: Unter Lesekompetenz sollten nach der Vorstellung der OECD „Basiskompetenzen erfasst werden, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Artelt/Schneider/Schiefele 2002, S. 58).

Wahrheitskriterium ist vielmehr das *Sich-Bewähren im Leben*. Nützlichkeit, Wert für die Praxis und realer Erfolg sind insofern auch die leitenden Maßstäbe für schulische Bildung. Der Pragmatismus rechtfertigt „die Autorität der Wahrheit aus den Erfordernissen dieser Welt“; dies allerdings von humanen Ideen inspiriert sowie dynamisch und erfindungsreich auf die Weiterentwicklung der Gesellschaft gerichtet (vgl. Oehler 1994; Zitat S. XV). Deutlich wird, wie der Pragmatismus über die Betonung des Anwendungs- und Lebensbezugs schulisches Lernen für Schüler positiv ‚auflädt‘. Die Lernenden können sich mit ihren praktischen Erfahrungen, Wünschen und Zukunftsperspektiven in die schulischen Inhalte einbringen. Ihr vorhandenes Können wird ernst genommen. Dies strahlt auch PISA aus. Vermutlich findet es deshalb in der Öffentlichkeit hohe Zustimmung, während bisher nur wenige Stimmen laut geworden sind, welche die Vernachlässigung der literarisch-ästhetischen Bildung in PISA beklagen. Diese scheint in der Schule eben oft nur ein leeres Versprechen geblieben zu sein, während der oft gelästerte Pragmatismus *seine* Versprechen erfüllt. Andererseits wohnt dem Pragmatismus die Gefahr inne, einen platten Begriff von Praxis zu vertreten und in die Fallstricke einer kritiklosen Anpassung an den ökonomischen Bereich zu geraten, während sich das klassische Bildungsverständnis von diesem oft allzu deutlich, teilweise elitär, abgrenzt. Vielleicht braucht es einen Pädagogen wie John Dewey, ebenfalls ein Vertreter des Pragmatismus, um klar zu machen, dass pragmatisches Handeln – bei aller instrumentalistischen Tendenz – vom Ethos der Demokratie und menschlichen Wohlfahrt getragen werden *kann und muss* (vgl. Bohnsack 1976, S. 419ff.). Auf diese Weise gelingt es ihm, für das lebenspraktisch Nützliche einzutreten, ohne sich in Markt und Ökonomie zu verlieren (vgl. neuerdings Fend 2001, S. 46f.). Dewey war es übrigens auch, der als Denkpsychologe die Bedeutung des *konstruktiven Moments* im Lern- und Bildungsprozess besonders betont hat. Der Nutzen im Leben stellt sich, beispielsweise in der Projektarbeit, immer nur durch aktives Handeln und Problemlösen her, also durch eine konstruktiv-experimentelle Interpretation der Wirklichkeit.

Zum gesellschaftlichen Kontext des PISA-Programms zwei Anmerkungen. Aus soziologischer Sicht ist unverkennbar, dass das PISA-Konzept auf den veränderten schulischen Qualifikationsbedarf reagiert, wie er sich im Rahmen der „Globalisierung“ ergibt. Unter diesem schillernden Begriff kann das Aufsprengen nationaler und staatlicher Ordnungen verstanden werden, wie es sich aufgrund weltweiter Vernetzung gegenwärtig vollzieht (vgl. Beck 1997). An die Stelle traditioneller, scheinbar unverrückbarer Institutionen, wie etwa die vertrauten Wirtschaftsformen, Berufsbilder und Währungen, treten neue, teilweise noch nicht klar konturierte Einrichtungen. Mit TIMSS und PISA hat der Globalisierungsprozess die Schule erreicht. Das deutsche Schulwesen wird in einen weltweiten Zusammenhang gestellt, und die Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler müssen sich unmittelbar mit den Schulleistungen ihrer Kollegen und Mitschüler von Finnland bis Japan und Neuseeland vergleichen lassen. Anerkennen muss man auch, dass die Leistungen der Schule nun für messbar gehalten werden. Die eigentliche Pointe von PISA besteht allerdings darin, dass es sich bei 28 der 32 an der Vergleichsstudie beteiligten Länder um OECD-Länder, d.h. um die am meisten entwickelten Industriestaaten handelt.

Dies führt zu einem zweiten Aspekt. Die fortgeschrittensten Industrieländer versuchen mit PISA, eine moderne, für den Übergang von der Industrie- zur „Wissengesellschaft“ adäquate Bildungskonzeption zu entwickeln. Dieser Zusammenhang wird in PISA 2000 ausdrücklich benannt (Baumert/Stanat/Demmrch 2001, S. 20).

3. PISA-Basiskompetenzen unter dem Anspruch allgemeiner Bildung

Wie ist das PISA-Literacy-Konzept einer neuen, an den Anforderungen der Wissensgesellschaft orientierten Grundbildung – „Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern“ – unter dem Anspruch einer im vollen Wortsinne *allgemeinen Bildung* einzuschätzen? Die Untersuchung gelangt hier in ein schwieriges, weil ambivalentes Terrain. Einerseits ist dem PISA-Programm zugute zu halten, dass es einen bisher weithin brachliegenden Teil schulischer Allgemeinbildung, nämlich die in der einheimischen Tradition zu gering geschätzte *funktional- pragmatische Dimension von Bildung* – den Erwerb lebendigen Weltwissens und operativ einsetzbarer Grundfähigkeiten – in bemerkenswerter Weise für schulische Bildung aktiviert. Andererseits entstehen die Probleme von PISA paradoxerweise vermutlich gerade daraus, dass es das, *was es macht, sehr gut macht*.

Eben dadurch wird PISA in der gegenwärtigen Bildungsdebatte für etwas genommen, was es in Wirklichkeit nicht ist und nicht sein will, nämlich ein Programm für das *Ganze* schulischer Bildung.

Diese Ambivalenz in Sachen Bildungsanspruch tritt auch in der Selbstdarstellung der PISA-Gruppe in einer Mischung von bescheidener Relativierung und implizit durchklingendem Allgemeinheitsanspruch zutage (vgl. Baumert/Stanat/Demmrch 2001, S. 21). Einerseits lautet die Selbstaussage, dass PISA keine generellen Aussagen über die Allgemeinbildung von Schülern und die Gesamtqualität von Schulen erlaubt, andererseits wird die revolutionäre Universalität der gemessenen Basiskompetenzen betont.

Die Ambivalenz klärt sich auf, wenn der von PISA vertretene Bildungsanspruch näher erläutert wird (Baumert 2001, S. 25): Leseverständnis „ist nicht nur Voraussetzung dafür, in allen schulischen Fächern den Anschluss zu halten, sondern Grundlage für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und notwendige Voraussetzung für jede Form selbstständigen Weiterlernens. Sie ist Voraussetzung und Teil sprachlich-literarischer Bildung, aber selbstverständlich nicht mit dieser identisch. [...] PISA (ist) [...] keine Studie, die generelle Aussagen über das Allgemeinbildungsniveau von Schülerinnen und Schülern erlaubt“.

Der scheinbare Widerspruch zwischen Begrenzung und Universalität hat seinen Grund offensichtlich in der Asymmetrie zwischen dem bildenden Gehalt des PISA-Test-Programms und dem umfassenden Anspruch auf Allgemeinbildung, den Schule erheben muss. PISA beschreibt nur grundlegende Bildungsprozesse und versteht diese im Sinne formaler Bildung primär als über die jeweiligen fachlichen Substrate hinausreichende Schlüsselqualifikationen. Insofern kann PISA beanspruchen, über die Leistungs-

fähigkeit von Schülern auch in Bereichen zu urteilen, die es im Sinne materialer Bildung in seinen Testaufgaben nicht erfasst. So kann z.B. der PISA-Lesetest wegen seiner Ausrichtung auf kognitiv geprägte Verstehensintelligenz auch als Prognoseinstrument für anspruchsvolle sprachlich-literarische Fähigkeiten gelten, obwohl er literarische Leseweisen speziell nicht erfasst. Umgekehrt repräsentiert PISA nur einen kleinen Ausschnitt der material unverzichtbaren schulischen Allgemeinbildung. Anzumerken ist allerdings, dass die hohen Transfereffekte, wie sie von PISA im Hinblick auf die erfassten Basiskompetenzen unterstellt werden, gerade im Hinblick auf die intendierte lebenspraktische Wirkung („befriedigende Lebensführung“, „aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“; vgl. Anm. 4) empirisch noch nicht völlig aufgeklärt erscheinen.

Zum Gehalt des PISA-Programms unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinbildung, anknüpfend an das eben Ausgeführte, sollen im Folgenden resümierend acht Thesen formuliert werden:

- 1) Das in den Testaufgaben von PISA 2000 realisierte Konzept von Bildung ist im Hinblick auf die erfassten Inhaltsbereiche schulischer Bildung *selektiver*, als die PISA-Konsequenzen-Debatte glauben macht. Für die tatsächlich erfassten Bereiche, nämlich mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, vor allem aber für das Leseverständnis, bedeutet PISA andererseits eine im Sinne allgemeiner Bildung *grundsätzliche Neuorientierung*.
- 2) Zur *Selektivität*:⁵ PISA ist in dreifacher Weise im Hinblick auf Inhalt und Reichweite seines Allgemeinbildungskonzepts selektiv:
 - Aus dem Fächerspektrum der Schule werden nur drei Bereiche ausgewählt.
 - In den gewählten Bereichen repräsentiert PISA nicht die Lehrplanziele der Fächer, sondern nur Basisqualifikationen, also Grundfähigkeiten, durch welche die Inhalte des Bereichs erschlossen werden können. In Mathematik und Naturwissenschaften erstrecken sich die Basiskompetenzen über die gesamte thematische Breite des Faches. Lesen erfasst nach PISA nur die sachbezogen-kognitive Hälfte *eines* Teilbereichs des Faches Deutsch, versteht sich allerdings als fächerübergreifende Qualifikation.
 - Wesentliche Zielbereiche schulischer Bildung sind nicht Gegenstand von PISA. Dies betrifft *Bildungsgegenstände*, u.a. Geschichte und Gemeinschaftskunde oder die Fremdsprachen, aber auch spezifische Aspekte der schulischen Bildung, näm-
- 5 „Selektiv“ meint hier nicht soziale Auslese, sondern die mit dem PISA-Programm verbundenen Auswahlentscheidungen im Hinblick auf Schulfächer und ihre Inhalte. Diese sind als Hauptgrund für die Selektivität des PISA-Programms anzusehen und weniger die eingeschränkten Möglichkeiten der Messung von Schulleistungen überhaupt (vgl. Baumert 2001, S. 24 f.). PISA dokumentiert, dass auch sehr komplexe Bildungsleistungen durch Tests erfasst werden können. Eine Ausnahme bilden bei PISA jedoch komplexe ästhetische und soziale Leistungen. Diese lassen sich offensichtlich angesichts des in einer Großuntersuchung notwendigen Standardisierungsaufwands nur schwer (oder vorwiegend nur in ihren kognitiv-selbstinterpretativen Aspekten) erfassen, insbesondere dann, wenn es um situativ bestimmtes Handeln geht, das nur durch die Anwesenheit im Feld bzw. Methoden der teilnehmenden Beobachtung erfasst werden könnte.

lich die *sprachliche* (von der nur Lesen, nicht aber Sprechen und Schreiben erfasst werden), die *ästhetische, soziale und politische Dimension*. PISA bezieht sich auf den sachlich-intellektuellen Gehalt der Fächer. Die für deren funktional-pragmatische Auslegung zentralen handlungspraktisch-ethischen und kritischen Momente eines bildenden Fachunterrichts (die in unserer Tradition zu den Lehrplanziele gehören), thematisiert PISA hingegen fast nicht.

- 3) Stichwort „*Grundsätzliche Neuorientierung*“: Trotz seiner Selektivität ist der Anspruch von PISA im Hinblick auf Bildung *universeller* Art. Dies vor allem dadurch, dass das PISA-Programm Bereiche wie Lesen und Mathematik, die in der gegenwärtigen Schule in hohem Maße durch stofflich-rezeptive Traditionen in ihrer Bildungswirkung blockiert sind, als *weit in alle übrigen Fächer ausstrahlende neue Schlüsselqualifikationen dynamisiert*. Mit der *PISA-Lesekompetenz* soll für alle Fächer eine Art anschlussfähiges „Kulturwerkzeug“ gewonnen und lebenslanges Weiterlernen initiiert werden (vgl. Artelt/Schneider/Schiefele 2002, S. 56f.). Durch *mathematische Grundbildung* – in eingeschränkterem Sinn auch durch naturwissenschaftliche – will PISA das Alltagsdenken stärken und die Weltorientierung in allen Lebensbereichen fördern (vgl. Neubrand/Klieme, S. 96f.). Es ist PISA sehr positiv anzurechnen, dass damit ein Weg zumindest *gezeigt* wird, um die oft ungeliebte Schulmathematik mit der Idee eines „allgemeinbildenden Mathematikunterrichts“ zu versöhnen (vgl. Heymann 1996).⁶
- 4) Durch PISA kann also, die gelungene unterrichtliche Verwirklichung vorausgesetzt, die in unserer Tradition oft verkümmerte oder scheinbar vernachlässigte funktional-pragmatische Dimension von Bildung neu belebt und grundgelegt werden, und zwar durchaus im Sinne des klassischen Ideals der eigentätigen Welterschließung durch das sich bildende Individuum. Damit erfolgt jedoch, auch von der Fachöffentlichkeit fast unbemerkt, eine dramatische, hier scheint das Wort berechtigt, „*kulturrevolutionäre*“ *Neuakzentuierung* schulischer Bildung. An die Stelle der bisher in

6 Von den nach Heymann für einen allgemeinbildenden Mathematikunterricht charakteristischen Prinzipien gilt dies für PISA vor allem für „Lebensvorbereitung“, „Stiftung kultureller Kohärenz“, „Weltorientierung“ und „Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch“ (vgl. 1996, S. 47ff.). Heymann geht jedoch davon aus, dass mathematische Inhalte ihr allgemeinbildendes Potenzial erst auf der Handlungsebene entfalten können. Erst aufgrund einer entsprechenden „Unterrichtskultur“ entscheidet sich also über die Realisierung des im PISA-Programm angelegten Bildungsgehalts. Heymann fordert in diesem Sinne für einen bildungswirksamen Unterricht u.a. Raum „für die subjektiven Sichtweisen der Schüler, für wechselseitige Verständigung über [...] mathematische Themen, für die produktive Auseinandersetzung mit Fehlern, [...] für spielerischen und kreativen Umgang mit Mathematik, für eigenverantwortliches Tun“ (1996, S. 279). Heymann bezieht in seine „Konturen eines allgemeinbildenden Mathematikunterrichts“, über PISA hinausgehend auch Prinzipien ein wie die „Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft“, die „Einübung in Verständigung und Kooperation“ sowie die „Stärkung des Schüler-Ichs“, also soziale Dimensionen von Bildung, die in PISA nicht explizit Thema sind. Sie sind jedoch, wie Heymann zeigt, für einen im vollen Sinne auf Bildung zielenden Mathematikunterricht, auch beim Erwerb von Basisqualifikationen, unerlässlich (vgl. 1996, S. 256ff.).

schulischen Bildungskonzepten – wenigstens ideell – dominierenden sprachlich-literarisch-ästhetischen Intellektualität (die eigentliche „Literalität“), tritt unter dem Zeichen des davon entliehenen Namens („Literacy“) nun eine *sachstrukturell-kognitive Intelligenz*, die sich an der Re-Konstruktion von Welt orientiert und schult, wie sie durch die Mathematik und die Naturwissenschaften geleistet wird. Das von seiner literarischen Tradition weitgehend abgetrennte Lesen wird ebenfalls in den Dienst dieser Rationalität genommen. PISA geht es primär darum, erworbenes Wissen zu aktivieren, um weiteres Wissen anzueignen und zu produzieren. Ins Zentrum von Bildung wird damit die dynamische Rekonstruktion jener Sachgebiete gerückt, über welche die künftige Wissensgesellschaft expandiert. Diese Entwicklung mag notwendig sein und eine unvermeidliche Korrektur unseres Bildungsverständnisses bedeuten. Aus pädagogischer Sicht erfordert sie allerdings, nochmals im Einzelnen den Blick auf jene Dimensionen der Allgemeinbildung zu werfen, die *nicht* dem Programm der Basiskompetenzen von PISA angehören.

- 5) Sehr deutlich zeigt sich die beschriebene PISA-Optik in der ‚Halbierung‘ dessen, was PISA als „Lesekompetenz“ misst. Literarische Texte, soweit sie überhaupt vorkommen, werden in PISA-Tests lediglich als Sachformate gelesen. Die Interpretation ist stets auf Eindeutigkeit gerichtet. Damit geht, bei aller Relevanz eines solchen Textverständnisses, die eigentlich literarische Dimension verloren. Diese fordert, um etwa mit Musil zu sprechen, neben dem „Wirklichkeitssinn“ den „Möglichkeitssinn“ heraus. Damit sind jene Vorstellungskräfte gemeint, durch die Menschen die realen Gegebenheiten durch ihre Fantasie und ihr symbolisch-simulatives Handeln überschreiten, mit subjektiver Bedeutung erfüllen und in das Gedankenexperiment des (poetischen) Möglichkeitsraumes eintreten (vgl. Eibl 1978, S. 135). Rumpf hat diese phänomengebundene, sinnenhafte, ästhetische Aufmerksamkeit als unverzichtbare Hälfte *jeder* schulischen Lernkultur bezeichnet (vgl. 1998, S. 96ff.).
 - 6) Bildungstheoretisch gesehen ist der schulischen Weltbegegnung, auch wie sie sich im Fachunterricht vollzieht, stets eine *erzieherische Dimension* zu Eigen. Der dafür grundlegende Beziehungsaspekt hat für die motivationale Wirksamkeit des inhaltlichen Lernens sogar Priorität (ist aber gerade auch für die von PISA angestrebte gesellschaftspraktische Relevanz des Fachunterrichts von entscheidender Bedeutung). Ihren Ausdruck findet dieser Aspekt vor allem in den sozialen und politischen Dimensionen schulischen Lernens.⁷ Mit ihnen, als einem unverzichtbaren Teil von Allgemeinbildung, müssen die drei von PISA erfassten Basiskompetenzen zusammengebracht werden, wenn sie im Sinne bildenden Unterrichts praktisch wirksam werden sollen.⁸ Die genannten Dimensionen lassen sich nicht allein durch Fachinhalte
- 7 Die soziale Dimension betrifft z.B. das einfühlende und gesittete In-Beziehung-Treten zueinander und das Zusammenleben mit anderen, die politische Verantwortlichkeit und den Einsatz für das gemeinsame Wohl. Zum Aufspüren solcher Qualitäten im Fachunterricht vgl. Anm. 6.
- 8 Es ist verdienstlich, dass PISA auch fächerübergreifende Handlungskompetenzen wie „Selbstreguliertes Lernen“ und Aspekte der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit thematisiert. Die erfassten Verhaltenskomponenten bleiben aber im engen Konnex mit dem fachli-

abbilden, sie werden vielmehr durch die *Gestaltung von Schule und Unterricht als sozialer und kultureller Raum* repräsentiert. Einen grundlegenden – wenn auch durch Schulentwicklung ständig weiterzuführenden – Entwurf dazu hat Hentig mit den sechs strukturellen Merkmalen einer Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ geliefert (vgl. Hentig 1993, S. 204ff.; siehe auch Messner 2000, S. 21ff.).

- 7) Die PISA-Tests fordern den Vernunftgebrauch der Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von deren fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten eindrucksvoll heraus. Aus der Perspektive von Allgemeinbildung ist aber zu fragen, ob durch PISA die Reflexionsfähigkeit nicht stärker auch auf die Anwendung von Wissen, z.B. im technischen Bereich, aber auch bei der Einschätzung lesend erschlossener Inhalte, gelenkt werden sollte. Den PISA-Testaufgaben fehlt diese gegenstandskritische Dimension, entsprechend der internationalen Tendenz, fast völlig. Aufgrund unserer nationalen geschichtlichen Erfahrung gehört sie aber zum Selbstverständnis fachlicher Bildung schon im Basisbereich.
- 8) Durch seine Anlage als Schulvergleichsstudie konzentriert PISA die Bildungsfrage notwendig auf das „Produkt“ schulischen Lernens im Sinne messbarer Leistungen. Die *Prozesse des Sich-Bildens, das gesamte Handlungsgefüge schulischen Unterrichts*, werden demgegenüber, wenigstens zunächst, sekundär. Insofern ist es kein Zufall, dass in der PISA-Folgen-Debatte die Tendenz besteht, die Bildungsfrage auf die Optimierung von Fachleistungen zu verkürzen und das schulische Szenarium, in dem fachliches Lernen entwickelt werden muss, zugunsten einer einseitigen Konzentration auf die Standardisierung und Kontrolle von Outputfaktoren zu vernachlässigen.⁹

Soweit die acht Thesen. Sie haben aus der Sicht allgemeiner Bildung erkennen lassen, wie wichtig und belebend der PISA-Ansatz für die Entwicklung der funktional-pragmatischen Fähigkeiten ist, ohne die heutige Schüler ihr Leben und ihren Beruf in der sich rapide verändernden Gegenwartsgesellschaft nicht meistern könnten. Ohne diese Grundlagen ist auch eine breit gefächerte materiale Bildung nicht möglich. Andererseits beschreiben die PISA-Basiskompetenzen nicht das Ingesamt von Bildung, ob-

chen Lernen und dessen strategischer und reflexiver Gestaltung (Deutsches PISA-Konsortium 2001, Kapitel 6 und 7).

- 9 Dies ist auch die Sorge, die Benner in seiner bildungstheoretischen Analyse des PISA-Programms aspektreich darlegt. Allerdings erscheint die Folgerung Benners problematisch, von den Vergleichsuntersuchungen selbst zu fordern, auf Selektivität zugunsten einer „bildungstheoretisch ausgewiesenen Validität“ für das Gesamtsystem Schule zu verzichten (vgl. Benner 2002, S. 87). Damit würde gerade der herausfordernde bildungsreformerische Impulscharakter von Studien wie TIMSS und PISA verloren gehen. Aufgrund ihrer Focussierung auf den Leistungsaspekt müssen deren Ergebnisse allerdings konstruktiv in das Gesamtsystem von Bildung integriert werden. Terhart (2002) weist zurecht darauf hin, dass die Umsetzung des in den Leistungsstudien erarbeiteten schulvergleichenden Wissens bisher kaum angegangene, höchst komplexe Forschungsaktivitäten neuen Typs verlangt. Er selbst entwickelt dazu instruktive strategische Orientierungen und Ansatzpunkte (ebd., bes. S. 95ff.). Vgl. auch Pekrun (2002) und das Forschungsprogramm „Bildungsqualität von Schule“; siehe Prenzel/Doll (2002).

wohl sie in der öffentlichen Diskussion häufig als Gesamturteil über Schule verstanden werden. Mit dieser Überinterpretation einer tatsächlich begrenzten Konzeption ist aber die doppelte Gefahr verbunden, dass der von PISA in den Vordergrund gerückte sachlich-rationale Kern von Bildung generalisiert wird, während andere notwendige Bereiche verkümmern und – als nicht intendierte, aber gravierende Konsequenz davon – Schule in ihrer Form als Lern- und Sozialumwelt zu sehr auf ein Fachleistungsinstitut verkürzt wird. In der PISA-Debatte muss demgegenüber der Idee einer Einbeziehung der PISA-Konsequenzen in das Gesamtgefüge einer auf Allgemeinbildung verpflichteten Schule stärker Gehör verschafft werden. Dies zu leisten wird eine nicht weniger ambitionöse Entwicklungsaufgabe sein als die bahnbrechenden schulvergleichenden Studien selbst (vgl. Terhart 2002).

Die vorliegenden Überlegungen gingen vom Gedanken aus, dass die mit PISA aufgetretene Bildungsdebatte, so erfreulich die Intensivierung des Themas selbst sein mag, an Beliebigkeit leidet. Der Bildungsbegriff wird unspezifisch für jeweils opportun erscheinende, auf Schule und Unterricht gerichtete Veränderungswünsche gebraucht. Dies führt zur Frage, inwiefern das Konzept von Bildung überhaupt dazu legitimiert ist, dem Ringen um eine Reform der schulischen Ziele einen Spiegel vorzuhalten und worauf dabei theoretisch rekurriert wird.

In thesenhafter Kürze lässt sich sagen: Wenn, wie im Falle von PISA, im Zusammenhang empirischer Forschung von Bildungsproblemen gesprochen wird, setzt ein – durchaus spannungsreicher – Dialog ein zwischen einzelwissenschaftlichen Betrachtungsweisen verschiedenster Herkunft und einer bildungstheoretisch-pädagogischen Denkweise (von Tenorth als „multidisziplinäre Substratkategorie“ bezeichnet: Tenorth 1997, S. 975ff.). Der Bildungstheorie kommt in diesem Dialog die Aufgabe zu, den Sinnzusammenhang pädagogischer und schulischer Praxis zu entwerfen. Es scheint nicht überholt, sich dabei der Grundfigur aus der Tradition der Aufklärung und des Neuhumanismus zu bedienen. Mit ihr werden die Bedingungen der Möglichkeit beschrieben, unter denen der einzelne Mensch sich als selbstbestimmtes und soziales Wesen entwickeln kann, welches der auf ihn einwirkenden Welt und Gesellschaft gestaltend gerecht wird, ohne von ihnen überrollt und fremdbestimmt zu werden. Der Grundgedanke lautet, dass Menschen in dieser Auseinandersetzung die Herausforderung durch Erziehung und Unterricht brauchen, ihnen dabei aber, gleichsam in einem Prozess der „Selbst-Kultivierung“, eigener Vernunftgebrauch und Verantwortung zugeschrieben werden müssen. Das so formulierte Bildungskonzept, es kann als „regulative Idee“ verstanden werden, muss für jede gesellschaftliche Situation neu überprüft und inhaltlich ausgelegt werden (vgl. als neueren sozialphilosophisch-pädagogischen Versuch Peukert 2000). Zugleich gilt es – damit ist der Dialog mit der wissenschaftlich-empirischen Seite berührt –, die Bildungsidee jeweils durch ihre praktische Verwirklichung bestätigend einzuholen (woraus auch der Bildungstheorie neue, kritische Impulse entstehen).

Literatur

- Artelt, C./Schneider, W./Schiefele, U. (2002): Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 55-94.
- 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 internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 69-137.
- Baumert, J. (2001): Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 13-36.
- Baumert, J./Stanat, P. und Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M.: Edition Zweite Moderne, Suhrkamp.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 68-90.
- Bohnsack, F. (1976): Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg: Maier.
- 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.
- Eibl, K. (1978): Robert Musil. Drei Frauen. Text, Materialien, Kommentar. München: Hanser.
- Fend, H. (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz., S. 37-48.
- Hentig, H.v. (1993): Die Schule neu denken. München: Hanser.
- Hentig, H.v. (1996): Bildung. Ein Essay. München: Hanser.
- Heymann, H.W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim: Beltz.
- James, W. (1907/1994): Der Pragmatismus. Hamburg: Meiner.
- Klafki, W. (1985/³1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Messner, R. (1993): Bildung und Zivilisation im technischen Zeitalter. In: Neusel, A./Teichler, U./Winkler, H. (Hrsg.): Hochschule – Staat – Politik. Festschrift für Christoph Oehler. Frankfurt: Campus, S. 161-183.
- Messner, R. (1998): Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen. In: Dauber, H./Krause-Vilmar, D. (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 69-84.
- Messner, R. (2000): Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule. In: Maas, M. (Hrsg.): Jugend und Schule. Hohengehren: Schneider, S. 10-35.
- Neubrand, M./Klieme, E. (2002): Mathematische Grundbildung. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 95-127.
- Oehler, K. (1994): Einleitung. In: James, W.: Der Pragmatismus. Hamburg: Meiner, S. IX-XXXV.
- Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Peukert, H. (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 507-524.

- Pekrun, R. (2002): Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 111-128.
- Prenzel, M./Doll, J. (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Rumpf, H. (1998): Schule gesucht – ein Plädoyer für vertiefendes Lernen in der Oberstufe. In: Messner, R./Wicke, E. und Bosse, D.(Hrsg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim: Beltz, S. 81-100.
- Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 969-985.
- Tenorth, H.-E. (2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert: Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim: Beltz, S. 264-293.
- Terhart, E. (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 91-110.

Abstract: *PISA has lead to a renewed debate on education. Contrary to the rather free use of the term education in this debate, the author looks at the relation between the PISA program and the concept of general education. He explains the socially grounded demands of the PISA literacy approach as well as its importance as a trend-setting reorientation of the core of a relevant basic education in the functional-programmatic sense. Furthermore, the limitations of the PISA program are pointed out and discussed in view of the literary-aesthetic, social, and political dimension of school education. On balance, the author argues that if PISA, as is at present the case, is misunderstood as an extensive concept of general education and an overall judgement on schooling – claims not raised by PISA itself – then school and instruction will, in the course of the efforts to improve their quality, be restricted in both content and social organization.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rudolf Messner, Universität Kassel, Fachbereich 1, Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften, Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel.