

Schlömerkemper, Jörg

## Gelingt die "empirische Wende" jetzt? Oder: Wie kann man "schiefe Bilder von PISA" vermeiden?

*Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 134-137*



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Gelingt die "empirische Wende" jetzt? Oder: Wie kann man "schiefe Bilder von PISA" vermeiden? - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 134-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275045 - DOI: 10.25656/01:27504

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275045>

<https://doi.org/10.25656/01:27504>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Offensive Pädagogik

---

Jörg Schlömerkemper

## Gelingt die „empirische Wende“ jetzt?

Oder: Wie kann man ‚schiefe Bilder von PISA‘ vermeiden?

Das Drama war *gut inszeniert*: Im Wesentlichen hatten alle, die schon vorher wussten, was am 4.12.2001 passieren würde, ‚dicht gehalten‘ – die wenigen Andeutungen, die vorab hier und da zu hören waren, hatten die Spannung noch erhöht. Im Grund konnte doch wohl kaum jemand erwarten, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler bei PISA besser abschneiden würden als bei TIMSS. So war ja bekannt und für alle, die es wissen wollten, ausdrücklich offengelegt, dass bei PISA nicht nach Lernzielen gefragt wurde, wie sie nach den deutschen Lehrplänen unterrichtet werden, sondern dass Kompetenzen im Vordergrund stehen, die von der internationalen Expertengruppe als für die Zukunft der kommenden Generationen wichtig erachtet wurden. Umso mehr muss es verwundern, dass nach dem 4.12. die Ergebnisse des internationalen Leistungs-Vergleichs einen „Schock“ ausgelöst haben, der mit jenem Entsetzen vergleichbar erscheint, von dem die Nation erfasst wurde, als vor wenigen Jahren die deutsche Fußball-Nationalmannschaft von der Europa-Meisterschaft vorzeitig in die Heimat zurückkehren musste.

In beiden Fällen dürfte das öffentliche Entsetzen nicht zuletzt dadurch ausgelöst worden sein, dass *hoch gesteckte Erwartungen* enttäuscht wurden: Das deutsche Bildungswesen galt vielen als eines der besten der Welt – vermutlich nicht zuletzt deshalb, weil es von internationalen Standards durch einige Besonderheiten abweicht: die Trennung der SchülerInnen nach Schulformen bzw. ‚Begabungen‘ erfolgt nirgendwo so früh und konsequent wie hierzulande, die Lehrerinnen und Lehrer werden am besten bezahlt, und nicht zuletzt verfügt die deutsche *Bildungskultur* über eben jenen einzigartigen Begriff, mit dem die Ziele der Persönlichkeitsentwicklung von schlichter ‚Erziehung‘ abgehoben werden können. Zudem stand Deutschland bisher im internationalen ökonomischen Wettbewerb doch gar nicht schlecht da. Da kann es doch wohl nicht angehen, dass deutsche Schülerinnen und Schüler weniger ‚gebildet‘ sind als Gleichaltrige in anderen Ländern...

Auf diesem Hintergrund wird es dann verständlich, dass die PISA-Ergebnisse in vielen Kommentaren bis in offizielle Verlautbarungen hinein *als „katastrophal“ bezeichnet* wurden. Da ist dann doch wohl die Frage erlaubt, ob hier nicht ein ‚schiefes Bild von PISA‘ gezeichnet wird. Natürlich kann es nicht zufrieden stellen, wenn für Deutschland unter 32 vergleichbaren Nationen ‚nur‘ ein Platz unterhalb des Durchschnitts heraus gekommen ist – aber warum ist dies eine ‚Katastrophe‘, eine ‚Blamage‘, ein ‚Desaster‘? Warum stellt sich die Frage, ob deutsche Schüler ‚doof‘ seien, wie der ‚Spiegel‘ es auf seiner Titelseite am 10.12.01

formulierte? Um den Vergleich mit dem Fußball noch einmal zu strapazieren: Sind nicht erhebliche Leistungen erforderlich, um fast bis zuletzt an der Meisterschaft teilnehmen zu können? Ich will die PISA-Ergebnisse keineswegs schönreden, aber doch reklamieren, dass die untersuchten 15-Jährigen keineswegs „doof“ gewesen sein können, wenn sie (immerhin) knapp unter dem Durchschnitt abgeschnitten haben.

Ich finde ein solches „*schiefes Bild von PISA*“ gefährlich, weil es *falsche Schlüsse* nach sich ziehen könnte:

- Der gravierendste Schluss, der in vielen Kommentaren in der Tat zu lesen war, geht dahin, dass die Reformmaßnahmen der letzten zwanzig bis dreißig Jahre völlig falsch gewesen seien und dass man auf dem eingeschlagenen Weg umkehren müsse, wenn man den Anschluss an die internationale Entwicklung wieder gewinnen wolle. – Man stelle sich bitte einmal vor, wo die deutschen Schülerinnen und Schüler im Leistungsvergleich gelandet wären, wenn es keine Bildungsreformen gegeben hätte: wenn in den Schulen noch jenes rigide Leistungsprogramm zelebriert würde, das damals mit Recht und guten Gründen kritisiert worden ist; wenn die Dominanz der Frontalinstruktion, des „Durchnehmens“ und Abfragens von Unterrichtsstoff noch herrschte, wenn die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden noch so distanziert wären, wie sie als „autoritärer“ Führungsstil kritisiert wurden, und wenn die „Betroffenen“ – die Eltern und die SchülerInnen – in der „Anstalt“ Schule immer noch allenfalls geringe demokratische Mitwirkungsrechte hätten usw. Die gegenwärtige Situation ist also keineswegs auf falsche Reformmaßnahmen zurückzuführen, sondern vielmehr darauf, dass diese Reformen nicht konsequent genug entwickelt und nur begrenzt wirksam geworden sind. Und dafür verantwortlich sind nicht die Reformer, sondern jene, die konsequente Veränderungen – aus welchen Gründen auch immer – verhindert haben!
- Ein weiteres schiefes Bild hat der „Spiegel“ in seiner PISA-Ausgabe unfreiwillig versinnbildlicht: Unmittelbar vor dem entsprechenden Bericht war eine Anzeige geschaltet, in der ein junger Mann ein „Problem“ bekundete, dem aber ein großes Bankhaus großzügig abzuhelfen versprach: Er hatte eine Erbschaft zu erwarten und wusste angeblich nicht, wie er damit umgehen könne. – Daran kann deutlich werden, warum in unserer Gesellschaft der „Leistung“ gegenüber bei vielen eine deutliche Distanz besteht: Es geht nicht um eigenes Können und um Kompetenzen, sondern um „*Erfolg*“ und *Glück* (Erbschaft). Es zählt weniger, was dauerhaft als Bildung erworben wird, sondern wie man sich durchschlägt, wie man (mit) Anforderungen geschickt umgeht, *den guten Anschein wahrt*, seine Rechte wahrnimmt, nicht negativ auffällt und doch jene Berechtigungen erwirbt, die in bestimmten Situationen hilfreich oder erforderlich sein können.
- Damit hängt ein weiteres Problem zusammen: In PISA werden Kompetenzen geprüft, die eher als ‚dauerhaft‘, situationsübergreifend etc. verstanden werden können. Mir scheint aber, dass in unseren Schulen bis in die Hochschulen, also auch in die Lehrerbildung hinein ein Lern- und Leistungsverständnis dominant ist, das sich eher *kurzfristig auf Prüfungssituationen* bezieht. Die Frage, ob etwas „in der Klausur“ vorkommt, scheint für viele Lernenden ein wichtiges, wenn nicht entscheidendes Kriterium für die Einschätzung der Relevanz und die dadurch ausgelöste Lernmotivation zu sein. Die Aussicht auf Zertifikate rückt eine instrumentelle Bedeutung des Lernens in den Vordergrund, so dass die extrinsische Motivierung überwiegt. „Bildung“ in einem anspruchsvollen, intrinsischen Sinne hat

bei uns wenig ‚Konjunktur‘. Da ist es nicht mehr verwunderlich, dass die Schülerinnen vieles vom den, was ihre LehrerInnen durchaus „durchgenommen“ haben mögen, wieder „vergessen“ haben – und dann bei PISA schlecht abschneiden.

- Wenn Schülerinnen und Schüler so denken, tun sie es allerdings nicht allein aus subjektiven Beweggründen. Hier ist m.E. der Bildungsreform seit den 60er Jahren anzulasten, dass die Reformen nicht konsequent genug betrieben wurden: es wurde *das traditionelle Leistungsdenken* mit guten Gründen problematisiert, aber es ist noch nicht hinreichend gelungen, die entstandene ‚Lücke‘ durch *ein neues, produktives Verständnis von „Leistung“* zu ersetzen. Die Reform war hier halbherzig, weil die politischen Bedingungen es nicht erlaubt haben, konsequenter zu sein. Das „System“ blieb in den Vorstellungen verhaftet, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlich begabt sind, dass sie am besten in entsprechend (vermeintlich) homogenen Bildungsgängen unterrichtet werden können und dass sie von sich aus wenig Neigung zum Lernen haben. Zugleich hatten Lehrerinnen und Lehrer bei Leistungserwartungen und -forderungen sozusagen ein schlechtes Gewissen, wenn sie „Leistung“ als vordergründige Anforderung der Institution Schule verlangen sollten. Aus diesem Dilemma hätte eine konsequente *Debatte über die pädagogische Bedeutung von Leistung* herausführen können. Sie hätte deutlich machen können, dass „Bildung“ ohne „Leistungen“ nicht möglich ist, dass sie aber mehr ist als „nur“ Leistung in einem vordergründigen Sinne. Diese Debatte wurde jedoch nicht geführt.

In diesem Zusammenhang ist es erstaunlich, wie wenig in der Debatte zu PISA *inhaltlich* über die *Kompetenzen* gesprochen wird, die in den Tests als Ziel einer modernen Bildung entwickelt und zugrunde gelegt worden sind. Dies ist dann fatal und wäre problematisch, wenn die inhaltliche Debatte sozusagen abgetreten würde an Gremien, deren Einfluss man sich nicht entziehen zu können glaubt. So wie Rahmenpläne bzw. Lehrpläne den Lehrerinnen und Lehrern ziemlich ‚egal‘ zu sein scheinen, könnten auch die internationalen Vorgaben als solche quasi schicksalhaft hingenommen werden. Dass hier ein Paradigmenwechsel zum Ausdruck kommt, wird m.E. bisher kaum realisiert. Stattdessen versprechen sich viele eine Lösung von strukturellen und pragmatischen Maßnahmen (Ganztagsschule, das Sitzen bleiben abschaffen), ohne zu klären, ob und wie dadurch auch die veränderten inhaltlichen Ziele und Kompetenzen vermittelt bzw. von den Schülerinnen und Schülern erworben werden sollen und können.

- Ein „schiefes Bild von PISA“ würde auch dann entstehen, wenn die „Schuld“ für das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler einseitig bei den Lehrenden, bei der *Bildungspolitik* oder auch der *Erziehungswissenschaft* gesucht wird. Natürlich sind diejenigen, die sich „professionell“ mit Schule beschäftigen in erster Linie zuständig und verantwortlich: Sie können aber nicht mehr ausrichten, als die Gesellschaft ihnen ‚erlaubt‘. Wenn es in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mehr und mehr zur Normalität wird, dass der „Erfolg“ wichtiger ist als „Leistung“, wenn man (z.B. in der Politik) „alles darf, solange man sich nicht erwischen lässt“, und wenn im öffentlichen Bewusstsein Rechte nicht durch Pflichten in eine Balance gebracht sind usw., dann wird man kaum erwarten können, dass die Schule solchen ‚öffentlichen‘ Sozialisationswirkungen ein Erziehungsprogramm mit Erfolg entgegensetzen kann, das die persönliche Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess betont.

- Bedenklich ist m.E. auch die Beobachtung, dass (jedenfalls bisher) bei PISA über die *Methoden der Studie* kaum diskutiert wird. Darin mag sich ausdrücken,

das nach den zum Teil heftigen und detaillierten Diskussionen zu TIMSS (u.a. in dieser Zeitschrift) die bei PISA praktizierten Verfahren weiter entwickelt wurden und deutlich besser ausgereift sind; zudem sind die Grundmuster in der Darstellung offenbar bereits vertraut. Mindestens irritierend finde ich es jedoch, dass in den (deutschen) Berichten die Darstellung der Daten und deren Interpretation eng miteinander verbunden sind. Das mag als Versuch verständlich sein, die politische Wirkung von Wissenschaft zu fördern, es kann aber auch genau das Gegenteil bewirken: Wenn die Adressaten sich in der Bewertung nicht mehr autonom fühlen, können sie mit Abwehr und Nicht-Beachtung oder ‚Abwarten‘ reagieren. Wir sollten sehr darauf achten, dass mit der ‚empirischen Wende‘ eine Interaktionskultur entsteht, in der ‚Experten‘ und Betroffene der verschiedenen Ebenen sich nicht wechselseitig ausspielen oder gar ausgrenzen. Die Dramaturgie des 4. Dezember dürfte dafür nicht gerade förderlich gewesen sein!

Dies liegt jedoch nicht allein an der bei PISA geübten Praxis der Berichterstattung, sondern dem liegt ein *Verständnis von pädagogischer Forschung und Evaluation* zugrunde, das (noch) von einer Aufgabentrennung zwischen Forschung/Wissenschaft und Praxis ausgeht: Evaluation gilt als eine hoch spezialisierte Aufgabe, die angemessen nur von ExpertInnen ausgeübt werden kann (und von Betroffenen ‚gläubig‘ zur Kenntnis zu nehmen ist). Die propagierte „empirische Wende“ wird so verstanden, als träte sie an die Stelle einer traditionellen Schulaufsicht, die über Kriterien und Verfahren administrativ verfügt und ihre Bewertungen den Betroffenen schließlich verkündet.

Die „empirische Wende“ würde jedoch erst dann in der Praxis von Schule ankommen, wenn zwei Dinge geleistet würden: Zum einen müssten die Betroffenen im Sinne einer professionellen Kompetenz und einer weiteren Demokratisierung der Bildungspolitik in geeigneter Weise über die Zielsetzungen und die Verfahren der Evaluation mitbestimmen und entscheiden können (vgl. meine Überlegungen über „Konsens und Beteiligung“ in Heft 1/00 dieser Zeitschrift sowie den Beitrag von Dieter Wunder in diesem Heft). Zum anderen müssten Lehrerinnen und Lehrer – wiederum im Sinne entfalteter Professionalität – stärker als bisher Kompetenzen im Bereich erziehungswissenschaftlicher Methoden erwerben (vgl. meinen Beitrag zu dem von Weinert herausgegebenen Band „Leistungsmessungen in Schulen“). Wenn die erziehungswissenschaftliche Forschung (stärker als bisher) transparente Methoden (anstelle immer raffinierterer Designs) entwickelt und praktiziert, und wenn von der ‚anderen Seite‘ her die Lehrerschaft die Evaluation ihrer Praxis mehr und mehr als eine ihrer eigenen professionellen Aufgaben wahrzunehmen bereit ist, dann können wir zu einer Praxis der Qualitätsentwicklung und -sicherung kommen, die den pädagogischen Aufgaben der Schule, also den Ansprüchen und Bedürfnissen der Lernenden wie den Erfordernissen der gesellschaftlichen Entwicklung besser gerecht werden kann, als es jetzt – nach den Ergebnissen von PISA – bei uns der Fall zu sein scheint. Dann könnte uns der PISA-Schock auf dem Weg zur empirischen Wende einen großen Schritt voran bringen.

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil.; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Geschäftsführer der Redaktion dieser Zeitschrift;  
Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen;  
E-mail: schloem-dds@t-online.de