

Schweitzer, Jochen

Keine Angst vor PISA! Perspektiven einer neuen Bildungsoffensive

Die Deutsche Schule 91 (1999) 2, S. 134-143



Quellenangabe/ Reference:

Schweitzer, Jochen: Keine Angst vor PISA! Perspektiven einer neuen Bildungsoffensive - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 2, S. 134-143 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309199 - DOI: 10.25656/01:30919

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309199>

<https://doi.org/10.25656/01:30919>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

134

Jochen Schweitzer

Keine Angst vor PISA!

Perspektiven einer neuen Bildungsoffensive

Als Antwort auf die mäßigen Leistungen, die bei TIMSS für deutsche SchülerInnen ermittelt wurden, haben die Kultusminister beschlossen, sich an der internationalen Leistungsstudie PISA zu beteiligen. Was sich dahinter verbirgt und welche Chancen für die Entwicklung des Bildungswesens damit verbunden sind, wird von einem Insider erläutert.

Hermann Lange

144

Qualitätssicherung in Schulen

In Zeiten des knappen Geldes müssen die verfügbaren Mittel effektiv(er) verwendet werden. Die größere Autonomie der Schulen soll dazu beitragen. Erforderlich ist aber zugleich, daß die Kriterien der "guten Schule" geklärt werden und daß Verfahren zur Sicherung bzw. Prüfung dieser Maßstäbe entwickelt und angewendet werden. Dies ist nicht ohne Risiken. Die Projekte TIMSS, LAU und PISA werden in ihren Absätzen beschrieben.

Volker Hagemeister

160

Was wurde bei TIMSS erhoben?

Über die empirische Basis einer aufregenden Studie

Wer sich die bei TIMSS verwendeten Items – soweit sie verfügbar sind – ansieht, wird etliche problematische Aspekte finden: Aufgaben sind mißverständlich, die 'richtigen' Antworten unklar, Übersetzungen sind nicht angemessen, nicht alle Aufgaben passen zu dem in Deutschland üblichen Unterricht. Es ist deshalb unzulässig, aus den Daten auf Lernfortschritte oder Unterschiede zwischen Schulformen zu schließen. Die erforderliche Diskussion wird erst möglich sein, wenn die Testaufgaben und die Messverfahren öffentlich zugänglich sind.

Zum Umgang mit den Ergebnissen von TIMSS

Selbst wenn TIMSS in Details zu kritisieren ist, sollte die produktive Herausforderung genutzt werden, die mit einem genaueren Blick auf Leistung und Lernzuwächse möglich wird.

Hajo Sygusch

182

Bildung und Leistung gehören zusammen!

Auf den durch TIMSS ausgelösten „Schock“ sollten die Reformer nicht mit Abwehrreaktionen antworten. In einer offenen Gesellschaft sind nun einmal emanzipatorische und sozialelektive Momente eng miteinander verbunden. Wichtig ist jetzt mehr denn je empirischer Forschung, die vor allem die Qualität des Unterrichts in den Blick nimmt.

Matthias v. Saldern

186

TIMSS – kulturell interpretiert

Die öffentliche Diskussion über TIMSS basiert auf einer Auswertung, die auf einfache Ländervergleiche verengt ist: Es werden höchstens mikrodidaktische Analysen (Videostudien) vorgenommen. Vergleicht man die teilnehmenden Länder auch nach der Ausprägung kultureller Dimensionen, dann werden Unterschiede deutlich, die zu der Folgerung führen, daß jede Nation in der Bildungspolitik ihren eigenen Weg finden muß.

Erich Ramseier

202

TIMSS-Differenzen

Die Leistungen in den Naturwissenschaften und der Mathematik in Deutschland und der Schweiz

Dass den SchülerInnen in Deutschland und der Schweiz bei TIMSS unterschiedliche Leistungen bescheinigt werden, kann verständlich werden, wenn man sich die Test-Aufgaben genauer ansieht. Die für Deutschland ermittelten Defizite liegen besonders im Bereich der schwierigeren Aufgaben des „Anwendens und Problemlösens“. Sie werden mit Leistungsdruck und -kontrolle kaum zu beheben sein.

Jürgen Linke

210

Der Ruf nach Leistung

Der Ruf nach „mehr Leistung“ in der Schule ist unüberhörbar. Bedeutet für Schulen die Wiederentdeckung des Leistungsprinzips den Verzicht auf das Lernziel Bildung? Was heißt Leistung? Welche Ansprüche sind an einen verantwortbaren Begriff schulischer Leistung zu stellen?

Karl-Heinz Arnold

218

Schulen im Vergleich

Probleme des Ranking und Chancen eines Monitoring

Wenn man die „Leistungen“ von Schulen „fair“ miteinander vergleichen will, müssen die jeweiligen Lernausgangslagen und die sozialen Lernbedingungen berücksichtigt werden. Wie kann man die Lernwirksamkeit von Schulen dokumentieren und vergleichend beurteilen? Und welche Ergebnisse sind dabei zu erwarten? – In Verfahren des „Schulmonitoring“ kommen die Lernentwicklungsverläufe einzelner Schulen in den Blick. So kann Evaluation eine pädagogische Funktion haben.

Lernzeit und Konzentration**Grundschulkinder in offenen Lernsituationen**

Die Diskussion über offene Lernsituationen kann sich bisher kaum auf empirische Untersuchungen beziehen, in denen die Auswirkungen erkennbar werden. Wie nutzen Kinder mit unterschiedlichen Konzentrationsleistungen die Lernzeit, die ihnen in offenen Lernsituationen zur Verfügung steht? Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, wie wichtig eine differenzierte Sicht auf das Lernverhalten von Kindern in offenen Lernsituationen ist.

Gerhard H. Duismann, Wolf Martin, Rolf Oberliesen und Joseph Pangalos: 246

Lernszenarien

Eine Leitidee für die Gestaltung von Lernprozessen am Beispiel der Technischen Bildung

Technische Bildung erhält in der technisierten Welt eine immer größere Bedeutung. In dieser Studie wird versucht, durch die Zentrierung auf Schlüsselprobleme unterschiedliche Handlungsniveaus zu identifizieren und dadurch allen Lernenden die drängenden Problemen der technisierten Welt zugänglich zu machen. Ein Beispiel aus der Lehrerbildung macht die beispielhaft deutlich.

Neuerscheinungen:

- Kurt Hahn: Reform mit Augenmaß. (HGH)
- Ulrike Mietzner: Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schulen in der DDR. (HGH)
- Carl-Heinz Evers: Zwischen-Fälle. (D.W.)
- Helmut Fend: Qualität im Bildungswesen. (HGH)
- Andreas Hinz u.a.: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Und: Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. (Deppe-Wolfinger)
- Sigrid Blömeke (Hg.): Reform der Lehrerbildung? (Bracht)
- Anton Haas: Unterrichtsplanung im Alltag. (Lißmann)
- Annette Pöler-Klassen: Soziales Lernen. (Wrobel)
- Felix Mattmüller und Josef Fragner: Integration als Projekt der Gleichwertigkeit. (Schnurer)
- Dagmar Schulz: Zum Leistungsprinzip in der DDR. (JöS)
- Ursula Carle und Astrid Kaiser (Hg.): Rechte der Kinder. (JöS)
- Guido und Michael Grandt: Waldorf Connection. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 2

Pedagogy on the offensive:

Jochen Schweitzer

Don't worry about PISA!

Perspectives on a new educational offensive

As an answer to the mediocre results established by TIMMS in regard to German students, the ministers of education have resolved to participate in the international study of educational achievement PISA. What does this imply for the further development of the educational system?

Hermann Lange

Quality assessment at schools

It is necessary to clarify the criteria for quality assessment, to develop and apply instruments and procedures of evaluation. That is not without risks. The projects TIMMS, LAU and PISA are described.

Volker Hagemester

What has been measured by TIMMS?

On the empirical basis of an entangling study

A closer look at the items used in TIMMS – as far as they are available – reveals several problematical aspects. It is therefore inadmissible to conclude from these data to the amount of learning progress or differences between school forms. The necessary debate will become possible only if the public has access to test assignments and the research procedures.

Thomas Bethge

On dealing with the results of TIMMS

Even if some of the details of TIMMS are to be criticized, there is a productive challenge consisting in taking a closer look at achievement and learning progress.

Hajo Sygusch

'Bildung' and Achievement belong together

The shock released by TIMMS should not lead reformers to answer with defensive reactions. It is a fact of open societies that emancipatory and social-selective moments are closely intertwined. Empirical research is now more important than ever, especially focussed on the quality of instruction.

Matthias v. Saldern

A Cultural-oriented Interpretation of TIMMS

The public debate on TIMMS is based on an evaluation narrowed down to simple comparisons of countries: At the most microdidactical analyses (videostudies) are carried out. However, if the participating countries are also compared in regard to cultural dimensions, differences will become visible that lead to the conclusion that every nation has to find its own way in educational politics.

Erich Ramseier

TIMMS Differences

Educational Achievement in the Natural Sciences and Mathematics in Switzerland and Germany

The differences in educational achievement of students in Switzerland and in Germany become understandable if a closer look is taken at the tests. The deficits ascertained for Germany are located in the area of difficult assignments of "application and problem-solving". These deficits will not be rectified by exerting pressure and control.

Jürgen Linke

The call for achievement

The call for "better performance" in schools can't be overheard. Does the rediscovery of the achievement-principle in schools imply the renunciation of Bildung as a learning goal? What does achievement (attainment, performance) mean? What kind of claims are laid to a responsible concept of educational achievement?

Karl-Heinz Arnold

Comparison of Schools

Problems of Ranking and Chances of Monitoring

How can the effectivity of schools be documented and comparatively evaluated? What kind of results are to be expected? – In Procedures of school monitoring the courses of learning development of individual schools become evident. In this way, evaluation can have a pedagogical function.

Frank Lipowsky

Learning time and capabilities to concentrate

Primary school pupils in open education

There is a lack of relevant empirical studies dealing with pupils' behaviour in open education. How do pupils with different capabilities to concentrate use the learning time in open learning arrangements? The results show the importance of differentiation when it comes to analysing and understanding pupils' behaviour..

Gerhard H. Duismann, Wolf Martin, Rolf Oberliesen and Joseph Pangalos

Learning-sceneries

A leading idea for the shaping of learning processes

Technical education gains in importance in a technical world. This study attempts to identify different levels of action by focusing on key problems. This focus, illustrated by an example of teacher education, is meant to provide access to urgent problems of the technical world for all learners.

Jochen Schweitzer

Keine Angst vor PISA!

Perspektiven einer neuen Bildungsoffensive

Vor zwei Jahren hätte kaum einer geglaubt, daß das Thema *Qualitätssicherung und Leistungsvergleiche* im Kontext von Bildungspolitik, Schulentwicklung und Unterrichtsreform eine so dominierende Rolle spielen würde. Die Ergebnisse der TIMS-Studie (und anderer Vergleichsuntersuchungen) sind bisher kaum in ihren interessanten Details diskutiert worden; die meisten hat nur die internationale Ranking-Position Deutschlands geschockt.

Nun gerät in der Folge des „Konstanzer“-KMK-Beschlusses vom Oktober 1997 das Kürzel PISA in die Debatte. Während außerhalb Deutschlands größtes Interesse und Hoffnungen auf wesentliche Fortschritte in der vergleichenden Schulforschung geweckt und Folgen für die jeweilige Bildungspolitik und Schulreform erwartet werden, wachsen bei vielen deutschen Lehrkräften und manchen Hochschullehrern die Ängste, von der „empirischen Dampfwalze“ (von der Groeben 1999) überrollt zu werden. Vor dem Hintergrund, daß es in Deutschland keine entwickelte Tradition der Schulleistungs(vergleichs)untersuchungen gibt und daß an den Leistungen der Schule weitverbreitete Zweifel genährt werden, sind solche Ängste verständlich und sehr ernst zu nehmen. Bisher wurde kaum empirisch geprüft, ob die angestrebten Ziele und Kompetenzen, auch die reformpädagogischen, am Ende der Schulzeit auch wirklich erreicht werden. Folglich basieren diese Ängste vermutlich auch auf Unsicherheit und Unkenntnis.

Eine vor zwei Jahren aufgestellte These, das Thema Leistungsvergleiche werde in den kommenden zehn Jahren die Bildungspolitik, die Erziehungswissenschaft und die Schullandschaft ganz wesentlich beeinflussen und nachhaltig verändern, man könne dies weder ignorieren, noch verhindern, noch aus Angst davor weglaufen, wird heute nur noch von wenigen bezweifelt. Es besteht jetzt nur noch die *Alternative*, entweder die eingeschlagene Entwicklung *mit zu gestalten oder ihr hilflos und ohnmächtig ausgesetzt zu sein*. Um so wichtiger ist es, sich von irrationalen Ängsten zu lösen und mit nüchternem Blick ihre Berechtigung durch eine kritische und kompetente Auseinandersetzung zu prüfen: Was messen Leistungsvergleiche und was nicht, werden die Ergebnisse seriös und transparent berichtet und halten die Interpretationen und Schlußfolgerungen einer wissenschaftlichen Überprüfung stand und schließlich, wie kann verhindert werden, das leichtfertig, effekthascherisch und verfälschend darüber berichtet wird? Dies kann

nur geschehen, wenn es weder ein Untersuchungs- noch ein Interpretationsmonopol gibt, sondern *möglichst viele Experten in der Sache kompetent mitreden und ggf. Alternativen anbieten können.*

Zunächst will ich kurz die wichtigsten Ziele, Inhalte und Instrumente von PISA, dem OECD „Programme for International Student Assessment“, vorstellen und deutlich machen, welche wesentlichen Unterschiede es zur TIMS-Studie und anderen Leistungsvergleichen gibt. Danach werde ich mich mit der Berechtigung dieser Ängste auseinandersetzen sowie auf die Chancen hinweisen, die mit PISA verbunden sind und genutzt werden sollten.

PISA ist ein Projekt der OECD, der Organisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung, in der die entwickelten Industrieländer zusammengeschlossen sind. Das Zentrum für pädagogische Forschung und Innovation (CERI) arbeitet seit drei Jahrzehnten auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung und der innovativen Weiterentwicklung der Bildungssysteme der Mitgliedsländer. Die deutsche Rezeption dieser Forschung „Wirtschaftsriese – Bildungszwerg“ hat in den 70er Jahren die Bildungsplanung, insbesondere den Bildungsgesamtplan, wesentlich beeinflusst. Danach war lange Jahre auf dem Gebiet in Deutschland wenig von der OECD zu vernehmen. Die periodische OECD-Publikation „Education at a Glance“ erfreut sich zwar international großen Interesses, wird hierzulande als „Bildung auf einen Blick“ jedoch viel zu wenig zur Kenntnis genommen, es sei denn, daß damit eine Schlagzeile gemacht wird. So hat jüngst die Meldung, Deutschland liege mit nur 27% Studienanfängern weit hinter den anderen großen Industrienationen und gefährde damit sein Qualifikationspotential im internationalen Wettbewerb, verbreitet Aufsehen und Kontroversen ausgelöst. Andere hoch-interessante Daten und Indikatoren erregen kaum Aufmerksamkeit.

PISA ist das bisher größte und ambitionierteste Projekt der OECD auf diesem Gebiet und ist zugleich auch die größte internationale und am weitesten entwickelte Schulleistungs-Untersuchung weltweit. In den nächsten zehn Jahren werden drei mal die grundlegenden Kompetenzen „Reading Literacy“, „Mathematical Literacy“ und „Science Literacy“ sowie Cross Curricular Competencies (CCC) in 32 Ländern bei einer Stichprobe von mindestens 5000 15jährigen am Ende der allgemeinen Schulpflicht untersucht. Mit „Literacy“ ist für diese Lernbereiche die Fähigkeit oder Grundkompetenz gemeint, in beruflichen und sozialen Lebenssituationen das gelernte Wissen anwenden und selbständig weiterlernen zu können, also für das Leben gelernt zu haben.

Diese drei Gebiete (Lese-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen sowie ihre Verknüpfung und Erweiterung) stehen dabei für die wichtigsten „*Schlüssel*“ *zum Verständnis wesentlicher Aspekte des eigenen Lebens und der Welt*, sind also für die Orientierung und die weitere Entwicklung „*lebensnotwendig*“. Zugleich sind sie für die Gesellschaft, die Ökonomie und die Politik unverzichtbare Basis für ihre Zukunftsfähigkeit. Weitere Kompetenzen müssen allerdings hinzukommen.

PISA untersucht also nicht vorrangig kognitives fachspezifisches Schulwissen, sondern vor allem Verständnis, Reflexion, Problemlöse- und Anwen-

dungsfähigkeit als Grundlage des lebenslangen Lernens (siehe dazu auch in der Anlage die „Summary of PISA Dimensions“ sowie den Beitrag von Hermann Lange in diesem Heft).

Hinzu kommt, daß bei PISA mittels zweier Kontextfragebögen alle wesentlichen *Informationen über die Lernbedingungen* erfaßt werden. Damit können nicht nur die jeweiligen Ergebnisse zu den unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Faktoren in Beziehung gesetzt, sondern auch die individuellen *Lernstrategien und Motivationen* sowie viele weitere relevante Informationen berücksichtigt werden. Die PISA-Resultate sollen es dann ermöglichen, Schülerleistungen im internationalen Vergleich mit den Unterschieden im Schulsystem, den Schulressourcen und Lehr- und Lernmethoden, aber auch den außerschulischen Faktoren in Beziehung zu setzen. In welchem Maße Schulsysteme und Schulen in der Lage sind, die Unterschiede im sozio-ökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler auszugleichen oder welche anderen Faktoren das Leistungsniveau beeinflussen, wird wesentliches Ergebnis von PISA sein können, auch wenn naturgemäß nicht alle Einflüsse erfaßt und international verglichen werden können. Eine Vielzahl weiterer Daten und Indikatoren von PISA verhindert, daß Ungleiches in seinen Ergebnissen gleichgesetzt wird. Ein Vergleich kann also allenfalls unter gleichen Voraussetzungen stattfinden und dann evtl. auch zu interessanten Ergebnissen, Fragen und Schlußfolgerungen führen können.

PISA will also nicht den oder die Weltmeister im Lesen heraustesten, sondern untersuchen, inwieweit es in den Ländern gelingt, unverzichtbare grundlegende Lern- und Lebenskompetenzen zu vermitteln, wie stark sich die Leistungsergebnisse unterscheiden, wie hoch die landesinterne Varianz ist und woran dies liegen könnte und wie hoch der Anteil derjenigen ist, die von der Schule unzureichend auf ihr weiteres Leben vorbereitet worden sind.

Damit *unterscheidet sich PISA von TIMSS und anderen Untersuchungen* erheblich. Aber noch weitere Unterschiede sind bemerkenswert: PISA hat vor die Konstruktion der Testaufgaben die Entwicklung von „*Frameworks*“, also von „*Rahmenkonzepten*“, gestellt und sie veröffentlicht. In internationalen Expertengruppen mit den besten Vertretern ihrer Fachgebiete wurden Kompetenz-Definitionen, Ziele, Komponenten und Dimensionen sowie die Inhalte der Testgebiete konkretisiert und begründet und mit Beispielaufgaben illustriert sowie Meßinstrumente und Auswertungskriterien dargelegt. Nur Aufgaben, die diesen *Frameworks* entsprechen, werden getestet, wobei durch ein rotierendes Verfahren etwa drei bis viermal so viele Items eingesetzt werden können, wie von einzelnen Schülern gelöst werden müssen, also eine repräsentative Breite der Gebiete untersucht werden kann.

Über Programm, Ablauf, Verantwortliche und vor allem die Frameworks selbst können sich frühzeitig *vor dem ersten Testlauf alle Interessierten informieren und breit diskutieren*. Das ist sogar ausdrücklich angestrebt. Damit soll verhindert werden, daß durch Überraschungseffekte ungewollte Denk- und Löseblockaden eintreten und Testgeübte Vorteile haben. Vor allem aber soll die Veröffentlichung der Frameworks zu einer breiten Fachdebatte einladen, die bei TIMSS erst danach eingesetzt hat.

Der TIMSS-Schock hat aber schon vieles und viele bewegt. Dies zeigen u.a. die Erklärung der Fachverbände sowie die Forderungen des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e.V.. Wann hat man zuvor Sätze wie „Mathematisches Handeln darf den Schülern nicht als ihnen fremd, dem natürlichen, gewohnten Denken entgegenstehend begegnen“ und „Die Schülerinnen und Schüler müssen Mathematik problemhaltig, sinnstiftend und beziehungshaltig erleben können“ gehört oder gelesen.

Dieser Transparenz entspricht der *enge Zusammenhang zwischen den internationalen und nationalen Expertengruppen*; allein in Deutschland sind etwa einhundert Experten an der Entwicklung der nationalen und internationalen Testinstrumente und der Organisation des PISA-Projekts beteiligt. Alle Dokumente sind ausführlich zuvor beraten und weiterentwickelt worden und wurden im *Board of Participating Countries*, dem politischen Entscheidungsgremium von PISA, im Konsens als „*living documents*“ abgestimmt. Ein beispielloser Prozeß, der zeigt, daß es zwar kein weltweites einheitliches Curriculum, wohl aber ein globales Verständnis von grundlegenden und unverzichtbaren Kompetenzen für alle teilnehmenden Länder gibt und daß sie sich daran messen wollen, ob ihre Bildungssysteme in der Lage sind, diese zu vermitteln.

In der PISA-Informations- und -Beteiligungsstrategie soll noch ein weiteres wichtiges Element der Kommunikation und Information hinzukommen. Alle Schulen, Lehrkräfte und Schüler, die an dem PISA-Projekt teilnehmen, sollen direkt über eine PISA-Web-Seite informiert und Erlebnisse und Erfahrungen, Lern- und Lebensbedingungen, Motive und Meinungen, Hoffnungen und Forderungen mitteilen können. Damit können die unmittelbar Betroffenen in das Projekt mit einbezogen werden. So könnte bei der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und Folgerungen die pädagogische Basis selbst aktiv werden. Ob dies klappt und womöglich daraus eine lebendige, kreative Kommunikation mit großer interkultureller und pädagogischer Integrationswirkung entsteht, bleibt abzuwarten. Es wäre jedoch ein großartiges Neben- oder sogar Hauptprodukt von PISA, wenn die Betroffenen direkt teilhaben und lernen könnten.

Wie sind vor dem Hintergrund dieses PISA-Programms die verbreiteten Ängste und Abwehrhaltungen zu bewerten?

Zum einen geht es um die *Angst vor einem Ranking*, das zur Perversion der schulischen Aufgaben führen könne. Bei PISA wird jedoch nicht Ungleiches miteinander verglichen, wird nicht von Vögeln und Elefanten gleichermaßen verlangt, möglichst schnell auf den Baum zu steigen, sondern im Gegenteil sehr genau ermittelt, welche Auswirkungen soziale Lagen und schulische Lehrbedingungen auf das Leistungsvermögen haben. Dabei könnte ein Vergleich von Schulen in sozialen Brennpunkten oder in Villenvierteln in London, Sydney, Rio, Ottawa, Berlin und Paris schon interessant sein. Könnte man da voneinander etwas lernen? Je mehr Schulen in verschiedenen Ländern voneinander wissen und verstehen, um so weniger einseitig wird der Vergleich. In der Rezeption von TIMSS wurde sicher übersehen oder unterschlagen, welch hohe Bedeutung die japanischen „Jukus“

auf die Lernergebnisse hatten (Elschenbroich 1996, Schümer 1998). Und im übrigen ist die Lerndisziplin in Japan auch nicht mehr so, wie sie mal war (siehe „The Washington Post“ vom 22.02.99: „In Japan Schools, Discipline in Recess: Collapsed classrooms, where learning stops because of disruptive students.“; der Artikel kann beim Autor angefordert werden.)

Dennoch hat die TIMS-Video-Studie und der Vergleich mit japanischen Lehr- und Lernmethoden den bisher größten *BLK-Modellversuch zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“* ganz im Sinne der o.g. Erklärungen der Fachverbände mit befördert und den Reformprozeß im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht auf den Weg gebracht.

Im übrigen ist bedauerlich, daß die TIMSS-Autoren den öffentlichen Scheinwerfer vor allem auf *die ostasiatischen Länder* gerichtet haben, ganz so wie die Wirtschaftsverbände, die glaubten, von Japan und den Tigerstaaten lernen zu können. Heute wissen wir besser, was für Papiertiger dort produziert wurden und warum. Da ließe sich für die pädagogische Debatte einiges lernen. Aber warum in der deutschen TIMS-Studie so viele *Kontextbedingungen des Lernens* unerforscht geblieben sind, ganz anders als in der Schweizer TIMS-Studie (Moser, Ramseier, Keller, Huber 1997), ist bisher ein Rätsel geblieben. Auch ist rätselhaft, warum die Schulsysteme in Skandinavien und den Niederlanden, die weit weniger selektiv sind als das deutsche, aber wesentlich bessere TIMSS-Resultate erzielten, nicht zum Vergleich herangezogen wurden und warum die Gesamtschulen in Deutschland an dieser Diskussion kein Interesse hatten. In diesen Ländern haben weder Leistungsvergleiche noch Rankings eine negative pädagogische Wirkung, eher im Gegenteil; und von der Öffentlichkeit begrüßt werden sie allemal.

Eine weitere Angst besteht vor dem *Normerfüllungsdruck*, der durch die *Meßplatte der Leistungsvergleiche* erzeugt werden könnte (von der Groeben 1999). – Es ist nicht klar, ob den Normen in den Lehrplänen und Richtlinien keine Bedeutung zugemessen wird und erst durch Leistungsvergleiche der Druck entsteht. Sicherlich ist jedoch unstrittig, daß jede Schule die Aufgabe hat, die in PISA formulierten Kompetenzen bis zum Ende der allgemeinen Schulpflicht (international sind dies die 15jährigen) zu vermitteln. Anderenfalls würden die Jugendlichen im Anschluß an die Schule scheitern. Solche Defizite sind kaum noch aufzuholen. Diese (PISA-)Kompetenzen werden in der Schule auch gemessen und bewertet, nicht selten mit weniger geeigneten Mitteln und meist nach der Gauß'schen Normalverteilung, also einem Ranking innerhalb der Klasse. So beklagenswert diese Praxis ist und so sehr die schulischen Bewertungsverfahren verbessert werden müßten (vgl. die Serie „Leistung ermitteln und bewerten“ in Pädagogik, ab Heft 1/99; u.a.: Tillmann/Vollstädt 1999), so wenig kann sich diese Angst gegen PISA richten, das ja nicht die schulische Bewertung testet oder erfaßt, sondern Kompetenzen. Insofern kann nur auf der Ebene der Einzelschule diskutiert werden, was eine Differenz zwischen dem PISA-Ergebnis und den schulischen Zensuren bedeuten könnte. Schulzensuren haben allemal erhebliche Relevanz für Berechtigungen und für weitere Lern- und Lebenswege, aber mit PISA können weder Zensurenvergleiche noch Lernabstände (in Schuljahren gemessen) untersucht werden. Ein unmittelbarer

Zusammenhang z.B. von Reading oder den CCCs zu einem Schulfach besteht jedoch nicht, wohl aber zu allen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten.

Können Leistungsvergleiche – so eine weitere formulierte Befürchtung – zu einer *Verengung des schulischen Lernens und des allgemeinen Bildungsauftrags* führen, wird hier Bildung auf Leistung und auf das Meßbare reduziert (vgl. Schlömerkemper 1998)? – Zu fragen ist zunächst, was die Schule denn bewertet: Bildung und Persönlichkeit oder die von der Lehrkraft gemessene Leistung? Weder gibt es in Deutschland eine konsensfähige oder einheitliche Definition dessen, was Bildung ist, erst recht gibt es dafür keine Bewertungsmaßstäbe. Gemeint aber ist wohl, daß durch Tests nur Teile der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gemessen werden. So richtig dies ist, so wenig kann bestritten werden, wie wichtig gerade die in PISA definierten Kompetenzen sind, ohne die viele andere Lernziele der Schule erheblich an Bedeutung verlieren würden. Die grundlegenden Kompetenzen in den PISA-Frameworks sind die Basis dafür, daß andere, ebenfalls wichtige Lernziele besser erreicht und gesichert werden. Ihre Vernachlässigung dürfte wohl kaum zu besseren Leistungen in anderen Gebieten führen, zu besserer Bildung schon gar nicht. PISA ist nicht alles, aber ohne die PISA-Kompetenzen zu erreichen, verlieren alle anderen Bildungsziele an Wert. Und es könnte ja geradezu entlastend wirken, wenn PISA endlich den öffentlichen Vorwurf widerlegt, in den Schulen würde zu wenig und dazu noch das Falsche gelernt.

Dabei kann man getrost darauf vertrauen, was die Lernforschung ermittelt hat, daß diese grundlegenden Kompetenzen um so besser und sicherer erlernt und beherrscht werden, je kreativer und variantenreicher die *Unterrichtsmethoden* sind (Fend 1998). Mit allen Sinnen lernen ist allemal wirksamer als sturer und autoritärer Frontalunterricht. Es gibt eben keine Beispiele dafür, daß die ödesten Paukschulen die besten Ergebnisse erzielen (von der Groeben 1999), zumal bei PISA ja auch nicht das Quantum an Fachwissen getestet wird. Die Schulkultur wird im deutschen PISA-Kontext-Fragebogen mit erfaßt. Mal sehen, ob dann die Paukschulen, die ja nicht selten Gymnasien mit einer selektierten Schülerschaft sind, bei denen man auf kreative Unterrichtsmethoden glaubt verzichten zu können, die besseren Ergebnisse erzielen (verglichen mit einer vergleichbaren Testpopulation).

Auch sollte man getrost noch mal den *Blick auf die skandinavischen Länder und Holland* werfen. Mitnichten haben dort die Leistungsvergleiche und Tests zur Verengung des Curriculums, zu Paukschulen oder sonstigen befürchteten Ergebnissen geführt. Schließlich: in den *deutschen Berufsschulen* ist nicht zu beobachten, daß die seit 30 Jahre praktizierten zentralen und weitgehend programmierten Abschlußprüfungen der Kammern, die überwiegend Stoff abfragen, zu irgendeiner Einschränkung der Reformfähigkeit geführt haben; im Gegenteil: von den handlungs-, projekt- und praxisbezogenen Lehr- und Lernmethoden der Berufsschulen, die verstärkt auf fachübergreifende „Schlüsselqualifikationen“ abzielen (und kaum in Tests geprüft werden), könnten sich viele Sekundarschulen eine Scheibe abschneiden.

Wird nun mit den Leistungsvergleichen die angestrebte (Teil-) *Autonomie und die Entwicklung von Schulprogrammen konterkariert?* – Schon das Bremische Schulgesetz, das in Deutschland am ehesten und weitestgehenden die Gestaltungsfreiheit der Schulen verankert und gefördert hat, sieht als zweite gleichwertige Säule neben der Autonomieentwicklung die interne und externe Evaluation der Schulen vor. Das mögen manche (gerne) überlesen haben. Auch in den Ländern, die Deutschland darin voraus sind (Niederlande, Skandinavien u.a.) ist dies selbstverständlich. Denn auf die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und das Erreichen der notwendigen Standards kann weder eine autonome noch eine Reformprogramm-Schule verzichten. Der Wert des Programms basiert ja geradezu auf der Sicherheit der Erreichung der Standards und der Grundkompetenzen, in denen sich die Schulen im Ergebnis nicht unterscheiden dürfen. Wohl aber sollen sie erheblich in der Art und Weise abweichen können, wie sie diese Ziele erreichen wollen und können. Zu glauben, ohne ein vielfältiges Schulprogramm und nur durch Reduzierung auf das Training von Grundkompetenzen könne man bei Tests besser abschneiden, dürfte ebenfalls ein Irrtum sein, denn eine solche Schule kann weder Lehrkräfte noch Schüler motivieren. Die Lernmotivation und Selbstlernfähigkeit ist aber wiederum eine wesentliche Komponente der Cross-Curricular Competencies (CCC), die in der PISA-Untersuchung mit erfaßt werden.

Sind Leistungsvergleiche also eine *Entmündigung von Lehrkräften oder von Schülerinnen und Schülern?* – Starker Tobak (von der Groeben 1999)! Abgesehen davon, daß die Lernenden ja mehr oder weniger ständig von Lehrkräften gemessen und bewertet werden, und zwar in der Regel am Durchschnittsmaß bzw. -niveau der Klasse, kann nur schwer nachvollzogen werden, warum sich die Unterrichtsarbeit von Lehrenden einer externen Evaluation entziehen sollte. Leistungsvergleiche könnten zur Lehrerbeurteilung benutzt werden, aber weder die PISA- noch TIMSS-Instrumente sind dazu geeignet, weil nicht einzelne Klassen, sondern repräsentative Stichproben untersucht werden. Worin sollte die Entmündigung bestehen? Ist die Lehrkraft denn ihr eigener Maßstab? Sollen die Klassentüren weiterhin fest verschlossen bleiben und die Schule weiterhin in der Öffentlichkeit von ihrem „Ruf“ oder den allgemeinen Vorurteilen, ja schlimmer: dem Mißtrauen leben? Je mehr solche Abwehrargumente als Statusprivilegien von staatlich beschäftigten Pädagogen entlarvt werden, um so stärker wird der Druck auf die Schule zunehmen. Unter Druck und gegen Widerstand kann jedoch keine Schule von innen heraus (mit dem Wissen von externen Schuluntersuchungen) verbessert werden.

Deshalb ist es um so wichtiger, auch die begleitenden und unterstützenden Maßnahmen zu PISA in Deutschland und zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der KMK zur Kenntnis zu nehmen und sie zu nutzen (vgl. den Beitrag von Lange in diesem Heft).

Sind angesichts des PISA-Projektes die Ängste berechtigt? – Mit Ängsten kann man nur schwer rational umgehen. Möglicherweise stehen hinter diesen Befürchtungen auch *ganz andere Ängste oder Abwehrhaltungen*. Schließlich findet die Lehrtätigkeit in der Schule wie in der Hochschule seit jeher ohne nennenswerte Evaluation oder Überprüfung statt, obwohl der deutsche Staat gerade in die Personalressourcen die höchsten Mittel inve-

tiert (Sachverständigenrat Bildung 1999). Aber wie in anderen Berufen wird auch um den Lehrberuf keine Mauer gegen externe Beurteilung gezogen werden können, sie muß nur möglichst qualifiziert sein. In vielen Ländern ist dies selbstverständlich, ohne daß negative Folgen für die Qualität des Unterrichts zu beobachten wären, eher im Gegenteil.

Es sollten vielmehr *die großen Chancen von PISA* gesehen und genutzt werden, zu einer neuen Bildungsoffensive zu kommen. Die Chancen stehen nicht schlecht, denn Lernanlässe bietet PISA für alle Beteiligten in Hülle und Fülle. Aber zunächst sollte man sich ausführlich informieren und mit den Instrumenten und Kriterien von (guten) Testverfahren und ihrer (seriösen) Analyse und Berichterstattungen von Leistungsvergleichen auseinandersetzen und kompetent machen¹. Auch wenn PISA manche Mängel der TIMS-Studie überwindet und die Qualitätskriterien höher geschraubt hat, vor allem aber viel transparenter und mit breiterster Beteiligung und Mitgestaltung aller teilnehmenden Länder durchgeführt wird, wird auch PISA nicht vollkommen perfekt sein. Auch PISA darf nicht tabuisiert und gegen berechnete Kritik immunisiert werden. Nichts ist so perfekt, daß es nicht verbessert werden könnte. Insgesamt aber ist PISA *das beste Verfahren, das je bisher praktiziert worden ist*.

Literatur

- Fend, Helmut 1998: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa
- Elschenbroich, Donata (Hg.) 1996: Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung. Frankfurt am Main: edition suhrkamp, 1934
- Groeben, Annemarie von der 1999: Lernen verträgt sich schlecht mit der Stoppuhr. Frankfurter Rundschau v. 04.02.99.
- Jordan, Mary and Sullivan, Kevin 1999: In Japan Schools, Discipline in Recess. Old Order Making Way in Formerly Rigid Classrooms. The Washington Post v. 22.02.99
- Kahl, Reinhard 1998: Tests test Tests. In: Pädagogik. 10/98, S.64
- Moser, Urs; Ramseier, Erich; Keller, Carmen; Huber, Maja 1997: Schule auf dem Prüfstand. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur/Zürich 1997
- OECD Indicators of Education Systems 1997: Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies. Paris
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) 1997: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21.Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 1998: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf
- Schlömerkemper, Jörg 1998: Bildung bleibt wichtiger als Leistung! TIMSS darf die Bildungsreform nicht in Frage stellen. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, 3, S. 262-265

1 Die PISA Homepages bei der OECD (www.pisa.oecd.org) wie auch beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (www.mpib-berlin.mpg.de/pisa) halten jetzt schon interessante Materialien zum Abruf bereit. In Kürze erscheint im Internet und als Publikation der OECD: „The PISA Assessment Frameworks Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium“. Spätestens dann sollten Interessierte „einstiegen“.

- Schümer, Gundel 1998 : Mathematikunterricht in Japan. Ein Überblick über den Unterricht in öffentlichen Grund- und Mittelschulen und privaten Ergänzungsschulen. In: Unterrichtswissenschaft. 26, 1998, 3, S. 195 ff.
- Schweitzer, Jochen 1998: Die „empirische Wende“ in der Pädagogik. Die Kultusministerkonferenz zu weiterer Qualitätsevaluation und Leistungsvergleichen. Schulbeispiele. Zeitschrift für die Schulen im Lande Bremen. 5. Jg., Nr.27, Oktober 1998
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1998: „Schulqualität sichern“- Neun Thesen zu aktuellen Debatte. (Manuskript, vorgetragen auf einer GEW-Tagung am 18./19.09.1999 in Kassel).
- Tillmann, Klaus-Jürgen und Vollstädt, Witlof 1999: Funktionen der Leistungsbeurteilung: Eine Bestandsaufnahme. In: Pädagogik. 51, 1999, 2, S. 42 ff.
- Jochen Schweitzer*, geb. 1942; Referent für bildungspolitische Grundsatzfragen, überregionale und internationale Angelegenheiten beim Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport der Freien Hansestadt Bremen; Mitglied im governing Board of Participating Countries (BPC) im OECD PISA-Projekt und deutscher Vertreter im INES-Netzwerk-A der OECD sowie Mitglied im deutschen PISA-Beirat und PISA-Projektkoordinator für das Land Bremen;
Anschrift: Mathildenstraße 28, D-28203 Bremen

Anhang: Summary of PISA Dimensions

Domain	Reading Literacy	Mathematical Literacy	Scientific Literacy
Definition	Understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.	Ability to identify, to understand, to engage in and to make well-founded judgements about the role that mathematics plays, as needed for that individual's current and future life as a constructive, concerned and reflective citizen.	Ability to combine scientific knowledge with the drawing of evidence-based conclusions and to develop hypotheses in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity.
Components/ dimensions of the domain	Reading different kinds of text: continuous prose sub-classified by type (e.g. description, narration) and documents, sub-classified by structure.	Mathematical content – primarily mathematical big ideas, initially i) change and growth ii) space and shape Also curricular strands such as number, algebra will be covered, but are less significant than big ideas	Scientific concepts – e.g. energy conservation, adaptation, decomposition – chosen from the major fields of physics, biology, chemistry etc, as being relevant to everyday situations, where they are applied in matters to do with the use of energy, the maintenance of species or the use of materials.
	Performing different kinds of reading tasks, such as retrieving specific information or demonstrating a broad understanding of text.	Mathematical competencies, e.g. modelling, problem-solving; ordered in three classes i) carrying out procedures, ii) making connections iii) mathematical thinking/insight	Process skills – e.g. identifying evidence, communicating valid conclusions. Do not depend on a pre-set body of scientific knowledge, but cannot be applied in the absence of scientific content.
	Reading texts written for different situations, e.g. for private interest, or to meet work requirements	Using mathematics in different situations, e.g. private interest, scientific contexts	Situations or context of science use, e.g. problems that affect individuals, communities or the whole world.