

Ewald Terhart
PISA, Bildung und wir

Man kann mit einigem Recht sagen, dass der Kombination von TIMMS- und PISA-Studie in der derzeitigen Bildungsdiskussion ein ähnlicher Stellenwert zukommt wie in den späten 50er und frühen 60er-Jahren dem "Sputnik"-Schock sowie Georg Pichts Warnung von der "Bildungskatastrophe". Genauso, wie seit Jahrzehnten diese beiden Ereignisse zur zeitlichen Gliederung der Bildungsentwicklung in Deutschland herangezogen werden, genauso wird derzeit und vermutlich auch in Zukunft PISA als bildungshistorische Zäsur bewertet werden. ‚Von Picht zu PISA‘ ist eine Wendung, die mittlerweile schon Kalauer-Qualität hat. Dies alles mögen äußere Indikatoren sein. Sie zeigen jedoch deutlich an, dass die Bedeutung dieser Studie im öffentlichen Bewusstsein kaum zu überschätzen ist.

Die Durchführung und sorgfältige Beachtung solcher Leistungsvergleichsstudien – seien sie nun international, national oder auf ein Bundesland bezogen - ist meines Erachtens zu begrüßen. Ich halte dies schon deshalb für wichtig, weil es notwendig ist, möglichst viel möglichst Verlässliches über die Schule, ihre Voraussetzungen und Wirkungen zu erfahren. Der Grenzen des durch diese Form von empirischer Forschung erzeugten Wissens über Schule bin ich mir dabei sehr wohl bewusst. Erstens: Leistungsvergleiche liefern lediglich einen Befund – aber noch keine Hintergründe oder gar Ursachen. Zweitens: PISA erfasst natürlich nur das, was PISA erfasst – nicht mehr und nicht weniger. Beide Vorbehalte schmälern jedoch nicht den Erkenntniswert von Leistungsvergleichen; im übrigen sind sie fast schon trivial in dem Sinne, dass jedermann sie kennt und also beachten kann. Wie gesagt halte ich es für wichtig, dass empirische Studien, auch leistungsbezogene Vergleichsstudien zur Erfassung der Wirkung von Schule weiterhin und verstärkt durchgeführt werden, wobei allerdings das Spektrum sowie die Komplexität der erfassten Wirkungen kontinuierlich erweitert werden sollte.

Für die Pädagogik, insbesondere für die Schulpädagogik ist dies insofern besonders wichtig und erhellend, weil sie sich früher wie heute – in manchen ihrer Teilmilieus – nur allzu gerne in der Aufrichtung von immer neuen Postulaten und Programmen gefallen hat, deren edle Ziele aufwendig begründet wurden – über deren tatsächliche Wirkung und mögliche Nebenwirkung man aber nichts viel Systematisches und v.a.: Empirisches in Erfahrung gebracht hat. Die Absicht war ja gut – die Folgen mussten auch gut sein. Und gab es keine oder fatale Folgen – um so schlimmer für die Wirklichkeit.

Leistungsvergleichsstudien werden jedoch nicht um ihrer selbst willen durchgeführt, sondern mit dem Motiv, aus den gewonnenen Daten nützliche Erkenntnisse und weitere Forschungsfragen für eine Verbesserung der Verhältnisse zu gewinnen. Evaluation ist gut – entscheidend aber ist der Tag danach! Damit meine ich: Danach muss entschieden werden, welche Konsequenzen man ziehen bereit ist. Derzeit scheint es aber noch so zu sein, dass das Wissen über differenzielle Leistungsstände der Schüler schneller wächst als das Wissen darüber, wie man dieses Wissen zur Verbesserung der Lernbedingungen und –ergebnisse nutzen kann. Das ist sicherlich eine schmerzliche Disparität, die jedoch nicht zulasten von Leistungsvergleichsstudien ausgelegt werden sollte. Vielmehr sollte hier eine Parität erzeugt werden.

Was möchte ich Ihnen heute vorstellen? Entsprechend dem Titel dieser Vorlesung möchte ich über PISA sprechen, über Bildung, und über uns als Diejenigen, die – in unterschiedlichen Rollen – in die Nach-PISA-Diskussion verwickelt sind und die Nach-PISA-Zeit zu gestalten haben. Ich möchte zunächst und nur ganz kurz die Anlage und zentrale Ergebnisse der PISA-Studie darstellen. Im zweiten Schritt möchte ich auf die Debatte über die Ursachen der für Deutschland schmerzlichen bis katastrophalen Ergebnisse eingehen. Aus methodischen Gründen wird man hinsichtlich der Ursachen über weite Strecken spekulieren müssen. Danach gehe ich auf die Konsequenzen ein, die gleichwohl seit einem Jahr landauf landab mit viel Mut gezogen werden. Mein Hauptgegenstand heute Abend ist also nicht PISA selbst (das kann man alles nachlesen!), sondern die laufende ‚Nach-PISA-Debatte‘. Neben der PISA-Ergebnissen ist diese Debatte ein m.E. hochinteressanter Gegenstand für erziehungswissenschaftliche Einschätzungen und Thesen zu den Eigenarten des allgemeinen Bildungsdiskurses in Deutschland. Dieser öffentliche Bildungsdiskurs beschränkt sich eben nicht auf die engere Fachwelt von Erziehungswissenschaftlern, Bildungsforscher und – etwa - den Verbänden der pädagogischen Berufe. Das ist erfreulich. Andererseits ist er als ein öffentlicher, in den und durch die Medien vorangetriebener Diskurs zunehmend der Ökonomie der Aufmerksamkeit und den Regeln des Skandal-Managements unterworfen, also eigentlich sachfremden Gesichtspunkten. Das ist nicht so schön.

1. Befunde

An der PISA-Untersuchung haben im Frühjahr 2000 ca. 180.000 Schüler aus 32 Staaten im Alter von 15 Jahren teilgenommen. In Deutschland waren es genau 5.073 Schüler aus 219 Schulen. Diese einzelnen Schulen selbst wurden - unter Berücksichtigung der Proportionen in der Grundgesamtheit aller Schulen - nach Zufall gezogen. Innerhalb jeder ausgewählten Schule wurden durchschnittlich 23 fünfzehnjährige Schüler zufällig ausgewählt. Das

bedeutet: Es wurden keine kompletten Schulen und auch keine vollständigen Klassen erhoben. Zusätzlich wurden Schulleiter befragt; Lehrer wurden weder befragt noch getestet.

Was wurde bei PISA erfasst? Es handelte sich um

- Lesekompetenz,
- mathematische Grundbildung,
- naturwissenschaftliche Grundbildung.
- fächerübergreifende Kompetenzen.

Neben der Erfassung dieser Kompetenzen wurde von den Schülern Angaben zum familiären/kulturellen Kontext erfragt; Schulleiter wurden zu ihren Schulen befragt.

Im nur auf Deutschland bezogenen Erweiterungsteil (PISA-E) dieser ersten PISA-Welle wurden insgesamt über deutsche 50.000 Schülern erfasst. Auf der Basis dieser sehr großen Stichprobe ist ein Vergleich der Leistungen der Schüler - wiederum hinsichtlich der eben erwähnten Kompetenzen - in den 16 Bundesländern durchgeführt worden. Die bislang dazu veröffentlichten Ergebnisse bestätigen manches liebgewordene Vorurteil über die Qualität des Lernens in den Bundesländern – nur zum Teil. Es zeigten sich generell große Disparitäten zwischen den Lernbedingungen und Kompetenzen der 15jährigen in den Bundesländern. Bemerkenswerterweise machte sich in Berlin und Hamburg ein zunehmender Unwille der Schulen zur Teilnahme an PISA breit: dort wurde die vorab definierte statistisch notwendige Teilnahmequote nicht erreicht. Bei der internationalen PISA-Studie war übrigens in den Niederlanden die Beteiligung zu niedrig gewesen.

Entscheidend ist nun, dass es bei den Aufgaben im Bereich von Lesekompetenz und mathematischer sowie naturwissenschaftlicher Grundbildung nicht um das Abtesten von Lehrplaninhalten geht, sondern um Kompetenzen, die sich auf ein Umgehen mit Wissen, um ein Erschließen von Problemen und um das Anwenden von Fähigkeiten richten – Kompetenzen, die durch Schulbildung und Lehrpläne – aber nicht durch diese allein! - vorbereitet werden bzw. vorbereitet werden sollen. Im Grunde handelt es sich um ein funktionales Bildungsverständnis, das sich nicht an irgendeinem (klassischen) Schul-Kanon orientiert und dessen Beherrschung oder Abdeckung prüft, sondern auf die Frage bezieht, wie sich Teilhabe an Schule und Unterricht in solchen funktionalen Kompetenzen der Welterschließung und der Problembewältigung niederschlägt. Dafür steht der Begriff "literacy", der bei PISA nur ungenau mit Grundbildung übersetzt wird.

Für eine bildungstheoretische Einschätzung von PISA ist die Auseinandersetzung mit diesem "literacy"-Konzept zentral. Die immanente bildungstheoretische Begründung von PISA geht davon aus, dass Lesefähigkeit sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung Fähigkeitsbereiche darstellt, die für Jedermann in der modernen Welt von elementarer Bedeutung sind. Wenn man sich die verschiedenen Test-Items ansieht, so wird dies auch m.E. sehr gut deutlich: Es geht um teils einfache, teils komplexere Fragen, die stärker auf das Umgehen können mit Wissen in der Welt abzielen als auf das Abprüfen von Schulwissen zum Zweck der Notenbildung. Insofern kann man mit einigem Recht sagen, dass die PISA-Studie sehr viel über die Kompetenzen von Fünfzehnjährigen sagt – das Ergebnis aber nicht in jeder Weise kausal zurückgebunden werden kann an die Schule allein. Der Punkt ist also: Es geht nicht um Schulwissen im engeren Sinne, sondern um auch schulisch induzierte Weltklugheit.

Unter methodischen Gesichtspunkten mag die PISA-Studie punktuell hier und da angreifbar sein; gleichwohl stellt sie den derzeit entwickeltesten Stand der international vergleichenden empirischen Schulleistungsforschung dar. Natürlich kann man - wie immer - sagen, dass der methodische und auch der theoretische Ansatz ganz falsch und in sich beschränkt sind. Eine solche pauschale Relativierung von PISA würde sich jedoch zu Recht dem Vorwurf einer Immunisierung gegenüber unangenehmen Nachrichten aussetzen. Man sollte, ja man muss diese Erkenntnisse ernst nehmen – und zugleich immer im Auge behalten, dass PISA keineswegs das Ganze der Schule erfasst.

Was sind die Ergebnisse? Im Folgenden kann nur auf einige zentrale Ergebnisse eingegangen werden. Wie schon erwähnt, geht es um Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung. Durchweg liegen die deutschen Schüler am oberen Rand des untersten Drittels der Länder-Ranglisten.

- Die Lesekompetenz ist - durchschnittlich gesehen - in Deutschland schlecht ausgeprägt: Platz 22 von 32. Insbesondere der Anteil der schlechten und extrem schlechten Schüler ("Risikogruppe") ist sehr groß (23%). Die Leseunlust ist weit verbreitet: gut 40% geben an, dass sie nicht zum Vergnügen lesen. In Japan, das bei der durchschnittlichen Kompetenz gerade noch im oberen Drittel liegt, ist der Anteil der leseunlustigen Schüler allerdings noch höher (55%). Die Streubreite der Leistungen ist ebenfalls in Deutschland am größten.

- Bei der mathematischen Grundbildung nimmt Deutschland Platz 21 von 32 ein. Deutschland liegt deutlich unter den Mittelwerten aller übrigen west- und nordeuropäischen Ländern mit Ausnahme von Luxemburg. Generell hängen Lesekompetenz und mathematische Grundbildung sehr eng zusammen. Skandalös ist, dass in

Deutschland die Gruppe der schwachen Schüler so besonders groß ist; die Förderung schwacher Schüler gelingt in Deutschland auf breiter Front nicht.

- In der naturwissenschaftlichen Grundbildung kommt Deutschland auf Platz 21 von 32. Gegenüber TIMSS hat Deutschland bei PISA schlechter abgeschnitten - ist also relativ schlechter geworden. (Gegenüber TIMSS waren einige sehr schlechte Länder bei PISA nicht mehr dabei!). Wie in den anderen Bereichen auch, so erklärt sich der niedrige Rangplatz Deutschlands aus einer vergleichsweise starken Gruppe der Schwachen und ganz Schwachen, wohingegen die Gruppe der Besten nicht nur recht klein ist, sondern - international gesehen - nicht bis zur Spitze vor dringt. Auch die Gymnasiasten Bayerns sind – international gesehen – ‚nur‘ etwa am Anfang des oberen Drittels.

- In allen Bereichen ergeben sich die erwartbaren Geschlechtsunterschiede: Beim Leseverständnis sind die Mädchen besser; hinsichtlich der Leselust sogar sehr deutlich - bei den Naturwissenschaften die Jungen.

- Das skandalöseste Ergebnis von PISA ist der nachgewiesene extreme starke Zusammenhang von Sozialschicht, Bildungsweg und Kompetenzniveau in den drei Bereichen. Das deutsche Schulwesen ist vergleichsweise sehr stark sozial selektiv - und dies trotz Jahrzehnten von Bildungsreform und Bildungsexpansion. Dies gilt für alle drei erfassten Kompetenzbereiche. Zwar sind in allen Schichten bzw. Herkunftsmilieus schlechte Leser zu finden; der Anteil der oberen beiden (von insgesamt 5) Kompetenzstufen nimmt aber mit der Sozialschicht deutlich ab. Oder anders: In den unteren Sozialschichten ist der Anteil derjenigen, die die elementare Stufe 1 nicht erreichen oder nicht überschreiten, besonders hoch. "In Deutschland hat die soziale Lage der Herkunftsfamilie den stärksten Effekt auf die Lesekompetenz" (ebd., 389). In der Mathematik sieht das Bild ähnlich aus - in den Naturwissenschaften scheint die Schichtabhängigkeit der Leistungen nicht so deutlich zu sein.

- Alle drei Leistungsbereiche hängen sehr eng zusammen, bilden also ein Syndrom. Dies wirkt sich besonders fatal für die Kinder aus Migrantenfamilien aus, die ja die zentral neue Problemgruppe im Bildungswesen darstellen.

- Zitat: "Eine stärkere Entkoppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb muss nicht mit einer Absenkung des Niveaus verbunden sein. Im Gegenteil: Eher deutet sich eine Tendenz an, dass bei einer Verminderung sozialer Disparitäten auch das Gesamtniveau steigt, ohne dass es in der Leistungsspitze Einbußen zu verzeichnen wären" (393). Eine bemerkenswerte Aussage, wie ich finde.

Trennt man sich von den vielen Einzelergebnissen und bemüht man sich um eine Art Gesamteinschätzung, so muss man sagen:

Sozialisation und Schule in Deutschland erzeugen in zentralen, für die moderne Lebensführung und für das Berufsleben notwendigen grundlegenden Kompetenzen Leistungen, deren Durchschnitt im unteren Drittel der internationalen Skala liegen. Insbesondere die Risikogruppe derjenigen, denen elementarste Voraussetzungen für die Teilhabe am öffentlichen und beruflichen Leben fehlen, ist mit 24% viel zu groß – nicht nur ein bildungspolitischer Skandal, sondern eine beschäftigungs- und sozialpolitischer Zeitbombe. Rekordverdächtig ist das deutsche Schulwesen dagegen hinsichtlich seiner sozialen Selektivität, also hinsichtlich der Zusammenhangs von Herkunftsmilieu, Schulform und erreichter Kompetenz. Insbesondere die Förderung der Schwächeren unterbleibt - ohne dass am anderen Ende der Skala die Starken nun besonders stark gefördert würden.

Kurzum: Deutschland ist durchschnittlich im unteren Drittel bei den erfassten Leistungen – und Spitzenreiter bei der sozialen Selektivität – die denkbar ungünstigste Konstellation.

2. Ursachen

Die Ergebnisse schlugen in den Blätterwald ein wie eine Bombe. In den PISA-nahen Teilmilieus der Bildungsforschung war die Katastrophe schon vorab – wenngleich sehr stark verhüllt - angedeutet worden. Der worst case war eingetreten.

Was erklärt eigentlich die große öffentliche Resonanz? Es ist ja mittlerweile vielfach darauf aufmerksam gemacht worden, dass in früheren Jahrzehnten durchgeführte internationale Leistungsvergleichsstudien – in denen Deutschland schon immer schlecht abgeschnitten hat – wenig Irritation und nur mäßige Resonanz hervorriefen. Das ist heute eben anders. In Zeiten von Globalisierung und Wissensgesellschaft konkurrieren die Nationen zunehmend wie Firmen untereinander, betrachten ihr Staatsgebiet wie einen Firmenhof und die Bevölkerung wie Personal. Und bekanntlich spielt für die Neue Arbeitswelt die Qualifikation und Innovationsbereitschaft "des Personals" eine zunehmend wichtigere Rolle. Das übt einen massiven Druck auf traditionelle, humanistisch und nicht allein funktional bzw. am Nutzwert ausgerichtete Bildungstheorien aus.

Hier taucht ein Problem auf, das nicht aus PISA selbst, sondern aus ‚unserer‘ starken Resonanz auf PISA resultiert: Aufgrund der starken nationalen wie internationalen Resonanz in Verbindung mit dem erwähnten Faktum der Globalisierung auch der Bildungslandschaften besteht die Gefahr, dass sich die Schulsysteme, Lehrpläne und Unterrichtskulturen der erfassten Länder de facto zunehmend an einer Art testinduziertem Weltcurriculum orientieren. Dies bedeutet, dass schulische Lehr- und Lernprozesse weniger an der Entfaltung der personalen Möglichkeiten der Einzelnen ausgerichtet werden, sondern an für Alltag und Beruf taugliche und zugleich vom jeweiligen Stand der Testmethodik erfassbaren Kompetenzen. Am Ende wird die Frage nach der Prüfbarkeit der Effekte zum Leitmotiv von Zielfestlegungen, Lehrplankonstruktion und Unterrichtsarbeit. Nun ist es einerseits sinnvoll, wenn man pädagogisches Handeln nicht nur an seinen Ambitionen, sondern auch an seinen tatsächlichen Effekten prüft und beurteilt, denn nur dann kann man wissen, wie weit man in der Verfolgung der Ambition eigentlich gekommen ist. Die anzustrebenden Wirkungen und Effekte von Schule sind jedoch in einem breiteren Spektrum anzuordnen als dies durch den jeweiligen Stand der psychologische Lern- und Leistungsdiagnostik erfassbar ist. Wo bleiben dann komplexere, personenbezogene Bereiche, wo bleibt das ästhetisch-expressive Erfahrungs- und Lernfeld? Die Protagonisten von PISA äußern dies selbst genau so und bestreiten alle Absichten einer Standardisierung von Bildung in Richtung auf ein funktionalistisch orientiertes Weltcurriculum. Gleichwohl können natürlich unabhängig vom Wollen der Akteure solche Effekte eintreten. Hiermit muss man rechnen - und sich entsprechend einzuschalten versuchen.

Doch das sind schon Folgen. Ich wollte ja über die Ursachendebatte nach PISA sprechen. Wie alle solche internationalen Leistungsvergleichsstudien, so liefert die PISA-Studie ein facettenreiches Bild des Leistungsstandes. Es handelt sich um Deskription und um die statistische Ermittlung von Zusammenhängen. Deshalb ist es methodisch gesehen nicht möglich, aus den Ergebnissen auf die Ursachen für das Zustandekommen dieser Ergebnisse zu schließen. Wenn man also über Ursachen sprechen will, so verlässt man tendenziell den Boden dessen, was durch die Studie selbst gesichert ist. Nun haben solche methodischen Skrupel noch nie als eine effektive Stoppregele für Fantasie und die öffentliche Debatte gewirkt. Und Politiker müssen Tatkraft und Dynamik beweisen – gerade dann, wenn die Öffentlichkeit verunsichert ist. So auch hier. Insofern wird seit einem Jahr eine sehr intensive „Ursachenanalyse“ betrieben; ebenso werden schnelle Lösungen präsentiert, die Besserung bringen sollen.

Man kann die in Anspruch genommenen Ursachenkomplexe nach drei unterschiedlichen Ebenen sortieren: kulturell-gesellschaftliche Faktoren, bildungs- und schulorganisatorische Faktoren, lehrer- und unterrichtsbezogene Faktoren :

kulturell-gesellschaftliche Faktoren

Zu wenig Geld für Bildung! Aber: Die Bildungsausgaben in Deutschland sind gerade noch durchschnittlich, werden aber anscheinend weder effektiv noch effizient eingesetzt.

Die Verteilung des Geldes: wenig Mitteleinsatz in der Grundschule, hoher Mitteleinsatz in den Sekundarschulen, v.a. in der Oberstufe des Gymnasiums.

Der gesamte Komplex Familien- Medien -Fernsehen: die Eltern versagen; alles sieht ständig fern; keiner spricht – niemand liest. Umgekehrt muss man auch sehen, dass die Buchproduktion steigt – aber in welchen Bereichen...?

Der Wertewandel: in der postmodernen Welt regieren Selbstverwirklichung und „Spaß“; niemand will sich anstrengen – und niemand muss es auch wirklich.

Die Haltung zur Anstrengung: der Nutzen von Anstrengung wird zunehmend nicht mehr einsehbar, da in den Medien Gewinne und Verluste zunehmend als anstrengungsunabhängig, zufällig etc. dargestellt werden; „Anstrengung“ - aber auch Versagen - gelten als uncool, als irgendwie verschwitzt und unschön; und so immer fort.

bildungs- und schulorganisatorische Ursachen

die zu geringe ausgebaute und falsche Vorschulerziehung, in der zu viel gespielt und zu wenig gelernt wird;

- die zu spät einsetzende Grundschule, deshalb Einschulung besser mit 5 Jahren;

die Art der Grundschuldidaktik: Kuschelpädagogik, verlängerter Kindergarten, kindzentrierte Didaktik

die frühe Aufteilung der Schüler auf Schulformen: Dreigliedrigkeit des Schulsystems .In der Tat sind integrierte Systeme zur Vermeidung von sozialer Selektivität besser geeignet. Das ist eindeutig. Hohe Leistungen wie auch niedrige Leistungen gibt es aber sowohl in integrierten wie in dreigliedrigen Systemen.

das unproduktive Sitzenbleiben: muss man alles wiederholen, wenn man nur in ein/zwei Fächern schlecht ist; die fehlenden Ganztagschulen: wo Familie versagt und die Medien um sich greifen, muss die Ganztagschule her – die allerdings nicht die Verlängerung der Vormittagsschule in den Nachmittag sein kann;

das starre Lehrplanprinzip (kontinuierlich „Stoff“ durchziehen und abprüfen), das zwangsläufig inhaltsneutrales Desinteresse befördert;

eine bessere Verknüpfung der Schule mit anderen Sozialisationsinstitutionen (Sozialarbeit, Arbeitswelt etc.) und so immer fort.

lehrer- und unterrichtsbezogene Ursachen

die falsch ausgebildeten, zu wenig fortgebildeten, zu alten, epidemisch ausgebrannten etc. Lehrer, die gleichwohl vergleichsweise hoch bezahlt werden;

die fehlenden Leistungsanreize für gute Lehrer; Ganztagschule auch für Lehrer

die völlig überholten Unterrichtsroutinen und -methoden: Dominanz des Frontalunterrichts, des sog. "fragend-entwickelnden Unterrichtsstils", des rezeptiven Lernens, des mechanischen Übens und Abprüfens, der Disziplinierung durch Noten etc.;

die an Instruktion ("Abfüllen!") statt an selbstständigem Lernen ("Entdecken lassen!") orientierte Standard-Didaktik;

die ständige Vermischung oder Überlagerung von Lernerfolgskontrollen zu didaktischen Zwecken mit einer Leistungskontrolle, die der Notenfindung dient;

die zu großen Klassen, die zu vielen Stunden, die zu wenigen Wandertage, und so immer fort.

Die Wissenschaftler, die die PISA-Studie in Deutschland durchgeführt bzw. in deren Umfeld gearbeitet haben und insofern am nächsten an der Materie sind, gehen bei der Ursachenfrage sehr stark in den didaktischen Bereich. Weil Kompetenz im Klassenzimmer entsteht, will man bei der Ursachenanalyse wie auch bei den Verbesserungsvorschlägen unterrichtsnah argumentieren. Dies ist auch deshalb nahe liegend, weil schulstrukturelle Faktoren und gar noch gesellschaftlich-kulturelle Hintergründe wohl kaum schnell zu ändern sind - man auf diesem Feld allerdings sehr schnell in politisches Fahrwasser geraten - was man vermeiden will. Im Übrigen sind fast alle PISA-Experten und deren Umfeld Pädagogische Psychologen und Fachdidaktiker mit klarer empirischer Orientierung. Da geht es dann gleichsam wie von selbst nur noch um das Aufbrechen von Unterrichtsroutinen, um Handlungstraining etc. Wie gesagt: PISA selbst zieht - wie schon TIMSS - eher eine didaktische, zumindest unterrichtsnahe Konsequenzen; schulstrukturelle Konsequenzen zu ziehen ist auch möglich, wird aber im deutschen PISA-Konsortium eher vermieden. Innerhalb der OECD ist dies übrigens durchaus anders.

Letztlich hängt es auch damit zusammen, was man denn nun eher als Skandal betrachtet: die durchweg niedrigen Leistungen oder die hohe soziale Selektivität, sprich: das dreigliedrige System. Die Systemfrage aber ist nicht direkt an die Leistungsthema angeknüpft. Leistung entsteht aus fördernder Unterrichtskultur, und die kann es in unterschiedlichen Systemformen geben. Früh selektierende Systeme verhindern aber eher rechtzeitige Förderung - das kann man immerhin sagen. Allerdings: Man kann man aus einem Vergleich des deutschen - erfolglosen - mit anderen - erfolgreichen - Bildungssystemen allein keine Rezepte ableiten. Bildungserfolge und Kompetenzniveaus eines Landes sind nicht durch Bildungssysteme und deren Organisation allein bedingt, sondern ergeben sich aus einer komplexen Kombination von kulturellen, familialen, schulischen und individuellen Faktoren. Bestimmte Elemente aus erfolgreichen anderen Staaten oder Staatengruppen herauszuberechnen und in Deutschland einzupflanzen muss nicht Erfolg bedeutet - obwohl m.E. das dreigliedrige Schulsystem schon einen Dinosaurier darstellt. Aber Österreich hat ein ähnliches System und kommt deutlich besser weg.

Bemerkenswert ist übrigens auch, dass sich zwei bundesweit bekannte Reform-Gesamtschulen (in Bielefeld und Wiesbaden) gesondert von PISA haben testen lassen - und exzellente Leistungen attestiert bekommen haben. Dies mag die Kritiker der sogenannten "Kuschelpädagogik" vielleicht irritieren und Gesamtschulanhänger beruhigen - ein Schluss auf die grundsätzlichen Vorteile und Nachteile dieser oder jener Schulstruktur kann daraus aber nicht gezogen werden. Beide Schulen arbeiten unter sehr spezifischen internen und externen Bedingungen. Wohl aber wird dadurch noch einmal deutlich, dass es nicht an der Struktur allein liegt, sondern an der Qualität der Arbeit und des Klimas in jeder einzelnen Schule.

Sehr heikel ist die Bezugnahme auf die mangelnden Lehrerkompetenz. Wie gesagt, wurde bei PISA bewusst kein Lehrerfragebogen, keine Lehrerbeobachtung oder gar ein Papier und Bleistift Test für Berufliches Wissen und Kompetenzen eingesetzt. Warum? Die PISA-Experten hatten im Vorfeld alle Studien zum Zusammenhang von Lehrerhandeln/Lehrerkompetenz und Lernerfolg der Schüler ausgewertet und mussten dann feststellen, dass der Zusammenhang auf einer allgemeinen Ebene der Aggregation wohl eher gering ist. Oder anders: Innerhalb der in sachlicher und zeitlicher Hinsicht komplexen Bedingungskonstellation für Schulerfolg und Kompetenzentwicklung spielen die didaktischen Fähigkeiten der Lehrer vielleicht nur eine bescheidene Rolle. Dies gilt nicht für die Ebene der Einzelfälle und Situationen - dort kann sich Lehrerqualifikation sehr wohl auswirken. Auf einer verallgemeinerten Ebene ist der Lehrer-Effekt jedoch anscheinend nicht besonders stark - ein fataler, für die empirische Unterrichtsforschung aber nicht überraschender Befund. (In der einschlägigen internationalen Fachliteratur ist dies ein immer wieder - auch kontrovers - erörtertes Thema!). Für die Planung der nächsten Staffel - PISA 2003 - ist eine ausführliche Lehrerkomponente vorgesehen. Dann weiß man vielleicht mehr.

Und wenn die Kopplung von Lehrerhandeln und Lernerfolg der Schüler schwach oder doch zumindest umstritten ist - lohnt es sich dann eigentlich noch, über eine andere Lehrerausbildung zu sprechen, die ja erst 10 - 15 Jahre

nach ihrer Einrichtung zu nennenswerten Zahlen von dergestalt neu ausgebildeten Lehrern führt, deren Handeln dann ja doch keine...? ich will diesen Gedanken nicht allzu breit ausbauen: heute Abend wollte ich zur Abwechslung einmal nicht über Lehrerbildung sprechen...

In der Fachliteratur ist die Qualität und Striktheit des Konnexes zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerleistung also zumindest umstritten. Warum dann auch nach PISA der schon traditionelle Ruf nach einer anderen, verbesserten Lehrerbildung? Auch wenn die Koppelung von Lehrerhandeln und Schülerlernen schwach ist, so ist doch gleichwohl im gesamten Kranz der Bedingungen für den Lernerfolg der Schüler der Lehrerberuf diejenige Größe, bei dem man meint, am ehesten wirksame Änderungen herbeiführen zu können. An den Genen der Schüler lässt sich noch nicht so recht schalten und walten; kulturelle und familiäre Hintergrundfaktoren sind schwer oder kaum gezielt zu ändern; Schulstrukturfragen sind politisiert - und so richten sich alle Hoffnungen auf die Lehrerschaft. Sie muss es richten. Und hinterher, wenn sich nichts oder nicht ganz das Richtige ändert, werden alle Enttäuschungen und Frustration bei der Lehrerschaft abgeladen. Von der Lehrerschaft wird alles Positive erwartet; zugleich wird ihr sehr schnell alles Negative angehängt. De facto ist sie womöglich nur ein schwacher Faktor innerhalb der gesamten Bedingungskonstellation für Lesefähigkeit und weltbezogene Problemlösekompetenz der Schüler. Aber wie gesagt: Die Lehrer stehen zur Verfügung; schließlich ist es ja ihr Job; dafür werden sie bezahlt – und das nicht einmal schlecht...

Betrachtet man den laufenden Ursachendiskurs aus der Distanz, so wird unmittelbar deutlich, dass alle Teilnehmer die PISA-Daten zur Unterstützung von Ursachendiagnosen heranziehen, die sie schon immer vertreten haben. Es ist das alte Spiel: Jeder sucht sich aus den Analysen das heraus, was ihm passt. Oder er verzichtet auf eine solche selektive Sicht und nimmt PISA pauschal zum Anlass für ein erneutes Vorbringen dessen, was er/sie immer schon und ganz pauschal und kulturkritisch zur Gesellschaft, zur Jugend, zur Schule und zu den Lehrern gesagt hat. Die Verantwortung für die Zustände haben natürlich immer die Anderen – und immer sind es diese anderen, die sich dringend bewegen müssen. Auf diese Weise wird in der bekannten Manier der schwarze Peter im Kreise herumgereicht.

3. Was tun?

Ich hatte darauf hingewiesen, dass man auf der Basis von PISA selbst gar keine Ursachen methodisch korrekt benennen und insofern auch nicht zwingend abzuleiten, was denn nun geschehen muss. Gleichwohl äußert sich zumindest verbal ein beträchtlicher Tatendurst – wobei immer irgendwelche anderen etwas tun sollen.

Was sind die immer wieder genannten Konsequenzen?

Inpflichtnahme der Eltern für die Entwicklung und Förderung ihrer Kinder: Das ist sicher richtig – auch ohne PISA – aber wie will man das befördern, organisieren. Und ist der Staat die dafür tauglich Instanz? Der guten Absicht steht kein operativer Schematismus zur Seite.

Förderung der Schwächeren ist eine zentrale Devise: Auch das kann nicht falsch sein und ist im Übrigen – ebenfalls ohne PISA – das Gebot jeder humanen Gesellschaft. Zugleich aber sieht man doch, dass im öffentlichen Bewusstsein nur der Starke gefeiert wird, der locker und ohne Schweiß alles schafft. Die öffentliche Trivial- und Medienkultur arbeitet solchen Vorschlägen entgegen: Nur Sieger interessieren.

Früher einsetzende Bildungsmaßnahmen: Dem kann ich persönlich ebenfalls zustimmen – wenn es individuelle Lösungen gibt, also keine pauschale Einschulung mit 5 Jahren. In der Tat gibt es unter Eltern eine wachsende Tendenz, die Einschulung ihrer Kinder möglichst hinauszuzögern, weil Schule als Hölle für Kinder – und für das eigene Kind natürlich ganz besonders - gesehen wird. Irgendwie scheint die Vision einer anstrengungslosen Siegerbiographie bei Vollversorgung mittlerweile weite Teile auch der strebenden Mittelschichten erfasst zu haben – ein Sozialcharakter, der vor 100 Jahren nur im mikroskopisch kleinen Bevölkerungsanteil preußischer Thronprinzen anzutreffen war. Oder ist das schlicht Demokratisierung?

Ganztags schulbetrieb – als überall anzubietende Option sicherlich richtig, sofern dies dann nicht die Verlängerung des Schulvormittags in den Nachmittag hinein bedeutet. Hier soll ja viel Geld ausgegeben werden – ein übergreifendes Konzept hierfür ist jedoch nicht gar nicht zu erkennen. Ebenso muss man sich auch darüber im klaren sein, dass ein vernünftiger Ganztagsbetriebs – als Option – im öffentlichen Schulwesen extrem viel Steuern verschlingen wird – Steuern, die andererseits wir alle nicht zu zahlen bereit sind. Ganztagsbetrieb heißt dann auch: Ganztagschule für Lehrer – wobei man sich aus Kostengründen vermutlich stark auf billigeres Hilfspersonal o.ä. beziehen wird.

Bessere Integration der Migrantenkinder durch verpflichtende Deutschlernen: Das ist absolut richtig – und man wusste es eigentlich auch schon vor PISA. Aber die Diskussion um ein rigides, administrativ durchgesetztes Programm für Migranten zum Erwerb der deutschen Sprache ist ein Thema, das in Deutschland – im Gegensatz zu anderen Ländern – nicht sachlich diskutiert werden kann. Der Wandel der Verhältnisse wird aber Maßnahmen erzwingen, denn die Bevölkerungsentwicklung wird es mit sich bringen, dass in gut zehn Jahren die Hälfte aller Schüler in Deutschland aus Elternhäusern mit nicht-deutschem Hintergrund (bei mindestens einem Elternteil) kommen werden. Das Stichwort "Integration" ist dann wirklich deplaziert.

Leistungsstandards in der Grundschule: Auch richtig und notwendig. Ich muss gestehen, dass mich manche Elemente im Selbstverständnis mancher reformpädagogisch orientierter Grundschulen nicht überzeugen: Die Grundschule sollte sich nicht von den Sekundarschulen abkoppeln oder abkoppeln lassen; sie ist Teil des Schulsystems. Die Grundschule ist zwar einerseits – bei den Eltern - die bestakzeptierte Schule in Deutschland – das ist schön. „Nach PISA“ wird ihr jedoch auch von Eltern hinsichtlich der Kompetenzförderung ein Versagen vorgeworfen. Bemerkenswert ist dabei, dass man über die Grundschule von Seiten der leistungsvergleichenden Bildungsforschung eigentlich wenig weiß. Insofern ist es schon eigenartig, dass man aus der PISA-Studie, die nichts mit Grundschule zu tun hat, nun massivste Empfehlungen für die Neugestaltung von Vorschul- und Grundschulerziehung ableitet. Aber vielleicht richten sich auch deshalb so viele Hoffnungen auf die Grundschule, weil man noch nichts Genaueres weiß! Wenn die Ergebnisse von IGLU, einer Studie über die Leistung von Grundschulern, veröffentlicht werden, werden wir mehr wissen.

Intensivierung der Weiterbildung für Lehrer – Karrierisierung des Lehrerberufs: Absolut dringlich und richtig und vielfach schon vor PISA verlangt. Aber dies zu intensivieren kostet Geld (Lehrerstellen) und erfordert den Kraftakt einer Änderung der Struktur des Lehrerberufs und der Lehrerlaufbahnrechts. Übrigens: verlässliche Auskünfte über wirksame Lehrerfortbildung sind schwer zu bekommen. Insofern muß man sagen: die bisherige Form der Lehrerfortbildung ist unterdimensioniert (zu klein), nicht wirklich zielgerichtet (zu diffus), und sie ist vermutlich nicht nachhaltig genug. Empirisch Gesichertes etwa zur Wirkung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen liegt auch hier nicht vor. Gleichwohl halte ich Gelder, die hier investiert werden, für sehr gut angelegt.

Aus allen Daten und Diskussionen kann ich für die Förderung der Kinder und Jugendlichen nur drei Konsequenzen ziehen: 1. Lesen, 2. Lesen, 3. Lesen. Am Lesen und Lesenkönnen hängt alles, von da aus ergibt sich alles. Hier muss der Schlüssel liegen. Leseförderung in den Schulen und öffentlich geförderte Lesekultur in den Familien, Abbau von Sprachbarrieren und Zugangsschwellen zum Lesen und zur Lesekultur – hier hinein Geld zu investieren ist sinnvoller als Investitionen in Laptops und Netzwerke. Zugleich ist mir klar, dass genau dieser zentrale Punkt administrativ-staatlich kaum oder schwer zu bewegen ist und man hier sehr stark auf einen nicht zu verordnenden Kulturwandel in Familie und Öffentlichkeit setzen muss.

Die großen Unsicherheiten bei der Identifikation von Ursachen der Misere und auch bei der Benennung von Abhilfen legen nun eine These nahe, die in den neueren Theorien zum Bildungssystem mehr oder weniger deutlich ausgesprochen wird: Es gibt vielleicht nur eine sehr begrenzte Möglichkeit zur Steuerung und von faktischer Bildungsentwicklung im Großen wie im Kleinen. Das Bildungswesen als Ganzes ist in eine eigendynamische Gesellschaft und Kultur, in Erziehungsmilieus und Formen des Alltagswissen eingebettet. Zugleich ist es selbst, d.h. in seinen inneren Entwicklungsprozessen, von einer hohen Eigendynamik bestimmt. Politisch-administrative Interventionen arbeiten mit immer nur begrenzten und zugleich (häufig) kurzatmigen Maßnahmen in diese Eigendynamik hinein und erzeugen dadurch dann teils gewollte, zu einem beachtlichen Anteil aber auch ungewollte Nah- und Fernwirkungen. (Die eingeschränkte Steuerbarkeit und v.a. die Unberechenbarkeit der Folgen hat schon vor knapp dreißig Jahren die Große Politik zur Abkehr von der Bildungsreform sowie vom Bildungsthema generell geführt. Man darf gespannt sein, ob sich dies nach dem Abklingen der ersten PISA-Hysterie, nach der Erfahrung, dass man so schnell nichts ändern kann, nach der Erfahrung, dass durchgesetzte Maßnahmen paradoxe Effekte zeugen, entsprechend wiederholt).

Wie haben es also mit einem System zu tun, das auf seinen miteinander verwobenen Ebenen in fataler Weise eigendynamisch schwingt. Und über diesem schwer zu durchschauenden und noch schwerer zu organisierenden System erhebt sich ein breiter, uferloser, und unabschließbarer öffentlicher Bildungsdiskurs, der periodisch an- und abschwilt. In dieser Diskussion haben die Bildungswissenschaften selbst alles in allem nur eine ganz leise Stimme; die momentane Lage – PISA allerorten! - ist einer Ausnahmesituation. Und dieser allgemeine öffentliche Bildungsdiskurs produziert ununterbrochen gewissermaßen Wissen, Argumente, Deutungen, Ängste und Wünsche – kurzum: in ihm wird Sinn erzeugt und variiert, der in luftigen Schichten über den Realitäten der tatsächlichen Bildungsentwicklung schwebt, die man in ihrer Dynamik weder richtig erkennen noch durch Maßnahmen erfolgssicher beeinflussen kann. Neue Erfahrungen, neue Erkenntnisse und Deutungen zum Bildungssystem treiben den Bildungsdiskurs kontinuierlich an. Der springende Punkt ist nun aber, dass das endlose Gespräch über Bildung und Bildungswirklichkeit nicht einfach nur auf diese Wirklichkeit zurückwirkt – es ist vielmehr selbst Teil dieser Wirklichkeit. Anlässe und Folgen, Ursachen und Wirkungen, Wirklichkeit und Deutung sind bis zur Ununterscheidbarkeit miteinander verwoben. Gut beobachten konnte man dies am Verlauf der Presseberichterstattung über PISA: Zuerst wurde alles als Skandal gewertet – und dann kritisierten dieselben Kommentatoren, dass in Deutschland eben jedes Thema nur kurz skandalisiert werde, bevor man dann schnell zum nächsten Skandal übergehe. Dies aber sei der eigentliche Skandal – und so weiter. Einwürfe in einen solchen Diskurs sind letztlich genauso risikoreich wie Eingriffe in die Bildungswirklichkeit selbst – man weiß nie, was aus einer Wortmeldung wird. Aber auch diese These wird sofort wieder zum Input für die Weiterführung des endlosen Bildungsdiskurses... und immer so fort.

4. Was bleibt ?

Schulverwaltung, Bildungspolitik und Öffentlichkeit erhalten durch TIMSS, PISA und alle anderen, noch ausstehenden Leistungsvergleichsstudien zunehmend mehr Informationen über differierende Leistungsstände und Wirkungsgrade des Bildungssystems. Das erzeugt innerhalb des Systems Verunsicherung und Abwehr – eine Haltung, die angesichts des traditionellen Selbstbildes von öffentlicher Verwaltung generell und der Berufstraditionen im Bildungsbereich speziell durchaus nachvollziehbar ist. Gleichwohl sollten sich das Schulsystem und der Lehrerberuf einem Denken in empirisch kontrollierten Wirkungskategorien nicht entziehen. Denn eine traditionell hohe (Selbst-)Wertschätzung von Bildung und Bildungsarbeit schützt nicht länger vor kritischen Rückfragen hinsichtlich des Wirkungsgrades eingesetzter Ressourcen. Solange diese kritischen Rückfragen jedoch lediglich in Ranking-Listen etc. einmünden, wird weder eine innere noch eine äußere Qualitätsentwicklung befördert. Und ebenso sollte man sich immer der Tatsache bewusst sein, dass durch Leistungsvergleiche allein nicht ‚das Ganze der Schule‘ erfasst werden kann.

Aus diesem Grunde liegen zwei Aufgaben vor der Erziehungswissenschaft: Die erste Aufgabe liegt darin, differenzierte Leistungsinformationen und empirisch gesicherte Ursachenanalysen zum Anlass für Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht zu machen, die sich an realistischen, aber dann ausbaufähigen, anspruchsvoller werdenden Zielen orientieren. Die Frage lautet: Wie kann man ein System aktivieren, das zwar das Lernen der Schüler zu organisieren hat – aber in sehr großen Teilen meint, selbst nicht lernen zu müssen ?

Die zweite Aufgabe besteht darin, neben den beachtlichen Gewinnen, die mit PISA & Co. verbunden sind, auch an die realen und möglichen Verluste zu erinnern: Die Standardisierung des Schullernens in Abstimmung zu den je aktuellen Entwicklungsständen der pädagogisch-psychologischen Massendiagnostik ist in Zeiten von Globalisierung mit der Tendenz verbunden, ein Weltcurriculum und schließlich für die industrialisierte OECD-Welt ein Schulsystem ohne Grenzen zu schaffen, das diese Welt zwar vereinheitlicht, aber gleichwohl zunächst die Kluft zu den sich entwickelnden Ländern noch vergrößern wird. Und um die theoretische Bestimmung wie auch der demokratischen Kontrolle eines solchen globalisierten Mega-Schulsystems ist es derzeit noch schlecht bestellt – dies wird gegenwärtig überhaupt erst als Aufgabe entdeckt. Die entsprechende Frage lautet: Wie lässt sich ein nationenübergreifendes Bildungssystem kontrollieren, welches seine globale Gestalt primär unter dem Diktat von Ökonomie und Funktionalität erhalten hat – und dabei doch so personale Dinge wie Lernen, Entwicklung der Einzelnen und Selbstbestimmungsfähigkeit zu organisieren hat? Hier sind sie wieder - die alten Fragen und Sorgen der Pädagogik. Sie sind auch in Zeiten von Globalisierung und PISA einfach nicht stillzustellen. Ich bin mir nicht klar darüber, ob ich dies mit Beruhigung oder mit Besorgnis zur Kenntnis nehmen soll.

_ Öffentliche Antrittsvorlesung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster am 27.11.2002.

Vgl. auch Terhart, E.: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 2002.