

Prof. Dr. Volker Ladenthin

PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie

Eine bildungstheoretische Betrachtung

In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79 (2003) H.3, S. 354–375. Auch in: Ladenthin, Volker: Zukunft und Bildung. Entwürfe und Kritiken. Frankfurt/M. usw. 2004.

Der Anspruch der PISA-Studie ist es, "den Regierungen (...) auf periodischer Grundlage Prozeß- und Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind."¹ Das Akronym PISA steht für "Programme for International Student Assessment". Es ist ein "Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation"², das, von der "Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung" (OECD) durchgeführt, ebendiese Kompetenzen im Februar 2000 bei 180.000 (in Deutschland: bei 5.000) Schülerinnen und Schülern von 28 Mitgliedsstaaten und 4 Nichtmitgliedsstaaten der OECD abgetestet hat. Bei einer nationalen Stichprobenergänzung wurde die Zahl der abgetesteten Schülerinnen und Schüler auf 50.000 verzehnfacht und betraf nun 1.466 Schulen in Deutschland. Über die nationale Stichprobe – an der sich, allerdings mit sehr unterschiedlichem Engagement, alle Bundesländer beteiligten³ – wurde ausführlich in einer zweiten Studie berichtet.⁴

1. Was mißt PISA?

Befragt man den Text daraufhin, was eigentlich gemessen wurde, erhält man unterschiedliche Antworten. Auf der einen Seite erhebt das

-
- 1 Baumert, Jürgen u.a. : PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S.15-68. Hier S.15.
 - 2 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.15.
 - 3 Vgl. das Kapitel "Unzureichende Beteiligungsraten in Berlin und Hamburg" in: Baumert, Jürgen u.a. : Untersuchungsgegenstand. S.28f.
 - 4 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.

Konsortium bildungstheoretische Ansprüche: "Man muß sich im Klaren darüber sein, dass die PISA-Tests (...) ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist."⁵

Auf der anderen Seite findet sich aber in der Studie keine Auseinandersetzung mit den derzeit diskutierten Bildungsbegriffen. Statt dessen wird – im Gegensatz zur zitierten Zielvorgabe – angeführt, man wolle lediglich "Basiskompetenzen" messen; gemeint sind "Voraussetzungen für die (...) Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation"⁶. PISA gibt nun an, nur grundlegende Kompetenzen messen zu wollen, die man besitzen muß, um die Aufgaben unserer Gesellschaft befriedigend bewältigen zu können. Entspricht diese letzte Beschreibung dem, was man als gemeinhin als "erziehenden Unterricht" bezeichnet und in allen deutschen Lehrplänen als theoretischen Rahmen für schulisches Lernen ausgewiesen hat? Wie verhalten sich Basiskompetenz und Bildung? Für welchen Auf- oder Überbau bilden die gemessenen Kompetenzen die Basis? Ist es ein spezifische "Basis" – also eine Basis, die nur für die deutsche Kultur gilt oder allgemein für die europäische, die 'westliche' (?) oder ist es eine Basis, die für Kultur überhaupt gilt? Ist es eine vollständige oder doch zumindest tragende Basis, die da definiert und gemessen wird?

Schließlich die grundsätzliche Frage: Welche Wissenschaft wird zu Rate gezogen, Kompetenzen für Kulturteilhabe so zu bestimmen, daß sie als "Basis" bezeichnet werden und somit andere Wissenschaften ausschließen, die ebenfalls diesen Anspruch erheben, die "Basis" für Kulturteilhabe zu definieren? ("Basis" kann nicht im Plural gedacht werden.) Formuliert PISA mit seiner Kriterienangabe indirekt einen Letztbegründungsanspruch für das, was den Menschen als Menschen ausmacht? Zumindest sprechen die Testplaner den "Basisindikatoren" die Qualität zu, ein "Grundprofil jener Kenntnisse und Fähigkeiten (...) (zu) bilden, die für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe (...) grundlegend sind."⁷ Wenn die "aktive gesellschaftliche Teilhabe" aber unverzichtbarer Qualität des Menschen ist (traditionell formuliert: Teil des Menschlichen am Menschen), die Teilhabe durch die "notwendige"⁸ Beherrschung von Basiskompetenzen bestimmt wird, dann können Menschen, die nicht oder nur schlecht über diese Kompetenzen verfügen, nicht als "Menschen" in vollem Wortsinn bezeichnet werden. Denn ihnen fehlt ja die "Basis" zum Menschsein, definiert durch den Ausweis von Basiskompetenzen.

PISA mißt dann nicht nur, sondern impliziert durch den Ausweis von

5 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.19.

6 Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Vergleich. (Vortrag anlässlich der McKinsey-Initiative: "McKinsey bildet". September 2002.) S.8.

7 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.12.

8 Baumert: Untersuchungsgegenstand. Hier S.12.

Kriterien (die als "Basis" bezeichnet werden) ein bestimmtes Menschenbild; PISA definiert dieses Menschenbild, indem die Testentwickler diese Kompetenzen nicht nur als mögliche abtestbare Kompetenzen (unter anderen) bestimmen, sondern die getesteten Kompetenzen als "Basiskompetenzen" ausweisen. Zu diesen Basis-Kompetenzen zählt das PISA-Konsortium drei Bereiche. 1. Lesefähigkeit, 2. Umgang mit Zahlen und 3. (wissenschaftliches) Verständnis von Natur. Gelten demzufolge Menschen außerhalb von Schriftkulturen, gelten Analphabeten, Legastheniker, Menschen mit Dyskalkulie, Menschen aus vorindustriellen Regionen und mit vorrationalem Naturverständnis, kurz Menschen aus anderen als schriftorientierten und naturwissenschaftlich-technisch bestimmten Kulturen folglich nicht als Menschen im vollen Sinne des Wortes? So wäre zu folgern, denn all diesen Testpersonen fehlt die "Basis" zum Menschsein, die von PISA durch die Qualifikationen für eine "aktive gesellschaftliche Teilhabe" "normativ" bestimmt wird. Hat PISA diese Implikationen mitbedacht?

Nicht daß Indikatoren ausgewiesen werden, ist bildungstheoretisch ein Problem, sondern daß die PISA-Tester durch diese Kriterien "normativ" bestimmt sehen, was die "Basis" des Menschen ausmacht, könnte zum Problem werden. (Indem die Autoren explizit einschränken, daß diese von ihnen ausgewiesenen "Basisindikatoren" "grundlegend" aber nicht "hinreichend"⁹ für Kulturteilhabe sind, bestätigt sich diese Vermutung. Denn – anthropologisch betrachtet – können jedwede Kompetenzindikatoren gerade nur hinreichend, nicht aber grundlegend für dasjenige sein, was die "Basis" des Menschsein ist. Zu erwarten wäre in der Studie eine Passage, in der das Verhältnis der Basiskompetenzen zum Menschsein – dem Auftrag von Bildung nämlich – beschrieben und legitimiert wird. So, wie sich die Studie jetzt liest, entsteht der Eindruck, daß die gemessenen Kompetenzen deshalb "Basiskompetenzen" genannt werden, weil sie als unverzichtbar für jedwedes Menschsein bewertet werden sollen.

Als Problem scheint sich also anzudeuten, daß eine Untersuchung von Detailkompetenzen so verstanden wird, als sei hier zugleich eine Bestimmung der "Basis" des Menschlichen vorgenommen. Zu fragen ist: Misst PISA also nicht nur, sondern postuliert PISA ein Menschenbild, dessen Basis durch Lesefähigkeit, Umgang mit Zahlen und ein wissenschaftliches Verständnis von Natur bestimmt wird? Die Wortwahl (im Kapitel "Anliegen von PISA") legt diese Ambitionen nahe: "Die PISA zugrundeliegende Philosophie (!, V.L.) richtet sich also auf die Funktionalität (...) der Kompetenzen (...) für die Lebensbewältigung."¹⁰ Funktionale Kompetenzen werden ausdrücklich nicht als Teilkompetenz (Stichwort: Ausbildung) bezeichnet, sondern ('philosophisch') als die Basis des Menschseins (= Lebensbewältigung; Stichwort: Bildung) definiert – ein in

9 Baumert: Untersuchungsgegenstand. Hier S.12.

10 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.12.

der alteuropäischen Bildungstheorie eher seltenes Menschenbild. Denn dieses Menschenbild würde erstens alles Nichtfunktionale als nicht basal (und daher nicht notwendig) aus der Gattungskonstitution ausschließen und zweitens den nicht-funktionierenden Menschen die Basis für ihr Menschsein absprechen. Läßt sich dieser Verdacht im Gang durch die Studie bestätigen?

2. Drei Basiskompetenzen

2.1. Lesefähigkeit

PISA begründet die Lesefähigkeit als Basiskompetenz folgendermaßen: "Die Beherrschung der Verkehrssprache in Wort und Schrift (...) ist notwendige Voraussetzung gesellschaftlicher Kommunikationsfähigkeit. Insbesondere ist die Lesekompetenz Basis jedes selbständigen Weiterlernens."¹¹ Das klingt im Hinblick auf die Ausbildung für unsere Schriftkultur plausibel. Lesen scheint eine überfachliche Basiskompetenz zu sein; Lesen können muß man in allen Bereichen unserer Kultur. Auch die Bewertung der Kultur bedarf der (Lese)kultur, die sie bewerten will.

Richtig ist auch, daß die Spracharbeit im Bildungsprozeß zentral ist. Aber Sprache ist eben Sprache nur auf Grund von Inhalten. Man kann nicht inhaltsfrei ('formal') "Sprechen", "Lesen" oder "Schreiben" oder "Sprechen", "Lesen" oder "Schreiben" lernen. Spracharbeit kann deshalb immer nur inhalts- (in der Schule also: fach-)bezogen erfolgen, obwohl sie auf eine transferierbare Fähigkeit zielt. Umgekehrt ist es aber auch richtig: Es gibt kein Wissen ohne Sprache und Sprachfähigkeit.

Man kann ohne Texte bekanntlich nicht lesen lernen; Texte sind aber immer themen- und (d.h. in der Schule fach-)gebunden. Sie müssen fachspezifisch verstanden werden. Eine Textaufgabe im Mathematikunterricht muß man anders "lesen" als ein Gedicht im Englischunterricht. Einen Roman liest man anders als ein Gedicht; einen Sachtext liest man anders als einen literarischen Text. Für die Schule müßte gelten: Der, der das Problem von Textaufgaben versteht, müßte auch gut Gedichte interpretieren können – und umgekehrt usw. In all diesen Fällen von einer fachübergreifenden Lesekompetenz zu sprechen ist fachdidaktisch betrachtet wenig sinnvoll. Auch in der Lebenswelt übrigens gehört ein Text immer einer Textsorte zu deren Kenntnis unverzichtbar für das Verständnis selbst ist.¹² Diese

11 Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Vergleich. (Vortrag anlässlich der McKinsey-Initiative: "McKinsey bildet". September 2002). S.8f.

12 Vgl. Ladenthin, Volker: Bildung als Sinnsuche: Lesen bildet. In: Schilmöller, Reinhard ; Peters, Meinolf; Dikow, Joachim (Hg.): Erziehung als Auftrag. Festschrift Aloysius Regenbrecht zum 60. Geburtstag, (= Münstersche Gespräche zu Themen der

Einschränkung gilt auch für das Schreiben: Andernfalls müsste jeder, der über inhaltsneutrale Sprachkompetenz verfügt, gleichermaßen gute Aufsätze wie gute Romane schreiben, und jeder, der gute Romane schreibt auch gute Gedichte schreiben können usw. (Aus der Literaturgeschichte weiß man, daß nur wenige Autoren in allen Gattungen brillieren).

Richtig ist, daß die Arbeit mit Sprache in jedem Unterricht gefördert werden muß, damit ein – allerdings nie inhaltsneutral abtestbares – Sprachverständnis sich entwickeln kann.¹³ Das Besondere der Sprache kann aber nicht in einem Allgemeinen (einer "Sprachkompetenz") aufgelöst werden, sondern kann immer wieder nur in einem (anderen) Besonderen angewandt werden. Es gibt keine "Allgemeine Sprachkompetenz".

Die folgenden Ausführungen Baumerts wirken im Hinblick auf diese Problematik unentschieden: Ging es dem Konsortium darum, der Sprachkompetenz in einem Fach mehr Bedeutung zu geben (so ist dies ausdrücklich zu begrüßen) – oder ging es um die fachneutrale Schlüsselkompetenz, (die man gar nicht abtesten kann); denn dann aufersteht die alte Wunschvorstellung einer formalen Bildung (deren Defizite seit Wolfgang Klafkis gründlicher Analyse nicht kompensiert wurden¹⁴):

"Die Beherrschung der Verkehrssprache in Wort und Schrift (...) ist notwendige Voraussetzung gesellschaftlicher Kommunikationsfähigkeit. Insbesondere ist die Lesekompetenz Basis jedes selbständigen Weiterlernens. Schule ist notwendigerweise sprachliche Veranstaltung, und zwar in *allen* Fächern. Wenn es zentrale Aufgabe der Schule ist, Lernfähigkeit zu kultivieren, verlangt dies eine reflexive Begegnung mit den Gegenständen der Kultur, die sprachbasiert und kommunikativ ist. Die Vorstellung, Mathematik oder die sogenannten Realien zum Schutze der Kinder und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien spracharm unterrichten zu können, reduziert den Bildungsgehalt dieser Gegenstände im Kern. Lesekompetenz ist das Musterbeispiel für eine fächerübergreifende Schlüsselqualifikation, für deren Aneignung in der Praxis des Schriftspracherwerbs die Hauptverantwortung zunächst beim muttersprachlichen Unterricht liegt, die dieser mit zunehmender

wissenschaftlichen Pädagogik. Beiheft 1). Münster 1989. S.150-172.

13 Neuere Literatur in: Martial, Ingbert von; Ladenthin, Volker: Medien im Unterricht. Hohengehren 2002. Kapitel: Text als Medium.

14 Vgl. Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. (1959). In: Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim. Basel 1975 (durch ein kritisches Vorwort ergänzte Aufl.). S.25ff. Ich zitiere diesen – recht alten – Aufsatz, weil sich bei den PISA-Autoren keine Argumentation findet, warum die hier und seitdem immer wieder geäußerte Kritik an einer formalen Bildungstheorie unzutreffend sei; auch in diesem Fall ist es das Problem der PISA-Studie, daß sie bestimmte bildungstheoretische Ansprüche stellt, ohne die längst geäußerte Kritik an genau diesen Ansprüchen zu entkräften.

Schulbesuchsdauer mehr und mehr mit allen anderen Fächern teilt. Spätestens in der Sekundarstufe I ist die Kultivierung des Leseverständnisses Sache aller Unterrichtsfächer. Dies bedeutet gleichzeitig, dass Leseverständnis Voraussetzung und Teil sprachlicher-literarischer Grundbildung ist, mit dieser aber selbstverständlich nicht zusammenfällt."¹⁵

Kein Fach kommt ohne Sprache aus; zugleich aber ist Sprache nie fachübergreifend. Der Mißerfolg der Kompensationserziehung im Anschluß an Basil Bernstein hatte schon vor 20 Jahren gezeigt, daß die Förderung isolierter sprachlicher Kompetenzen (Teilleistungen) gerade nicht zu Verbesserung von personaler Selbstbestimmung insgesamt führt. Sprache ist an Inhalte gebunden; man versteht Inhalte nicht dadurch besser, daß man einseitig den Wortschatz nach Art eines Lexikons erweitert, grammatische Regeln lernt, kontextunabhängiges Sprechen einübt und die Artikulation verbessert. Die PISA-Formulierung "Lesekompetenz ist das Musterbeispiel für eine fächerübergreifende Schlüsselqualifikation" transferiert die moderne Pygmalion-Variation Bernhard Shaws in die Wissenschaft, ohne sprachtheoretisch abgesichert zu sein. Wie Prof. Higgens glaubt man, durch Sprachschulung (Förderung der Lesekompetenz) den Menschen zu einem besseren Menschen zu machen.

PISA kann also nicht Sprachkompetenz "an sich" gemessen haben, sondern 'Sprachkompetenz bezogen auf bestimmte Themen und Fächer'. Der Befund: Gemessen an den Mittelwerten liegen die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im unteren Feld. Die Streuung – also die Differenz zwischen guten und schlechten Lesern – ist sehr groß. Die Spitzengruppe der deutschen Jugendlichen erreicht vergleichbare Leistungen wie die durchschnittliche Spitzengruppe anderer Länder. Die Gruppe der leistungsschwächsten Jugendlichen ist in Deutschland vergleichsweise groß. Zudem hat diese Gruppe erheblich größere Schwierigkeiten als entsprechende Gruppen anderer Länder.

Das zentrale pädagogische Problem steckt jedoch in folgendem Satz: "Auch die Freude am Lesen ist in Deutschland vergleichsweise gering ausgeprägt."¹⁶ 42% der Befragten geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen. Wenn man diese Zahl regional aufschlüsselt, stellt sich heraus, daß in Sachsen-Anhalt 47 % der Befragten angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen. Wenn man die Angaben nach Geschlechtern aufteilt, zeigt sich, daß Bayern den niedrigsten Anteil von männlichen Nichtlesern hat – mit 46%. In Sachsen-Anhalt geben 61 % (also nahezu 2/3) der Jungen an, nicht aus

15 Baumert: Deutschland im internationalen Vergleich. S.8f.

16 Artelt, Cordula u.a.: Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002. S.55ff. Hier S.116.

Vergnügen zu lesen.¹⁷ In Mexiko liegt diese Rate bei ca 15%, der OECD-Durchschnitt liegt bei 30%. Bei aller Freude über neue Medien und ans Netz gebrachte Schulen hat man offensichtlich schlicht vergessen, daß man auch bei neuen Medien zuallererst Lesen lehren muß.

2.2 Mathematik

Ein zweiter Bereich der von PISA abgetesteten Qualifikationen ist - - - - eben nicht "Mathematik", sondern etwas, was PISA "Mathematische Modellierungsfähigkeit" nennt: "Die Fachdidaktiker sprechen von Modellierungsfähigkeit, wenn eine Person über ausreichendes begriffliches mathematisches Wissen verfügt, das es ihr erlaubt, eine realistische Problemstellung in sinnvoller Weise mit einem mathematischen Modell in Verbindung zu bringen und damit die Situation in zentralen Merkmalen zu formalisieren."¹⁸

Es werden also zwei Denkbewegungen verlangt und abgetestet: Einmal geht es darum, einen Vorgang aus der alltäglichen Lebenswelt in Zahlen auszudrücken. Und zweitens geht es darum, die geforderten Rechenoperationen durchzuführen.

Ein Unterstufenbeispiel:

Vier Kinder messen die Breite eines Zimmers. Sie zählen dabei, wie viele Schritte sie benötigen, um das Zimmer zu durchschreiten. Die Tabelle zeigt ihre Ergebnisse.

Stefan 10 Schritte
Elke 8 Schritte
Anna 9 Schritte
Lars 7 Schritte

Wer hat den längsten Schritt?

An dieser Aufgabe wird deutlich, wie das schlechte Abschneiden der Deutschen Schüler zu erklären ist: Wer sich deutsche Mathematikbücher ansieht, stellt fest, daß diese zuallererst Rechenoperationen einüben. Weniger wird geübt, alltägliche Probleme in mathematische Aufgaben zu verwandeln. In deutschen Mathematikbüchern nehmen die früher so genannten "Textaufgaben" den geringeren Teil ein. Man findet mehr "Rechenpäckchen".

¹⁷ Artelt: Lesekompetenz. S.79f.

¹⁸ Baumert: Deutschland im internationalen Vergleich. S.8f.

Deswegen konnten die deutschen Schüler diese von PISA abgetestete Art der Mathematik in der Schule nicht trainiert haben – und hatten daher bei dem PISA-Test zu wenig Erfahrung im Umgang mit Textaufgaben. So sieht es auch das Konsortium: PISA "verfolgt (...) eine Konzeption mathematischer Grundbildung, die durchaus (...) mit der fachdidaktischen Diskussion in Deutschland in Einklang steht, aber die gängige Realität an den Schulen konterkariert."¹⁹

Weniger elegant ausgedrückt: PISA hat nach eigener Aussage etwas gemessen, was für deutsche Schulen zwar gefordert, an deutschen Schulen aber nicht unterrichtet wird. Unsere Kinder lernen das Rechnen; sie lernen nicht, Mathematik auf den Alltag anzuwenden. Mathematikunterricht an deutschen Schulen hat den Sinn, Rechenpraxis einzuüben; Mathematik wird nicht als Lösung von lebensweltlichen Problemen angesehen.

Die Mathematikdidaktik muß sich entscheiden, was sie will,

- den Lerner, der Operationen formalisiert ausüben kann und innermathematische Kreativität besitzt.
- oder den, der Sachprobleme mathematisch denken und lösen kann.

(Natürlich will man beides: Aber wo will man die Spitzenleistung?)

Wie in allen Wissenschaften gibt es auch innerhalb der Mathematik die Entwicklung zur immer weiteren Spezialisierung und Autonomisierung. Dies läßt sich u.a. daran erkennen, daß die Frage, warum sich die unbelebte Natur im Unterschied zur organischen Natur mathematisch beschreiben läßt, eine offene Grundfrage der Mathematikphilosophie ist. Mathematik ist also gerade nicht durch ihre Funktionalität für technische Probleme definiert (oder gar aus ihnen generiert); sondern es ist umgekehrt: Ein in sich geschlossenes (axiomatisches) System mathematischen Denkens ist auch auf natürliche oder lebensweltliche Vorgänge anwendbar.²⁰ Insofern scheint es durchaus berechtigt, das Durchführen von (reinen) Rechenoperationen zu trainieren bzw. mathematische Probleme immanent zu definieren und zu lösen, um Mathematik-immanent zu einer Kompetenz- und Qualifikationssteigerung zu

19 Klieme, Eckhard u.a.: Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S.141-190. Hier S.164.

20 Vgl. Hardy, Godfrey Harold: A Mathematician's Apology. Cambridge 1967: "Ich habe nie etwas gemacht, was 'nützlich' gewesen wäre. (...) Ich habe mitgeholfen, andere Mathematiker auszubilden, aber Mathematiker von derselben Art, wie ich einer bin, und ihre Arbeit war, zumindest insoweit ich sie unterstützt habe, so nutzlos wie meine eigene." Zit. nach: Enzensberger, Hans Magnus: Zugbrücke außer Betrieb. Die Mathematik im Jenseits der Kultur. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 29. August 1998. S. I (Tiefdruckbeilage).

kommen, die erst anschließend unter bildungstheoretischer (nicht aber unter funktionalistischer) Perspektive nach Bedeutung zu befragen wäre.

Umgekehrt würde man die gesellschaftlich von Desinteresse und zugleich Hochachtung gekennzeichnet Ignoranz gegenüber dem Mathematischen²¹ abbauen, wenn man Mathematik anders unterrichtete – nämlich sinnbezogen.

Nur ist zu fordern, daß nicht das PISA-Konsortium diese grundlegende Frage zur Bedeutung der Mathematik einfach faktisch entscheidet, sondern als Fachdidaktik im Hinblick auf jene Kompetenz, die für die Bildung des Menschen zum Menschen bedeutsam ist, eine begründete Position in Auseinandersetzung mit anderen Positionen bezieht. Weder kann nämlich einfach um der Popularität oder leichteren Lernbarkeit willen mathematische Grundbildung auf Anwendungskompetenz reduziert werden, noch kann umgekehrt die Mathematik darauf verzichten, die Frage nach ihrer Bedeutsamkeit für den Bildungsprozeß des Menschen zu stellen und zu beantworten. PISA suggeriert aber, daß die Frage nach der Bedeutung der Mathematik für die Bildung des Menschen durch ihre Reduktion auf lebenspraktische Funktionalität beantwortet worden sei: Dies aber ist ein (gerade für die Mathematik und ihre Bedeutsamkeit folgenschwerer) Irrtum.

Ich fasse zusammen: PISA forciert ein Verständnis von Mathematik, das Mathematik als Lösung lebensweltlicher Probleme versteht. Gemessen an diesem Kriterium versagen die deutschen Schüler. Dabei bleibt unbeantwortet, ob die immanente Dimension (Rechnen, mathematisches Denken) genügend berücksichtigt ist. Zu bemerken ist, daß die Frage nach der Bedeutung von Mathematik durchaus gestellt, aber diese Frage mit dem Hinweis auf die Funktionalität der Mathematik im Alltag bildungstheoretisch nicht angemessen beantwortet wurde.

2.3 Die Naturwissenschaften.

Hier läßt sich der Befund aus der Mathematik übertragen: Naturwissenschaftliche Bildung hat nach der in PISA zitierten OECD-Studie den Sinn, die Menschen zu befähigen, "Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt betreffen."²² Es geht also darum, in der Schule zu lernen, in Bezug auf unsere natürliche Umwelt angemessen und sinnvoll zu handeln – so, wie es jedem Menschen zukommen soll. Gemessen

21 Vgl. Enzensberger: Zugbrücke, S. If., in der er ein Plädoyer für die lebenspraktische Unverzichtbarkeit der Mathematik hält.

22 Prenzel, Manfred u.a.: Naturwissenschaftliche Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen 2001. S. 192-250. Hier S.198.

an diesem Kriterium schneiden deutsche Schüler schlechter als andere ab.

Die Stärken der deutschen Schüler liegen auch hier beim Durchrechnen von Aufgaben. Da nun aber PISA nicht Aufgaben abgefragt hat, sondern die naturwissenschaftliche Deutung von Problemen verlangt hat, versagen auch hier die Deutschen Schüler angesichts dieser Aufgabenstellung. Baumert vermutet zu recht, daß PISA nicht mangelnde Physikkenntnisse, sondern einen falschen Umgang mit Physik herausgefunden hat. Die Bilanz in der Sprache der Studie:

"Kennzeichnet man das Leistungsprofil insgesamt, kann man sagen, dass die relative Stärke der deutschen Oberstufenschüler im formal quantitativen Umgang mit Physik liegt. Aus der Perspektive eines modernen, experimentell fundierten und verständnisorientierten Physikunterrichts ist dieses Resultat unbefriedigend. Während in anderen Ländern ein Unterricht zu überwiegen scheint, der auf qualitatives Verständnis physikalischer Konzepte Wert legt, ist der Unterricht in deutschen Grund- und Leistungskursen stärker der traditionellen Gleichungsphysik verhaftet."²³

Wieder kann man die Grundfrage stellen, die schon im Hinblick auf die Mathematik gestellt wurde: Was sollen Schüler lernen? Die Didaktik der Naturwissenschaften muß sich entscheiden, was sie will,

- den Lerner, der eine Regelsystem innerhalb einer Naturwissenschaft kennt und durchrechnen kann (und erst anschließend auf die Bedeutung für die Bildung des Menschen befragt)
- oder den, der lebensweltliche Probleme naturwissenschaftlich bedenken und lösen kann, also Naturwissenschaften als Technik auffaßt.

Im Bereich des Umgangs mit Natur ist allerdings die wissenschaftliche Forschung nicht identisch mit der technischen Anwendung (oder ihrer Erforschung). Erkenntnisse der Naturwissenschaften sind nicht identisch mit Technik. Insofern scheint es durchaus berechtigt, die Naturwissenschaften aus ihrer eigenen Logik heraus zu verstehen und zu lernen, um zu einer innerwissenschaftlichen Kompetenz- und Qualifikationssteigerung zu kommen, die erst anschließend unter bildungstheoretischer (nicht aber unter funktionalistischer) Perspektive nach Bedeutung zu befragen wäre.

Umgekehrt muß die Frage nach der Bedeutsamkeit naturwissenschaftlicher Erkenntnis für die Bildung des Menschen gestellt werden, wenn Naturwissenschaften einen Platz im Bildungskanon haben sollen.²⁴

²³ Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.26.

²⁴ Vgl. Hilgenheger, Norbert (Hg.): Natur, Naturwissenschaft und Bildung. Münster 1997.

Nur ist auch in diesem Fall zu fordern, daß nicht das PISA-Konsortium diese Frage einfach faktisch entscheidet, sondern als Fachdidaktik im Hinblick auf jene Kompetenz, die für die Bildung des Menschen zum Menschen bedeutsam ist, eine begründete Position in Auseinandersetzung mit anderen Positionen bezieht. Weder kann nämlich einfach die naturwissenschaftliche Grundbildung auf Anwendungskompetenz reduziert (und durch technische Grundbildung ersetzt werden) werden, noch können umgekehrt die Naturwissenschaften darauf verzichten, die Frage nach ihrer Bedeutsamkeit für den Bildungsprozeß des Menschen zu stellen und zu beantworten. PISA suggeriert aber, daß die Frage nach der Bedeutung der Naturwissenschaften für die Bildung des Menschen durch ihre Reduktion auf lebenspraktische Funktionalität zu beantworten sei: Dies aber ist ein (gerade für das Verständnis der Differenz von Wissenschaft und Technik folgenschwerer) Irrtum.

Im Fall der Naturwissenschaften weist PISA aber auf ein zweites Problem: Die zitierte Mangeldignose indiziert auch einen falschen Weg zu den Naturwissenschaften (die noch nicht zur Technik reduziert wurden). Physiker ist doch nicht der, der eine Formel durchrechnen kann, sondern der, der sie findet. Ein guter Biologe ist nicht jemand, der einen Abschnitt in einem biologischen Unterrichtsbuch gut zusammenfassen oder ein Arbeitsblatt beschriften kann ("Flügel eines Vogels", "Gebiß eines Raubtiers"), sondern der, der eigene Beobachtungen zeichnen oder versprachlichen kann; der Experimente entwirft, um an neue Informationen zu kommen; der biologische Techniken (sezieren, mikroskopieren, beobachten) problemlösend anwenden kann. Ein guter Chemiker ist nicht jemand, der das Periodensystem auswendig aufsagen kann, sondern jemand, der die chemische Dimension der unbelebten Natur versteht und sie so isoliert, daß er sie bearbeiten kann. Der Chemieunterricht soll nicht lehren, daß es ein Periodensystem gibt, sondern wie man das Periodensystem herausgefunden hat, herausfindet und wozu es gut ist.

In den Naturwissenschaften zeigt sich am deutlichsten, daß das Fächerprinzip unverzichtbar ist. D.h. in den naturwissenschaftlichen Fächern können die Inhalte nur mit den ihnen zugehörigen Methoden gelernt werden. Baumert vermutet zu recht, daß PISA nicht mangelnde Physikkenntnisse, sondern eine falsche Art von Physikkenntnissen herausgefunden hat. PISA diagnostiziert also weniger einen Mangel an Wissen, als vielmehr einen falschen Zugang zum Wissen (und – so ergänzen wir – einen Mangel an sinnvollem Umgang mit dem Gelernten). PISA konstatiert, daß deutsche Schüler Naturwissenschaften als Buchwissen, nicht aber als Naturwissenschaften lernen und nicht sinnvoll mit ihrem Wissen umgehen können.

Ich fasse zusammen: Der erste Mangel betrifft die Fachdidaktik, die durch PISA zu Nachfolgeuntersuchungen aufgerufen ist; der zweite Mangel

betrifft aber die Bildungstheorie. PISA bezweifelt, daß die Erkenntnis von Natur an deutschen Schulen methodisch fachangemessen gedacht (d.h. gelernt) wird. PISA forciert ein Verständnis von Naturwissenschaft, das diese als Lösung lebensweltlicher Probleme versteht. Gemessen an diesem Kriterium versagen die deutschen Schüler. Dabei bleibt unbeantwortet, ob die immanente Dimension der Naturwissenschaft genügend berücksichtigt ist. Anzumerken ist, daß die Frage nach der Bedeutung von Naturwissenschaft zwar bildungstheoretisch gestellt, aber diese Frage mit dem Hinweis auf die Funktionalität der Naturwissenschaft im Alltag nicht angemessen beantwortet wurde. PISA hat aufgespürt: Deutsche Schüler lernen ein Wissen, das für sie keinen Sinn hat. Das Lernen an deutschen Schulen macht für Schülerinnen und Schüler keinen (oder zuwenig) Sinn. Menschen lernen aber nur, wenn sie einen Sinn im Lernen sehen.

Das Argument, daß man später im Beruf erfolgreich ist, wenn man gut lernt, scheint also für PISA ebenso wie für unsere sehr realistische Jugend – aus naheliegenden Gründen – nicht überzeugend zu sein. Wenn 42% der befragten deutschen Jugendlichen angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen, belegt diese Zahl diese Interpretation. Es gelingt der Schule nicht, z.B. das Lesen als Bereicherung der Lebensqualität, als persönlichen Gewinn darzustellen. Es ist bestenfalls Pflicht. Mit Pflicht kann man eine mittelmäßige, aber keine gute Schule machen. Dieser Befund läßt sich bestätigen, wenn wir die Ergebnisse der Evaluation in den Naturwissenschaften und der Mathematik hinzuziehen. Es ist an das erinnern, was im Mathematikunterricht festgestellt wurde: PISA prüft ein Verständnis von Mathematik, das Mathematik als Lösung lebensweltlicher Probleme versteht. Und gemessen an diesem Kriterium versagen die deutschen Schüler. Auch der naturwissenschaftliche Unterricht krankt an der Sinnkrise.

Schulen müssen nicht die Quantität des Unterrichts, sie müssen die Art des Unterrichts ändern.²⁵ Seit langem ist bekannt, daß Motivation einen größeren Einfluß auf Schulleistungen hat als kognitive Fähigkeiten, Intelligenz oder Begabung. Da unsere deutschen Kinder vermutlich genetisch nicht schlechter ausgestattet sind, als Kinder anderer Länder, (und unsere Lehrer eigentlich besser ausgebildet sind, als in anderen Ländern) wird es am Unterricht und am fehlenden Sinnbezug liegen, daß unsere Schulkinder zu wenig gelernt haben.

Exkurs:

Aber die Ursachen für mangelnde Kompetenzen in den

25 Die schulpädagogische Literatur fordert dies seit langer Zeit: Vgl. meinen Bericht Ladenthin, Volker: Wissenschafts- und erfahrungsanaloger Unterricht. In: Regenbrecht, Aloysius; Pöppel, Karl Gerhard (Hg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Münster 1995. S.15-29.

Naturwissenschaften sind tiefer zu suchen als nur in der fehlenden Motivation in der Schule. Die Ursachen liegen z.B. in der öffentlichen Darstellung der Naturwissenschaften, die die soziale Sinnbesetzung der Wissenschaften anzeigen; diese wird von den Schülerinnen und Schülern internalisiert.

Wie stellen sich die Naturwissenschaften öffentlich dar? (Es wird nicht gefragt: Was sind Naturwissenschaften; was leisten sie? Sondern es wird gefragt: Wie stellen sich die Naturwissenschaften dar?)²⁶

Die Mathematik macht es uns einfach: Auf die mangelnde öffentliche Repräsentation (bei gleichzeitig faktischer Bedeutungssteigerung) hat Hans Magnus Enzensberger in der Theorie²⁷ und den Versuch einer Praxisreform²⁸ hingewiesen. Die Physik? Im Fernsehen zeigen Castor-Transporte das Problem, daß Atommüll nur mit starkem Polizeischutz entsorgt werden kann. Physik erscheint als Bedrohung. Physik taucht nur als Problem auf. In der Chemie ging es in letzter Zeit um ein Mittel, das den Bluthochdruck senken soll, offensichtlich aber auch tödlichen Folgen haben kann. Als Themen der Biologie und Medizin wurden im letzten Jahr die Möglichkeit der künstlichen Befruchtung, der Import von Embryonen sowie Experimente an ihnen diskutiert. Weiter sprechen die Medien über genveränderte Lebensmittel, die Verfütterung von zu Mehl verarbeiteten Tieren, von Tierkadavern und möglicherweise mit einem Virus (BSE) infizierten Fleisch.

Man muß sich nun vorstellen, wie z.B. ein zwölf- oder auch 16jähriges Mädchen reagiert, das von diesen Themen hört und nun vor der Entscheidung steht, ob es Französisch oder Biologie, Geschichte oder Physik und Chemie wählen soll. Auf Grund welcher Kriterien wird das Mädchen sich für ein Fach entscheiden? Da es die Fächer nicht kennt, wird es sich doch nach dem entscheiden, was es so hört – von den Eltern; was es so liest – in den Tageszeitungen; und was es so sieht – im Fernsehen. Mit 12 oder 16 Jahren hört oder liest es: Die Biologie beschäftigt sich mit künstlicher Befruchtung – für ein Mädchen, das weder unmittelbar schwanger werden will noch sich für ihre Zukunft die künstliche Befruchtung als wünschenswerte Art der Zeugung und des partnerschaftlichen Zusammenlebens vorstellt, muß doch eine solche Diskussion wenig lebensnah wirken. Experimente mit Embryonen: Kaum nachvollziehbare Vorstellung für ein Mädchen, dessen Leiblichkeit sie nötigt, sich mit der Problematik zu beschäftigen, einmal ein Kind zu bekommen.

26 Vgl. auch meine Hinweise in: Ladenthin, Volker: Das Labor des Doktor Frankenstein. Warum Studenten die Naturwissenschaften und Technik-Fächer meiden. In: Süddeutsche Zeitung: Hochschule & Beruf 13.4.2000, S.9.

27 Enzensberger: Zugbrücke S. If.

28 Enzensberger, Hans Magnus: Der Zahlenteufel. Frankfurt/M.1997; dazu: Ladenthin, Volker: Vergnügliche Mathematik. In: Bulletin Jugend & Literatur 28 (1997) H.9, S.28.

Sicher ist, daß die genannten Wissenschaften nicht so sind. Aber sie stellen sich öffentlich so dar. Warum sollen sich Mädchen für Naturwissenschaften interessieren, deren öffentlich diskutierte Gegenstände das Nicht-Leben oder das künstliche Leben sind – und das zu einem Zeitpunkt, indem die Kinder neugierig sind auf das Leben, auf sich und ihre Zukunft in emotionaler und in körperlicher Hinsicht? Daß bei einer solchen Darstellung der Naturwissenschaften in der Öffentlichkeit Halbwüchsige wenig Sinn in den Naturwissenschaften sehen, wenn Sinn darin, sie zu erlernen, ist nachvollziehbar.

An dem Beispiel einer der Prüfungsaufgaben von PISA zeigt sich nun überraschenderweise, daß auch PISA jenen Sinnbezug nicht oder falsch herstellt, dessen Fehlen die Studie so eindringlich aufgezeigt hat: Es geht in dem anschließend zitierten Beispiel um die Frage nach einem angemessenen Zugang zu den Naturwissenschaften. Bei der folgenden Test-Aufgabe aus dem Biologieunterricht sollen angemessene Hypothesen von unsinnigen Hypothesen beim Auffinden von Krankheitsursachen unterschieden werden: (Es ist zu bedenken, daß sich unter den Probanden 15-17jährige Mädchen befinden.) Hier die Prüfungsaufgabe:

Ursachen des Kindbettfiebers: "Sammelweis sammelte Daten über die Anzahl der Todesfälle auf Grund von Kindbettfieber (...). Zur Forschung in den Krankenhäusern gehörte das Sezieren.. Der Körper einer verstorbenen Person wurde aufgeschnitten, um eine Todesursache zu finden. Semmelweis schrieb, dass auf der Ersten Station tätige Studenten üblicherweise am Sezieren von Frauen teilnahmen, die am Vortag gestorben waren. Direkt anschließend untersuchten sie Frauen, die gerade ein Kind geboren hatten. Sie achteten nicht besonders darauf, sich nach dem Sezieren zu waschen. Manche waren sogar stolz darauf, dass man noch, dass sie vorher in der Leichenhalle gearbeitet hatten, weil man daran ihren Fleiß erkennen konnte!"²⁹

Ist das ein Bild der Naturwissenschaften, das Jugendliche – Mädchen z.B. – zum Lernen motiviert? Muß man zur Naturwissenschaft dadurch motivieren, daß man ein Schreckensbild von Leichensektion an den Leibern frisch verstorbener Frauen vornimmt?

Naturwissenschaftlicher Unterricht muß wertbezogen orientiert sein. Er muß nach seinem Sinn, nicht nach dem Schauer fragen. Guter Unterricht muß seinen Lehrstoff so darstellen, daß die Kinder motiviert sind, diese Inhalte auch zu lernen. (Und Motivation meint nicht eine gute Note – oder, auf Seiten der Eltern – die Tafel Schokolade oder die fünf Euro als Lohn für eine der gute Klassenarbeit. PISA hat dies untersucht und stellt fest: "Auch finanzielle Belohnungen tragen nicht zu einer Erhöhung der Testleistungen

29 Prenzel: Naturwissenschaftliche Grundbildung. S.206.

bei." Das Kapitel ist überschrieben: "Testmotivation".³⁰⁾ Die Schüler müssen einen lebensbedeutsamen Sinn – einen Wert – in ihrem Lernen sehen.

PISA fordert auf, die Menschen zu befähigen, "Anforderungen situationsadäquat unter Berücksichtigung von Werten, Zwecken und Zielen zu interpretieren"³¹ – aber weder gibt PISA die dazu tauglichen Werte, noch die Zwecke oder Ziele bekannt.

3. Der "Hintergrund" von PISA: Globalisierung

Nach diesen Detailbeobachtungen möchte ich nunmehr im Rückgriff auf die eingangs gestellten Fragen die Gesamtanlage von PISA in den Blick nehmen. Dazu gehe ich von den Zielvorstellungen und Messkriterien der Studie aus. Von den Kriterien der Untersuchung wird einerseits gesagt, daß diese "auch keine annähernd erschöpfende Auskunft über [den] (...) zentralen Bereich der Allgemeinbildung" geben und man "gar nicht nachdrücklich genug betonen" könne, "dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont der Allgemeinbildung zu vermessen"³². Andererseits aber wird ausgeführt, daß die "Testkonstruktion" "bildungstheoretische Grundlagen" hat, daß die "Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen" ein "bildungstheoretisches Konzept mit sich führe, das normativ ist".³³ Unter Annahme eines Zieles will man nicht dieses, sondern nur die für die Erlangung des Ziels unverzichtbaren Basiskompetenzen indizieren, so daß bei einer Nichterlangung der Basiskompetenzen auf die Nichterreicherung des Ziels geschlossen werden könnte.

PISA ist eine externe Studie.³⁴ Die PISA-Studie überprüft nicht, ob die Richtlinien oder Lehrpläne in den Bundesländern in Bezug auf eine ausgewiesene Bildungstheorie angemessen sind. PISA fragt nicht, ob und inwieweit die in den Bundesländern von den Lehrplänen und Richtlinien festgelegten Lehrziele tatsächlich in Lehrbuchgestaltung und Unterrichtsplanung umgesetzt wurden. Und schließlich wird nicht untersucht, ob und inwieweit die in einem einzelnen Bundesland in den Lehrplänen und Richtlinien festgelegten und in Unterrichtsplanung umgesetzten Lehrziele zur Lernzielen, d.h. von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurden.

30 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.61

31 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.30.

32 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.21.

33 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.19.

34 Zur Beschreibung von methodischen Ansätzen bei Qualitätsstudien: Ladenthin, Volker: Pädagogische Überlegungen zur Schulqualität und ihrer Evaluation. In: Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion. (= Arbeitshilfen 154) Bonn 2000.

Vielmehr benutzt die PISA-Studie als Kriterium zur Beschreibung der "kulturelle[n] Basiskompetenzen"³⁵ eigene Kriterien (die sie folglich entwickeln und im Hinblick auf den derzeitigen Diskussionsstand in Didaktik, Schultheorie und Bildungstheorie legitimieren müsste.) Es verwundert, daß die PISA-Autoren sich diese curriculare Arbeit machen. Denn zuerst einmal wäre es naheliegend gewesen, ein Schulsystem an den eigenen Voraussetzungen und Zielen zu messen, um zu beurteilen, ob es (wenigstens) die selbstgesetzten Ziele erreicht. Erst wenn nachgewiesen wäre, daß es diese erreicht, ist es sinnvoll, ein Schulsystem an fremdgesetzten Zielen zu messen. Die Praxis des PISA-Konsortiums verweist aber ausdrücklich darauf, daß es den in den Richtlinien und Lehrplänen festgelegten Kriterien keine Signifikanz oder Aussagekraft gegenüber den von der OECD ausgewiesenen Zielen zutraut ("PISA dagegen lässt Fragen der curricularen Validität weiter in den Hintergrund treten..."³⁶).

Wie ist es nun zu erklären, daß ein hochrationales – und in wechselseitiger föderaler Konkurrenz, also auch Korrektur stehendes – Bildungssystem, wie es das deutsche Bildungssystem ist, seit 30 Jahren in regelmäßig überarbeiteten Lehrplänen und Richtlinien Kriterien für Bildung entwickelt, die angeblich nicht signifikant sind? Ist es wahrscheinlich, daß sich das komplexe Argumentationsgefüge der deutschen Schulpädagogik – mit seiner Gewaltenteilung von Wissenschaft, Schulverwaltung, Schulpraxis, staatlichen und privaten Schulen, privatwirtschaftlich organisierten Schulbuch- und Lehrmittelverlagen – in den letzten zwanzig Jahren so grundlegend geirrt hat, daß man es nicht einmal mehr als notwendig oder lohnend beurteilt, die Erreichung der selbstgesetzten Ziele zu evaluieren? Ein solches Urteil kommt einer fundamentalen Delegitimation der gesamten bisherigen wissenschaftlichen Schulpädagogik und Schulpraxis in Deutschland gleich. Ist das die Absicht von PISA?

Versucht eine bestimmte bildungstheoretische Konzeption mit dem Instrument der PISA-Studie Kriterien für die Zielorientierung von Schule durchzusetzen, die in der deutschen Schulpädagogik, Schulverwaltung oder Schulpolitik (vielleicht ja aus guten Gründen) bisher keine Akzeptanz fanden? Geht es PISA nicht um Empirie, sondern um Normendurchsetzung? Aber welche Normen sind es? Stimmen sie? Wer hat sie als gültig legitimiert? Steht hinter PISA gar nicht eine deskriptive Leistungsmessung anhand von in der deutschen schulpädagogischen Diskussion allseitig anerkannten Kriterien; steht "hinter" PISA vielleicht eher ein über das Vehikel Evaluation implementiertes Programm zur Veränderung, speziell zur Globalisierung der Schulsysteme?³⁷

35 Baumert: Untersuchungsgegenstand. Hier S. 21.

36 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.19.

37 So hilfreich und notwendig es ist, empirische Aussagen über ein Bildungssystem zu erhalten – so wenig ist allerdings möglich, mit empirischen Daten allein (erstens)

Im Verweis auf die zu Grunde gelegte Bildungstheorie wird diese Annahme vom PISA-Konsortium ausdrücklich bestätigt: "Der Gedanke der notwendigen Universalisierung der Basisqualifikationen wird in der angelsächsischen *Literacy*-Diskussion mit dem Argument neuer und infolge des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steigender Qualifikationsanforderungen verknüpft. (...) Dieses Konzept von Literalität steht auch im Hintergrund der internationalen Rahmenkonzeption von PISA."³⁸ Es geht erklärtermaßen der OECD (als Wirtschaftsorganisation) um die Durchsetzung eines zwar als "angelsächsisch" bezeichneten, in Wirklichkeit aber längst auch bei uns bekannten, schlicht funktionalen Bildungsbegriffs³⁹; es geht um Universalisierung (also ökonomische Globalisierung), d.h. die Auflösung förderaler und letztlich auch nationaler Bildungssysteme; es geht um die Transformation von Selbstbestimmung und Kulturidentität in funktionale Basiskompetenzen; es geht um Normierung und Vereinheitlichung statt um Individualisierung und Differenzierung. Als Grund und Legitimation für diesen Wandel werden an der zitierten Stelle ausdrücklich und ausschließlich die von der ökonomischen Situation her verursachten und

Ursachen zu benennen und (zweitens) allein aus ihnen Handlungsmaximen stringent abzuleiten. Man kann dies bereits daran erkennen, daß die Reformvorschläge, die sich auf die PISA-Studie berufen, sich z.T. widersprechen. Es wäre ein naturalistischer Fehlschluß, aus Fakten künftige Handlungen ableiten zu wollen – wie es programmatisch in der PISA-Studie formuliert wird. Eine partielle Evaluation wie die der PISA-Studie – mit nicht breit, d.h. von der Forschung insgesamt diskutierten Kriterien (die Literaturangaben der einzelnen Kapitel zeigen durchgehend, daß die erziehungswissenschaftliche Forschung von den Autoren nicht repräsentativ rezipiert wurde – kann nicht die von der Erziehungswissenschaft insgesamt zu leistende Aufgabe umgehen, Prinzipien künftiger Bildungsplanung mit den der Bildungstheorie eigenen Mitteln zu begründen und argumentativ durchzusetzen. Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung müssen wechselseitig aufeinander bezogen sein, denn Tatsachenforschung hat normative Vorgaben, die mit Tatsachen allein nicht begründet werden können, sondern vielmehr erst die Erhebung von Tatsachen ermöglichen. Es ist zu beobachten, daß Evaluationen als Möglichkeit genutzt werden, gewünschte, aber argumentativ nicht vermittelbare Veränderungen mit scheinempirischer Evidenz durchzusetzen. Evaluationen dienen als Steuerungsinstrument, das argumentationsresistent ist.

38 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.20.

39 Funktionalistisch sind bildungstheoretische Forderungen zu nennen, die davon ausgehen, daß man von einer Berufsfeldbeschreibung auf die hierzu notwendigen Kompetenzen zurückschließen sollte – so wie es die Philanthropen schon im 18. Jahrhundert für die absolutistische Staatsverwaltung und die Curriculumtheorie der 60er Jahre für die Erstellung von neuen Lehrplänen versucht hatten. Diese Forderungen sind ungeeignet für eine Gesellschaft, in der nicht an einem zentralen staatlichen (oder internationalen) Computer bestimmt wird, wer wo später arbeiten wird, sondern in der die einzelnen Menschen eines Landes im ökonomischen, sozialen und politischen Miteinander immer wieder neu entscheiden (können), wie sie leben wollen. Durch die Vorherrschaft funktionalistischer Vorstellungen bei der PISA Studie, besteht die Gefahr, daß die auf empirische Großstudien gründenden Bildungsreformen genau das herbeiführen, was sie beschreiben: Eine reduktionistische Beschulung.

definierten "Qualitätsanforderungen" benannt. Die Schule dient nicht mehr der Personalisation der Person⁴⁰, der Teilhabe an der menschlichen Gesamtpraxis, der Bildung, sondern einer Zurichtung auf das, was das PISA-Konsortium als Kultur definiert und wodurch es diese definiert sieht.

Wenn man diese Selbstaussagen des Konsortiums ernst nimmt, muß die PISA-Studie anders als bisher rezipiert werden. Nicht als Evaluation von Basisqualifikationen, die Bildung oder auch nur Allgemeinbildung anzeigen; nicht als Aussage über das deutsche Bildungssystem im Vergleich zu anderen Bildungssystemen. PISA muß vielmehr als Versuch rezipiert und bewertet werden, Bildungssysteme an funktionalen Kriterien zu messen, um diese – von der bisherigen (besonders von der deutschen) Bildungsdiskussion bisher nicht sehr breit rezipierten oder gar akzeptierten – Kriterien nunmehr unter Umgehung einer breiten Diskussion⁴¹ durchzusetzen. (In der viel zu schnellen Reaktion der Politik ist diese Durchsetzung undiskutierter Kriterien z.T. gelungen.) Es geht der Studie nicht um Messung, sondern um Normierung; nicht um Diagnose, sondern um Steuerung.

Was ist nun das Bildungsziel der Schule, das von PISA in seinen Basiskompetenzen abgestestet wird? Die (bereits zitierte) Antwort: "Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind."⁴² Der wirtschaftlich-soziale Zustand und seine (für wen?) "befriedigende" Bewältigung wird, unter Beachtung persönlicher Vorstellungen, zum letzten Kriterium dessen, was

40 Daß Bildung als "Personalisation der Person" nicht im Widerspruch zur berufsbezogenen Qualifikation steht, sondern diese in zu reflektierender Weise miteinschließt, ist in letzter Zeit mehrfach betont worden: Rekus, Jürgen (Hg.): Schule und Wirtschaft. Auf der Suche nach einem neuen Verhältnis. Münster 2002. Ladenthin, Volker (Hg.): Geistiges Kapital: Ökonomie und katholische Schule. Münster 2000 (= engagement (2000) Heft 3). Im Widerspruch zu anderen Formulierungen heißt es dann bei PISA: "Schulisch erworbenes Wissen bewährt sich nicht, indem es auf spätere Berufs- und Lebenssituationen angewendet wird, sondern dann, wenn die Chancen verbessert, neue Anforderungen situationsadäquat unter Berücksichtigung von Werten, Zwecken und Zielen zu interpretieren, und das zur Bewältigung der Anforderungen notwendige Um- und Neulernen erleichtert." Baumert: Untersuchungsgegenstand. S. 30.) Wäre diese Vorstellung tatsächlich zur Maßgabe geworden, hätte ein anderes Testdesign entwickelt werden müssen.

41 Hierzu stellt Dietrich Benner (In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) H.1 S.68ff. Hier S.72) fest, daß die "neuen Großprojekte TIMSS und PISA" jedoch didaktische, bildungstheoretische und schultheoretische Problemstellungen "vernachlässigten", so daß – ohne entsprechende Korrekturen – ein "Scheitern" der Ansätze zu erwarten sei. Die bei PISA zu bemerkende defizitäre Problemwahrnehmung bzw. "Vernachlässigung" des wissenschaftlichen Diskussionstands entwertet durch dieses Vorgehen die ungeheure Investition, die in der Arbeit steckt. Sie unterläuft die Probleme. Sie löst sie nicht.

42 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.16.

man in der Schule zu lernen hat. Zwar lehnen die begründenden Schriften eine Ableitung der Mess-Kriterien aus einem (in einem Curriculum operationalisierten) Ist-Zustand der Gesellschaft ab, betonen aber an signifikanter Stelle, die über das "Grundbildungskonzept" handelt, daß die "Rahmenkonzeption von PISA" eine "funktionalistische Orientierung" habe, "die der Bewährung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen besondere Bedeutung zumisst."⁴³

Das Problem der PISA-Konzeption ist nicht, daß sie – gegen die zuvörderst oft wissenschaftslogisch strukturierte Schulpraxis – Wissen von Anwendungssituationen her ordnet, bewertet und evaluiert; sondern daß das Kriterium für das, was "Anwendung" heißt, "funktionalistisch" (d.h. sozialwissenschaftlich) und nicht sinnbezogen (d.h. pädagogisch) bestimmt wird. Nur eine tatsächliche Praxis oder eine prognostizierte tatsächliche Praxis, nicht die gelungene Lebenspraxis wird zum entscheidenden Kriterium dafür, was als bedeutsame Kompetenz in Bildungsprozessen gelten soll. Die ökonomische Faktizität unserer Gesellschaft soll nach PISA zur Norm des pädagogischen Planens und Handelns werden. Die Schule soll in eine als letztgültig vorausgesetzte Weltkultur (die jedoch sehr einseitig beschrieben wird) einführen, nicht zum Bewerten kultureller Objektivationen befähigen. Was ist, wird als gut angesehen, nur weil es ist: "Das Konzept der Allgemein- oder Grundbildung (...) schließt auch immer normativ die Weltorientierung vermittelnde Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ein."⁴⁴

Die Kultur selbst – so die Implikation der PISA-Konzeption – gibt die Orientierung. Wer jedoch definiert diese "Kultur"? Bedürft die Gestaltung von Kultur und der Umgang mit Kultur (die in unserer Gesellschaft längst faktisch im Plural vorliegt)⁴⁵ nicht eines ihr vorausliegenden Orientiertseins? Nicht die Kultur gibt die verbindlichen Werte, sondern die faktischen Werte der Kulturen verlangen nach der der Kultur vorausliegenden Fähigkeit des verbindlichen Urteilens über Kulturelles und des verbindlichen Bewertens von Kulturellem.⁴⁶ Wo aber soll man dieses lernen, wenn die Schule nur die Kultur lehrt?

Zum Abschluß möchte ich inhaltliche Defizite der Studie aufzeigen, die aus einer den aktuellen didaktischen, bildungs- und schultheoretischen Problemstand ignorierenden Reduktion des Bildungsauftrags auf Kompetenzevokation herrührt.:

43 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.19.

44 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.20.

45 Schilmöller, Reinhard: Kollision kultureller Werte. Pädagogische Konzeptionen interkultureller Erziehung im Dilemma. In: Schneider, Johannes (Hg.): Kulturelle Vielfalt als Problem für Gesellschaft und Schule. Münster 1996. S.70-97.

46 Regenbrecht, Aloysius: Reflektierende Urteilskraft als Kriterium moralischer Erziehung im Unterricht. In: Rekus, Jürgen (Hg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim und München 1998. S.95-114.

4. Fehlmeldung: Ästhetische Bildung.

Es fällt auf, daß PISA den Bereich der ästhetischen Bildung nicht thematisiert. Gehört ästhetische Bildung zwingend zur Bildung? Ist sie "notwendig"? Mit ästhetischer Bildung sind nicht Kunstverstand oder Kenntnisse der Kunstgeschichte gemeint. Ästhetisches Gefühl meint etwas anderes: Die ästhetische Fähigkeit der bildenden Künstler etwa besteht in einer besonders geschulten Wahrnehmungsfähigkeit, darin nämlich, etwas zu sehen, was alle anderen übersehen haben. Es ist zudem die Fähigkeit, etwas zu gestalten, wozu es noch keine Gebrauchsanweisung gibt.

Ästhetisches Wahrnehmen ist eine Fähigkeit, die man gerade in der plural verfaßten, faktisch multikulturellen und programmatisch offenen Gesellschaft braucht. Die klassischen Theorien haben als ästhetische Urteilskraft das Vermögen beschrieben, etwas Neues, von anderen Menschen bisher Unbeachtetes wahr und wichtig zu nehmen. Der ästhetisch geschulte Mensch hat einen Sinn für das, was die Konvention übersehen hat. Er sieht die Welt undogmatisch, unvoreingenommen, er hat die Fähigkeit, die Dinge ohne einengende Vorurteile wahrzunehmen.

Und die klassischen Theorien haben als ästhetische Urteilskraft das Vermögen beschrieben, unkonventionell, aber situationsangemessen zu handeln – es ist das Vermögen, ein Handlungserfolg zu erzielen, für den es noch keine Regeln gibt. (Diese Definition – Handlungserfolg, für den es bisher keine Regeln gab – ist die Definition des künstlerischen Genies, wie man sie in der deutschen Klassik, bei Kant oder Schiller finden kann.) Das ästhetische Vermögen, sich selbst Regeln zu geben, die zum Erfolg führen, ist genau jene Eigenschaft, die eine plurale Gesellschaft braucht.

Wenn wir unsere Curricula um einer Ausgerichtetheit auf das Funktionale willen um diesen Bereich kürzen, dann verringern wir das Kompetenztableau der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist es so, daß die von PISA festgestellten Defizite – Sprachvermögen, Problemwahrnehmung und Regelerkenntnis in den Naturwissenschaften – eigentlich genau auf jenen Fähigkeiten beruhen, die die ästhetische Urteilskraft beschreiben. Ästhetische Urteilskraft kommt nicht zum Lesen, Rechnen und Schreiben hinzu, sondern macht diese erst möglich und damit qualifizierbar. Das Problem der oben geschilderten Mathematikaufgaben bestand ja für die Testpersonen darin, einen Fall einer Regel zu subsummieren bzw. diese Regel erst noch zu finden. Dies ist keine spezifisch mathematische Denkopoperation, sondern ein Vorgang ästhetischer Urteilskraft anlässlich von Mathematik. Die einzelnen Kompetenzen sind also nicht so zu isolieren, wie PISA es suggeriert.

Gerade eine Ausrichtung auf Funktionalität von Lehrplänen ("Ausbildung") müsste also ein Interesse daran haben, daß nicht nur Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften untersucht und in Schulen stärker als bisher gefördert werden. Was fehlt sind die Fähigkeiten im ästhetischen Bereich. Ohne diese Aspekte bleibt ein Unterrichten wie PISA problematisches Fragment – selbst wenn wir lediglich eine kompetenzgesteuerte (statt einer sinnbestimmten, gelingenden) Gesellschaft wollen.

5. Fehlmeldung: Moralische Urteilsfähigkeit

Es fällt auf, daß man im PISA-Konsortium die moralische Urteilsfähigkeit nicht als Basisqualifikation ansieht, obwohl diese – wie die ästhetische Urteilskraft – zum gebildeten Menschen gehört, diesen vielleicht sogar erst ausmacht. Im Konzept des Erziehenden Unterrichts wurde die Einheit sachliches Erkennen und sittliches Urteilen auch theoretisch formuliert.

Moralität und Sittlichkeit wurden von PISA nur marginal untersucht. PISA evaluiert nicht "Sittlichkeit", wohl aber "Kooperation und Kommunikation" in kognitiver, emotionaler Hinsicht und bezogen auf "Werthaltungen".⁴⁷ Dabei werden besonders die Fähigkeit zur "Perspektivübernahme" und "Empathie" sowie Verantwortungsübernahme/-abwehr sowie die "Einhaltung arbeitsbezogener Normen im Klassenzimmer" überprüft. Aus erziehungstheoretischer Sicht sind diese Kriterien notwendig, aber nicht hinreichend.⁴⁸

Das PISA-Konsortium hat im Unterschied zu den anderen Evaluationsbereichen im Bereich "Kooperation und Kommunikation" eine neue Methode gewählt, nämlich die Methode der (kontrollierten) "Selbstberichtverfahren", in der "Jugendliche als Experten" ihrer selbst befragt wurden, die nun ihre "eigenen Reaktionen" beschrieben haben. Zudem wurden nicht (wie in den anderen Testteilen) 180.000 Schülerinnen und Schüler aus 32 Staaten befragt, sondern lediglich 300 Schülerinnen und Schüler und nur in Deutschland. Ein internationaler Vergleich der Befunde ist also nicht möglich. In der deutschen Vergleichsstudie (2002) fehlt ein entsprechendes Kapitel. Zeigt dies die Bedeutung, die man diesem Thema innerhalb des PISA-Konsortiums zumißt?

47 Stanat, Petra; Kunter, Mareike: Kooperation und Kommunikation. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.); PISA 2000. Opladen 2001. S.299-321.

48 Vgl. Rekus, Jürgen: Compassion als pädagogisches Projekt – Abgrenzung und Begründung. In: engagement (2000) H.2, S.95-102.

Es zeigt sich zumindest, wie stark reduziert die Kriterien sind, mit der PISA indirekt einen Letztbegründungsanspruch für das, was den Menschen als Menschen ausmacht, erhebt. Die "Basisindikatoren" können vielleicht "Kenntnisse und Fähigkeiten" abprüfen, die für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe nützlich sind; sie sind aber weder "grundlegend" noch die "Basis" des Menschsein, der Person, der Bildung – eben jenes, um das es in Bildungsprozessen geht. Eine Einzelwissenschaft maßt sich an, die den Menschen "grundlegende" Wissenschaft sein, Auskunft über seine "Basis" zu geben.⁴⁹

Die Basis des Menschen ist aber eben keine Ansammlung von gesellschaftlich nützlichen Kompetenzen, sondern seine Fähigkeit, seine Basis selbst zu bestimmen. Selbstbestimmung bleibt die regulative Idee der Bildung; ihr hat Schule zu entsprechen. Um sich selbst bestimmen zu können bedarf es aber der Bildung der ganzen Person, bzw. der Aneignung der Fähigkeiten für eine Teilhabe an der menschlichen Gesamtpraxis, also der Einführung in die Wissenschaften, der Politik, der Ethik, der Ästhetik und der Religion. Die hierzu nötigen (fachbezogenen) Lernvorgänge lassen sich nicht noch einmal elementarisieren, so daß am Ende die Addition der Teilleistungen die Gesamtpraxis oder die Person repräsentieren. Aus kognitiven Vermögen lassen sich nicht regulative Ideen für menschliche Praxis ableiten oder konstituieren; ebensowenig lassen sich menschliche Praxen in kognitive Einzelakte zerlegen, deren mechanische Synthese wieder zu Bewältigung der Gesamtpraxis befähige. Dies aber setzt PISA voraus; dies ist die mechanistische Voraussetzung der zugrundegelegten empirischen Psychologie. Auf die ethischen und theologischen Konsequenzen dieses Menschenbildes habe ich an anderer Stelle hingewiesen.⁵⁰

6. Die soziale Dimension der Schule

PISA indiziert, daß in Deutschland schlechte Schulleistungen mit niedriger sozialer Herkunft korrelieren. Einige Interpreten der Studie haben diesen

49 Man könnte diesen Anspruch auch professionsspolitisch dahingehend auslegen, daß sich wiederum eine Wissenschaft – diesmal ist es die empirische Psychologie – selbst zur Leitwissenschaft des Menschlichen ernannt, so wie es früher die über sich selbst nicht aufgeklärte Philosophie, die sich absolut setzende Politische Ökonomie oder die auf Totalität ausgerichtete Soziologie versucht haben. Die pädagogische Aufgabe der Bildung soll diesmal mit Mitteln der empirischen Psychologie beantwortet werden, weil diese Wissenschaft definitiv zu wissen glaubt, was die "Basis" für ein gelungenes Leben ist.

50 Vgl. Ladenthin, Volker: Bildung als Aufgabe der Gesellschaft. Prinzipien der Bildungsplanung nach PISA. In: Bergsdorf, Wolfgang; Court, Jürgen; Eckert, Manfred; Hoffmeister, Hans (Hg.): Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. 15 Vorlesungen. Weimar 2002. S.331-344.

Sachverhalt anders ausgedrückt. Sie schreiben z.B.: "Die Leistungsunterschiede sind in keinem Land so stark durch die soziale Herkunft bedingt wie in Deutschland." Diese Formulierung verwandelt eine Korrelation in eine Ursache. Ob die soziale Herkunft (kausale) Ursache oder (attribuierter) Indikator ist, wäre noch zu klären. Dies geht nicht ohne vorausgesetzte anthropologische Grundannahmen, die allerdings nicht von einer Wissenschaft aus zu leisten wäre.

Wenn allerdings die Ergebnisse von PISA so zu interpretieren sind, daß Bildungsferne mit einem niedrigen sozialen Status korreliert, dann sind ja gerade nicht die von PISA abgetesteten Qualifikationen "Voraussetzungen für die (...) Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation"⁵¹, sondern dann sind die Verfügung über materielle Mittel, über soziales Kapital, Habitus usw. Voraussetzungen für diese Teilhabe. Dann aber stimmt die Grundannahme der Studie nicht, daß sie einzelne kognitive Fähigkeiten als "Basis" für die Teilhabe erklärt. In dem beschriebenen Falle läge die Basis für die Teilhabe an einer Gesellschaft in Umständen, die die Soziologie und die politische Ökonomie viel besser erklären und die Politik eher kompensieren könnte. Hier widerspricht sich die Studie selbst, weil sie auf der einen Seite überzeugt ist, kognitive Kompetenzen ausweisen zu können, "die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind"⁵², auf der anderen Seite aber doch gerade aufzeigt, daß der sozial-ökonomische Status der Eltern eine viel stärkere "Basis" für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist. Was stimmt nun? Entscheiden kognitive Kompetenzen oder die materiellen Voraussetzungen? Was ist die Basis einer gelungenen Teilhabe?⁵³

Es zeigt sich an diesem Beispiel, daß die Studie den selbstgewählten Anspruch, die "Basis" menschlichen Lebens zu bestimmen, nicht widerspruchsfrei einlösen kann. Dies ist im letzten Fall auf die "Basis" für die Teilhabe an der Gesellschaft bezogen; fragt man nach der "Basis" für Selbstbestimmung, für Personalisation, für die Teilhabe an der

51 Baumert: Deutschland im internationalen Vergleich. S.8.

52 Baumert: Untersuchungsgegenstand. S.16.

53 Neuere Studien zeigen, daß gerade nicht kognitive Kompetenzen sondern der soziale Status der Herkunftsfamilie über den Grad der Teilnahme an der Gesellschaft entscheiden; die sogenannten Basiskompetenzen sind eben faktisch betrachtet nicht die Basis, die über die Teilhabe an der Gesellschaft entscheiden. Die PISA-Studie beschreibt keinen Ist-Zustand, sondern einen Wunsch: Es sollte – ihrer Auffassung nach – so sein, daß die von ihr untersuchten Basiskompetenzen über den lebensweltlichen Erfolg entscheiden. Aber sie zeigt selbst, daß es nicht so ist. Hinzuzufügen ist, daß es nichteinmal so sein sollte: Menschen sind nicht nur durch Sprachkompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz basiert. PISA vertritt ein kognitivistisch reduziertes Menschenbild, das nichteinmal im selbstgesetzten Rahmen die naheliegenden Probleme erklärt.

menschlichen Gesamtpraxis, für gelungenes Leben insgesamt⁵⁴ – also nach Bildung – so kann die Studie hierauf nur eine defizitäre, kognitivistische reduzierte Antwort geben.

Aber auch immanent betrachtet sind Zweifel angebracht, ob die Antworten der Studie auf die beschriebene soziale Problematik ausreichend sind. Es ist zu fragen, ob der Ausbau der schulischen Betreuung, z. B. eine Ganztagschule, diese von der Studie geschilderten sozialen Probleme löst – oder nicht noch verstärkt. Die bereits vom Elternhaus gut geförderten Kinder würden durch eine Ganztagschule ja nicht besser gefördert.

Die Schule kann zudem ganz wesentliche Bereiche im Bildungsprozeß nicht übernehmen:

– Die Schule kann Kinder nicht versorgen. Nach Auskunft der Schulärzte sind viele Selbstverständlichkeiten der familiären Betreuung von Kindern nicht mehr selbstverständlich. Wenn man in den Gesundheitsämtern die Schulärzte befragt, liefern sie Zahlen, daß bei 1/3 der Kinder schlichte Pflegefehler vorliegen.

– Die Schule kann nicht für lebensweltliche Erfahrung, für Lebensklugkeit sorgen. Hier müssen Eltern ihren Kindern im Umgang (Herbart) Anregungen geben, zum Lesen, zum Hören intelligenter Musik, zum Besuch von kindgerechten Ausstellungen und Museen, Theatern und klugen Filmen. PISA hat gezeigt, daß der Bezug "Wissen- und Lebenswelt" von Schülern nicht hergestellt wird. Das mag auch daher rühren, daß viele Kinder von ihren Eltern nicht mehr in einen bedeutsamen Teil der Lebenswelt eingeführt werden. Sie kennen die Lebenswelt nicht, weil sie sie in der Lebenswelt nicht kennengelernt haben. Diese Lebenswelt kann aber Schule nicht ersetzen.

– Die Schule kann Kindern nur begrenzt einfache Lebensregeln an die Hand geben, weil es an lebensweltlichen Situationen fehlt

Dies alles kann die Schule nicht lehren. Man muß es aber können, um in der Schule etwas zu lernen. Die Schule kann Kindern vor allem eines nicht geben: Zeit, Liebe, Akzeptanz. Eltern könnten dies. Diese Bemühungen verbesserten die Leistungen von Kindern insofern, als Schule dann von fürsorglichen Aufgaben entlastet ist. Sie kann sich dann auf das Wesentliche konzentrieren: Das Lernen. Lehrer hätten dann Kinder vor sich, die durch die Bestätigung der Eltern in ihrer Person stabilisiert sind. Dann könnten Lehrer ihnen Anforderungen zumuten und Leistungen abfordern. Wenn Kinder aber schon vom familialen Umwelt destabilisiert

54 Ich habe diesen Aspekt an anderer Stelle ausgearbeitet: Ladenthin, Volker: Alles, was zu wissen ist. [Zeitungsfassung eines Vortrags auf der Herbsttagung der Görres-Gesellschaft in Erfurt 2002]. In: Rheinischer Merkur 3.10.2002. Nr.40, S.16.

sind – dann hat die Schule es schwierig, Leistungen von ihnen abzuverlangen.

Der Hinweis darauf, daß schlechte Schulleistungen an die soziale Schicht gekoppelt sind, läßt die Vermutung aufkommen, daß in diesen Schichten Kinder nicht genügend betreut und nicht emotional stabilisiert werden. Die Konsequenz wären Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für Eltern, die ihre Kinder nicht angemessen pflegen, unterrichten und erziehen können. PISA zeigt ein Kompetenzdefizit in der elterlichen Erziehung auf.⁵⁵

7. Zusammenfassung

Das Gesamturteil über die PISA-Studie ist also geschichtet: Positiv hervorzuheben ist, daß die Studie partiell Defizite eines Unterrichts aufspürt, der nicht nach dem Sinn des zu Lernenden fragt, sondern sich in der sachlogischen und kindgemäßen Darstellung und "Vermittlung" begnügt. Problematisch an der Studie ist, daß das Kriterium für Sinn in der Faktizität der Gesellschaft und dem Gedanken der Vereinheitlichung von kulturell differenzierten Gesellschaften zur globalen Universalgesellschaft gesehen wird. Dabei ist es – bildungspolitisch – ein Problem, daß die Studie ihren pädagogischen Anspruch nicht in Auseinandersetzung mit anderen Konzeptionen und auf dem derzeitigen theoretischen Diskussionsstand in der Didaktik, Schultheorie und Bildungstheorie argumentativ durchsetzt. Die Antwort im Hinblick auf die eingangs gestellten Fragen lauten: PISA mißt ausgewählte Teilkompetenzen für die Teilhabe an der Kommunikation in der Gesellschaft – also für Ausbildung im Hinblick auf ein spezifisches Anwendungsprofil; PISA gibt aber damit nur begrenzt Auskunft über die Bildungsprozesse, um deren gesellschaftliche Organisation willen Schulen eingerichtet wurden. Der Anspruch, von einer einzigen Wissenschaft her zu definieren, was die "Basis" des Menschlichen ist, und sich damit von dem Gedanken einer menschlichen Gesamtpraxis, einer Person oder von sinnbestimmter subjektiver Totalität zu verabschieden, soll hier mit der Finanzkraft einer großen Wirtschaftsorganisation – der OECD – faktisch durchgesetzt werden. Die "andere" Basis des Menschen, Sittlichkeit und Sinn, wird normativ nicht thematisiert.

55 Zur aktuellen Diskussion anlässlich von PISA vgl. besonders und sehr erhellend: Baden-Württembergischer Handwerkstag (Hg.): Konsequenzen aus PISA. Stuttgart 2002.