

Ingo Richter

## Nach dem Schock – über die Verarbeitung von PISA in jüngsten bildungspolitischen Publikationen

Adam, Konrad: Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen. Propyläen Berlin 2002.  
192 Seiten

Fahrholz, Bernd – Gabriel, Sigmar – Müller, Peter (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Hoffmann & Campe Hamburg 2002. 319 Seiten

Guggenbühl, Ellan: Die PISA-Falle. Schulen sind keine Lernfabriken. Herder Freiburg 2002.  
187 Seiten

Heiderich, Rolf – Rohr, Gerhart: Bildung heute. Wege aus der PISA-Katastrophe. Olzog München 2002. 251 Seiten

Schavan, Annette: Welche Schule wollen wir? PISA und die Konsequenzen. Herder Freiburg 2002. 156 Seiten

Schorr, Bruno J. : PISA. Herausforderung und Chance zu schulischer Selbsterneuerung. Auer Donauwörth 2002. 99 Seiten

Terhart, Ewald: Nach PISA. Europäische Verlagsanstalt Stuttgart 2002. 146 Seiten

Bücher über die Olympiaden erscheinen in aller Regel nur wenige Tage nachdem das Olympische Feuer erloschen ist. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, denn – sieht man von den Namen der Medaillengewinner ab – lässt sich alles vorher schreiben und drucken. Im Jahre 2002 – also in den zwölf Monaten nach der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA I und PISA E – erschienen sieben Bücher, die die vier magischen Buchstaben im Titel oder Untertitel tragen. Möglicherweise sind es sogar noch mehr. Ich gehe davon aus, dass es in der Regel mindestens ein bis zwei Jahre dauert, um ein Buch zu schreiben und alle Erfahrungen sprechen für eine sechs- bis zwölfmonatige Produktionszeit. Dafür, dass in so kurzer Zeit so viele PISA-Bücher erschienen sind, gibt es zwei Erklärungen: Erstens, die Autoren und die Verlage haben sich sehr beeilt und zweitens, die Bücher enthalten »prä-pisanische« Textbausteine oder zumindestens Gedanken. Die publizistische Verarbeitung würde dann der politischen Reaktion gleichen, denn auch die Politiker reagierten schnell auf die Veröffentlichung der Ergebnisse und wiederholten Meinungen, die sie bereits seit langem vertreten hatten. Der Vergleich mit der Olympiade ist übrigens durchaus naheliegend, denn die Reaktionen auf PISA stellen den Ländervergleich (Medaillenspiegel) in den Vordergrund und vernachlässigen mehr oder weniger den Zusammenhang, aus dem heraus die Leistungen entstehen.

Nun ist es ja einerseits erfreulich, dass die Publizistik auf bedeutende Ereignisse schnell reagiert und durchaus sinnvoll, ältere Erkenntnisse auf sie anzuwenden, andererseits handeln die Bücher eigentlich gar nicht von PISA, sondern nehmen PISA nur zum Anlass, um – durchaus relevante und interessante – Themen zu erörtern. Konrad Adam schlägt – nach dem PISA-Desaster der sozialdemokratischen Bildungspolitik – genüsslich noch mal die Schlachten der 70er Jahre. Der Vorstandsvorsitzende der Dresdner Bank Fahrholz und die (ehemaligen) Ministerpräsidenten Gabriel und Müller haben kurze Statements von vierzig Mitgliedern der

deutschen politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Elite gesammelt (z.B. von Angela Merkel und Guido Westerwelle, von Heinrich von Pierer und Roland Berger, von Dagmar Schipanski und Edelgard Bulmahn sowie Meinhard Miegel und Gerhard Kleinhenz), Statements zur Bildungspolitik im weiteren Sinne, die zwar durchaus pointierte Meinungen enthalten, sich jedoch nicht auf PISA beziehen. *Ellan Guggenbühl*, ein Schweizer Kinder- und Jugendpsychologe, wendet sich zwar nicht gegen die Durchführung internationaler Leistungsvergleiche, möchte ihre Bedeutung aber relativieren und er analysiert in seinem Buch die Schulwirklichkeit auf der Grundlage sozialpsychologischer Ansätze. *Heiderich und Rohr* beschreiben praxisorientiert zwölf Schlüsselkompetenzen, wie z.B. Kreativität und Zivilcourage, die sie für die Bildung ganz allgemein für wichtig halten. *Annette Schavan* entfaltet ihre persönliche pädagogische Philosophie und ihr bildungspolitisches Programm für das Land Baden-Württemberg. *Bruno J. Schorr* wendet sich gegen die Dominanz der quantitativen Leistungsmessungen, spricht sich für eine ganzheitliche wertbezogene Pädagogik aus und widmet sein Buch vor allem den schulpolitischen Programmen für behinderte Kinder. *Ewald Terhart* schließlich geht von einer weitgehenden Unsteuerbarkeit des Bildungswesens aus und diskutiert vor dem Hintergrund der internationalen Leistungsvergleiche Qualität und Qualitätssicherung der Schule sowie der Lehrerbildung und der Lehrerarbeit. – Wenn auch die Bücher zu PISA selber wenig beitragen, lesenswert sind sie in ihrer Art eigentlich allesamt.

1. Für *Kurt Adam* sind die Bildungsreformen der 70er Jahre die Ursache für die Leistungsschwäche des deutschen Bildungssystems; schuld sind vor allem die »68er«, die Linken und die Reformpädagogen, – aber nicht nur: der Angriff richtet sich gegen den »Zeitgeist« einer ganzen Epoche. So werden die alten »Gespenster« alle nochmals vorgeführt: der leistungsfeindliche Sozialstaat, die meist als Einheitsschule titulierte Gesamtschule, die Massenuniversität und ihre Mitbestimmungsverfassung, die kritische und emanzipatorische Pädagogik, der dynamische Begabungsbegriff, die standesegoistischen Lehrergewerkschaften und vieles andere mehr. Als Anknüpfungspunkt für diese »Schlachten von gestern« dient die Behauptung, dass die damals gescheiterten Bildungsreformer es nun mit PISA erneut versuchen, ihre alten falschen und fatalen Ideen in die Tat umzusetzen. Das ist eine Behauptung wider besseres Wissen, denn die Wurführer von einst sind – soweit sie noch leben und sich äußern – in Wirklichkeit sehr sehr kleinlaut geworden, – angesichts ihrer gescheiterten Erwartungen und Hoffnungen. Das ist rechthaberisch und süffig geschrieben, aber im Grunde »Schnee von gestern«.

Richtig und ernst sind dagegen Adams Warnungen vor der demographischen Katastrophe und sein Bekenntnis zur Bedeutung der Geschichte, der Natur, der Gefühle, der Musik und insbesondere der Sprache für die Bildung des Menschen. Adam verzichtet auf die übliche kulturgeschichtliche Rhetorik, sondern begründet seinen Bildungsbegriff mit einfachen und einleuchtenden anthropologischen Argumenten. Dem würde keiner widersprechen, der mit funktionalistischen Argumenten die PISA-Konzeption der Basiskompetenzen begründet. Dennoch müsste Adam eigentlich die funktionalistische Bildungskonzeption grundsätzlich angreifen. Er tut es nicht, sondern wählt eine »schiefe Schlachtordnung«, indem er – wie gesagt – die »Schlachten der Vergangenheit« noch einmal schlägt.

Adam kennt sie natürlich alle, und zwar nicht nur seine »alten Griechen«, sondern auch seine »Pappenheimer« aus den 70er Jahren und manchmal nennt und zitiert er sie auch; doch in dem ganzen Buch gibt es – selbst bei wörtlichen Zitaten – keinen einzigen Quellenhinweis. Die scharfe Kritik und süffisante Polemik lädt deshalb nur zur Gegenkritik und – polemik ein, nicht aber zu einer ernsthaften Auseinandersetzung; das ist schade. Die »Welt«, deren Chefkorrespondent Adam ist, wird auf dem Cover mit der Bemerkung zitiert, dass es sich bei dem Buch um

eine »konservativ grundierte Kultur- und Gesellschaftskritik« handelt. Das wird man nicht sagen können, denn es handelt sich um eine im besten Sinne re-aktionäre Position, die eine Welt wieder beleben will, die es nicht mehr gibt und möglicherweise auch nie gegeben hat.

2. Was soll man zu einem Sammelwerk (*Fahrholz* u.a.) sagen, in dem alles, was in der Bundesrepublik Rang und Namen hat, seine Urteile und Vorurteile nicht etwa zu PISA, sondern zur Bildungspolitik im allgemeinen und im besonderen zum Besten gibt. *Thomas Middelhoff* fordert die Abschaffung der ZVS, Studiengebühren und gemeinsame Projekte von Wissenschaft und Wirtschaft; – dafür gibt es gute Gründe. *Willi Lemke* fordert Betriebspraktika für Schülerinnen und Schüler; – sehr gut! *Kai Eltges* von Kienbaum fordert die Einführung einer auch qualitativ angelegten Kosten – und Leistungsrechnung auch an den Non-profit – Organisationen, insbesondere an Hochschulen; – das ist nützlich. *Christine Bergmann* fordert Ganztags- Betreuungsangebote als festen Bestandteil des Erziehungs – und Bildungssystems; das steht in der Regierungserklärung der jetzigen Bundesregierung. Der Band gibt einen recht guten Überblick darüber, welche bildungspolitischen Themen das »politische Milieu der Bundesrepublik« nach dem PISA-Schock, eigentlich müsste man sagen »trotz des PISA-Schocks« bewegen. Es gibt in dem ganzen Band einen einzigen Beitrag, der sich mit PISA auseinandersetzt. *Ludger Wöszmann* warnt davor, die Bedeutung bilateraler Ländervergleiche zu überschätzen (Finnland!); er meint, dass institutionelle Faktoren die Schulleistung wesentlich stärker bestimmen als finanzielle Faktoren. Das wäre doch ein Thema für den ganzen Band gewesen!

3. *Ellan Guggenbühl* erörtert in seinem Buch das, was er die alltägliche Wirklichkeit der Schule nennt, den Schulalltag der Schülerinnen und Schüler, vor allem aber der Lehrerinnen und Lehrer und ein wenig auch der Beziehung zwischen Eltern und Lehrern. Sein Ansatz zu einer Kritik an PISA und ähnlichen Untersuchungen, von denen er sagt, sie reduzieren die Komplexität der Schule auf ein einziges Thema, die Schulleistungen nämlich. Dies lenkt von den eigentlichen Problemen und Herausforderungen der Schule ab. Die Probleme und Herausforderungen liegen in der Lebenswirklichkeit der Schule und dem Alltagshandeln der beteiligten Personen, und die haben mit Bildungszielen und -programmen, mit PISA wenig zu tun: Wer liebt wen? Gibt es einen Gott? Wie kann ich als Lehrer den Schülerinnen und Schülern gleichzeitig als Erwachsener, Fachmann, Helfer und Freund begegnen? Guggenbühl beschreibt Alltagssituationen der Schule, die er als Kinder- und Jugendpsychologe erfahren hat. Das ist die Stärke des Buches. Dies geschieht auf dem Hintergrund der relevanten Literatur, aber es handelt sich nicht um eine wissenschaftlich-analytische Abhandlung, sondern um eine kluge Kategorisierung und Typologisierung dessen, was im Grunde alle, die mit Schule zu tun haben, wissen, aber nicht wahrhaben wollen. Guggenbühl ist der Auffassung, dass »das entscheidende Merkmal der guten Schule die Persönlichkeit des Lehrers ist«. »Gute Lehrer überzeugen durch Humor, Menschenliebe, Konfliktfähigkeit und Optimismus«. Er versucht eine Typologie der Lehrerpersönlichkeit und beschreibt den »Seelenbegleiter«, den »Vater – Archetyp«, den »fintenreichen Trickster«, den Vertreter von Ordnung und Klarheit, den Visionär oder heimlichen Ideologen. Guggenbühl analysiert klapprisch die Realität und Ideologie der Teamarbeit der Lehrer. Titel und Untertitel des Buches sind eine grobe Irreführung des Lesers. Es müsste heißen: »Die Wirklichkeit des schulischen Alltags jenseits von Bildungszielen, Fachdidaktik und Unterrichtsmethodik«. Über die Schulpsychologie der Schule gibt es nun allerdings bereits viele Bücher; doch dieses überzeugt durch seine erfahrungsgesättigte reflektierende Direktheit. Das scheint alles fern von PISA zu sein. Doch Guggenbühl hat eine Chance vergeben. Wenn es richtig sein sollte, – was ich fest glaube – dass die sozialpsycho-

logischen Bedingungen des Lehrens und Lernens neben den sozialen und kulturellen Dispositionen die entscheidenden Voraussetzungen für die Lehr- und Lernleistungen sind, dann fehlt diesem Buch der alles entscheidende fruchtbare Ansatz: wie beeinflusst die sozio – psychische Lage im Alltag die Lehr- und Lernleistungen? Schade! – Ein gutes Buch hat eine große Chance verspielt.

4. Das Buch von *Heiderich* und *Rohr* gehört eigentlich nicht in diesen Zusammenhang. Es taucht hier nur auf, weil es sich – völlig unbegründet – anmaßt, »Wege aus der PISA Katastrophe« zu weisen. Ich gehe davon aus, dass die praxisnah und anwendungsbezogenen Schilderungen von vierzehn Schlüsselqualifikationen nützlich sind: Logik, Analytik, Kreativität, Querdenken, Lernen lernen, Transfer, Dialogfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Teamarbeit, Durchsetzungsfähigkeit, Zivilcourage, Verantwortung, soziale Kompetenz und Auswählen. Es gibt hunderte von Handreichungen dieser Art; ich fühle mich nicht in der Lage, sie zu beurteilen. Nur: mit PISA hat das nichts zu tun. Die Autoren unternehmen nicht einmal andeutungsweise den Versuch darzulegen, warum der Erwerb dieser Schlüsselkompetenzen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der von PISA abgerufenen Basiskompetenzen steigern würde. Es handelt sich um einen publizistischen Missbrauch der PISA-Debatte.

5. *Annette Schavan* fasst im 2. Kapitel ihres Buches die PISA-Ergebnisse zusammen und formuliert im 7. Kapitel bildungspolitische Schlussfolgerungen aus dem »PISA-Debakel«: Beibehaltung des Föderalismus, nationale Bildungsstandards als Regelstandards, Überwindung des Süd – Nordgefälles, Evaluation, Modernisierung der KMK, Investitionen in das Bildungswesen, Pädagogische Hochschulen, Elternbildung, Bildung im Kindergarten, Leseförderung und noch einiges mehr. Die übrigen Kapitel entstammen ganz offensichtlich anderen Zusammenhängen; doch diese werden leider nicht ausgewiesen. »Bildung als Lebenskunst« (Kapitel 1) – was für ein interessantes Thema, weil die unfruchtbare Diskrepanz zwischen Persönlichkeitsbildung und Lebensbewältigung überwunden werden könnte. »Kinder und Jugendliche ernst nehmen« (Kapitel 3) – ein bildungspolitischer Ansatz auf der Grundlage der Analysen von *Ellan Guggenbühl*. Arbeitsplatz Schule (Kapitel 4) – ein der gewerkschaftlichen Besetzung des Themas entrücktes Plädoyer für eine starke Schulleitung! Was folgt aus der Hirnforschung für die Bindungsfähigkeit von jungen Menschen (Kapitel 5) – auch dieses Thema könnte für die Untersuchung von Schulleistungen äußerst relevant werden.

Das eigentliche bildungspolitische Programm des Buches steckt jedoch in Kapitel 6, im Vorhaben, die pädagogischen Profile der Schularten zu stärken. In der Tat ist es erforderlich, die Differenzierung des Schulwesens zu begründen. PISA gibt dafür keinerlei Hinweise; ganz im Gegenteil, PISA sieht ganz grundsätzlich von der Differenzierung des Schulwesens ab. Auch die nationalen Bildungsstandards sollen für alle Schulen gelten, – und nicht etwa für einzelne Schularten. Warum also Schularten inhaltlich unterscheiden? – Und vor allem wie? Die Begründungen des 19. Jahrhunderts taugen nicht mehr: die Volksschule beschränkt sich auf die Volksbildung; die Real- bzw. Mittelschule vermittelt eine Bildung für das praktische Leben des Mittelstandes; das Gymnasium dient durch humanistische Bildung der Vorbereitung auf die Universität. Im 20. Jahrhundert ist es noch niemand gelungen, ein neues Differenzierungskonzept überzeugend zu begründen, – auch dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und dem Deutschen Bildungsrat nicht. Warum also die Schularten nicht einfach nach der Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler unterscheiden? Warum nicht einfach die einzelnen Schulen nach ihren inhaltlichen Profilen unterscheiden und Schulen gleichen Profils zu Schularten zusammenzufassen? Für die Hauptschule deutet das

Buch einerseits eine spezifische Berufsorientierung in Kooperation mit Berufsschulen und Unternehmen an und andererseits eine sozialpädagogische Orientierung zur Förderung der schwachen und problematischen Schülerinnen und Schüler, Kooperation mit der Jugendhilfe und der Therapie. Gilt das nicht für alle Schulen? – Ist das wirklich so gemeint, wenn man es konsequent weiterdenkt? Die Ergänzung des Gymnasiums durch einen beruflichen Schwerpunkt neben der Studierfähigkeit hat das Gymnasium in Baden-Württemberg offensichtlich wirklich weiterentwickelt, aber bilden Studierfähigkeit und Beruflichkeit heute wirklich noch ein abgrenzungsfähiges Profil aus? Die sicherlich notwendige Stärkung der Erziehungsaufgaben des Gymnasiums vermag ebenfalls ein eigenständiges Profil nicht zu begründen. Wenn aber die Elitebildung Aufgabe des Gymnasiums sein soll, können wir dann davon ausgehen, dass Deutschland eine Elite von 25 bis 35 Prozent eines Altersjahrganges besitzen wird? Wenn es der Realschule wirklich gelungen ist, »realistisch – pragmatische und humanistisch-zweckfreie Bildung in ihrem Programm zu integrieren«, dann fragt man sich, warum dies nicht für die anderen Schularten gelten soll? Realistisch scheint mir die Aussage zu sein, dass die Realschule die »Schule des sozialen Aufstiegs« geworden ist, aber ist das ein Profil? Für die Berufsschule und die Sonderschule ergeben sich keine Profilbildungsprobleme, wenn man an dem Berufssystem und an den Behinderungen als prägenden Merkmalen festhalten kann und will. Obwohl PISA und das gute Abschneiden der Bundesländer mit dominant gegliederten Schulsystemen den Anstoß für die Überlegungen zu einer deutlichen Profilbildung der Schularten gegeben haben, löst PISA diese Probleme jedoch nicht.

6. Ähnlich wie Guggenbühl warnt *Bruno J. Schorr* davor, »primär leistungsbezogene Parameter wie Standards, Ranking und Evaluation« zur einzigen Antwort auf den PISA-Schock zu machen. Er fordert vielmehr eine wertbezogene ganzheitliche Antwort auf die Probleme der Schule. Hierbei hat er besonders die Sonderschulen, und zwar insbesondere die bayerischen Förderschulen im Blick. Schorr macht auf die bemerkenswerte Tatsache aufmerksam, dass die in die PISA-Studie einbezogenen Schülerinnen und Schüler der Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensauffällige, in die »Risikogruppe« der rund 23% fallen, was wiederum bedeutet, dass die Mehrzahl der »Risiko-Jugendlichen« nicht die Förder-/Sonderschulen, sondern die allgemeinen Schulen besuchen. Schorr ist der einzige, der die Feststellung der »Risikogruppen« als Herausforderung für das Sonderschulwesen aufgreift. Die Antwort auf diese Herausforderung ist nun nicht neu, sondern bekräftigt noch mal das »duale System« von Integration und Differenzierung, von »stationären Bildungsangeboten in Förderschulen« und »subsidiär-integrativen Förderungsangeboten in allgemeinen Schulen«, wie diese Praxis irreführend und scheußlich in Bayern genannt wird. Schorr fordert aber entschieden eine Erhöhung des integrativen Anteils und eine deutliche Veränderung des Bewusstseins und des Verhaltens in den allgemeinen Schulen. Vor diesem Hintergrund wird die von Annette Schavan bekräftigte Profilbildung der Sonderschulen dann durchaus fragwürdig. Der Perspektivenunterschied zwischen Konrad Adam und Bruno J. Schorr könnte nicht größer sein: Während Schorr sich den »Risikogruppen« widmet, kennt Adam neben der Grundschule nur die Höhere Schule und die Universität.

7. *Ewald Terhart* nimmt sich vor, die PISA-Ergebnisse verständlich zu erläutern und nach den Ursachen und Konsequenzen zu fragen. Die PISA-Ergebnisse referiert er allerdings nur knapp und bei den Ursachen und Konsequenzen beschränkt er sich auf eine lakonische Zusammenstellung aller gängigen Sprachregelungen. Terhart stellt fest, dass aus den PISA-Ergebnissen Aussagen über die Ursachen nicht abgeleitet werden können, dass man aber über die Interpretation der Ergebnisse durchaus diskutieren könne. Nach der Aufzählung der zur

Zeit diskutierten bildungspolitischen Konsequenzen gelangt Terhart zu der Einsicht, dass am Lesen und Lesenkönnen alles hängt und dass deshalb Investitionen in die Förderung des Lese-s sinnvoller sind als in Laptops und computerisierte Schulnetzwerke. Doch: »Die großen Unsicherheiten bei der Identifikation von Ursachen der Misere und auch bei der Benennung von Abhilfen unterstützten letztlich die These von der beträchtlichen – und da sollte man sagen: weitgehenden Unsteuerbarkeit von faktischer Bildungsentwicklung im großen wie im kleinen« (S. 40). Diese Skepsis passt zu dem von Terhart im letzten Kapitel aus früheren Publikationen entnommenen »heuristischen Modell« zur Zusammenarbeit von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Bildungspraxis und Bildungsforschung. Zusammenarbeit kann man aber eigentlich gar nicht sagen, denn alle vier Bereiche sollen sich auf ihre je eigenen Aufgaben besinnen und allenfalls themenbezogen oder problembezogen auf Zeit zusammenarbeiten.

Einen Beitrag zu dieser Rückbesinnung auf die eigenen Aufgaben leistet Terhart nun selber in diesem Buch, indem er sich im wesentlichen mit der Qualität der Schule und mit der Qualität der Lehrerbildung und der Lehrerarbeit beschäftigt. Terhart fragt, woher der Ruf nach der Qualitätssicherung eigentlich kommt, denn er ertönte schon vor PISA, und er stellt fest, dass es eine Auswirkung der Übertragung privatwirtschaftlich – ökonomischen Denkens auf die Schule ist. Angesichts der deutlichen Unterschiede zwischen den privaten Wirtschaftssystemen und dem öffentlichen Schulsystem, die Terhart pointiert referiert, bleibt Terhart skeptisch, was die Möglichkeiten und die Fruchtbarkeit dieser Übertragung angeht. Seine Warnung vor einer Verbindung von »romantisch-anarchistischer Apparate- und Professionskritik« und »ökonomisch motivierten Spar-, Deregulierungs- und Rationalisierungsinteressen« ist aber vielleicht doch übertrieben: »Die einen feiern dies emphatisch als »Wiedererstarken des Subjekts«, die anderen sprechen kühl von »mehr consumer's choice!« – und machen Kasse« (S.49). Skepsis und Warnungen hindern Terhart aber nicht, Schulqualität zu analysieren und normative, analytische, empirische und operative Bestimmungsversuche zu unterscheiden und zu referieren. Dabei ist ihm vor allem der Blick auf die Einzelschule wichtig, insbesondere auf den Unterricht und die Lehrerinnen und Lehrer. Der Lehrerbildung und Lehrerarbeit ist dann auch noch ein ganzes Kapitel gewidmet, in dem sich Terhart für ein »pragmatisch-realitätsches Lehrerbild« und einen »Unterricht in öffentlicher Verantwortung« ausspricht. Hierfür sollen Standards der Lehrerbildung entwickelt und umgesetzt werden. Die Konkretisierung der Qualitätsmerkmale, die Terhart für die Schule und die Lehrerbildung anregt, ist weiterführend und kann – PISA hin und PISA her – auch ohne Kausalitäts- und Konsequenzanalysen zu einer Leistungssteigerung der Schule und damit der Schülerinnen und Schüler führen.

Sieben Bücher, die über oder jedenfalls aus Anlass von PISA geschrieben und/oder veröffentlicht wurden. Obwohl sie in ihrer Art alle sieben lesenswert sind, bringen sie jedoch die PISA-Debatte allesamt nicht voran, es sei denn sie greifen auf Grundsätze zurück, die konsens- bzw. durchsetzungsfähig sind. Auch »alte Hüte« putzen ganz ungemein, wenn es Frühling wird und alles sprießt und blüht, wenn eine allgemeine Aufbruchstimmung herrscht. Nun gibt es allerdings auch eine zweite Chance, die PISA-Diskussion neu aufzunehmen. Im März dieses Jahres hat das PISA-Konsortium Analysen der Zusammenhänge der Schulleistung mit schulischen, familiären, kulturellen und sozialen Variablen vorgelegt. Dies wird Gelegenheit geben, eine weitere Serie von Büchern auf den Markt zu bringen.

Verf.: Prof. Dr. Ingo Richter, Jenaer Straße 19, 10717 Berlin