

TIMSS- und PISA-Schock

Kommentar (Brüsemeister)

Zu den Ausgangspunkten der jüngeren Diskussionen über Schulmodernisierung gehören die internationalen Leistungsmessungen TIMSS und PISA. Deutschland und andere Länder haben in jüngster Zeit an solchen Tests teilgenommen⁴¹; weil das deutsche Bildungssystem schlecht abgeschnitten hat, spricht man vom „TIMSS- und PISA-Schock“.

PISA wirft die auch schon in unserer Einleitung erwähnte schwierige Frage auf, ob es sich hierbei überhaupt um pädagogische Vordiskussionen handelt – immerhin wurde der Leistungstest ja maßgeblich von einer internationalen Wirtschaftsorganisation (OECD) initiiert.⁴² Die deutsche Kultusministerkonferenz hatte jedoch 1997 die Beteiligung an PISA beschlossen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 11) und sie damit erst möglich gemacht. Zudem hat PISA eine Flut von Diskussionen ausgelöst – nicht nur innerhalb der Pädagogik. Vom Gegenteil zeugen allein die Diskussionen in den Tageszeitungen (vgl. Adam 2002). Der Einfachheit halber beschränken wir uns hier jedoch auf pädagogische Diskussion (vgl. auch Terhart 2002), die es erlauben, PISA *auch* internen Vordiskussionen zuzurechnen, welche sich auf die aktuelle Schulmodernisierung auswirken.⁴³

41 Vgl. zu TIMSS („The Third International Mathematics and Science Study“): Baumert u.a. (2000). Zu PISA („Programme for International Student Assessment“) sowie zum Abschneiden der einzelnen deutschen Bundesländer vgl. Deutsches PISA-Konsortium (2001, 2002).

42 TIMSS dagegen wurde von einem Akteur des Schulsystems durchgeführt. Nach Köller u.a. (2001: 271) steht TIMSS in Tradition der IEA („International Association for the Evaluation of Educational Achievement“, eine Forschungsorganisation, der in der Mehrzahl Regierungseinrichtungen der Mitgliedsstaaten angehören). In Deutschland wurde TIMSS „als Forschungsvorhaben des Instituts für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) und der Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt begonnen“ (ebd.). In einer zweiten Projektphase haben das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und die Humboldt-Universität zu Berlin Arbeitsschwerpunkte gebildet; das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie förderte TIMSS (vgl. ebd.).

43 Wie einleitend zu Textblock I bemerkt, kann hier die Frage, wie externe und interne Diskussionen im Einzelnen auf die Schulmodernisierung wirken, nicht geklärt werden. Dies liegt daran, dass sich nationale Akteure (Profession, Bildungsverwaltung, Politik) zunehmend weltgesellschaftlich orientieren (vgl. nachfolgend den Beitrag von Messner). Was dies für einzelne nationale Akteure konkret bedeutet, ist kaum untersucht. Es wäre zu berücksichtigen, in welcher Weise sich nationale und internationale Akteure (wie die OECD) wechselseitig beeinflussen und welche Akteurkonstellationen sie ausbilden. Zu diesem Punkt stellt sich die Literaturlage etwas umfangreicher dar. Gruber (2002) z.B. vermutet in seiner Übersicht zum „global player“ OECD, dass sich die skandinavischen Länder, die Niederlande, Australien und Neuseeland offen und lernbereit gegenüber der OECD zeigen, während dies die

Die drei nachfolgenden Texte zu den internationalen Leistungsmessungen verweisen auf die grundsätzliche Bedeutung erstens der Beobachtung von Bildungssystemen vom Output her, wie sie den Tests innewohnen, zweitens auf die zunehmende Internationalisierung solcher Beobachtungen. Die Autoren erörtern damit gesellschaftliche Bedeutungen der Leistungsvergleiche, die für das Thema der Modernisierung von Schule interessant sind. Wir beschränken uns damit auf einen schmalen, wenngleich wichtigen Bereich pädagogischer Diskussion um TIMSS und PISA. Einzelne Testmethoden und -ergebnisse bleiben ausgeblendet. Zudem erlauben wir uns in Kommentaren jetzt schon, die veränderten und teilweise neu aufkommenden Diskussionen mit Hinweisen auf veränderte Konstellationen zwischen den an Schule beteiligten Akteuren in Verbindung zu bringen, auch wenn Akteurkonstellationen als solche erst im Textblock III des vorliegenden Buches zur Sprache kommen.

Hermann Lange (Staatsrat a.D., Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg) verweist auf die Zunahme internationaler Leistungsmessungen, die von nationalen Schulsystemen aufgegriffen werden und sieht mit TIMSS und PISA den „Übergang von input-orientierten zu output-orientierten Steuerungsverfahren“. Sodann problematisiert er, dass zwar mitunter ein großer Aufwand bei der empirischen Messung von Schülerleistungen betrieben werde, aber im Verhältnis dazu z.T. der Aufwand für eine „strategische Nutzung der Ergebnisse solcher Untersuchungen“ gering sei. Man kann im Anschluss an diese Aussage zum Beispiel überlegen, inwiefern sich nationale Bildungsverwaltungen und die Schulprofession durchaus „modern“ geben, wenn sie Leistungsmessungen durchführen – aber vielleicht bei der Interpretation der Ergebnisse weniger engagiert sind, insofern sie es dem bisherigen ‚Spiel‘ der Politik überlassen, Ergebnisse zu deuten. Genauer gesagt müsste man solche Bildungssysteme unterscheiden, bei denen Leistungsmessungen von vornherein in Reformen des Bildungswesens münden sollen und solche Bildungssysteme, die an Leistungsmessungen vielleicht nur teilnehmen, um sich damit vor Beobachtern zu legitimieren. Die Leistungsmessungen wären dann zwar immer noch Impulse für eine Modernisierung – diese würde aber zunächst nur auf der Ebene des „talk“ stattfinden und nicht zu einer „action“ der Schulsysteme führen, d.h. zu faktischen Änderungen der Schulstruktur. Vieles an der Diskussion in Deutschland deutet auf ein bloßes semantisches Bearbeiten der Ergebnisse von PISA hin, da strukturelle Änderungen größeren Ausmaßes bislang aus-

USA nicht seien (ebd., 74). Andere Länder scheinen nach Gruber nur dann auf OECD-Positionen zurückzugreifen, „wenn sie sich zur Legitimierung und Bekräftigung nationaler Prioritäten eignen“ (ebd.). Offensichtlich kommt es bei der Nutzung von Vorschlägen der OECD wiederum auf Geltungskontexte, nationale Arenen und Interessen der nationalen Akteure an.

geblieben sind. Immerhin *ist* die Semantik ein wichtiger Teil der Modernisierung, in deren Folge sich Strukturänderungen anbahnen.⁴⁴

Darüber hinaus verweist Lange darauf, dass zwar Leistungsmessungen wie TIMSS und PISA den Zustand des Bildungssystems insbesondere bei Leistungsabnehmern, den Schülern, erkennen sollten, darüber hinaus jedoch regelmäßig Faktoren, die außerhalb des Systems liegen – die „sozialen Bedingungen, unter denen Schüler aufwachsen“ – als zentrale Ursachen für Unterschiede bei den Lernleistungen ausmachen. Dies wirft dann die gesellschaftliche Frage auf, ob man diese Ungleichheiten beseitigen will oder nicht. Es ist also so, dass gerade die „exakten“ Messungen des Systeminneren auf Umweltbedingungen des Schulsystems verweisen. Und auf diese einzugehen, liegt dann nicht mehr allein in der Hand des Schulsystems, sondern fordert gesellschaftliche Werte und Ressourcen heraus.

Thomas Bethge (Landesinstitut für Schule in Bremen) stellt dar, dass durch die TIMS-Studie „der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht zum Gegenstand der öffentlichen Debatte“ wird. Das Schulsystem steht offensichtlich, wenn man sich die von Bethge aufgelisteten Reaktionen anschaut, unter Generalverdacht, schlechte Schulleistungen hervorzubringen („Das deutsche Bildungssystem muss einen Mittelplatz verlassen und einen Spitzenplatz im Nationen-Ranking einnehmen“). Vor diesem Hintergrund sind Reaktionen von Pädagogen und der Bildungsverwaltungen in den jeweiligen Ländern bedeutsam. Diese Reaktionen beinhalten nach Bethge entweder Zweifel an der „Seriosität und Wissenschaftlichkeit der Studie“ (gemeint ist TIMSS), oder Akzeptanz der Ergebnisse und den Versuch, Schule und Unterricht zu verändern. Unterrichtsprobleme sollten dabei nicht punktuell, sondern in Zusammenhang mit einer zu verändernden Lehrerarbeit, einer neuen Zusammenarbeit von Fachkollegien gesehen werden, so Bethge. In diesem Zusammenhang ist die zuvor vom Autor erwähnte Bemerkung wichtig, dass es eine pädagogische Kritik an bestimmten Dimensionen des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts immer schon gegeben habe, aber daraus keine bildungspolitischen Folgerungen abgeleitet wurden. Beides scheint erst durch den Druck der internationalen Leistungsmessungen möglich, so ließe sich der Autor ergänzen. Brachliegende Reformkonzepte können offensichtlich im Rahmen einer neuen Situation, nämlich eine durch internationale Leistungsmessungen

44 Dazu gehört zum Beispiel in Deutschland, dass zwar einerseits der Streit darum, ob der Bund und/oder die Länder für eine nachhaltige Bildungspolitik zuständig seien, neu aufflammt, die alte Akteurkonstellation innerhalb des gegebenen Modernisierungspfad also wieder relevant wird. Es entwickelt sich bei diesem Streit aber auf Basis der neuen Semantik, die zum Beispiel die Notwendigkeit weiterer Datenerhebungen nahe legt, auch eine Dynamisierung der jeweiligen Akteure. Denn durch die neuen Themen werden andere Unterscheidungslinien in eine Akteurkonstellationen eingeführt, d.h. die Akteure positionieren sich *zueinander* auf Grund der veränderten Semantik neu und sind deshalb auch zu anderen bildungspolitischen Entscheidungen in der Lage.

„aufgeschreckte“ Öffentlichkeit, offensiver angegangen werden. Neu ist jedoch, dass die Akteure nun empirische Befunde aus den Leistungsvergleichsstudien aufgreifen müssen, was den Vertretern bisheriger Konzepte nicht in gleichem Maße gelingt. Es ist also nicht so, dass in der Folge von TIMSS und PISA einfach alte Ideologien und Programme wieder „aufgewärmt“ werden können, denn es ist eine grundlegend neue Situation entstanden, insofern Daten über das Schulsystem – zudem öffentlich – vorhanden sind. An diese müssen die Reformvorschläge angeschlossen werden, was wiederum potentiell von der Öffentlichkeit überprüft werden kann.

Der dritte Beitrag dieses Textabschnitts stammt von *Rudolf Messner* (Universität Kassel), der die internationalen Leistungsvergleiche in noch größeren Zusammenhängen betrachtet. Ausgangspunkt ist die Feststellung des Autors, dass bei den PISA-Studien der OECD, welche die Basiskompetenzen von 15-jährigen Schülern untersuchen, „ein verändertes Konzept von grundlegender Bildung“ vorliegt. PISA zielt auf „basale Kulturwerkzeuge, die ein Bürger benötigt, um sich in einer Welt, im gesellschaftlichen Leben nicht nur zu behaupten, sondern eine *aktive Rolle* spielen zu können. PISA setzt also den Akzent auf fächerübergreifende, alltags-, schul- und berufsbezogene Grundfähigkeiten [...]. Man kann dies als bildungstheoretisch höchst relevante Neubestimmung schulischer Zielsetzungen verstehen“ (Herv. i.O.). Die PISA zu Grunde gelegten Kriterien sind also nicht ein Verschnitt von Lerninhalten der verschiedenen Länder, die an der OECD-Untersuchung teilgenommen haben, sondern führen selbst ein neues, nämlich pragmatisches Verständnis von zu erlernenden Grundfähigkeiten ein.

Messner sieht dieses Bildungsziel in Zusammenhang mit dem neuen Paradigma einer *Wissengesellschaft*, in der „dynamisch einsetzbares Wissen zur zentralen gesellschaftlichen Produktivkraft geworden ist“. Insbesondere die OECD-Staaten, die 28 der insgesamt 34 an PISA beteiligten Staaten ausmachen, versuchen nach Messner, eine moderne Bildungskonzeption zu entwickeln, um sich selbst für den Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft zu rüsten.⁴⁵ Mit den Leistungsmessungen setzen die Industrieländer offensichtlich einen einheitlichen Vergleichsmaßstab und erzeugen damit einen Veränderungsdruck für sich selbst, sich auf das Ziel einer Wissensgesellschaft hin zu bewegen.

Folgerungen

Aus dieser These folgt eine Perspektivenverschiebung. Während zuvor Länder, die in den Tests schlecht abschneiden, als benachteiligt erscheinen, so sind nun jene Länder benachteiligt, die an den OECD-Untersuchungen gar nicht teilnehmen können – und dies ist immerhin die Mehrheit der Staa-

45 Vgl. ausführlicher Messner (1998 sowie 2002); Letzteres ist eine erweiterte Fassung des im Folgenden abgedruckten Beitrages.

tengemeinschaft. Leistungsmessungen erscheinen nun im Weltmaßstab als Angelegenheit eines ‚exklusiven Clubs‘ reicher Industrienationen. Solche Messungen wären dann von den OECD-Staaten entweder explizit oder stillschweigend als selektive Instrumente eingesetzt, um sich in der Weltgesellschaft bildungsbezogene sowie letztlich wirtschaftliche Vorteile zu erobern.

Diese Perspektive stellt die vermeintlich neutralen Leistungsmessungen als semantische Konstrukte der Industrienationen dar, welche zudem handlungswirksame Konsequenzen haben. Erstens werden sich innerhalb einer nationalen Arena, auf der die Konstrukte als Leitideen verbreitet werden, entsprechende Modernisierungseliten ausmachen lassen, die sich selbst durch das Konstrukt dynamisieren – und außerdem auch die Akteurkonstellation in der nationalen Arena, insofern sich bezüglich der Tests Befürworter, Gegner, Zögerliche und Konservative werden unterscheiden lassen. Zweitens bewirkt die Semantik eine Dynamisierung von Nationen als Akteuren der *Weltgesellschaft*. Auf dieser supranationalen Arena lassen sich OECD-Staaten und gleichsam „der Rest der Welt“ unterscheiden, und auch hier lässt eine der möglichen Forschungsperspektiven nach der Dynamisierung der Akteurkonstellation fragen, die zweifelsohne mit den internationalen Leistungsmessungen gegeben ist.⁴⁶

HERMANN LANGE

Qualitätssicherung in Schulen

Es ist immer gut, die Realitäten so in den Blick zu nehmen, wie sie wirklich sind. In der Bildungspolitik besteht dazu heute mehr denn je Anlaß. Vor ungefähr 30 Jahren hatte Heinrich Roth die empirische Wendung der pädagogischen Wissenschaften gefordert. Sie gilt es, so könnte man auch sagen, endlich zu vollziehen, und zwar auch in der Bildungspolitik und im Schulalltag. [...]

Was ist neu an der „empirischen Wende“?

Methoden und Instrumente, die zur Klärung des Erreichens der jeweils verfolgten Ziele eingesetzt werden, sind nicht neu. Neu ist indessen, daß diese Instrumente und Methoden in breiter Form genutzt werden sollen, um die Ergebnisse des konkreten Handelns systematisch zu überprüfen. Dies wird große Anstrengungen erfordern, und zwar nicht nur weil es immer schwer

46 Für einzelne Nationen wäre zu erforschen, inwieweit sich eine solche Dynamisierung und Modernisierung nur auf die Ebene des „talk“ bezieht, insofern vielleicht an Leistungsmessungen teilgenommen und über Testergebnisse auch gesprochen wird, das Schulsystem von der Struktur her aber belassen bleibt. Diesen Verdacht gibt es, wie bereits erwähnt, für den Akteur Deutschland.