

Gero Fischer

Trommelwirbel PISA-Fixierung und im akustischen Schatten die Dequalifizierung der Lehrerbildung. Der Diskurs über PISA ist geprägt vom Glauben an numerisch ausgewertete und präsentierte Ergebnisse. Die Schulreformer erwarten sich in vom Instrument der standardisierten Leistungsmessung eine „neue Unterrichtskultur“ und nicht zuletzt auch eine formale, operative Möglichkeit gute von schlechten Lehrern aussortieren zu können. Im Hintergrund geht es aber um weit mehr: Um die demokratisch nicht legitimierte Homogenisierung und Standardisierung der gewachsenen Bildungssysteme zu Institutionen der Marktphilosophie. Wenn hier von PISA (& Co) die Rede ist, dann steht diese Abkürzung für eine bestimmte Philosophie, für ein Regime, unter das das gesamte Bildungswesen gestellt werden soll. Es formiert sich aber massiver Widerstand.

Wenn im Folgenden von PISA oder PISA & Co die Rede ist, so schließt das in der Regel auch die Derivate TIMSS, PIRLS u.a. mit ein.

Vorbemerkungen

„PISA und -McKinsey stehen für einen grundlegenden Wandel der Herrschaft in der Gegenwart. Das ‚Programme for International Student Assessment‘ (kurz: ‚PISA‘) verkörpert die Transformation von Bildung in Humankapital, ‚McKinsey‘ die Umgestaltung aller Lebensbereiche nach ökonomischen Denkmodellen.“ PISA und Bologna sind die Kürzel für einen (neoliberalen) Paradigmenwechsel im Bildungs- und Hochschulwesen, „Umstellung von Bildung auf Humankapitalproduktion.“¹ Schulen und Universitäten sollen wie Produktionsbetriebe unter dem Regime des New Public Management geführt werden. Oder mit anderen Worten: PISA (& Co + Bologna-Reform) ist Ausdruck der Kolonisierung des Bildungswesens durch den neoliberalen Mainstream.

Die im Frühjahr 2014 ministeriell verfügte Aussetzung der nächsten PISA-Tests auf Grund einer nicht unerheblichen Datenlecks (400 000 Schülertestdaten, 37 000 email-Adressen von Lehrern, die auf rumänischen Servern aufgetaucht sind²) hätte als Nachdenkpause über Sinn, Ziele von PISA und die Bildungspolitik im Besonderen dienen können. Die Chance ist schon wieder vorbei, die Absage des PISA-Tests wurde auch schon wieder abgesagt. Im medialen und populistischen Rumor mischte sich Sachliches und Phantasiertes, Unsinniges und Diskussionswürdiges. PISA-Ergebnisse seien notwendig, um Entwicklungen nachvollziehen und Lernchancen daraus ableiten zu können³, 300 000 € seien schon investiert, das von Pannen geplagte Bifie („Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung“ betraut mit der Durchführung der PISA-Tests und der Zentralmatura)⁴ könnte arbeitslos und überflüssig werden, die internationale Reputation, die Verbesserung des Unterrichts stünden auf dem Spiel usw. Die Gunst der Stunde nutzend bot sich die Universität Salzburg an, die Tests durchzuführen.⁵ Verständlich, denn es geht um den wohl-dotierten PISA-Kuchen, von dem man sich jetzt ein Stück holen will. Die Aufregung der OECD-Beauftragten war naturgemäß groß und auch ihre Angst davor, dass die behauptete Notwendigkeit einer evidenzbasierten Forschung für die Bildungspolitik auf den Prüfstand kommt. Die Interessenskollision zwischen der Testindustrie und der nationalen Bildungspolitik trat offen zu Tage, die OECD sah sich gefordert, letzterer die inhaltlichen Richtlinien und Orientierungen vorzugeben⁶ sowie

¹ R. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt 2009, S. 7 und S. 17

² Vgl. auch: http://diepresse.com/home/bildung/schule/1567203/Datenleck_400000-vertrauliche-Schulertests-im-Internet-aufgetaucht (26.02.2014)

³ Wiener Zeitung v. 13.3. 2014

⁴ <https://www.bifie.at/>

http://diepresse.com/home/bildung/schule/1567374/Bifie_Pannen-Streitereien-Skandale?_vl_backlink=/home/bildung/schule/1567203/index.do&direct=1567203

⁵ Standard 13.3. 2014

⁶ Pisa-Tests: OECD warnt Österreich vor ‚Blindflug‘ Standard 14.3. 2014

sich entsprechend dem neoliberalen Diktum für unentbehrlich und alternativlos zu erklären. Im Folgenden wird versucht die Argumente etwas zu sortieren und anzudeuten, wie eine Denkpause zu nützen wäre.

Ausweg aus der Bildungsmisere durch PISA?

Seit einem halben Jahrhundert wird die Bildungskatastrophe und ihre Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft kassandraartig beschworen⁷. Obwohl viel experimentiert und reformiert wurde, das Bildungswesen steht weiter unter Dauerkritik. Die gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten haben zu einer gewaltigen Bildungsexpansion geführt und das herrschende ständische Modell des Schulsystems unter erheblichen Druck und Legitimationszwang gesetzt. Soziale Selektion hat die Hauptschulen insbesondere in den Großstädten immer mehr zur Restschule, zum Sammelplatz der (ab)gebrochenen Bildungskarrieren (ohne reale Aufstiegschancen) werden lassen (über 75 000 Schüler hatten 2013 keinen Bildungsabschluss⁸). Das hatte wiederum zur Folge, dass viele Eltern zunehmend die HS als bildungspolitische Einbahnstraße vermeiden und in der AHS-Unterstufe ein Sprungbrett bzw. als Rettungsboot für die weitere Bildungskarriere sehen. Viele Schüler finden sich in Schulen / Schultypen, in die sie eigentlich nicht gehören. Die Daten bestätigen es seit viele Jahren, dass in Österreich Bildung buchstäblich vererbt wird, dass das Schulsystem wenig durchlässig und flexibel ist und den Aufgaben im Zuge der zunehmenden Migration immer weniger gewachsen ist⁹. Diese Befunde sind ja schon lange bekannt, aber Reformresistenz und ideologisch motiviertes Beharrungsverhalten, politische Grabenkämpfe haben eine Modernisierung des Bildungswesens bisher verhindert. Zaghafte Versuche, die Stagnation zu überwinden – z.B. im Zuge der NMS (Neue Mittelschule¹⁰) – haben sich nicht als sonderlich erfolgreich oder gar nachhaltig erwiesen, der Vorwurf des Etikettenschwindels bzw. der Oberflächenkosmetik ist nicht ganz von der Hand zu weisen. Die NMS ist keine adäquate Antwort auf die Notwendigkeit der Modernisierung des bestehenden Bildungswesens.

Versuche tiefgreifender Schulreformen scheitern in Österreich im Keim schon daran, dass insbesondere von konservativen Kräften (vor allem in der Lehrgewerkschaft und im politischen Mainstream) vermutet bzw. unterstellt wird, dass in Wirklichkeit Gesamtschulkonzepte¹¹ mit im Spiel sein könnten. Wichtiger konservierender Faktor ist auch die Organisation der Schulverwaltung (Bezirks-, Stadt- und Landesschulräte), die bislang als Garant des Status quo der Macht- und (partei)politischen Einflusses fungiert(e). Da in Österreich Schulgesetze die parlamentarische 2/3 Mehrheit benötigen, sind grundlegende Reformen (die auch den Namen verdienen) auf absehbare Zeit kaum zu erwarten. Es gibt auch keinen progressiven Grundkonsens zur Bildungspolitik, der über mehrere Wahlperioden konstant wäre, daher ist die einzige konsensuale Linie, die realistisch verfolgt werden kann, die grundsätzliche (d.h. konfliktärmere) Erhaltung des Status quo.

Der Mangel eigener bildungspolitischer Perspektiven, Ideenlosigkeit und fehlende politische Durchsetzungskraft haben das österreichische Bildungswesen ins Schlepptau der OECD-Initiative PISA & Co manövriert. Der Anspruch der Qualitäts- und Effizienzsteigerung im Bildungswesen bei gleichbleibenden oder sogar fallendem Mitteleinsatz hat Bildungspolitiker international in Bann geschlagen. Was sich die heimische Bildungspolitik dadurch eingehandelt hat, ist jedoch eine Entwicklung, die außerhalb ihrer eigenen Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten verläuft. Die de facto Delegation der Entwicklung der Bildungspolitik an eine

⁷ Vgl. u.a.: Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten – Freiburg 1964

Uwe Bolius (zusammen mit Wilhelm Mindler): Der gewollte Mißerfolg, Wien 1971

⁸ http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/517029_Jugend-ohne-Abschluss.html

⁹ Vgl. Education at a Glance (OECD) <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf>

¹⁰ Nachfolge bzw. verbesserte Version der Hauptschule/HS

¹¹ Im öffentlichen Diskurs werden HS, Unterstufe der AHS, aber auch Volksschule als Gesamtschule/GS tituliert, was nur zeigt, wie wenig das Prinzip der GS verstanden wird.

externe internationale (Wirtschafts-)Organisation ist demokratisch kaum zu legitimieren. Bildungspolitik im Schlepptau der OECD wird auch nicht zur Durchbrechung des sozialselektiven Charakters des heimischen Bildungswesens führen – dazu sind neue Strukturen und tiefgreifende Reformen, vor allem aber politischer Konsens notwendig. An dieser Frage scheiden sich aber die Geister – hier verlaufen politisch-ideologische Trennlinien, schon seit Jahrzehnten.

Die Akzeptanz von PISA & Co unter Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern ist nicht unumstritten, Vorbehalte gegenüber den Reformen unter der Patronanz der OECD speisen sich aus unterschiedlichen und widersprüchlichen Gründen. Da sind einmal die politischen Kräfte, die besonders auf der ständischen Struktur des Bildungswesens verharren und sich gegenüber Aufweichungen der Selektionsprinzips verwehren. Es ist die Haltung der Besitzstandsverteidigung, die hinter PISA & Co eine Verschiebung des differenzierenden und selektiven Schulsystems in Richtung Gesamtschulkonzepte und letztlich Öffnung sowie größerer Durchlässigkeit des Bildungswesens wittert / befürchtet: Es ist hinlänglich empirisch nachgewiesen, dass in Österreich Bildungsferne eher die HS, NMS besuchen, und gerade diese Schultypen sind es, die bei PISA signifikant schlechter abschneiden.¹²

Grundlegendere Einwände gegen PISA & Co speisen sich aber aus dem von der OECD forcierten Paradigmenwechsel in Richtung Ökonomisierung bzw. Kolonisierung der Bildung durch die Marktphilosophie. Den Kern dieser neuen pädagogischen Orientierung stellt als pädagogisches Ziel der „Homo oeconomicus“, die Förderung und Entwicklung von „Humankapital“ dar, wobei „Bildung“ durch messbare Kompetenz(en) ersetzt wird. Damit verbunden ist der bildungspolitische und pädagogische Perspektivenwechsel von der Input- zur Outputorientierung: Nach diesen Vorstellungen sollen pädagogische Prozesse entsprechend dem Modell eines einfachen kybernetischen Regelkreises (wie etwa in der industriellen Produktion) vom Output (d.h. Ergebnisse standardisierter Tests) her durch allfällige Nachjustierungen im Falle von Abweichungen von der Sollgröße gesteuert werden. Diese Neuorientierung hat, wie allgemein zu beobachten ist, Entfremdung, Entwertung des Lehrberufes und der pädagogischen Arbeit, Kontrollwahn, wachsende Bürokratie und zunehmende Unzufriedenheit bei Lehrern wie Schülern zur Folge. Der Anspruch der Qualitätssicherung oder gar Steigerung ist nach dem OECD-Muster nicht einzulösen.

PISA & Co basiert auf internationalen mehr oder weniger offiziellen Konsultationen (im Rahmen der OECD), deren rechtlich unverbindliche Protokolle, formuliert als Empfehlungen aber realisiert werden (müssen). Mit der Rhetorik der Alternativlosigkeit (M. Thatchers „There is no alternative“ / TINA) werden sie als Selbstverständlichkeit hingenommen, ohne dass diese in Frage gestellt würde, als „Soft Law mit der Wirkung als Hard Law“ oder „Parlamentarismus als selbstverschuldete Unmündigkeit“¹³ Mit der Mitgliedschaft bei der OECD geben die nationalen Regierungen einen wesentlichen Teil der autonomen Bildungspolitiken aus der Hand und können daher kaum verhindern, dass das Bildungswesen im Sinne marktökonomischer Interessen mit den Instrumenten des New Public Management (NPM) ausgerichtet und umgestaltet wird, Inhalte, Formate und Standards der Tests die von der OECD beauftragten Testkonzerne bestimmen. Diese Fremdbestimmung widerspiegelt sich in verschiedenen Inadäquatheiten z.B. auch im Bereich der Sprache, im unpassenden Sprachniveau, den Texten für die Lesetests,¹⁴ usw. Grundsätzlich geht es aber um die entscheidende Frage: Wer bestimmt die Bildungspolitik, wer bestimmt, was „Bildung“ ist?

Seit 2000 werden von der OECD PISA-Studien in Auftrag gegeben und damit der bildungspolitische Paradigmenwechsel zu Outputorientierung und kompetenzorientierten Bildungsstandards verfolgt. Begründet wird diese Neuorientierung mit dem Wandel von der Industrie-

¹² Jürgen Baumert et al.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

¹³ Hauke Brunkhorst: Das doppelte Gesicht Europas. Berlin 2014, S. 69

¹⁴ Rudolf Muhr: Pisa – Dieser Test ist auch sprachlich schief. In: Standard 15.4.2014

zur Wissensgesellschaft und den steigenden Qualifikationsanforderungen für die Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben. In diesem Legitimationszusammenhang machen einige empirische Bildungsforscher die Förderung des „Humankapitals“ als Grundlage für bessere wirtschaftliche Ergebnisse verantwortlich und meinen berechnen und vorhersagen zu können, welche bildungspolitischen Maßnahmen zu setzen sind um eine Steigerung des Bruttozialprodukts zu bewirken. Ergebnisse im PISA-Ranking sind mit der Wirtschaftsleistung jedoch nicht korrelierbar (das betrifft Annahmen der Art: Würde z.B. Deutschland in den nächsten 20 Jahren bei allen Schülern ein Basiskompetenzniveau von 400 PISA-Punkten erreichen, so könnte zwischen 2010 und 2090 Deutschland eine zusätzliche Wirtschaftsleistung vom Vierfachen einer Jahreswirtschaftsleistung erwarten¹⁵). Auch wenn ein direkter Zusammenhang von Schülerleistungen und der Steigerung des Bruttozialprodukts reichlich spekulativ ist und auf Grund der sehr stark vereinfachenden Prognosemodelle kaum solide wissenschaftlich abgesichert werden kann, ist eines klar: Wissen ist im Zusammenhang mit Prozessen der Globalisierung und Ökonomisierung zur Produktivkraft geworden: „PISA steht somit für den Bruch mit einer fast 2500-jährigen europäischen Bildungsgeschichte, deren humanistisches Ideal die Basis für die Entwicklung des modernen aufgeklärten Staats- und Rechtsdenkens und somit der Fundierung der Demokratie schuf.“¹⁶ Bildung wird von der Frage der Verwertbarkeit beherrscht und es besteht die Gefahr, dass der neue kategorische Imperativ des herrschenden marktradikalen Gesellschaftsmodells den klassischen Bildungsbegriff – Bildung durch Inspiration, Ideen und Kreativität ersetzt.¹⁷

Insbesondere in Österreich und Deutschland orientieren sich die nationalen Bildungspolitiken an den PISA-Ranglisten und es ist nicht verwunderlich, dass Bildungsreform dann nicht auf einer gründlichen Analyse der eigenen gegebenen Verhältnisse basiert sondern sich an minimalen Anpassungen im Hinblick auf (kurzfristige) Verbesserungen im Ranking orientiert. Dadurch degeneriert Bildungspolitik durch Korrekturen an der Oberfläche, Doktern an Symptomen zur oberflächlichen Imagepflege: „Seit zwölf Jahren wird mit allen medialen Mitteln die (Wahn-)Vorstellung belegt, eine ‚Bildungskatastrophe‘ könne in Deutschland, Österreich und der Schweiz ... nur abgewendet werden, wenn man bei den PISA-Rankings besser abschneidet – eine Manipulation der öffentlichen Meinung, deren Erfolg erstaunlich ist.“¹⁸

Der Anspruch jeder Bildungsreform zielt auf eine Verbesserung der Qualität des Unterrichts, des Bildungswesens ab. Von einem Bildungssystem muss erwartet werden können, dass die Ziele des Lehrplans erreicht werden, dass z.B. Schulabsolventen Fertigkeiten beherrschen / erworben haben, die für weiterführende Ausbildungsgänge die Grundlagen darstellen. Allerdings waren und sind Anspruch und Wirklichkeit oft nicht zur Deckung zu bringen (dieses Dilemma ist jüngst offensichtlich geworden bei Lehramtskandidaten, die bei der Aufnahmeprüfung mit eklatanten Mängeln in Deutsch in großer Zahl scheiterten¹⁹). Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist nur zu schließen auf der Grundlage einer gründlichen Analyse des Unterrichtsprozesses. Dafür bietet jedoch PISA weder Instrumentarium noch Daten. Vielmehr „besteht nun allerdings eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass mit PISA der Weg der ambivalenten und dysfunktionalen Modernisierung mit noch höherem Leistungsdruck

¹⁵ Vgl. Hanushek, Eric A. & Woessmann, L. (2011) How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? Hoover Institution, Stanford University, NBER and CESifo; University of Munich, Ifo Institute for Economic Research, CESifo and IZA, October 2010. Verfügbar unter: www.cepr.org/meets/wkcn/9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf (Stand: 25.6.2011)

¹⁶ Hans Peter Klein – Beat Kissling: Irrwege der Unterrichtsreform. <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/09/irwege.pdf>, S. 2

¹⁷ Vgl. Ulrich Bröckling: Das unternehmerische Selbst. Frankfurt 2007, S. 43

¹⁸ Hans Peter Klein – Beat Kissling: Irrwege der Unterrichtsreform. <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/09/irwege.pdf>, S. 2-3

¹⁹ ORF Morgenjournal, 24.7.2014: An der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich ist nach einem Viertel in den Vorjahren heuer sogar knapp die Hälfte der 500 Bewerber durchgefallen, vor allem wegen Mängeln in der deutschen Rechtschreibung und Grammatik.

fortgesetzt wird“²⁰ und die grundlegenden Probleme aber weiter bestehen bleiben. Und in der Tat: Nach einem Jahrzehnt PISA müssen mehr als ernüchternde Bilanzen gezogen werden, die auch für die Zukunft keine Verbesserung versprechen. Die gegebenen negativen Strukturen haben sich vielmehr verfestigt, Inklusion und größere Durchlässigkeit wurden nicht erreicht, die Bürokratie wuchs um weitere Institutionen (in Österreich um die des bifie), die Autonomie der Schulen wurde nicht gestärkt, die Motivation von Lehrern und Schülern ist nicht gestiegen eher im Gegenteil, usw.

Die Krux ist, dass aus PISA die falschen (oder auch gar keine) Schlussfolgerungen gezogen, die wahren Gründe der Probleme des österreichischen Schulsystems camoufliert werden und eine grundlegende nachhaltige Schulreform nicht in Angriff genommen wird. Wenn aus PISA herausgelesen wird, dass ca 20-25% der Schüler sog. „Risikoschüler“ sind, dann besteht die Gefahr, dass sich Schulen auf die Schüler konzentrieren, von denen die größten Leistungssteigerungsraten (ganz im Sinne marktökonomischer Logik) zu erwarten sind und Schüler aus bildungsfernen Schichten systematisch immer mehr in „Restschulen“, Bildungssackgassen ihre Schulpflicht ohne Aufstiegs- bzw. vernünftige Berufsperspektiven absitzen. Daraus speist sich dann das am Arbeitsmarkt nicht oder nur schwer vermittelbare Problempotenzial. (Man könnte es auch so formulieren: Das österreichische Bildungswesen produziert mehr Hilfsarbeiter als gebraucht werden). Diese Faktenlage ist seit Langem bekannt, für die soziale Schieflage, ja die soziale Diskriminierung durch das heimische Bildungswesen hat auch PISA (u.a. empirische Erhebungen) sehr wohl ausreichend Daten geliefert, nur bildungspolitisch haben dieses Befunde bisher keine sichtbaren Auswirkungen gezeitigt.

Antiaufklärerischer Paradigmenwechsel: Bildungsreformen im Interesse der Marktphilosophie

„Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.“ (Aus dem Bericht zur OECD-Konferenz „Economic Growth and Investment in Education“ 1961)

Reformen im Geiste von PISA stehen für die Abkehr vom humanistischen Bildungsideal. K. P. Liessmann folgend bedeutet²¹ (humanistische) Bildung den Menschen hinzuführen zur freien Selbstbildung, Selbstbestimmung, zur Mündigkeit, zum sozialen, politischen Wesen, das seine Kräfte nicht beliebig, sondern im Hinblick auf seine Verantwortung als Mitglied einer Gemeinschaft zum Guten, zum demokratischen, solidarischen und verantwortungsbewusstem Handeln hin entwickelt. Der Bruch mit diesen Traditionen besteht nun darin, dass in der modernen Wissensgesellschaft vor allem die Begriffe „Bildung“ und „Wissen“ ein fundamentale Umdeutung erfahren. „Wissen“ wird dabei mit Information und Daten identifiziert, kaum aber mit einem mitgeteilten Inhalt, der eine geistige Durchdringung erfordere. Faktenwissen in der Wissensgesellschaft leide unter dem Verfall entsprechend der Halbwertszeit des Wissens. Wissen im humanistischen Sinn bedeutet hingegen die Interpretationskunst von Informationen und Daten in Hinblick auf ihre kausalen Zusammenhänge, ihre innere Konsistenz und ihren Sinnzusammenhang, also eine anspruchsvolle geistige Arbeit. „Bildung“ in der „Wissensgesellschaft“ stellt ein entleertes, enthumanisiertes bzw. pervertiertes Zerrbild des klassischen Bildungsbegriffes dar, indem er durch eine (reichlich beliebige) Zahl von „Kompetenzen“ ersetzt wird.

Für die Durchführung der Studien bieten die PISA-Organisatoren ein aufwändiges methodologisches Instrumentarium auf, das Grundlage und Richtschnur für die Bildungspolitik abgeben soll. Bildungsinhalte eben so wenig wie intrinsische Motivation aus Eigeninteresse oder

²⁰ Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt 2009, S. 51

²¹ K. P. Liessmann: Theorie der Unbildung. Wien 2006, S. 144 ff

Motivation durch Lehrerpersönlichkeiten werden nicht berücksichtigt. PISA bewirkt in der Tat eine Veränderung der Unterrichtskultur: Statt Menschenbildung Employability-Kompetenzen, statt konkrete Aneignung von Wissen und geistige Durchdringung eines Faches gute Nachschlagekompetenz, statt Zugang zu und Wertschätzung für Weltliteratur und Kunst versimpelnde betriebswirtschaftliche Verschleierung.

Der von PISA inspirierten Reform des Bildungswesens geht es „um die materiellen Bedingungen des Lebens, um Nutzen und Profit. [...] Der Idealtyp des PISA-Tests ist derjenige, der sich später einmal am besten in Industrie, der Technik und der Wirtschaft auskennen wird. Von allen übrigen Bereichen der Kultur [...] sieht der Test rigoros ab.“²²

PISA-Studien für die Schulen (und analog dazu das Bologna-Modell für die Hochschulen) sind strategische Hebel dafür Entwicklungen in den nationalen Bildungswesen im Sinne der Marktphilosophie beeinflussen zu können. Die Bildungsarbeit unter PISA zielt vorgeblich darauf ab, fit machen für die verschiedenen Employability-kompatiblen Kompetenzbereiche. Gelernt und gelehrt soll nur werden, was abprüfbar ist, was messbar ist und ständig gemessen / getestet wird.

Wenn die Ansage, dass „auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört“ (OECD 1961) bzw. die Rede von „marktkonformer Demokratie“ (Angela Merkels schöpferischer Beitrag zum Unwort des Jahres 2011) zum politischen Imperativ werden, wenn die Wirtschaftspolitik der Finanzindustrie überantwortet wird, warum dann nicht auch gleich das gesamte Bildungswesen deren Agenturen? „Die von der OECD verfolgte Strategie der Expansion von Bildung als Humankapital konvergiert mit der europäischen, inzwischen von der EU-Kommission forcierten Strategie der Bildung eines europäischen Hochschulraums.“²³ Bildung unter PISA wird „auf die Vermittlung von Grundkompetenzen verpflichtet, die notwendig sind, um sich auf dem Markt zu behaupten. Sie dient nun der Produktion und Reproduktion von Humankapital, das Rendite erwirtschaften soll. Das ist der Sinn und Zweck des neuen Bildungs-Kapitalismus. [...] Die neue Leitidee der Bildung als Humankapital ist eingebettet in ein Weltbild, das die ‚Gesellschaft als ‚Wissensgesellschaft‘ versteht, die mit einer ‚wissensbasierten‘ Ökonomie im zunehmend härteren internationalen Wettbewerb bestehen muss. Dieses Weltbild wird durch eine Koalition transnationaler Eliten (Manager, Unternehmensberater, Wirtschaftsprüfer und Analysten) gestützt, die innerhalb der Diskursformation ‚Wirtschaft‘ den Standortwettbewerb in den Vordergrund geschoben haben.“²⁴

Veränderung der Ziele und Methoden – Auswirkungen auf Lehren und Lernen

Die Modernisierung des Bildungsprozesses im Sinne der Marktphilosophie steht unter vergleichbaren Prämissen der Profitmaximierung wie die industrielle Produktion: Minimierung der Kosten, Effizienzsteigerung, Profitmaximierung, Qualitätsmanagement per Outputsteuerung usw. „An die Stelle von klassischen Formen der Vermittlung von ‚Bildung‘ und Fachwissen tritt eine technizistisch beherrschte Vermittlung von Grundkompetenzen und kleinen Wissenspaketen, die auf kurzfristige Prüfungs- und nicht auf langfristigen Bildungserfolg ausgerichtet ist. Zu diesem Zweck muss die Wissensvermittlung in kleine Einheiten zerlegt, d.h. ‚modularisiert‘ und standardisiert und didaktisch durchorganisiert werden. Durch die Kurzschließung von Lernprozess und Prüfung in kleinen Kurseinheiten ergibt sich eine enor-

²² Manfred Fuhrmann: Der europäische Bildungskanon. Frankfurt/M. – Leipzig 2004, S. 222

²³ Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regie von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt 2009 S. 35-6

Siehe auch: Eckard, Philipp: Der Bologna-Prozess: Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt 2005

Gero Fischer: Willkommen in Bologna; Kein Grund zum Feiern: 10 Jahre Bologna-Reformen, Bilanz eines Desasters: <http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

²⁴ Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt 2009 S.30 und 33

me Effizienzsteigerung in der kurzfristigen Wissensvermittlung.“²⁵ Auf der Ebene des Lehr-/Lerngeschehens mündet diese Form der Modernisierung in Multiple-Choice-Literacy bzw. MC-Kompetenz, im Lernen ohne Verstehen, Lernen ohne kritische Verstandesleistung und letztlich im widerspruchsfreien Funktionieren im Räderwerk. Das ist aber Manipulation und nicht Erziehung zu Autonomie und Freiheit.

Gelernt und trainiert wird die vom Inhalt (neudeutsch „content“) abstrahierte kontextfreie „Kompetenz“ – sie ist das eigentliche Lehr- / Lernziel. Wenn Wissenserwerb nebensächlich wird, dann muss Wissen durch „Nachschlagekompetenz“ (wikipedia & google lassen grüßen) ersetzt werden, wenn die Auseinandersetzung mit bzw. Reflexion über die Lerninhalte verzichtbar wird, dann ist auch ein eigenständiges konstruktives Mitdenken, Staunen, Hinterfragen kein Ziel mehr, was bleibt ist inhaltsneutrales Kompetenzlernen. Letzteres lässt sich scheinbar „objektiver“ in Testformaten einfangen und bewerten, objektiver als beispielsweise ein freier Aufsatz, eine selbständige Auseinandersetzung mit einem Thema, einer Fragestellung o.ä. Wenn der Inhalt d.h. die Deutung eines Textes und somit der Erwerb von Wissen als nicht primär wichtig angesehen wird, weil irgendwie „subjektiv“, beliebig abfragbar (durch Suchmaschinen) , dann wird Lernen zum inhaltslosen kontextfreien Methodentraining, bzw. zu einer Art geistigen Skipping (Laufen auf dem Stand). Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Inhalt wird durch Lernen von vorgefertigten Mustern von abprüfbareren Aufgabenstellungen ersetzt. Skandalös ist der Stellenwert der musischen Fächer – Literatur, Kunst, Musik – in den neuen Lehrplänen. Sie versprechen der Marktlogik folgend keinen unmittelbaren Nutzen für die Employability. „Wissen“, „Können“ wird ersetzt durch funktionales Denken, das an angeblichen Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtet ist, dem die Schule zuzuarbeiten hat. Wenn Ästhetik, Kunsterziehung obsolet werden, dann kann man den Schülern nicht Unsensibilität gegenüber Ästhetik, kulturellen Werten, Literatur, Sprache, historischem Bewusstsein etc. vorwerfen, weil sie nie systematisch dort hin geführt wurden. Es geht also bei der Schulreform im Geist von PISA nicht um Menschenbildung, sondern um Employability – die angeblich „realen Anforderungen der Berufswelt“.

Die PISA-Philosophie hat auch gravierende Auswirkungen auf die pädagogische Arbeitswelt: Abgesehen von der inhaltlichen Entleerung des Lehr- / Lernprozesses, der Verstärkung der Kontrollmechanismen und bürokratischen Instanzen bringen diese Veränderungen eine massive Schwächung der Position des Lehrers, eine Dequalifizierung seiner pädagogischen Arbeit und eine Verengung seines pädagogischen Freiraumes: Zu seiner zentralen Aufgabe wird, für die Prüfungen (PISA-Tests, Bildungsstandards, Zentralmatura) vorzubereiten – und dafür andere Bildungsaufgaben hintan zu stellen. Der Druck der Behörden, Schulleitungen Eltern wird das Maß für die pädagogischen Handlungsspielräume Methodenfreiheit etc. definieren. Auf der anderen Seite ist beobachtbar, dass Schüler immer weniger gewillt sind, sich mit Themen und Fragestellungen auseinander zu setzen, die nicht prüfungsrelevant sind, „nicht zur Matura, nicht zum Test etc. kommen“. Die Ursachen für diese Wissens- und Bildungsverweigerung können einerseits mit den Inhalten, die sie Schüler nicht oder nur wenig tangieren, zu tun haben aber auch andererseits mit der Didaktik deren Vermittlung. Es ist schon eigenartig, wenn Schüler sich lieber mit prüfungsrelevanten formatgerechten Fragen und Antworten (meist Faktenwissen) befassen wollen und sich (auch interdisziplinären) Zusammenhängen, die das Verstehen von Prozessen und Resultaten erst ermöglichen, verweigern. An diesen Baustellen hat PISA kaum etwas geändert, durch die Prüfungsformate wurde die Problematik eher sogar noch verschärft. Das liegt im Prinzip der neuen outputorientierten Lern- und Unterrichtskultur. Sie hat trotz Qualitätsmanagementrhetorik nicht zu einer Verbesserung der Schulen geführt. Wenn wo Zuwachs von Qualität konstatiert wird, dann ist dies häufig auf die Reduktion

²⁵ Richard Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt 2009 S. 88.

der Wissensanforderungen zurückzuführen: H. P. Klein²⁶ hat diese Absenkung der Anforderungsniveaus empirisch nachgewiesen in verschiedenen Gegenständen, wie Biologie und Th. Jahnke²⁷ in der Mathematik.

PISA steht für Messgrößen, die nationale Bildungstraditionen ignoriert, trotzdem oder deswegen normativen Einfluss auf die nationalen Bildungspolitiken verfolgt. „Bei allem Dissens über Bildungsfragen gerade in der deutschen Diskussion war vor PISA unbestritten, dass Bildung mit Anpassung nichts zu tun hat, im Gegenteil. Zudem widerspricht eine solche Auffassung dem Grundanspruch an Bildung in einem demokratischen Rechtsstaat, zur Mündigkeit zu befähigen, und damit auch dem Bildungsauftrag, wie ihn die Länderverfassungen in Deutschland normieren.“²⁸ Es gilt die normative Kraft des Faktischen: „Ob wahr oder falsch: Ökonomische Theorien und alle Messungen, die wie Pisa auf ihnen beruhen, prägen die Wirklichkeit, weil sie unreflektiert zum handlungsleitenden Maßstab erkoren werden. Solange Menschen daran glauben, dass ein einfaches Mehr an Pisa-Punkten besser sei als weniger, um am Markt erfolgreich zu sein, werden sie alles daransetzen, dieses Mehr zu erlangen. Bildung beugt sich unreflektiert der Kraft des vergleichenden Maßes, selbst wenn dieses auf reinen Behauptungen beruht. [...] Unabhängig davon, was Pisa genau misst, und gleichgültig, ob gute oder schlechte Ergebnisse produziert werden, liegt die Macht in den Prozessen des Messens und Gemessenwerdens selbst. Denn diese gewöhnen Menschen daran, geistlos allein zwischen einem Mehr und einem Weniger zu unterscheiden, ohne je wirklich nach Bildungsqualitäten zu fragen. Sie machen fit für eine Welt, in der alles nur nach Wachstum strebt und sich Erfolg an reinen Quantitäten bemisst.“²⁹

Die Praxis bestätigt nicht die von der Bildungspolitik angekündigte Segnungen der neuen Unterrichtskultur, vielmehr wurden erhebliche Zweifel verstärkt und hat das Lager der Skeptiker und Kritiker mobilisiert. Standardisierte Prüfungen mögen zwar transparent, objektiv, leicht handhabbar sein etc., aber Umgehenkönnen mit diesen Prüfungsformaten ist nicht gleichzusetzen mit „Können“ oder „Wissen“ und die dabei nachgewiesene Prüfungskompetenz (meist MC-Kompetenz) schon gar nicht mit „Bildung“. „... die zentralen Prüfungen, die heute überall gefordert werden, führen weder zu mehr Gerechtigkeit, noch hat der Einsatz von Papier- und Bleistift-Tests zur Folge, dass sinnvoller gelernt wird, ...“³⁰ Und noch ein Befund: „Staaten mit Zentralabitur schneiden im Mittel etwas schlechter ab als Staaten ohne Zentralabitur“³¹.

Auch demokratiepolitisch kommt die Neue Lernkultur nicht unschuldig daher: Zwar wird PISA von den zuständigen nationalen Unterrichtsressorts in Auftrag gegeben, aber im Grunde geben diese die gestalterische, politische Initiative weitgehend aus der Hand. Wichtige bildungspolitische Richtungsentscheidungen werden de facto demokratisch nicht legitimierten Institutionen übertragen, wenn Inhalte, Formate und Standards der Tests die OECD bzw. die von ihr beauftragten Testkonzerne bestimmen. (Diese Fremdbestimmung widerspiegelt sich

²⁶ Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. Kritische Stimmen zu den Reformen nach PISA auf einer internationalen Tagung an der Universität zu Köln im Juni 2010

<http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2011/05/Der-grosse-Bluff.pdf>

²⁷ H. P. Klein / B. Kissling: Irrwege der Unterrichtsreform. Die ernüchternde Bilanz eines utilitaristischen Imports: Entpersonalisierung und Banalisierung der Bildung. Bericht von einer Tagung der Goethe Universität Frankfurt 2012

<http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/irwege-der-unterrichtsreform.html>

Vgl. dazu auch: P. Stanat / H. A. Pant / D. Richter (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster 2012

B. Spinath (Hrsg.) Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung. Berlin-Heidelberg 2014

²⁸ Silja Graupe – Jochen Krautz: Anpassung an eine Scheinwelt. In: FAZ: Nr. 284, 6.12.2013

²⁹ ebda

³⁰ Volker Hagemeyer: Irrwege und Wege zur „Testkultur“

<http://www.remeth.de/xhomepage/LernWerkstatt/testkultur%5B1%5D.pdf>

<http://www.remeth.de/xhomepage/LernWerkstatt/testkultur%5B1%5D.pdf>, S.3

³¹ Matthias von Saldern: TIMSS – kulturell interpretiert. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 2, S. 186 - 201

in verschiedenen Inadäquatheiten z.B. auch im Bereich der Sprache, den Texten für die Lesetests, im unpassenden Sprachniveau³² u.a.). Die entscheidende Frage, auf die die Politik die Antwort schuldig bleibt ist: Wer bestimmt die Bildungspolitik, wer bestimmt, was Bildung ist? H. Brunkhorst spricht im Kontext der politischen Entscheidungen von einer doppelten Entmachtung von Parlament und Regierung durch Gericht und Zentralbank.³³ Im Kontext der Schulleitung wird viel von einer Stärkung der Schulautonomie insbes. der Direktionen gesprochen, aber auch hier entspricht das Gesagte nicht immer dem Gemeinten, die Forderung nach Autonomie der Schulen wird nicht als demokratischer Prozess der Erneuerung gedacht, der zu mehr Eigenständigkeit führen soll, sondern zu effektiverer Kontrolle und Verwaltung im Geiste des New Public Management / NPM: „Der Schulleiter, einst administrativ dilettierender Primus inter pares, übernimmt Ergebnisverantwortung; er wird Vorgesetzter und regiert top down: ist Manager, nur nebenher noch Pädagoge. Wo einst ein fahles Humboldtbild die Lehrerzimmer zierte, strahlen heute quietschbunte Zahlen und Figuren: Säulendiagramme illustrieren die datengestützte Bewertung der Qualität einer Schule. Denn die Schulinspektion war da, die alle paar Jahre für drei Tage einfällt, jeden Lehrer für ganze zwanzig Minuten besucht; ein hochkomplexes Zahlenwerk, sortiert in neunzig Kategorien, Lob und Tadel und gute Besserungswünsche hinterlässt – in dem Glauben, dass man Unterrichtsqualität ohne Ansehen der Individuen beurteilen könne, und nun der einzelne Lehrer aufgrund der akkumulierten Zahlen der ganzen Schule einen besseren Unterricht geben werde und dass es dem Management der Schule jetzt gelinge, alle zu neuen Ufern zu führen.“³⁴ Vorstellung und Ziel der Verbetriebswirtschaftlichung des Bildungswesens (der Schulen wie der Universitäten) ist es, die genannten Bildungsinstitutionen wie einen Industriebetrieb zu führen, das heißt aber auch zwischenmenschliche, pädagogische Beziehungen zwischen Schülern / Studenten und ihren Lehrern zu Dienstleister – Kunden – Beziehungen zu trivialisieren. Lehren auf die Ebene von Verkaufsgesprächen etc. Diese neue Geist Schulen wie einen Industriebetrieb zu führen, hat nahezu überall, wo er eingezogen ist, zu Verschlechterung des Arbeitsklimas, zu Demotivierung der Lehrenden wie auch der Schüler bzw. Studierenden geführt. Politisch steht PISA & Co im öffentlichen Diskurs ganz oben. Insbesondere in Deutschland und in Österreich wird in der Öffentlichkeit und in der Bildungspolitik den PISA-Ranglisten (über)großer Wert beigemessen (vgl. die im öffentlichen Diskurs hochemotional rezipierten diversen „PISA-Katastrophen“³⁵). Nicht der PISA zu Grunde liegende neue Bildungsbegriff wird hinterfragt, sondern wirklich wahr genommen wird der Listenplatz in der internationalen PISA-Liga, was dem Boulevard auch zugänglicher ist. Problematisch ist aber folgende Tatsache, auf die S. Th. Hopmann, G. Brinek und M. Retzl³⁶ hinweisen: Trotz aller Einwände hat PISA bildungspolitisch normative Kraft, es ist ein Instrument, das sich anschickt „die Bildungslandschaft in Europa undeklariert und an den Bürgern vorbei umzukrempeln. Insofern ist der Test politisch und auch wissenschaftlich ein Skandal. Er ist pseudowissenschaftliche PR-Arbeit – früher sagte man dazu noch schlicht Propaganda.“³⁷ Zu ähnlich negativen Einschätzungen gelangt 2006 auch ein Autorenteam in dem Sammelband PISA & Co. um Th.

³² Rudolf Muhr: Pisa – Dieser Test ist auch sprachlich schief. In: Standard 15.4.2014

³³ Hauke Brunkhorst: Das doppelte Gesicht Europas. Berlin 2014, S. 154

³⁴ Hinrich Lühmann: Das verlorene Subjekt. Unter dem Titel: „Zur Handhabbarkeit von Bildung - Output-Phantasien“ vorgetragen auf dem Kongress „Irrwege der Unterrichtsreform“, Frankfurt, Goethe Universität, am 24. März 2012, erschienen in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 3/2012, 88. Jg. Paderborn, S. 414-424

<http://www.hinrich-luehmann.de/bildung-schule-bildungspolitik/irrwege-der-unterrichtsreform/>

³⁵ <http://www.heise.de/tp/artikel/13/13365/1.html>,

<http://diepresse.com/home/meinung/kommentare/leitartikel/616852/Die-PISAKatastrophe-als-Chance-fuer-das-Schulsystem>

³⁶ S. Th. Hopmann – G. Brinek – M. Retzl (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Wien – Berlin 2007, S. 1-2

³⁷ Jochen Krautz: Ware Bildung. Schule und Universitäten unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen 2006, S. 85

Jahnke und W. Meyerhöfer³⁸. Trotzdem hält (nicht nur) die österreichische Bildungspolitik unbeirrt und unbeeindruckt vom akademischen Widerstand an der „Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit“³⁹ fest.

PISA hat die gegebenen negativen Problemfelder im Bildungswesen unverändert belassen und noch weitere eröffnet, wäre es da nicht angebracht, innezuhalten und zu überlegen, ob sich die Bildungsreform auf einem wünschenswerten Weg befindet?

Methodologische Kritik an PISA & Co

Im dreijährigen Intervall werden seit dem Jahr 2000 im Auftrag der beteiligten Länder die PISA-Studien der OECD durchgeführt, es handelt sich dabei um internationale Schulleistungsuntersuchungen. Dabei sollen alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-Jähriger gemessen (und verglichen) werden. Markt und die Herrschaft der Statistik(er) gehören zusammen. So wie an den Börsen Statistiker und Mathematiker die Rechenmodelle vorgeben, so dominieren sie auch bei Evaluationsverfahren im Bildungswesen. Evidenzbasierte Qualitätssicherung gründet auf Tests, der Messbarkeit schulischer Leistungen, was nicht gemessen werden kann, wird nicht berücksichtigt. PISA ist somit auch Teil einer gigantischen Testindustrie, für die Statistiker, Testpsychologen, empirische Bildungsforscher u.a. zuarbeiten: „Der Verdacht erhärtet sich, dass es nicht oder zumindest nicht nur wissenschaftliche Interessen waren, die PISA aus der Taufe hoben. Vielmehr setzten (auf nationaler Ebene) politische Instanzen und (auf internationaler Ebene) Großorganisationen wie die OECD, [...] die PISA-Studie im Rahmen ihrer globalen politischen Agenda ins Werk [...]. Es verwundert daher wenig, dass sich hinsichtlich der Privatisierungspolitik und Sprachregelung bei globalen Instituten (wie OECD, WTO, Weltbank oder IWF) allenthalben die gleichen Zielvorgaben wiederfinden lassen. Sie lauten: Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, Einführung von Markt- und Management-Elementen auf allen Prozessebenen.“⁴⁰ Diese Kolonisierung des Bildungswesens durch Agenturen des Marktes hat R. Münch zu seiner Arbeit mit dem bezeichnenden Titel „Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co“ inspiriert. Nebenbei: Die methodologische Marktführerschaft der quantitativen Bildungsforschung ist vergleichbar mit dem neoklassischen / neoliberalen Mainstream der herrschenden von mathematischen und statistischen Modellen dominierten Wirtschaftswissenschaft, von der Stieglitz, Flassbeck u.v.a. dringend eine Abkehr verlangen.⁴¹ Analog dazu zweifeln auch Bildungsforscher wie A. Gruschka⁴² die Relevanz der aktuellen outputorientierten empirischen Bildungsforschung an, die übrigens von anderen Wissenschaften (z. B. Psycho-, Sozio-, Ökonometrie) stammenden und oft der Problematik der Bildungsprozesse nicht gerecht wird. Es gibt relevante Elemente des Lernprozesses, die nicht (bzw. nur schlecht) formalisierbar bzw. mathematisierbar sind (wie u.a. gewachsenes Interesse, Begeisterung, Kreativität, Sensibilität für Fachgebiete, für das Miteinander, Solidarität, etc.), die aber über das Lehr-/Lerngeschehen viel aussagen. Vom Gesichtspunkt datenbasierter Forschung kommen diese

³⁸ Th. Jahnke – W. Meyerhöfer (Hrsg.): Pisa & Co – Kritik eines Programms. Hildesheim 2006

³⁹ Vgl. Volker Ladenthin im gleichnamigen Artikel:

<http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/kompetenzorientierung-als-indiz-padagogischer-orientierungslosigkeit.html> (vom 6.3. 2012, Zugriff 21.9.2013)

⁴⁰ L. A. Pongratz: Freiwillige Selbstkontrolle, Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft.

In: N. Ricken – M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden 2004 (zit. nach: Th. Jahnke – W. Meyerhöfer (Hrsg.) PISA & Co, Kritik eines Programms. Hildesheim – Berlin 2007, S. 2-3

⁴¹ Joseph Stieglitz: Im freien Fall. Vom Versagen der Märkte zur Neuordnung der Weltwirtschaft. München 2011, S. 303 ff.

Heiner Flassbeck: 66 starke Thesen zum Euro, zur Wirtschaftspolitik und zum deutschen Wesen. Frankfurt/Main 2014, S. 183 ff.

⁴² A. Gruschka: „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche?

<http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/empirische-bildungsforschung-am-ausgang-ihrer-epoche.html>

Elemente quasi nicht in die Wertung bzw. haben buchstäblich keinen Wert. Dafür werden weniger relevante Werte überinterpretiert⁴³ Die hochgesteckten Erwartungen an die empirische Bildungsforschung haben sich also nur teilweise erfüllt: „So setzte man schließlich einige Hoffnung in sehr breite Untersuchungen mit saubersten Methoden wie PISA & Co. Allerdings entgehen auch diese nicht einem grundsätzlichen Dilemma jeglicher empirischen Forschung in der Fachdidaktik: Das Lehren und Lernen etwa von Mathematik und die von der Fachdidaktik dazu entwickelte Begrifflichkeit sind viel komplexer als die Entsprechungen in den empirischen Wissenschaften wie Medizin, Psychologie, Ökonomie usw., für die die statistischen Methoden entwickelt wurden. Dort ist die Aussage wie ‚Intelligenz ist, was der Intelligenz-Test misst‘ durchaus eine gute Arbeitsgrundlage. Genauso muss man auch PISA sehen: ‚Mathematische Kompetenz ist, was der Test misst‘ oder ‚Problemlöse-Kompetenz ist, was der Problemlöse-Test misst.‘“⁴⁴

Der Glaube an quasi-objektivierte Ranglisten ist ein Mythos, hinter dem Pseudoobjektivität, die Darstellung von Qualität als bloße Quantifizierung steht. Vordergründig geht es um Evaluation von Leistungen, in Wirklichkeit aber sind Rankings Marketinginstrumente. Rankings setzen im Bildungswesen, wenn sie mit (finanziellen u.a.) Druckmitteln verknüpft werden, negative Regelkreise in Gang so, dass eine schlechte Positionierung im Ranking ohne Ansehen der Ursachen und Hintergründe mit Sanktionen bedroht werden. Die Folge ist eine noch stärkere Orientierung an den Rankings, eine noch striktere Erfüllung jener Indikatoren und Kriterien, die für die Rankings relevant sind. Damit sind übergeordneten Verwaltungsinstanzen überaus effiziente und vorgeblich „objektive“ Steuerungs- und Kontrollinstrumente in die Hand gegeben. Die Angst vor Sanktionen führt bei den Lehrkräften zu einer „freiwilligen“ Orientierung an den Rankingzielen, m.a.W. zur Selbstzensur. In dieser geduckten Haltung liegt der Kern eines „heimlichen Lehrplans“. Man kann es auch so ausdrücken: Autonomie und Kreativität des Lehrpersonals werden gering geschätzt, ein Mainstreaming, Gleichbügeln in Richtung eines genormten bzw. genormt gedachten Outputs wird in Kauf genommen, wenn das Ranking „stimmt“. Rankings als Orientierungshilfen sind daher überaus fragwürdig und gefährden nach D. Ravitch im Verein mit nationalen Bildungstests den Bildungsauftrag.⁴⁵ Dessen ungeachtet werden nach wie vor Rankings und nationale Bildungstests legitimiert mit Qualitätssteigerung. Die Frage, was unter „Qualität“ verstanden wird, welche Kriterien, Faktoren in diesen Begriff bzw. in die Bewertung einfließen und wer über die Kriterien der Qualitätsbestimmung befindet, beantwortet sich nicht auf den Verweis auf die „objektiven“ Messverfahren. Diese täuschen schlechterdings „Objektivität“ vor. Die Kritik an Standardisierungen und Testverfahren ist bisher nicht wirklich und überzeugend entkräftet worden. Im Gegenteil: Deren Vorteile sind eher imaginiert als fundiert. Trotzdem setzen Bildungssysteme unbeirrt auf diese Schiene. Wenn pädagogische Vorteile eher zweifelhaft bis widersprüchlich sind und in keinem vertretbaren Verhältnis zum (auch finanziellen) Aufwand stehen und trotzdem unbeirrbar an dieser Praxis festgehalten wird, so besteht seitens der verantwortlichen Politik dringender Erklärungsbedarf. Es sind aber auch konkrete ökonomische Interessen der Testindustrie im Spiel, die nun im Bildungswesen einen lohnenden Hoffungsmarkt sieht. Hinter PISA stehen private Educational Assessment-Firmen (aus den USA, Australien und den Niederlanden), die die Tests bisher in 60 Ländern verkauft haben. Mit der Autorität der OECD im Hintergrund gelang es der Testindustrie sich in den nationalen Unterrichtsministe-

⁴³ Joachim Wuttke: Die Insignifikanz signifikanter Unterschiede. In: Th. Jahnke, W. Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim – Berlin 2007, S. 99-246, S. 218

⁴⁴ Peter Bender: Was sagen uns PISA & Co, wenn wir uns auf sie einlassen?

In: Jahnke – Meyerhöfer: PISA & Co. S. 281-337, S. 332

⁴⁵ Diane Ravitch: The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. New York 2010

Diane Ravitch: The Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools. New York 2013

rien einzunisten und die Lehrmeinungen einer positivistisch orientierten Bildungswissenschaft als alternativlos dominante zu etablieren. Damit wird sich längerfristig nicht nur der Unterrichtsalltag verändert sondern auch das Wesen dessen, was Bildung ausmacht. Ziel der OECD gesteuerten Agenturen ist die Homogenisierung der Bildungssysteme und die Unterwerfung der nationalen Bildungspolitik unter die Maxime der Marktphilosophie.⁴⁶ Es ist daher kein Zufall, dass der Protest gegen die zeitweilige Sistierung der diesjährigen PISA-Tests in Österreich von Seiten der Wirtschaft recht heftig ausgefallen ist⁴⁷.

Die kritische Literatur zu PISA & Co ist international mittlerweile sehr umfangreich geworden, wobei neben methodischen Einwänden (statistische Verfahren und Interpretationen inklusive) insbesondere die Konsequenzen der inhaltlichen Ausdünnung und des massiven Drucks auf Form und Inhalt des Unterrichts auf der Agenda stehen. „Der Komplex der PISA-Folgen, der Lehrerinnen und Lehrer vermutlich eher bedrängt und vielleicht bedrückt als die Frage der wissenschaftlichen Dignität dieses Programms, ist wissenschaftlich kaum legitimierbar. [...] die Tendenz und der Tenor der Folgeaktivitäten sind administrativ-normativer Natur.“⁴⁸

Die von der Bildungspolitik angekündigte Verbesserungen und Reformen im Geist von PISA erweisen sich zunehmend als Einbahnstraßen in einen testorientierten Unterricht, in Richtung formalisierter standardisierter, operationalisierter Evaluationsverfahren. Fatale Konsequenz: Endkontrolle wird wichtiger als das Geschehen im Lehr- / Lernprozess selbst. Der OECD ist es gelungen ihre ideologischen Interessen an einem verbetriebswirtschaftlichten Verständnis von „Bildung“ als Mantra in der Politik zu etablieren, wonach ohne die Instrumente der evidenzbasierten Bildungswissenschaft keine (nachhaltige) Bildungspolitik möglich sei.⁴⁹ Damit lassen sich die massiven materiellen Interessen der Testindustrie als methodologisch unumgängliche Grundlagen- oder Begleitforschung camouflieren. In diesem Kontext muss darauf hingewiesen werden, dass in PISA & Co sowie in die evidenzbasierte Forschung nicht unbeträchtliche (öffentliche) Gelder fließen. Damit sind PISA & Co im Begriff die nationalen Bildungspolitiken (mangels eigener Zielvorstellungen) zu dominieren. Daher ist kritische Reflexion über den Einsatz der Mittel, die Versprechungen, Erwartungen und realen Auswirkungen Gebot der Stunde. Die Zeiten beginnen sich ja nun in der Tat zu ändern: Herrschten lange Zeit affirmative Einstellungen zur OECD-Schöpfung PISA & Co bislang vor, so geraten sie zunehmend in die Kritik renommierter Erziehungswissenschaftler, die neben den methodologischen Fragen insbesondere die Auflösung des traditionellen Bildungsbegriffes durch seine Reduktion auf direkte Anwendbarkeit und funktionales Wissen durch PISA aufs Korn nehmen.

Man kann es auch weniger akademisch auf den Punkt bringen: „Besäßen unsere PISA-Schülerinnen so viel Geschick und Kaltschnäuzigkeit im Schwindeln und Mogeln, Biegen und Beugen, Tarnen und Täuschen wie unsere Expertinnen und Bildungspolitikerinnen in ihren Analysen der Ergebnisse, wäre Österreich PISA-Sieger geworden – und nicht 31. unter 34 Ländern.“⁵⁰ Was hier der Schriftsteller und Lehrer N. Glattauer pointiert skizziert, ist keine bloße literarische Übertreibung. Die wissenschaftliche Kritik an PISA betrifft vor allem die Invasion neoliberaler Logik in einer Koalition von BWL und Psychometrie, wobei tendenziell die Pädagogik durch psychometrische Testtheorie ersetzt wird. Die Neuformatierung des Bildungswesens ohne fundamentale Analyse von dessen Stärken und Schwächen führt dazu, dass die Grundprobleme weiter bestehen bleiben. Nach 10 Jahren PISA bleiben bestimmte Fragen weiterhin offen und aktuell, die bisher nicht befriedigend beantwortet wurden, wie u.a.:

⁴⁶ Vgl. auch K. P. Liessmann: Theorie der Unbildung. Wien 2006, S. 74 ff.

⁴⁷ Siehe stellvertretend: <http://www.nachrichten.at/nachrichten/politik/innenpolitik/Leitl-draengt-weiter-auf-PISA-Teilnahme-Oesterreichs;art385,1347465>

⁴⁸ Thomas Jahnke: Zur Ideologie von PISA & Co. In: Th. Jahnke – W. Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim-Berlin 2007: 1 – 24. S. 19-20

⁴⁹ Vgl. u.a.: Heidi Schrod: Ohne Pisa-Korrektiv fehlt der Kompass. In: Standard 17.3. 2014

⁵⁰ Niki Glattauer: Die PISA-Lüge. Wie unsere Schule wirklich besser wird. Wien 2011, S.7

- Auf welches Wissen kommt es bei PISA an?
- Was wird gelernt und was wird getestet?
- Misst ein gegebener Test auch das, was er messen soll und ist das, was gemessen wird, auch relevant?
- Wie zuverlässig sind die Messungen (Vergleichbarkeit der Ausgangsdaten und die Art der extrem komplizierten und kaum nachvollziehbaren Stichprobenziehung) und wie zuverlässig sind Auswertung der Tests und Interpretation der Ergebnisse auf der Grundlage der verwendeten mathematischen bzw. statistischen Modelle?
- Ist gutes Abschneiden bei PISA – Zeichen für Qualität (des Lernens und Lehrens), der Anpassung an die PISA-Standards oder spielen andere Faktoren dabei eine Rolle?⁵¹
- Warum werden die Daten außer den beauftragten Institutionen einer weiteren wissenschaftlichen Öffentlichkeit nicht zugänglich gemacht?
- Was ist das Urteil der Lehrer angesichts der quantitativen Maschinerie noch wert?
- Und in letzter Konsequenz: Braucht es überhaupt noch Lehrer?

Um dann wieder die grundsätzlichen Erwartungen der Bildungspolitik einfordernd ist im Grunde eine Frage zu beantworten: Kann durch PISA & Co die sozialdiskriminierende Selektion im Bildungswesen beseitigt, das Bildungswesen durchlässiger, gerechter, transparenter, objektiver werden und schließlich ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts und schließlich des gesamten Schulwesens geleistet werden? Alle diese Fragen lassen sich in einer bündeln: Ist PISA wirklich der richtige Weg, unsere Kinder für die Zukunft vorzubereiten?

Problematik der Mehrländervergleiche

Politische Relevanz und öffentliche wie mediale Aufmerksamkeit erzielen in erster Linie die internationalen Vergleichsrangings, die emotional den Bildungsdiskurs gewissermaßen chronisch (im Dreijahresrhythmus) entfachen.

„Als Befund dafür, wie Österreich in Hinsicht auf Ausbildung und Bildung seiner Jugend im Vergleich mit anderen Ländern aufgestellt ist, ist PISA so geeignet wie die Jahresplanung der Lehrerin für den Ablauf des Unterrichtsjahres oder die schriftlich Unterrichtsvorbereitung für das Gelingen der Musikstunde in der neunten UE (vulgo: Stunde) nach Turnen. Für Nichtlehrerinnen: völlig ungeeignet! PISA vergleicht Äpfel mit Birnen, die noch dazu, um bei diesem Bild zu bleiben, zu verschiedenen Jahreszeiten geerntet werden, und zwar von Bäumen, die auf ganz unterschiedlichen Böden gewachsen sind.“⁵² Diese Beschreibung aus der Sicht eines Klassenlehrers lässt sich auch wissenschaftlich untermauern.

Ein schwerwiegendes methodologisches Grundproblem bei PISA & Co im Ländervergleich ist, dass Unterschiede innerhalb eines Landes oft größer sind als zwischen einzelnen Ländern. Das Problem der Nichtvergleichbarkeit der Ausgangsdaten ist in der Tat gravierend und lässt sich auch nicht rechnerisch bereinigen. Internationale Vergleiche nach einem gegebenen Raster und nach standardisierten (d.h. für alle Teilnehmer gültigen und verbindlichen) Verfahren sind eigentlich bei der Vielfalt der Unterrichtssysteme und Lern- / Lehrkulturen ein hoffnungsloses Unterfangen. Es ist dann die Frage, was verglichen wird: So ist z.B. das Lebensalter der Schüler zwar eine „objektive Größe“, sie besagt aber wenig, viel entscheidender ist das Alter bei der Einschulung. In manchen Ländern besteht die Möglichkeit von Zurückstellungen und Klassenwiederholungen in anderen aber nicht, udergl. Entscheidend ist selbstverständlich die Auswahl der Klassen, Schulen und Standorte (hier brechen die PISA-Vertragspartner häufig die Spielregeln zu ihren Gunsten). In einigen Ländern werden Schüler

⁵¹ Oder nicht auch denkbar, wie Erziehungswissenschaftler S. Hopmann meinte: „Die Verbesserung in Mathematik beim PISA-Test 2012 ist unter Zufall zu reihen. Sie kann auch aufs Wetter zurückzuführen sein.“ (profil 12/17.3.2014)

⁵² Niki Glattauer: Die PISA-Lüge. Wie unsere Schule wirklich besser wird. Wien 2011, S. 8-9

mit Lernbehinderung (mancherorts sind darunter auch Legastheniker inkludiert) von den Tests ausgeschlossen, in asiatischen Ländern werden Schüler von Eliteschulen bzw. von Schulen in gehobener Wohngegenden bevorzugt. Es versteht sich von selbst, dass sog. „Problemschulen“ Testergebnisse negativ beeinflussen und kaum in Betracht gezogen werden, ein Unsicherheitsfaktor ist auch der Anteil von Schülern mit Migrationsbiographie, deren Einbeziehung in die Tests wird in den einzelnen Teilnehmerländern sehr unterschiedlich gehandhabt. Schließlich kann der Faktor der Tradition der Lehr-/Lernkultur nicht auf ein einheitliches standardisiertes Testformat ohne extreme Reduzierungen abgebildet werden, sodass auf Grund dieser methodologisch notwendigen Vereinheitlichungen die Endresultate kaum mehr etwas Relevantes aussagen. Nicht unwesentlich in diesem Zusammenhang ist die Frage des Fächerkanons, es geht insbesondere um Schulsysteme mit zwei oder mehr Fremdsprachen gegenüber Schulsystemen mit max. einer oder gar keiner Fremdsprache (anglophone Länder). Will man internationale Bildungsrankings interpretieren, muss man wissen, welche Kriterien mit welcher Gewichtung in die Wertung einbezogen wurden, ob diese in allen Ländern gleichermaßen wichtig und gültig sind. Relevant ist, ob Schüler mit den bei PISA eingesetzten Testformaten und Fragestellungen überhaupt vertraut sind (ob diese z.B. im gegebenen Bildungssystem Alltag sind), ob außerschulischer Unterricht quasi als (de facto obligatorische) Parallelveranstaltung besucht wird (Japan, Korea), Nachhilfe oder Betreuung durch die Eltern mehr oder weniger Voraussetzung für den Schulbesuch ist. Und nicht zuletzt bestimmt die soziale Zusammensetzung der Klassen, die Herkunft der Schüler, Heterogenität und Diversität der Klassen ganz entscheidend das Unterrichtsgeschehen.

Voraussetzung für die formale Vergleichbarkeit ist, dass in allen Ländern, die sich an PISA beteiligen, die Testaufgaben gleich sind. Dadurch werden aber unterschiedliche Lehr- / Lerntraditionen, Lehr- / Lernkulturen über einen Kamm geschoren, nationale Konzepte des Bildungsbegriffes ignoriert (das betrifft z.B. anwendungsbezogene vs. allgemeine theoretische Herangehensweise in Mathematik, den Naturwissenschaften u.dgl.), die Rolle bzw. Stellung der Literatur, Kunst- und Musikerziehung u.a. im Bildungswesen, was letztlich zu starken Verzerrungen der Ergebnisse führen kann bzw. muss. PISA-Konstrukteure nehmen – absichtlich oder aus Unkenntnis – keine Rücksicht darauf, dass viele Testaufgaben mit den (nationalen) Lehrplänen nicht kompatibel sind. Nicht selten wird getestet, was im Lehrplan bzw. im Unterricht gar nicht vorkommt.⁵³ PISA „misst auf jeden Fall nicht das, was die deutsche Schule im Kontext ihrer Bildungsidee und -tradition vermitteln will.“⁵⁴ Diese Abgehobenheit vom realen Unterrichtsgeschehen und von den Konzepten der nationalen Bildungspolitik müssten bei der Interpretation der PISA-Ergebnisse berücksichtigt werden, in Wirklichkeit beziehen sich die PISA-Tests nur auf das Getestete und nicht auf das effektiv Gelernte, was nicht dasselbe ist. Das gilt auch für die österreichischen Verhältnisse.

All diese kultur- und gesellschaftsspezifischen Voraussetzungen, die Schultraditionen mit mathematischen und statistischen Mitteln (im Nachhinein) zu homogenisieren bzw. zu korrigieren um die Ergebnisse vergleichbar zu machen (irgendwie „rechnerisch zu begradigen bzw. zu interpolieren“), wird immer wegen der jeweiligen angewandten (oder nicht angewandten) mathematisch-statistischen Methoden unter Experten (Disput um die Anwendung der „richtigen“ mathematischen und statistischen Modelle und Verfahren) strittig bleiben. Das endet in einem mathematisch-statistischen Expertendisput, der wenig zu erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen beiträgt und eher der Rechtfertigung einmal gewählter Methoden und Arbeitsweisen dient.

⁵³ Vgl. u.a. Volker Ladenthin: PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretischen Betrachtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79/2003, S 354 – 375

Thomas Jahnke / Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim 2006

⁵⁴ R. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und ,Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt 2009, S. 44

Hinterfragt man weiters, warum bestimmte Testformate und Skalierungsmethoden in PISA überwiegen, so lassen sich dafür kaum theoretische Begründungen finden. Es sind vorwiegend Überlegungen der praktischen Durchführbarkeit, warum z.B. multiple-choice Aufgaben so stark dominieren bzw. überhandnehmen (in Sprachen ebenso aber auch in Mathematik) – sie sind schlicht einfacher auszuwerten als z.B. offene (oder andere) Fragestellungen und erscheinen bei den großen Datenmengen auch alternativlos.

Selbst wenn die Ranking-Ergebnisse ein reeller zuverlässiger Maßstab wären, was wäre aus ihnen herauszulesen? Zusammenhänge der Art Erziehung, Bildungswesens und Wirtschaftswachstum / Wirtschaftsleistung oder Erziehung und politisches System / demokratische Reife sind nicht direkt herstellbar oder empirisch eindeutig ableitbar, es sind keine eindeutigen Aussagen über diese Wirkungszusammenhänge möglich.⁵⁵ Das heißt aber nicht, dass Rankings keine politischen Wirkungen hätten – deswegen werden sie ja auch gemacht. Die politischen Reaktionen auf schlechte Rankingergebnisse sind oft entlarvend simplifizierend. Als Beispiel kann die Reaktion auf die desaströse Teilnahme Österreichs bei den letzten olympischen Sommerspielen dienen. Dieses „Debakel“ mündete tatsächlich in der politischen Forderung nach einer täglichen Turnstunde, als ob dieses Problem mit dieser einfachen Maßnahme zu beheben wäre. Outputorientierung ohne Ursachenanalyse kann schon einmal – noch dazu unter dem Druck der Öffentlichkeit – zu derartigen populistischen Versimpelungen führen.

Die Erwartungen, dass internationale Vergleichsstudien wichtige Instrumente für die Planung und die Bildungspolitik liefern, muss stark in Zweifel gezogen werden: Nach Meyerhöfer verfehlt PISA das Ziel, „das Erreichen der Bildungs- und Erziehungsziele valider, genauer, schärfer oder objektiver widerzuspiegeln als die herkömmlichen Zertifizierungsverfahren. Das Testen löst die Probleme von Zertifizierung mittels Zensuren nicht, es verschiebt sie lediglich.“⁵⁶ M.a.W. es ginge mit einfacheren Mitteln und weniger Aufwand auch.

„Der PISA-Test ‚misst‘ nämlich nicht einfach Leistungsunterschiede zwischen den teilnehmenden Ländern, vielmehr konstruiert er Unterschiede, indem er Diversität nationaler Bildungstraditionen ignoriert. Traditionen, die bislang ihre eigene Würde hatten und nebeneinander existierten, finden sich über Nacht auf mehr oder weniger zufrieden stellenden Plätzen in der PISA-Tabelle. Ein simples, methodisch fragwürdiges Testverfahren erzeugt somit eine globale Stathierarchie, ohne dass die Legitimität dieses Verfahrens überhaupt debattiert würde.“⁵⁷ Oder anders interpretiert: Der Ranglistenplatz in der internationalen PISA-Regatta sagt nicht so viel über die Leistungsfähigkeit oder Qualität eines nationalen Bildungssystems aus als über den Grad der Anpassung an die Zielvorgaben der OECD-generierten Testformate und Kriterien. (So gesehen könnte ein „Absturz“ eines nationalen Bildungssystems im PISA-Ranking auch als Kompliment für die eine oder andere Bildungspolitik gedeutet werden!). Rankings, Punktbewertungen reduzieren die beobachtete / bewertete Wirklichkeit auf bestimmte Parameter, die unterschiedliches Gewicht haben und deren Relevanz sich nicht selten der Plausibilität entzieht. „Als entscheidendes Motiv für die generelle Verehrung von Ranglisten dürfte so die zentrale Gestalt einer fingierten Wettbewerbsgesellschaft figurieren: der Sieger. [...] Der Verweis auf einen Ranglistenplatz, den man verfehlt hat oder den man erreichen möchte, erübrigt in der Regel jedes weitere Argument.“⁵⁸ Was gemessen wird erscheint oft sekundär, wie bei der Bundeligatabelle zählen nur die erreichten Punkte, nicht inhaltliche Kriterien. Im Wahn des (Ver-)Messens werden in Ranglisten (durchaus relevante) Unterschiede

⁵⁵ Jürgen Schriewer: Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität. In: H. Kaelble – J. Schriewer: Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt – New York 1999

⁵⁶ Wolfram Meyerhöfer: Testen, Lernen und Gesellschaft: Zwischen Autonomie und Heteronomie. In: Th. Jahnke – W. Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim – Berlin 2007, S. 433 – 454; S. 435

⁵⁷ R. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und ,Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt 2009, S. 48-9

⁵⁸ K.P. Liessmann: Theorie der Unbildung, Wien 2006, S.80-81

gleichgebügelt, sie werden nicht mehr sichtbar. Qualität – ein im Grunde komplexer Begriff – wird vereinfacht und quasi „quantifiziert“ auf der Zahlengerade abgebildet. Ranglisten benötigen keinen Sachverstand, denn die Zahlenreihe beherrscht jeder, mehr noch: Das elementare Zahlenverständnis ersetzt eine inhaltliche Auseinandersetzung, macht sie eigentlich überflüssig. Rankings sind nicht wertneutral – zumindest nicht in ihren Folgewirkungen. Was K.P. Liessmann über das Ranking von Universitäten sagt, gilt analog auch für Schulen, Bildungssysteme etc.: „Es ist ein Irrtum zu glauben, dass die diversen Rankings von Universitäten eine tatsächliche Wettbewerbssituation widerspiegeln [...] Das Argument, dass die Rangliste zumindest die Realität abgestufter Qualitäten widerspiegeln, die ihrerseits Hinweise auf die ökonomische und technologische Zukunftsfähigkeit eines Landes gebe, erweist sich ebenfalls rasch als Mythos. Es gibt – entgegen den verbreiteten Meinungen – keine wirklich gesicherten Ergebnisse, die zeigen, dass der Bildungsstand der Bevölkerung, dass Akademikerraten, Rankingplätze oder die Anzahl sogenannter Eliteinstitutionen unmittelbar mit der ökonomischen Prosperität, der sozialen Sicherheit oder dem zivilisatorischen Status eines Landes zu tun haben.“⁵⁹

Abschließend muss zur Zuverlässigkeit von Rankings generell noch ergänzt werden, dass bei ultrastabilen Systemen wie es Bildungssysteme einmal sind, „Sprünge“ im Ranking (jeweils zweier aufeinanderfolgender Erhebungen) nur auf die Erhebungs- und Berechnungsart zurückzuführen sind und nicht auf reale Veränderungen dieser Systeme.

Ein Tunnelblick auf den Output ohne Berücksichtigung der Voraussetzungen und Bedingungen der Lehr- / Lern- / Arbeitsprozesse kann zu fatalen Fehleinschätzungen führen und trägt nicht zur Behebung von allfälligen Problemen und Schwachstellen im Bildungswesen bei. Diese müssen unabhängig vom Ranking erhoben und analysiert werden. Was sagen uns PISA & Co, wenn wir uns auf sie einlassen?⁶⁰

Folgen und Wirkungen von PISA & Co

Die Daten der PISA-Studien lassen einen sehr großen Interpretationsspielraum zu, was von der Bildungspolitik auch weidlich genutzt, d.h. gegebenenfalls den aktuellen Opportunitäten entsprechend zurecht gedeutet wird. Viele Ausführungen über den Zustand des Bildungssystems beginnen mit Stehsätzen wie: „Was PISA gezeigt hat ...“ Es wird aber nicht genauer nachgefragt, was PISA wirklich zeigt, ob die Schlussfolgerungen und Interpretationen auf Grund der ermittelten Daten gerechtfertigt sind, etc. Welche Interpretationen der PISA-Ergebnisse bevorzugt werden, ist nicht frei von politischen Intentionen und Interessenskonstellationen. Aus den PISA-Studien werden z.B. Argumente abgeleitet gleichermaßen pro wie kontra Gesamtschule, pro wie kontra dreigliedriges Bildungssystem, Ganztagschule, Frontalunterricht, freie Unterrichtsformen, Schließung von Schulbibliotheken (weil sie offensichtlich geringen positiven Einfluss auf die Leseleistungen hätten und somit einen verzichtbaren Kostenfaktor darstellen), große Klassen, leistungsbezogene Bezahlung der Lehrer usw. usf. Die PISA-Ergebnisse werden also politisch in verschiedenste Richtungen instrumentalisiert, schließlich will der erhebliche finanzielle und organisatorische Einsatz rund um den statistischen und mathematischen Apparat im Zusammenhang mit der Auswertung der Datenmengen politisch gerechtfertigt sein – nach dem Motto: Das alles darf doch nicht umsonst gewesen sein, der Einsatz muss sich ja rechnen.

Die intendierten bildungspolitischen Weichenstellungen, wie „Transparenz“, „Vergleichbarkeit“, „Planbarkeit“ etc. – einmal angenommen, sie lassen sich realisieren – werden durch einen sehr hohen Preis erkaufte: Durch Fehlen demokratischer Legitimierung, überbordende Bürokratie und Kontrolle, Formalisierung, Einengung der Methodenvielfalt und der Kreativität, Entprofessionalisierung des Lehrberufs, aber auch Kompetenzverlust der

⁵⁹ K.P. Liessmann: Theorie der Unbildung, Wien 2006, S. 82

⁶⁰ Peter Bender: Was sagen uns PISA & Co, wenn wir uns auf sie einlassen?

Lernenden (Vernachlässigung selbständigen Reflektierens), Entwertung von Kunst und Kultur. Lehren und Lernen ist Arbeit an und mit Inhalten. PISA & Co sind Instrumente zur Effizienzsteigerung der Kontrolle von Schülern, Lehrern und Schulen. PISA-Tests sind Veranstaltungen, die von privaten Anbietern organisiert und vertrieben werden: Die Ersteller der Tests sind nicht Teil des pädagogischen Prozesses sondern Instrument der OECD für bildungspolitische Weichenstellungen nach dem TINA Modus: Es wird zwingend der Eindruck vermittelt, die objektive Datenlage ließe andere politische Entscheidungen (als die in den PISA-Studien vorgeschlagenen) nicht zu. Die gezielte und von der OECD beabsichtigte Homogenisierung der Bildungssysteme sowie der Lehr- / Lerninhalte hat die Entmündigung und Demotivierung von Lehrenden und Lernenden zur Folge (dies betrifft auch die Universitäten und Hochschulen, die mit dem Bologna-Modell geschlagen sind).

Die PISA-Wende hat noch ein anderes Tor aufgestoßen, es heißt Big data. Ist schon allein die Testerstellung, Testdurchführung und Auswertung mit erheblichem personellem und finanziellem Aufwand verbunden so kommt die Datensicherung noch dazu – was offensichtlich keine Kleinigkeit ist (siehe den Beginn dieses Artikels). Gemacht wird, was technisch möglich ist, daher werden Schülerdaten en gros gesammelt, die neben Schulnoten auch Fehlstunden u.v.a. enthalten. Wie aber rechtfertigt sich die Realisierung des technisch Machbaren? Wer braucht diese Daten wozu und das 60 Jahre lang? In welchem Verhältnis stehen die Kosten der Datenverwaltung, Datensicherheit etc. mit dem gesellschaftlichen (oder gar pädagogischen) Nutzen? Kann überhaupt auf so lange Zeit Datensicherheit gewährleistet werden und welche Ressourcen werden dadurch gebunden, die im Bildungswesen nutzbringender eingesetzt werden sollten?

Die Auswirkungen der PISA-Wende auf den pädagogischen Arbeitsalltag sind unübersehbar, nämlich als Frust auf allen Ebenen: „Ein betriebswirtschaftlicher Begriffsnebel hat sich über uns gelegt. Zur neuen Schule gehören seither: Corporate identity, Output-Orientierung, Normierung, Controlling, Qualitätsmanagement. Ein Leitbild muss her und ein Schulprogramm. Eine Steuerungsgruppe formuliert nach Bestandsaufnahme und Stärken-Schwächen-Analyse. Entwicklungsziele, Zielvereinbarungen binden Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrer in ein Geflecht von Anforderungen, die sie gemeinsam unter Anwendung infantilisierender Moderationsmethoden entwickelt haben.“⁶¹

In den letzten Jahren mehren sich jedoch fundierte fachliche Zweifel am Anspruch⁶², den Verfahren und Auswertungsarten⁶³, der Vergleichbarkeit, den Diskrepanzen mit der Wirklichkeit,⁶⁴ usw. Die Kritik unterstellt den Autoren der PISA-Studien, dass ihnen die formalen und methodologischen Mängel der Studien sehr wohl bewusst sind aber die sich daraus ergebenden Verzerrungen und Widersprüche entweder verschweigen oder bewusst klein reden. Kritisiert wird auch, dass die Darstellung der Ergebnisse vielfach nur (Mathematik- bzw. Statistik-)Experten zugänglich und einsichtig ist, wodurch die Studien offensichtlich gegen eine breitere öffentliche Kritik quasi immunisiert werden sollen.⁶⁵ Der Unmut mit PISA & Co ist

⁶¹ Hinrich Lühmann: Das verlorene Subjekt. Unter dem Titel: „Zur Handhabbarkeit von Bildung - Output-Phantasien“ vorgetragen auf dem Kongress „Irrwege der Unterrichtsreform“, Frankfurt, Goethe Universität am 24. März 2012, erschienen in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 3/2012, 88. Jg. Paderborn, S. 414-424

⁶² Thomas Jahnke – Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim – Berlin 2007. S. 7

⁶³ Joachim Wuttke: Die Insignifikanz signifikanter Unterschiede: Der Genauigkeitsanspruch von PISA ist illusorisch. In: In: Th. Jahnke, W. Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim – Berlin 2007 S. 99 - 246

⁶⁴ Peter Bender: Was sagen uns PISA & Co? In: In: Jahnke, Meyerhöfer: PISA & Co, Hildesheim – Berlin 2007, S. 281-337 (S. 332)

W. Meyerhöfer: Testen, Lernen und Gesellschaft: Zwischen Autonomie und Heteronomie

In: Jahnke - Meyerhöfer: PISA & Co. Hildesheim – Berlin 2007 S. 433-453 (S. 448-450)

⁶⁵ Eva Jablonka: Mathematical Literacy. Die Verflüchtigung eines ambitionierten Testkonstrukts. In: Th. Jahnke, W. Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Hildesheim – Berlin 2007, 247 – 280. S. 277-8

schließlich im Frühjahr 2014 in einem offenen Brief an Andreas Schleicher kulminiert, den verantwortlichen Direktor der OECD für das „Programme of International Student Assessment“ (PISA)⁶⁶. Dieser Text als Ausdruck der Besorgtheit über die negativen Folgen der PISA-Rankings wurde von Heinz-Dieter Meyer (State University of New York) und Katie Zahedi (Principal, Linden Ave Middle School, Red Hook, New York) initiiert und erfuhr erhebliches internationales Echo. (Österreichische verantwortliche Bildungspolitikern haben sich dazu noch nicht geäußert, wahrscheinlich hat sie dieser Brief nicht erreicht). Auszüge aus diesem Brief wurden auch in deutschen Printmedien unter dem Aufruf „Macht endlich Schluss mit der PISA-Testeritis!“ veröffentlicht⁶⁷, daraus die wichtigsten Passagen:

„Wir sind offen gestanden tief besorgt über die negativen Folgen der PISA-Rankings. Nachfolgend einige unserer Bedenken:

- Obwohl standardisierte Tests schon länger in vielen Ländern (trotz gravierender Vorbehalte gegenüber deren Validität und Zuverlässigkeit) gebraucht werden, hat PISA zu einer Eskalation solcher Tests beigetragen und zu einem dramatischen Anstieg in Gebrauch und Bedeutung quantitativer Messungen geführt. So berief man sich beispielsweise in den USA jüngst auf PISA als maßgebliche Rechtfertigung für das „Race to the Top“ Programm. Dieses Programm hat die Bedeutung standardisierter Tests in der Evaluation von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Schulleitern weiter verstärkt. Mit solchen Tests wird die Arbeit von Schülern, Lehrern und Schulleitern aufgrund von Testergebnissen bewertet und klassifiziert, die weithin als ungenau bekannt sind. (vgl. etwa den unerklärten Abstieg Finnlands vom ersten Platz der PISA-Rangliste).
- In der Bildungspolitik hat der dreijährige Testzyklus von PISA die Aufmerksamkeit auf kurzfristige Maßnahmen verlagert in der Absicht, schnell im Ranking aufzuholen, obwohl die Forschung zeigt, dass nachhaltige Veränderungen in der Bildungspraxis nicht Jahre, sondern Jahrzehnte benötigen, um fruchtbar zu werden. So wissen wir zum Beispiel, dass der Status von Lehrern und das Ansehen des Lehrerberufs einen starken Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben. Dieser Status ist aber von Kultur zu Kultur sehr verschieden und nicht leicht durch kurzfristige politische Maßnahmen veränderbar.
- Da PISA nur einen engen Ausschnitt messbarer Aspekte von Bildung betont, lenken die Tests die Aufmerksamkeit von den weniger messbaren oder nicht messbaren Bildungs- und Erziehungszielen wie z.B. der körperlichen, moralischen, staatsbürgerlichen und künstlerischen Entwicklung ab. Dadurch wird die öffentliche Vorstellung von dem, was Bildung ist und sein soll, in gefährlicher Weise verengt.
- Als Organisation für wirtschaftliche Entwicklung ist die OECD naturgemäß auf die ökonomische Rolle der öffentlichen Schulen fokussiert. Aber die Vorbereitung auf einträgliche Arbeit kann nicht das einzige, ja nicht einmal das Hauptziel öffentlicher Bildung und Erziehung sein. Unser Schulwesen muss Schülerinnen und Schüler auch auf die Mitwirkung an der demokratischen Selbstbestimmung, auf moralisches Handeln und auf ein Leben in persönlicher Entwicklung, Reifung und Wohlbefinden vorbereiten.
- Im Gegensatz zu Organisationen der Vereinten Nationen (UN) wie UNESCO oder UNICEF, die ein klares und legitimes Mandat im Bildungsbereich haben, verfügt die OECD nicht über ein solches Mandat. Auch gibt es derzeit keine Mechanismen, die eine wirkungsvolle demokratische Teilhabe an deren Entscheidungsprozessen zu Bildungsfragen ermöglichen.

⁶⁶ <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/offener-brief-schleicher-autorisierte-fassung.pdf> (vom 6. 5. 2014)

⁶⁷ <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article128042954/Macht-endlich-Schluss-mit-der-Pisa-Testeritis.html> (2.10.2014)

- Um PISA und eine große Zahl daran anschließender Maßnahmen durchzuführen, ist die OECD „Public Private Partnerships“ und Allianzen mit multinationalen, profitorientierten Unternehmen eingegangen, die bereitstehen, um aus jedem von PISA identifizierten – realen oder vermeintlichen – Bildungsdefizit Profit zu schlagen. Einige dieser Firmen verdienen an den Bildungsdienstleistungen die sie für öffentliche Schulen und Schulbezirke bereitstellen. Diese Firmen verfolgen u.a. auch Pläne, eine profitorientierte Grundschulbildung in Afrika zu entwickeln, wo die OECD derzeit plant, PISA einzuführen.
- Schließlich und am wichtigsten: Das neue PISA-Regime mit seinen kontinuierlichen globalen Testzyklen schadet unseren Kindern und macht unsere Klassenzimmer bildungsärmer durch gehäufte Anwendung von Multiple Choice Testbatterien, vorgefertigten (und von Privatfirmen konzipierten) Unterrichtsmodulen, während sich die Autonomie unserer Lehrer weiter verringert. Auf diese Weise hat PISA den ohnehin schon hohen Grad an Stress an unseren Schulen weiter erhöht und gefährdet das Wohlbefinden von Schülern und Lehrern.“

Es folgt im Text dann nach einigen konstruktiven Vorschlägen vor allem die Empfehlung einer Besinnungspause: „Die OECD Testmaschinerie sollte heruntergefahren werden. Um Zeit für die Diskussion der hier erwähnten Aspekte auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu gewinnen, wäre es nützlich, den nächsten PISA-Zyklus auszusetzen. Das würde Zeit verschaffen, um das Gelernte, das aus den vorgeschlagenen Überlegungen hervorgeht, zu verarbeiten.“

Wie es österreichischer politischer Folklore entspricht, wurde dieser Aufruf „nicht einmal ignoriert“, ganz im Gegenteil, die ursprüngliche Sistierung des PISA-Tests wurde im Frühjahr wieder 2014 aufgehoben.

Schlussbemerkungen

„PISA hält nicht annähernd, was PISA verspricht und kann das mit den angewandten Mitteln auch gar nicht leisten! Das PISA-Projekt ist offenkundig mit so vielen Schwachstellen und Fehlerquellen belastet, dass sich zumindest die populärsten Endprodukte, die internationalen Vergleichstabellen sowie die meisten nationalen Zusatzanalysen zu Schulen und Schulstrukturen, Unterricht, Schulleistungen und Problemen der Migration, sozialer Hintergrund, Geschlecht usw. in den bisher praktizierten Formen wissenschaftlich schlicht nicht aufrecht erhalten lassen. Sie überspannen bei weitem die Tragfähigkeit des gewählten Designs und dessen theoretische und methodische Grundlagen. Wer auf dieser Grundlage über Schulstrukturen, Lehrpläne, nationale Tests oder die zukünftige Lehrerbildung befinden will, ist nicht gut beraten.“ Die Autoren kritisieren auch die Intransparenz und Nichtzugänglichkeit der Datengänge, die eine Re-Analyse nur begrenzt ermöglicht: „PISA lässt eine unabhängige Überprüfung der vollständigen Datensätze einschließlich aller Unterlagen bislang jedoch nicht zu. ... In jeder Phase des PISA-Projektes gibt es zahlreiche Designentscheidungen und -probleme, die für sich allein genommen ausreichen, einen erheblichen Teil der gegenwärtig üblichen Darstellung und Nutzung der PISA-Ergebnisse für wissenschaftlich nicht tragfähig zu halten.“⁶⁸

Getrieben durch PISA & Co starren Bildungsministerien und Bildungspolitiker auf Rankings und internationale Testergebnisse und sehen es als nationales Debakel an, wenn die erreichten Platzierungen nicht ihren Erwartungen entsprechen. Der Rankingplatz wird zur Prestigeangelegenheit und zum Maßstab für die Qualität der Bildungspolitik. Die Folgen sind allerdings sich negativ verstärkende Zyklen: Eine immer stärkere Anpassung an die PISA-Vorgaben und ein immer intensiver werdendes Teaching to the Test. Auf Basis von PISA &

⁶⁸ Thomas Jahnke: Zur Ideologie von PISA & Co. In: Th. Jahnke – W. Meyerhöfer (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim-Berlin 2007²: 1 – 24 (S. 2-3)

Co die künftige Bildungspolitik zu stellen ist ein mehr als riskantes Wagnis, die Hoffnung auf einen Modernisierungsschub ist unbegründet, wie eine wachsende Zahl von Publikationen und Studien zeigt und die enthusiasmierte Rhetorik der Bildungspolitiker auf den realen Punkt bringt. Die negativen Auswirkungen der laufenden Bildungsreform – genauer: der Unterwerfung unter die neoliberale Marktlogik – zeichnen sich deutlich ab: Monokultur in der Bildungslandschaft, Abwertung des Fachwissens von Lehrern wie von Schülern, fachliche Unterforderung, Steigerung der Absolventenzahlen durch Notendumping mit der Folge, dass für Maturanten Brücken- bzw. Vorbereitungskurse oder Propädeutika eingerichtet werden müssen, in denen ihnen gewisse Grundlagen (darunter in Deutsch, Mathematik etc.) – die früher eine Selbstverständlichkeit waren – vermittelt werden, nachdem sie in den Gymnasien nicht fit für ein Studium gemacht wurden. Überdidaktisierung, Lernen in Richtung Prüfung, mit dem Ziel die Durchlaufzeit zwischen Start und Ziel zu verkürzen, ... Instrumentalisierung des Unterrichts im Sinne des homo oeconomicus? Rechtfertigt das die weitgehende Eliminierung der Beschäftigung mit Literatur und Kultur aus dem Unterricht– Unterricht, der zu einer Entfremdung von der Literatur führt – nur weil diese wenig marktkompatibel ist?⁶⁹.

Unhinterfragte Argumente, die die PISA-Reform propagandistisch bis zum Überdruß strapaziert, aber wirklich: „Warum soll Kompetenzorientierung der Schlüssel zu höherer Unterrichtsqualität sein? und „Was hat Standardisierung mit Gerechtigkeit zu tun?“⁷⁰ Es hat sich herausgestellt, dass zentrale Prüfungen Schüler aus einem ungünstigen soziokulturellen Umfeld benachteiligen. Und Faktum ist, dass zentrale Prüfungen weder zu mehr Gerechtigkeit noch zu besseren Leistungen führen. Vielmehr ist Folgendes zu erwarten (und in Japan und Korea bereits zu beobachten): Kinder aus „besserem Haus“ werden konkret und gezielt außerschulisch (mit privater Nachhilfe) auf die Tests hin trainiert, für weiterführende Bildungswege (Gymnasien, Universitäten) die besten Startchancen zu haben. Damit ist eine andere Konsequenz unausweichlich verbunden: „[...] je mehr Eltern und Schülern „signalisiert wird, dass es in der Schule in erster Linie [...] auf ‚Leistung‘ ankomme, desto weniger wird ‚Bildung‘ möglich, desto mehr steht das Abfragbare und Abgeschlossene wieder im Vordergrund und um so weniger geht es um die prozesshafte, offene, aktive Auseinandersetzung mit Kultur.“⁷¹ Zentrale Prüfungsstandards haben negative Rückwirkungen: „Die kurzzeitig prüfbare Leistung wird zum faktisch bedeutsamsten Ziel der Schule.“⁷²

Neben Zentralisierung und Standardisierung liegt im Kompetenzbegriff – dem Schulterschluss von Pädagogik und Ökonomie, wo Kompetenzerwerb mit Verwertbarkeit verknüpft wird – der Kern der fatalen Orientierung der aktuellen Bildungsreform. Kompetenzen sind nur dann sinnvoll, wenn sie auf der Basis von Fachwissen / Fachbeherrschung entwickelt werden. Die laufende Bildungsreform scheint keinen Zweifel zu lassen, dass das Wie wichtiger ist als das Was, Form der Präsentation von Wissen wichtiger als Fachwissen selbst. Dies findet auch in den neuen Curricula der Sekundarschullehrerausbildung (insbesondere im Master-Abschnitt des Lehramtsstudiums) seinen Ausdruck, wo auf Pädagogik und Didaktik stärkeres Gewicht als auf fachwissenschaftliche Ausbildung gelegt wird (etwa im Verhältnis 3 zu 1).

Weitaus mehr als die methodischen Mängel und die Steuerungsversuche unter PISA und die längerfristigen Konsequenzen bringen die Ländervergleiche, genauer die Regatta um die vorderen Plätze in der internationalen PISA -Bildungsliga Öffentlichkeit und Bildungspolitik

⁶⁹ Vgl. Gero Fischer: Philologische Kompetenzen und Studierfähigkeit. Und ob die neue Zentralmatura etwas daran ändern wird (2012): <http://slawistik.univie.ac.at/forschung/fd/forum-fuer-hochschuldidaktik-und-hochschulpolitik/>

⁷⁰ Wolfgang Horvath: Großbaustelle Schule. Von der Standardisierungsdebatte zu neuen Professionalisierungsanforderungen. In: schulheft 144/2011: 46 – 62, S. 49

⁷¹ Jörg Schlömerkemper 1998: Bildung bleibt wichtiger als Leistung! TIMSS darf die Bildungsreform nicht in Frage stellen. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, 3, S. 262-265; S. 265

⁷² V. Hagemeister: Irrwege und Wege zur „Testkultur“, S. 12

zyklisch in Wallung. Dabei sagen diese Ländervergleiche wenig aus, weil Datenerhebung und statistische Auswertungsverfahren oft wesentliche länderspezifische Charakteristika nicht entsprechend berücksichtigen bzw. diese verzerren. Die Komplexität der Interdependenzen in den Bildungssystemen und Bildungstraditionen kann nicht auf objektiv vergleichbare Standards zurecht gerechnet werden. Zudem erlauben die PISA-Daten keine Longitudinalstudien, weil sich die erhobenen Daten (auf Grund sich ständig ändernder Erhebungs- und Bewertungskriterien) über längere Zeiträume nicht vergleichbar sind. Sollte PISA nicht gestoppt werden, so wird „eine jahrhundertealte Tradition [...] also der transnational diktierten Instrumentalisierung des Unterrichts für ökonomische Zwecke weichen müssen, ohne dass es für die Nützlichkeit dieser Umstellung schlagende Beweise gäbe.“⁷³

Heimische Bildungspolitiker können und wollen offenbar immer weniger zwischen wichtig und unerheblich unterscheiden, zwischen Schein und Wirklichkeit. Sie verfolgen nicht die wachsende Kritik an der mit PISA angestoßenen Bildungsreform, stellen sich auch nicht dem diesbezüglichen internationalen Diskurs. „Auf der Hand liegende methodische Kritik an der Repräsentativität der Studie, den nicht signifikanten Leistungsunterschieden über eine größere Zahl von Rangplätzen hinweg sowie an der Validität der Instrumente wird verdrängt, um dieses profitable Geschäft nicht zu gefährden. Auch der Hinweis, dass Kosten und Ertrag in keinem zu rechtfertigenden Verhältnis stehen und die entsprechenden Informationen bereits mit einem Zehntel dieses Aufwands gewonnen werden könnten, können das Unternehmen nicht stoppen.“⁷⁴

Schließlich soll noch auf eine spezielle Besonderheit des heimischen Bildungsdiskurses hingewiesen werden: Absolut nicht förderlich für die Qualität des Bildungsdiskurses: Als „Experten“ in Sachen Bildung (oft auch als „Schulpäpste“ tituliert⁷⁵) werden medial und in der Politik Personen gehandelt, die weder mit einer entsprechenden Ausbildung, Fachnähe noch Praxisbezug überzeugen aber eine sehr einseitige, unreflektierte dogmatische Sichtweise verfügen.⁷⁶ Deren Meinung wird aber als Mainstream und state of the art dargestellt. Der durchschnittliche österreichische Medienkonsument bekommt gar nicht mit, wie komplex, kontrovers und kritisch insbesondere PISA & Co auch hierzulande von Fachleuten⁷⁷ (ganz zu schweigen in Deutschland) aufgenommen und diskutiert wird. „Pisa kann mittlerweile als Symptom für die Absurdität gewertet werden, die das Bildungswesen erfasst hat. Das Faszinierende am Pisa-Test ist, dass dieser trotz zahlreicher bekannter und kritisierte Schwächen in Konstruktion, Durchführung und Auswertung nach wie vor den Takt in der Bildungsdiskussion angibt.“⁷⁸

Die PISA-Reform vermittelt die Illusion, dass allgemeiner Kompetenzerwerb ohne gezielte Wissensaneignung für den Zugang zu Hochschulen und Universitäten hinreicht. Schon jetzt können sich Hochschullehrer immer weniger darauf verlassen, dass die Abiturienten über ausreichende Sprachbeherrschung, Kenntnisse in Geschichte, Geographie, Literatur, Mathematik, Naturwissenschaften etc. verfügen. Übrigens haben die erwähnten verheerenden Ergebnisse der Aufnahmetests für das Lehramtsstudium an den Pädagogischen Fachhochschulen diese Mängel eindrucksvoll bestätigt. In Deutschland, wo es noch längere PISA-Erfahrungen als in

⁷³ R. Münch: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und ,Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt 2009, S. 41

⁷⁴ Joachim. Wuttke: Fehler, Verzerrungen, Unsicherheiten in der PISA-Auswertung.

In: Th. Jahnke – W. Meyerhöfer: PISA & Co - Kritik eines Programms. Hildesheim 2007², S. 38

⁷⁵ Dazu zutreffend und bissig: K. P. Liessmann: Geisterstunde. Praxis der Unbildung, Wien 2014, S. 30 ff.

⁷⁶ Den absoluten Gipfel der Verachtung des Bildungswesens stellt die Nominierung eines 21-jährigen fachlich völlig unbedarften Jusstudenten, Mitglied einer schlagenden Burschenschaft, der durch verschiedene rassistische Äußerungen auf sich aufmerksam gemacht hat, als stellvertretenden Stadtschulratspräsidenten von Wien durch die FPÖ dar.

⁷⁷ Vgl. S. Th. Hopmann – G. Brinek – M. Retzl (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA. According to PISA. Wien – Berlin 2007

⁷⁸ K.P. Liessmann: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien 2014, S. 13

Österreich gibt, wird bereits über die Einführung von entsprechenden „Brückenkurse“ u.ä. Maßnahmen diskutiert, Abiturienten studierfähig zu machen. Die Alternative würde erfordern die Ansprüche der Hochschulen entsprechend nach unten zu nivellieren. Die Lehrerausbildung Neu in Österreich bringt das Kunststück zustande, die Gesamtstudienzeit zu verlängern (BA + MA um 3 Semester gegenüber dem Diplom-Lehramtsstudium) und dabei die fachliche Qualifikation z.T. drastisch zu reduzieren. Für die sich daraus ergebenden Konsequenzen bedarf es keiner besonderen Phantasie ...

Der Weg zur Lösung der Bildungsproblematik führt nicht über PISA oder Bologna sondern über das Gegenteil – nämlich die Emanzipation von PISA und Bologna.

Oktober 2014