

PISA - die Vermessung der Schule

Autor(en): **Jahnke, Thomas**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl
scolastic grischun**

Band (Jahr): **74 (2012)**

Heft 3: **Leistungsmessung in der Schule**

PDF erstellt am: **30.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-720199>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

PISA – die Vermessung der Schule¹

Seit einem Jahrzehnt vermessen die PISA-Studien den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Die statistische Methode beansprucht Exaktheit, entzieht sich aber dem wissenschaftlichen Diskurs. Entstanden ist eine selbstreferenzielle Testindustrie mit Hunderten Millionen Franken Umsatz. Nationale Bildungstraditionen werden zerstört, weil die Statistik alles über den Kamm der Messbarkeit scheren muss.

VON THOMAS JAHNKE, PROFESSOR FÜR DIDAKTIK DER MATHEMATIK AN DER UNIVERSITÄT POTSDAM



Als vor zehn Jahren die ersten Ergebnisse der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) publik wurden, war man über das unerwartete Mittelmaß der Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Schweiz, Österreich und Deutschland so bestürzt, dass selbst die einfachsten Fragen ungestellt blieben: Was wurde und wird hier in wessen Auftrag von wem zu welchem Zwecke getestet?

Bei vier der fünf Auftragnehmer dieser OECD-Studie handelt es sich um private Unternehmen, die PISA entwickelt und an 67 Staaten verkauft haben. Das Auf-

tragsvolumen für einen internationalen PISA-Durchgang liegt im dreistelligen Millionenbereich. Die Markterweiterung der Testindustrie auf die Schweiz, Österreich und Deutschland ist mit der Periodisierung der PISA-Durchgänge im 3-Jahre-Rhythmus auch dauerhaft – zumindest bis 2015 – gelungen. Die privatwirtschaftliche Durchführung von PISA entzieht aufgrund von Betriebsgeheimnissen dieses Programm weitgehend der wissenschaftlichen Diskussion und gibt seinen Betreibern eine Gestaltungs- und Deutungshoheit, die sich einem demokratischen und auch einem nationalen Diskurs entzieht.

PISA entzieht sich weitgehend dem wissenschaftlichen Diskurs.

Getestet werden bei PISA die «Lesekompetenz», die mathematische und die naturwissenschaftliche «Kompetenz» der Fünfzehnjährigen. Der musisch-ästhetische Bereich oder Fremdsprachenkenntnisse bleiben unberücksichtigt. In Mathematik zum Beispiel wurde und wird «mathematische Grundbildung» getestet, ohne sich dabei um Lehrpläne zu scheren: Mathematische Kenntnisse und Fähigkeiten, wie sie im traditionellen Curriculum der Schulmathematik definiert werden, würden

im Rahmen von PISA nicht im Vordergrund stehen, erläutern PISA-Verantwortliche. Wie, müsste man fragen, kann man die Leistungen von Schülerinnen und Schülern an Zielen messen, die sie gar nicht verfolgen? «PISA bringt eine andere Lernkultur zur globalen Vorherrschaft, als es der Tradition von klassischer Bildung und Vermittlung von Fachwissen entspricht», sagt der Bamberger Soziologe R. Münch.

Als die ersten PISA-Ergebnisse publik wurden, war man auch bildungspolitisch erleichtert. Das Unbehagen über den Stand der Schulbildung wurde dem hermeneutischen Klagen entrissen; das Menetekel ist digitalisiert. Es hat Dezimale bekommen, die den Ergebnissen des Programms den Glanz und die Sicherheit naturwissenschaftlicher Erkenntnis verleihen:

Werte, die zu tief sind, muss man erhöhen. So wird PISA selbstreferenziell und unentbehrlich, gleich wie der nächste Durchgang ausfallen mag, obwohl man weiss, dass ein Schulsystem sich in drei Jahren nicht so ändern kann, dass es wesentlich andere Schülerleistungen hervorbringt.

Ob höhere Werte bei PISA tatsächlich für eine gehobene Schulbildung sprechen, ist fraglich. Wer bei Mehrfachwahlaufgaben zügig und plausibel rät, wird mit Punkten belohnt; wer

über eine Aufgabe nachdenkt, ist im Nachteil. Schülerinnen und Schüler in der Schweiz, Österreich und Deutschland waren mit solchen Aufgaben bisher wenig vertraut; inzwischen ist ihre Testfähigkeit vermutlich gestiegen:

Vom Wiegen wird die Sau nicht fetter, aber sie lernt, sich schwer zu machen.

Zumindest sollte man bei der Interpretation der PISA-Ergebnisse nicht mehr von guten und schlechten Schülerinnen und Schülern oder Schulen oder Regionen oder gar Nationen sprechen, sondern von PISA-guten und PISA-schlechten. Der Genauigkeitsanspruch von PISA wird von neutralen Expertinnen und Experten angezweifelt. Der im Umgang mit grossen, schlecht konditionierten Datenmengen vertraute Physiker J. Wuttke stellt fest: «Allein schon unterschiedliche Schülermotivation kann, amerikanischen Studien zufolge, mit 50 oder mehr Punkten durchschlagen.» 50 Punkte entsprechen einem Lernfortschritt von fast zwei Schuljahren. Wuttke: «In Seoul wird vor der Testung die Nationalhymne gesungen; in Hamburg geben die ersten Schüler nach fünf Minuten ab. Dazu kommen Uneinheitlichkeiten bei der Stichprobenziehung, bei den Teilnahmequoten und beim Ausschluss behinderter Schüler. Allein solche Faktoren können mehr als 10 Punkte ausmachen. Und damit ist noch gar nicht die Kernfrage angeschnitten: Kann man Schülerleistungen überhaupt auf einer eindimensionalen Skala messen? In einer kultur- und sprachübergreifenden fairen Art und Weise? Man kann nicht.» Wuttke

kommt zu dem Schluss, dass PISA ein teurer Zufallszahlengenerator ist.

Zum Zweck der Testungen liest man im Vorwort des Buches PISA 06: «Die Auftraggeber, das sind die OECD-Staaten und weitere Staaten, erwarten

von diesem internationalen Vergleich empirisch fundiertes Steuerungswissen. Die teilnehmenden Staaten möchten von PISA zum Beispiel erfahren, wo sie

¹ Dies ist ein gekürzter Artikel, der am 29.1.2012 unter dem Titel «Die Illusion der Statistiker» in der NZZ am Sonntag erschienen ist.



Thomas Jahnke

Der Autor ist seit 1994 Professor für Didaktik der Mathematik an der Universität Potsdam und einer der Herausgeber und Autoren des Buches «Pisa & Co. – Kritik eines Programms», Verlag Franzbecker, Hildesheim. Jahnke ist Verfasser zahlreicher wissenschaftlicher Veröffentlichungen und von Mathematik-Schulbüchern. (zzs.)



Universität Potsdam

im internationalen Vergleich stehen, welche Bildungsergebnisse andere Staaten erreichen und unter welchen Bedingungen das geschieht.»

Die PISA-Unternehmen arbeiten mit den Bildungspolitikern zu gegenseitigem Nutzen Hand in Hand.

Die Bildungspolitiker können nun – früher häufig als untätig und reformunwillig gescholten – im Takt von Wahlperioden neue Testungen und Vergleichsuntersuchungen einführen und deren Resultate in ihrem Sinn interpretieren und sich so als energisch und aktiv profilieren. Ein Blick über den Atlantik bringt Erkenntnisse. Die American Evaluation Association warnt: «Obwohl solche Tests seit mehr als zwei Jahrzehnten durchgeführt werden, haben sie weder die Qualität der Schulen verbessert noch Ungleichheiten in den Leistungen verringert, noch haben sie das Land in moralischer, sozialer oder ökonomischer Sicht vorangebracht.»

Gewinner von PISA sind nicht die asiatischen oder finnischen Schülerinnen und Schüler, sondern die empirische Bildungsforschung, was deren Programme, Stellen und Finanzierung anlangt: An Fördergeldern herrscht kein Mangel, neue Forschungsstätten werden gegründet. Allein der Forschungsgegenstand selbst dämpft noch die Wissenschaftler-Euphorie: «Den Schulen bringt das leider nichts», sagt Pädagoge Tillmann. «Gegen miese Testergebnisse, scheinen Bildungspolitiker zu glauben, helfe vor allem weiteres Testen.» Zwar hat sich etwa die deutsche Kultusmi-

nisterkonferenz als Reaktion auf den PISA-Schock sieben Verbesserungsstrategien vorgenommen – darunter Sprachkurse für Migrantenkinder, mehr Ganztagschulen und gezielte Leseförderung –, doch konsequent umgesetzt haben sie bisher nur eine: Tests.

Gelder, die bisher eine – sicher vom Umfang her unzureichende – Lehrerweiterbildung ermöglichten, fließen inzwischen in Institute für Qualitätssicherung und -management. Das Eigenartige der quantitativen empirischen Bildungsforschung ist, dass sie immer etwas hervorbringt; sie kann nicht leer ausgehen. Immer erhält sie Zahlen und damit Skalen, Intervalle, Ranglisten und, was der statistische Apparat folglich zur Verfügung stellt, Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen und so fort. Durch das Messen erhält man Daten – eigentlich sogar nur Zahlen, deren Realitätsgehalt anscheinend ausser Frage steht und dem ganzen Prozess eine Art quasinaturnwissenschaftlicher Dignität verleiht.

Die Frage, ob man da tatsächlich etwas misst, was man dann untersuchen kann, stellt sich gar nicht, weil der Gegenstand selbst hervorgebracht und konstituiert wird.

Solche Forschung produziert ihre Begriffe und Ergebnisse parthenogenetisch. Eine Widerlegung der Ergebnisse von gross angelegten Vergleichsuntersuchungen, dessen sind sich die PISAner und die involvierten Firmen

sicher, ist faktisch, wenn nicht sogar prinzipiell ausgeschlossen. Die Sache ist versiegelt. Und wo Kritik einmal nicht folgenlos abprallt, freut sich die Forschungsindustrie über Folgeaufträge, die dann in der beschriebenen Art bearbeitet werden. Man schert bei solchen Leistungstests alles über den Kamm der Messbarkeit, dessen statistische Zinken nicht mehr die Welt erforschen, sondern eine eigene «Welt» erschaffen. Die digitale Rasterfahndung gibt dann ihre

eigenen Konstrukte selbstreferenziell und zirkelhaft als Erkenntnisse aus.

Während man mit Bildungsforschung traditionell vornehmlich die Disziplin der Pädagogik assoziierte, haben inzwischen Psychometriker dieses Feld besetzt, was nicht nur sprachliche Auswirkungen auf das Nachdenken über die Schulbildung hat. Ökonometrie und Psychometrie liefern den Begriffsrahmen und die gedanklichen Folien. Der

Erziehungswissenschaftler A. Gruschka dazu: «Das meiste, was zur Durchsetzung der Optimierung des Systems durch Reformen ersonnen worden ist, kommt nicht aus dem genuinen Ideenhaushalt der Pädagogik. Es baut nicht auf der abrufbaren Erfahrung mit der pädagogischen Denk- und Handlungsform auf, sondern kann als ein Import aus der angewandten Betriebswirtschaftslehre und einer (pädagogischen) Psychologie angesehen werden.»

Verbunden damit ist das Verblassen der Inhalte der Schulbildung, von denen in den Forschungsberichten kaum noch die Rede ist – als ginge es darum, statistische Begriffe zu erforschen und Zahlen auszubreiten und nicht Schülerinnen und Schüler und deren Bildung zu erfassen. In der Regel bleiben die Testfragen heute undiskutiert unter Verschluss.

In der Schweiz, Österreich und Deutschland werden durch die Periodisierung von PISA und die Vielzahl anderer Testungen die Testorientierung des Unterrichts und die Testfähigkeit und damit die erreichten Punktzahlen zwar leicht zunehmen, aber über eine bessere Schulbildung sagt das nichts aus. Auch die Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrer verantwortungsvollen Arbeit durch die Testungen nicht unterstützt, sondern unter Druck gesetzt und behindert. Die genuin schweizerische Tradition der verantwortungsbewussten Lehrperson, die Lernprozesse individuell gestaltet, wird so konterkariert.

