

Fachtagung Friedrich Ebert Stiftung - 28./29. November 2002

Chancengleichheit im Bildungssystem: Ansatz für Qualität und faire Bildungschancen im europäischen Vergleich

Michael Winkler:

Bildungschancen im nationalen und internationalen Vergleichen - Lehren für Thüringen aus der PISA-Studie: Bildung als öffentliches und privates Gut

Eigentlich müßte man eine Kerze anzünden, nicht nur wegen des nahenden Advents, sondern als Geburtstagslicht. Immerhin ist es inzwischen ziemlich genau ein Jahr her, dass die sogenannte PISA-Studie das Licht der Öffentlichkeit erblickt hat. Seitdem ist manches passiert, doch läßt sich noch nicht klar absehen, welche Folgen die Untersuchung langfristig nach sich ziehen wird. Skepsis ist angebracht, denn die letzten Monate geben wenig Anlass zur Hoffnung, dass im deutschen Bildungssystem Entwicklungen eingeleitet werden, die nicht nur Gesichtspunkten einer Effizienzsteigerung folgen, sondern das verfügbare Wissen über gelingende Bildungsprozesse aufnehmen (vgl. Killius u.a. 2002).

Allerdings sind die jüngeren Entwicklungen kaum eindeutig, unterschiedliche Beobachtungen sind möglich: Viele Beteiligte befinden sich noch immer - so eine *erste Diagnose* - in einer Art Schockzustand; dies überrascht kaum, denn jenseits der plakativen Ranking-Werte läßt die Studie alle Fragen offen, wie eine Reform des Bildungssystems aussehen sollte. Schlimmer noch: Es ist noch einigermaßen unklar, wie diese Fragen lauten. Eine *zweite Diagnose* hält hektische Betriebsamkeit zumindest in einigen Ministerien fest. Diese stellen alles auf den Prüfstand - oft genug in juristisch zweifelhaften Zugriffen, bei nüchterner Betrachtung: schon jetzt mit fatalen Effekten. Der Bund will Standards für das Bildungsgeschehen definieren, welche dann - die Wege sind unklar - in den Ländern gelten sollen. Fatal daran ist, dass solche Standards zwar den - wie das so schön neudeutsch heißt - Output von Schulen festlegen, jedoch keine Aussagen über Grundbedingungen und Qualität des Unterrichtens machen. So werden zwar Schülerleistungen gefordert, während Ausstattungsbedingungen wie methodische Standards kaum zur Debatte stehen. Hektische Reaktionen zeigen irritierenderweise vor allem Bundesländer, die in der PISA-E-Studie vergleichsweise gut abgeschnitten haben, allen voran Baden-Württemberg - dort übrigens mit dem Effekt, dass sogar die Existenz der universitären Erziehungswissenschaft bedroht ist. Ohnedies zeichnen sich allorts Verschiebungen zu Gunsten der akademischen Schulpädagogik und zu Lasten aller anderen Bereiche der Erziehungswissenschaft ab - das ist problematisch, weil beispielsweise die Elementarpädagogik in der Bundesrepublik an

weniger als zehn Universitäten Thema ist, die Sozialpädagogik aufgrund ihrer Ausbildungsleistung für die Jugendhilfe gerade nach den PISA-Befunden besonders gefordert ist. Häufig - *dritte Diagnose* - wiederholt sich ein Reaktionsmuster, das schon nach der Tims-Studie zu beobachten war: Die Prüfung des Bildungswesens führt zu einer massiven Verstärkung der Kontrollpolitik des Staates, die mehr denn je von Illiberalität, mangelndem Vertrauen und Eingrenzung von Freiräumen bestimmt wird, somit all jene unter Kuratel stellt, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, wie vor allem den Nachwuchs selbst zu disziplinieren sucht. Dieser Zugriff geht einher mit einer - so eine *vierte Diagnose* - zunehmend anschwellenden Diskussion über die Schuldigen am Zustand des bundesdeutschen Bildungssystems. Ihre Vorboten waren zu finden in Büchern wie Susanne Gaschkes „Erziehungskatastrophe“ (Gaschke 2001). Die eben erschienene Untersuchung „Wie wird unsere Schule wieder Weltklasse?“ (Schlaffke 2002) verbindet sie mit den PISA-Befunden. Hier wie dort wird die Situation auf die sogenannten 68er zurückgeführt, die mit antiautoritärer und emanzipatorischer Pädagogik herbeigeführt hätten, was nun als Desaster behauptet wird - es geht wohl um die Bearbeitung eines Traumas, dann vor allem um ein bildungspolitisch-konservatives Rollback. Durch Mystifizierung sollen Täter ausgemacht und magisch gebannt werden, um von realen Missständen abzulenken; vielleicht will man auch verhindern, dass eine historisch aufgeklärte Analyse benennt, wer den Reformstau zu verantworten hat. Immerhin war die 68er Bewegung kleiner, als die Bild-Zeitung ihr an Gewicht zugesprochen hat; ohnedies steht sie für eine gesellschaftliche Umbruchssituation, die auch ohne Rudi Dutschke eingetreten wäre - vermutlich weniger reflektiert, vor allem jenseits der normativen Ansprüche, welche die APO aussprach. Vor allem: Bezogen auf die PISA-Debatte taugt eine solche Schuldzuschreibung nichts. Vergleichbare Bewegungen waren in nahezu allen Industrieländern zu beobachten, sogar in jenen des kommunistischen Machtbereichs; dennoch schneiden Bildungssysteme anderer Industrieländer heute besser ab. Die entscheidenden Veränderungen vollzogen sich in den achtziger Jahren und später. Eine *fünfte Diagnose* muss zur Kenntnis nehmen, wie die politisch entscheidenden Kräfte zum business as usual zurückkehren, die neue Bildungsanstrengung unterlassen und statt dessen die alte Methode des Stellenabbaus praktizieren - die Rotstifte toben sich auf allen Ebenen des pädagogischen Systems aus, in den Schulen ebenso wie in den Kindergärten und in der Jugendhilfe. Als Begleitmusik ertönt das alte Lied von den gut bezahlten Lehrern - schrille Töne für jene ostdeutschen Lehrer, die bei 86 Prozent des West-Einkommens auf Zwei-Drittel-Stellen sitzen, mit einer Besoldung, die um eine Stufe abgesenkt ist. Man kann das auch Zynismus nennen.

Spätestens hier zeigt sich, dass das Hauptproblem der Debatte in einem weit ver-

breiteten Mangel an Sachkenntnis liegt; trotz - oder vielleicht gerade wegen - der vielfältigen publizistischen Äußerungen zum Thema sind sogar elementare Grundinformationen zur Bildungssituation und zur PISA-Studie kaum bekannt geworden. Die Untersuchung dient als Symbol, zuweilen als Steinbruch, um die je eigene Position zu untermauern. Kritische Kommentare zu ihr und zu den durch sie ausgelösten Debatten, ja selbst ihre Kontextualisierung in der jüngeren gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung fehlen bislang. Im Gegenteil: die Konzentration auf die PISA-Studie hat dazu geführt, ihr Erkenntnispotential zu überschätzen, während die Vielzahl von Einsichten und Befunden zur Organisation besserer Bildungsprozesse aus dem Blick geraten. Damit ist eine ersthafte Diskussion über die Perspektiven des Bildungssystems bislang eigentlich verhindert worden.

Implizit habe ich damit die Gliederung meines Vortrages entworfen: Ich will in einem ersten Schritt unter dem Titel „Worum geht es in der PISA-Studie?“ einige Sachinformationen zur PISA-Studien geben, die in der öffentlichen Debatte bislang nicht genügend Aufmerksamkeit erhalten haben. Den zweiten Abschnitt Schritt habe ich überschrieben: „Kontexte der PISA-Diskussion - Versuch eines Kommentars“. In diesem mute ich den Versuch zu, Studie wie Debatte in einem etwas weiter ausholenden Zugriff vor dem Hintergrund gegenwärtig zu beobachtender gesellschaftlicher Veränderungen zu diskutieren. Dieses Vorhaben ist gewagt, weil ich mich kaum auf Vorarbeiten stützen kann. Ein dritter Schritt deutet dann einige pädagogischen Konsequenzen an.

1. Worum geht es in der PISA-Studie?

„Mit fünf Jahren in die Schule. Nicht mehr Auslese, sondern Förderung“ ; „Ausgaben für die Schulen sollen [...] vervierfacht werden“ - so lauten Überschriften in der Tageszeitung „die Welt“ - freilich nicht aus dem Jahre 2002, sondern vor über dreißig Jahren, nämlich 1970 (zit. nach Jochimsen 1971, S. 86, 89). Wer den Geburtstag der PISA-Studie feiert, bedankt sich so, dass sie eine Diskussion ausgelöst hat, die wenigstens *ein* Jahr anhält. Bislang plagten die bundesdeutsche Gesellschaft in Sachen Bildung nämlich vor allem Ignoranz und Vergesslichkeit. Seit der Existenz der westdeutschen Bundesrepublik fallen die Befunde über ihr Bildungswesen regelmäßig desaströs aus, gleich ob es intern oder vergleichend untersucht wird. Schon in den fünfziger Jahren erarbeitet der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ Empfehlungen für eine Reform, die 1959 der „Rahmenplan“ zusammenfasst (Deutscher Ausschuss 1959). Später legt der Deutsche Bildungsrat eine Reihe von Expertisen vor, die bis heute als Klassiker gelten - berühmt vor

allem der von Heinrich Roth herausgegebene Band über „Begabung und Lernen“. 1965 beschreibt Georg Picht „die deutsche Bildungskatastrophe“, stützt sich dabei auf OECD-Daten. Andere Buchtitel illustrieren nicht minder die angestrengte Vergeblichkeit von Reformbemühungen. 1967 notiert Hildegard Hamm-Brücher in einem bildungspolitischen Report aus elf Ländern zu Deutschland: „Mit elf Provinzen ist kein Staat zu machen“ (Hamm-Brücher 1967, S. 67). Sie konstatiert resignierend, allenthalben fehle der Mut zur Reform (a.a.O., S. 70) - schon jetzt treten die skandinavischen Länder als vorbildlich hervor. Vier Jahre später beschreibt Luc Jochimsen die „deutsche Grundschulmisere“ als „Hinterhöfe der Nation“, 1973 fällt ein OECD-Report ein vernichtendes Urteil über das Bildungswesen der Republik; „Wirtschaftsriese - Bildungszwerg“ wird gespottet (Lührig 1973). Die Missstände waren also ebenso bekannt wie auch Lösungsvorschläge: Schon 1970 veröffentlicht der Deutsche Bildungsrat den „Strukturplan für das Bildungswesen“, der sich für eine horizontale Gliederung eines integrierten Bildungswesens ausspricht, diesem den Vorschulbereich zuordnet - der Kindergarten sollte seinen Nothilfecharakter verlieren. Aber erst die Reform des Abtreibungsrechts spricht diesem den Rang einer normalen Institution des Aufwachsens zu. Wenn sich auch die Quoten der Bildungsbeteiligung vor allem im Sekundarbereich deutlich verbessern - insbesondere besuchen mehr Mädchen weiterführende Schulen -, kann man seit den achtziger Jahren nur noch von Stagnation oder gar von Agonie sprechen. Die wissenschaftliche Schulpädagogik verschärft dies, indem sie sich von der Vorstellung abwendet, dass das Bildungssystem als Ganzes Thema sein könnte; sie sieht Reformpotentiale allein in den einzelnen Schulen. Diese paradigmatische Wendung trägt mit dazu bei, dass im Prozess der Wiedervereinigung Organisationsformen und Institutionen des Bildungswesens der DDR nicht einmal zur Kenntnis genommen, geschweige denn als Alternativen geprüft wurden.

Vor diesem Hintergrund kann es kaum überraschen, dass die jüngeren Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens regelmäßig ernüchternde, wenn nicht sogar deprimierende Ergebnisse zu Tage bringen. Die Prüfung der Lesekompetenzen, Mitte der neunziger Jahre veröffentlicht (vgl. Lehmann u.a. 1995), die auf einer langen Testtradition aufbauende dritte internationale Mathematik und Naturwissenschaften Studie - abgekürzt TIMMS -, selbst Untersuchungen zur politischen Handlungsbereitschaft ergeben regelmäßig, dass deutsche Jugendliche in den Tests schlechter abschneiden als ihre Altersgenossen in anderen, vergleichbaren Ländern. Die Situation hat damit eine Dramatik gewonnen, die Ingo Richter von den „Todsünden der deutschen Bildungspolitik“ sprechen läßt (Richter 1999, 2001).

Gleichwohl gibt erst die zum Jahrtausendauftakt durchgeführte und vorgelegte so-

genannte PISA-Untersuchung all dem eine neue Dimension des Schreckens, die sich dann wohl tatsächlich nicht mehr übersehen läßt. Worum geht es in ihr? Das Kürzel „PISA“ steht für „Programme for International Student Assessment“ (vgl. zum Folgenden: Baumert, J. u.a.: 2001, 2002). Das Programm unternimmt eine in Design und Durchführung komplexen Evaluationsuntersuchung, die im Auftrag der beteiligten Länder von der OECD in einem mehrjährigen und mehrstufigen Verfahren durchgeführt wird - eine zweite Welle findet 2003 zum Bereich der Fremdsprachenkompetenzen statt. Im ersten Durchgang unterziehen sich in 32 Ländern rund 180000 repräsentativ ausgewählte Fünfzehnjährige zwei Tage lang einer komplizierten Prüfungsprozedur, ergänzend werden Erhebungen bei Schuldirektoren durchgeführt. In Deutschland testet PISA 5000 Schüler an 219 Schulen. Die Ergebnisse werden in Messzahlen übersetzt, die nach bewährten statistischen Berechnungsverfahren verrechnet und auf Skalen projiziert werden. Zudem werden in einzelnen Ländern Zusatzuntersuchungen durchgeführt - auf diesem Wege kam in Deutschland die sogenannte PISA-E Studie zustande, welche die Bundesländer vergleicht. Allerdings wurden hier andere Schüler mit zum Teil veränderten Aufgabenstellungen untersucht; testdiagnostisch wie statistisch sind die Vermengungen des internationalen Vergleichs mit dem Bundesländervergleich in einer gemeinsamen Ranking-Tabelle schlichter Unfug. Auch sonst sollte man die deutsche PISA-E-Studie mit Vorsicht genießen, andere Länder haben deutlich klügere, vor allem weniger politisch kontaminierte Ergänzungsstudien durchgeführt.

Die internationale PISA-Studie unterscheidet sich deutlich von vergleichbaren früheren Erhebungen:

- Anders als die Öffentlichkeit dies wahrnimmt, im Gegensatz auch zu vielen Äußerungen des Deutschen Konsortiums darf die Studie nicht als Schulstudie verstanden werden. In ihrer theoretischen und forschungsmethodologischen Grundkonstruktion interessieren sie vorrangig Input-Output-Beziehungen, während das Bildungssystem selbst - zumindest formal gesehen - als black-box erscheint. Die Aufmerksamkeit richtet sich insbesondere auf den *Outcome* des Bildungswesens, der messtechnisch standardisiert und vergleichend bewertet wird. Das *Zustandekommen* dieses Outcome interessiert eigentlich nicht, wohl aber die Rahmenbedingungen, unter welchen er entsteht. Dabei handelt es sich bei vor allem um die familiären Voraussetzungen der Jugendlichen, bedingt auch um die nationalen Aufwendungen für Bildungsprozesse; allerdings treten diese in den Hintergrund, da die OECD sie ohnedies regelmäßig erhebt. Kulturelle und mentale Zusammenhänge werden hingegen systematisch ausgeblendet. PISA beschränkt sich auf einen nüchternen Realismus, um zu erfahren, wie Gesellschaften überhaupt erst die elementaren

Bedingungen der Teilhabe sichern. Allerdings zeigt sich inzwischen, dass die Ergebnisse möglicherweise nur im Rückgriff auf solche allgemeinen und „weichen“ kulturwissenschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Überlegungen zu erklären sind - gelingende Bildung läßt sich nur auf eine Pädagogik insgesamt unterstützende Kultur zurückführen, auf einen klugen Umgang mit dem kulturellen Gedächtnis ebenso wie auf eine Kinder und Jugendliche achtende Einstellung.

- Überraschenderweise geht es PISA auch nicht darum, die Leistungsfähigkeit von Schulen zu messen - die PISA-E-Studie macht hier wieder eine Ausnahme, weil sie ihre Ergebnisse einzelnen Schulformen zuordnet. Die Pointe des Ansatzes liegt jedoch darin, dass PISA nicht einmal das Bildungssystem im Sinne von staatlich organisierten bzw. geordneten Institutionen für die formale Bildung der jüngeren Generationen beobachtet und analysiert. Im Fokus stehen vielmehr die *gesamten gesellschaftlichen Bemühungen* darum, jungen Menschen eine hinreichende Grundlage zur Lebensbewältigung zu verschaffen. Dabei beschäftigt nur bedingt, *wer* Bildung sicherstellt. Das können Lehrer sein, das könnten aber auch die Eltern selbst sein - von Belang ist, welche Anstrengung eine Gesellschaft insgesamt auf die Bildung der nachfolgenden Generation verwendet. Zugleich ist auch nicht so entscheidend, *wie* Gesellschaften ein - wie es im englischen Sprachraum heißt - *good functioning* des Nachwuchses erreichen. Wichtig ist, ob und dass sie es tun. Daher kümmert sich PISA nicht um die Qualität des Unterrichts; konsequenterweise stellt die Untersuchung fest, dass ganz unterschiedliche Bildungssysteme und Lehrverfahren messbar gute Erfolge erzeugen. Zudem beschäftigen sich die Untersuchungen nicht mit der Frage, ob Schüler unter dem Druck der Schule leiden: In der Debatte wurde einige Male darauf hingewiesen, dass Japans Schulwesen seinen Erfolg um den Preis der weltweit höchsten Schülersuizidrate erkaufte wird. Man kann dies zynisch nennen, aber PISA nimmt solches als Nebenprodukt eines Bildungssystems hin, das insgesamt einen guten Output hervorbringt. Möglicherweise hat aber die Kritik an dieser von der Untersuchungslogik nachvollziehbaren Blindheit dazu geführt, dass für die letzte Ausgabe von „education at a glance“ Befragungen zum Schulklima durchgeführt wurden, um zu erheben, wie weit sich Schüler in den Schulen wohlfühlen - erneut erhalten die Verhältnisse in der Bundesrepublik ein negatives Urteil (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002).

- Schließlich besteht ein Paradox darin, dass PISA nicht einmal *Schülerleistungen* erfassen will, wenngleich durch den Titel des Programms dieses Missverständnis begünstigt. PISA will wissen, *was Fünfzehnjährige* in den jeweiligen Gesellschaften lernen und können. Allerdings ist dieses Alter gewählt, weil in ihm meistens die Pflichtschulzeit endet, häufig ein Übergang in das Beschäftigungssystem erfolgt. Während sich jedoch früher durchgeführte

Untersuchungen auf Erwartungen der jeweiligen nationalen Curricula stützten, denkt PISA radikaler und definiert von sich aus Standards eines für die Lebensbewältigung billigerweise zu erwartenden und nötigen Weltwissens junger Menschen. Zum ersten Mal wird damit der Versuch unternommen, unabhängig von Vorgaben der nationalen Kulturen operationalisierbar festzuhalten und vorzugeben, was man als elementare und basale Allgemeinbildung für eine moderne Gesellschaft nennen könnte. Die Aufmerksamkeit richtet sich insofern auf Grundleistungen des Bildungssystems. PISA setzt nicht an den Spitzen des Bildungssystems an, sondern stellt die Überlegungen zu diesem gleichsam vom Kopf auf die Füße.

Solche fundamentale Allgemeine Bildung fasst das Programm unter der Formel „*knowledge and life skills*“. Es lehnt sich dabei an das *literacy*-Konzept an und hebt zugleich auf „*crosscurricular competence*“ ab, die in der ersten Erhebungswelle für die Lesefähigkeit, das mathematische Verständnis und endlich das naturwissenschaftliche Verständnis untersucht wurden. *Literacy* meint, dass es weniger (aber auch) um Wissen geht, kaum um einen Literaturkanon, sondern vor allem um die Fähigkeit, Texte und Sachverhalte zu erschließen und so zu verstehen, dass man mögliche Probleme erkennen, sie in ihnen angemessener Weise - also etwa mit naturwissenschaftlichen Termini - auszudrücken und ggf. zu bearbeiten und zu lösen vermag. Ein kompetenter Leser kann also Informationen ermitteln, textbezogen interpretieren, reflektieren und bewerten. *Crosscurricular Competence* zeigt sich als Fähigkeit, zwischen den geprüften Gebieten Verbindungen herzustellen, bzw. die Fähigkeiten in einem Gebiet - also etwa des Lesens - auch in einem anderen - also etwa der Mathematik - zu bewähren. Dies Testindikator ist besonders wichtig, weil gute Ergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften in der Regel von der guten Fähigkeit des Lesens und des Textverständnisses abhängen. Lesen dient mithin als Schlüssel für unseren Weltzugang und unser Weltverständnis.

Ebenfalls neu und wichtig für die Ergebnisse ist, dass PISA in allen Bereichen Kompetenzstufen definiert. Die Untersuchung unterscheidet jeweils *fünf unterschiedliche* Niveaus in der Qualität des Lesens und des Mathematik- wie auch des naturwissenschaftlichen Verständnisses. Sie macht also einerseits deutlich, wie das Gesamtniveau der Schülerleistungen schlechthin im Vergleich mit denen anderer Länder aussieht. Andererseits macht sie sichtbar, wie groß die Anteile schlechter und exzellenter Leser sind, wie weit vor allem die Ergebnisse auseinander driften. Dies setzt sie in Verbindung zu den Sozialdaten der Probanden und den Sozialstrukturen der untersuchten Gesellschaften - es lassen sich also Verknüpfungen zwischen sozialem Status, Familienstrukturen und Migrationshintergrund herstellen.

Welche Befunde und Ergebnisse der Untersuchung wären als besonders wichtig in Erinnerung zu bringen, allzumal für Deutschland?

- Für die meiste Aufregung sorgt immer noch das Abschneiden der deutschen Schüler im Staatenvergleich (Folie). Dabei irritieren wohl die allgemeine Positionierung im unteren Drittel und die Nachbarschaft, Deutschland findet sich nämlich in der Nähe von fünf ehemaligen Ostblockländern, nahe bei zwei südamerikanischen Staaten: Bei den „Leistungen im Lesen im internationalen Vergleich“ landen die deutschen Schüler auf Platz 21 von 31 Ländern. Das Bild relativiert sich etwas, wenn man genauer hinsieht. Der Durchschnitt wurde mit 500 Punkten festgelegt, Deutschland weicht von diesem 16 Punkte ab. Ohne jemanden beruhigen zu wollen, muss man festhalten, dass dies nicht als spektakulär gelten darf. Sehr viel aufregender, nein: dramatisch sind jedoch die ebenfalls evidenten Befunde, nach welchen in Deutschland das Leistungsspektrum bei den Lesern wie in keinem anderen Land auseinander geht. Der Anteil von Schülern auf Kompetenzstufe I und darunter fällt extrem hoch aus, ohne dass dem ein großer Teil von guten Schülern gegenüber steht. Dieses Bild wiederholt sich bei den Mathematikleistungen (Folie). Hier erreicht Deutschland den Rang 20, unterschreitet also den Mittelwert um zehn Zähler. Erneut fällt jedoch auf, wie weit die Leistungen streuen. Dieser Eindruck wiederholt sich bei den Naturwissenschaftsleistungen (Folie). Hier liegt Deutschland 13 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt, wiederum mit großer Streuung, erneut ohne Spitzenschüler.
- Grundsätzlich kann dieses Gesamtergebnis kaum erfreuen. Besorgniserregend scheint jedoch der Abstand zwischen den schwächsten und den stärksten Schülern, der vor allem beim Lesen in keinem anderen Land derart ausgeprägt ausfällt. Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht, schwächere Schüler zu fördern - dabei gibt es keine Hinweise auf ausgeprägten Eliten. Vor allem der Rang bei den Naturwissenschaften muß irritieren. Er weist darauf hin, dass naturwissenschaftliche und damit technisch interessierte Bildung in Deutschland nur wenig Aufmerksamkeit und kaum Anerkennung genießt. Die schwach ausgeprägten Kompetenzstufen vier und fünf in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften legen zudem nahe, dass der Unterricht kaum problem-, experimentier- und anwendungsorientiert angelegt ist. Es gelingt den Schülern offensichtlich nicht, naturwissenschaftliche relevante Probleme überhaupt als solche zu erkennen, dann in der Sprache der Naturwissenschaft zu begreifen und in Lösungsstrategien zu übersetzen.
- Blickt man auf das gesamte Bildungsgeschehen, auf die Rahmenbedingungen von organisierter und formaler Bildung wie vor allem auf das Verhältnis dieser zu den familiären und sozialen Voraussetzungen, dann zeigt sich, dass Bildungserfolge junger Menschen weitgehend von der sozialen und ökonomischen Lebenssituation ihrer Familien und der in

diesen realisierten Bildungserwartungen abhängt. So hängt der Zugang zu den weiterführenden Schulen stets von sozialer Herkunft ab; Arbeiterkinder brauchen etwa 30 bis 40 Prozent höhere Testleistungen, um beispielsweise das Gymnasium zu erreichen. Dennoch gibt es nach den Befunden der PISA-Studie kein Land, in dem soziale Herkunft so auf Schulleistungen durchschlägt wie in der Bundesrepublik Deutschland. Schlimmer noch: es gelingt hier nicht, junge Menschen in einem ausreichenden Umfang mit *elementaren Basiskompetenzen* auszustatten. Dabei besteht ein gefährlicher Zirkel, weil schlechte Lesekompetenzen mit schlechten Mathematik- und naturwissenschaftlichen Leistungen einhergehen. Dies betrifft besonders Migrantenkinder, da sie von einem Umgang mit der Unterrichtssprache ausgeschlossen sind. Um auch hier eine Zahl zu nennen: 48 Prozent der Migrantenkinder werden aus der Schule entlassen, ohne notwendige Basiskompetenzen zu erhalten.

Allgemeiner: In Deutschland baut das Bildungssystem soziale Ungleichheiten nicht ab, sondern verstärkt sie - es bestätigt sich mithin eine Einsicht, die lange als linke Ideologie zurückgewiesen wurde. Das deutsche Bildungswesen bestimmt ein dramatisch hohes Ausmaß sozialer Selektivität, Chancengleichheit verwirklicht es wider alle Versprechungen nicht einmal ansatzweisen. Im Gegenteil: Die Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte hat zur Verschärfung ungleicher und ungerechter Lebensverhältnisse beigetragen. Radikal interpretiert zeigt sich PISA damit als *Armutstudie*. Sie macht deutlich, dass sich die soziale Not in diesem Land in den reduzierten Möglichkeiten niederschlägt, Bildungsangebote wahrzunehmen und zu realisieren. Dies betrifft besonders Familien mit Migrantenstatus, die aufgrund fehlender Deutschkenntnisse noch so weit von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden, dass sie zu einer veritablen Risikogruppe für die bundesdeutsche Gesellschaft werden - und dabei geht es letztlich um fast dreißig Prozent der Bevölkerung. Diese Situation ist viel dramatischer, als bisher angenommen wurde - erneut liegt das Ärgernis darin, dass dass Armut von Kindern und Jugendlichen längst bekannt sind, aber buchstäblich wegdiskutiert worden sind. Allerdings: Gewiss besteht der Skandal darin, dass Kindern und Jugendlichen in Deutschland die basalen Kompetenzen vorenthalten bleiben, welche sie für die Lebensbewältigung benötigen. Doch darf man sich nichts vormachen: Als Funktion von Gesellschaft wirken Bildungssysteme immer sozial selektiv, wo soziale Ungleichheit herrscht, werden sie diese reproduzieren und insofern Ungerechtigkeit erhalten, wenn nicht sogar verstärken. Der freilich wichtige Unterschied liegt darin, auf welcher Ebene sie dies tun, ob schon relativ früh oder später, dort, wo sie den sogenannten gesellschaftlichen Eliten den exklusiven Zugang zu Bildungs- und Machtpositionen bewahren.

2. Kontexte der PISA-Diskussion - Versuch eines Kommentars

Jeder Versuch, das International Student Assessment - Programm wie auch die Diskussion um dieses zu kommentieren, steht vor einem Dilemma. Angesichts der Ausgangslage notorischer Blindheit gegenüber einem Reformbedarf kommen kritische Worte einem Sakrileg gleich. Man wirkt undankbar gegenüber dem starken Impuls, gerät gar in die Gefahr, als naiver Verhinderer einer endlich keimenden Veränderungsbereitschaft zu gelten. Man erscheint als Verteidiger eines untauglichen Systems, das endlich in einem - wie der frühere Bundespräsident Roman Herzog gefordert hat - Ruck verändert werden müsse.

Um also Missverständnissen vorzubeugen: Unbestritten ist, dass die Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen in Deutschland außerordentlich problematisch sind. Der 10. Kinder- und Jugendbericht hat hervorgehoben, dass es dringend einer „Kultur des Aufwachsens“ bedarf, andere fordern zurecht eine Kultur des Lernens, der 11. Jugendbericht erinnert schließlich daran, dass *alle* in der Verantwortung für eine solche Kultur stehen. Es gibt leider wenig Zweifel daran, dass in Deutschland eine Mentalität herrscht, nach der die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen nur geringer Aufmerksamkeit bedarf - die Formel von der strukturellen Rücksichtslosigkeit dient fast der Entschuldigung. Manche begegnen der jungen Generation, als wäre diese ein Entsorgungsfall, den man zur Bearbeitung an Spezialisten übergibt, die als Dienstleister bezahlt, aber sonst vergessen, zuweilen auch beschimpft werden. Mehr noch: es ist in diesem Land in einem zutiefst irritierenden Maße möglich, Aufgaben und Leistung von Erziehung und Bildung grundsätzlich in Zweifel zu ziehen. Wir erhalten gegenwärtig demnach eine Quittung für die fehlende Bereitschaft, überhaupt noch ernsthaft über die Notwendigkeit und eigene Rationalität des Pädagogischen nachdenken zu wollen - faktisch hat sich in weiten Kreisen ein antipädagogischer Habitus ausgeprägt, den Ostdeutsche allerdings kaum verstehen können.

Gleichwohl darf dies nicht davon abhalten, die aktuelle, durch PISA bestimmte Debatte kritisch zu prüfen. Worin gründet also, dass diese Studie tatsächlich so etwas wie Nachhaltigkeit gewinnt? Was steckt hinter ihr, welche Grundauffassungen gehen in sie ein? Verfolgt man die lange Geschichte des Leidens an unterbliebenen Bildungsreformen in Deutschland, wird man zuerst vermuten, dass die Grenzen der Leidensfähigkeit überschritten waren. Wahrscheinlich hängt ihr Echo in Deutschland damit zusammen, dass ihre Veröffentlichung in die Zeit des Bundestagswahlkampfes fiel - in der Tat wurde die der PISA-E-Studie aus parteipolitischen Kalkül massiv erzwungen. Andere Ländern haben die

Studie eher zurückhaltend aufgenommen, meist sind bis heute keine Länderberichte publiziert, ihre Daten nur über die jeweils zuständigen statistischen Ämter zu erhalten. Es darf nicht verschwiegen werden, dass die Mitglieder des PISA-Konsortiums die Veröffentlichung inszeniert haben - es geht auch um Wissenschafts- und Forschungspolitik.

Gleichwohl liegt das Problem tiefer (vgl. zum Folgenden: Klausenitzer 2002). Meine Behauptung lautet, dass PISA von weit mehr und tiefer gehenden Ambivalenzen bestimmt wird, als sich auf den ersten Blick zeigt, als dies vor allem von den gut meinenden Protagonisten einer auf PISA gestützten Reform des Bildungswesens erkannt wird. Schärfer formuliert: PISA kommt in Deutschland eine Schlüsselfunktion in einem allerdings fatalen Prozess der Modernisierung zu; analytisch gesprochen: die Untersuchung steht für eine neues Dispositiv von Bildung. Das Programm und die Untersuchung bereiten die Wege, die ethische und pädagogische Idee der Bildung aufzugeben, Bildung statt dessen den Zwängen eines modernen, entfesselten, globalen Kapitalismus auszuliefern - der sich aber möglicherweise auf diesem Wege der Inanspruchnahme von Bildung selbst zerstört.

Dazu muss man sich zunächst vergegenwärtigen, dass die OECD ihre Bildungsforschung keineswegs aus Interesse an einer guten Kultur des Aufwachsens oder gar aus den mit Bildung verbundenen ethischen Idealen heraus betreibt. Die 1960 gegründete *Organization for Economic Cooperation and Development* sieht als besonderen Schwerpunkt ihrer Bildungsforschung, was man in den siebziger Jahren - kritisch - als „politische Ökonomie des Ausbildungssektors“ bezeichnet hat (vgl. Altvater/Huisken 1971). Während in den einzelnen Nationalstaaten noch über einen Bildungskanon zwischen Literatur und Religion nachgedacht wurde, verfolgte die OECD von vornherein einen bildungsökonomischen Ansatz, der Kosten und wirtschaftlichen Nutzen von Erziehung und Ausbildung zum Thema machte, um Grundlagen für sichere Prognosen zu schaffen. Inzwischen gilt die zuständige Abteilung der OECD als weltweit größte Forschungseinrichtung, die den Zusammenhang wirtschaftlicher Entwicklung und Bildung beobachtet und analysiert.

Eingebettet sind ihre Untersuchungen in ein so genanntes Indikatoren-Programm. In diesem werden Erfassungsgrundlagen für soziale Daten, dann Kennzahlen und Eckwerte ermittelt, mit welchen sich ganze Gesellschaften statistisch beschreiben und vergleichen lassen. Messverfahren und Messzahlen zeigen dabei Aufwand und Effizienz staatlicher und gesellschaftlicher Bildungsanstrengungen. Es geht einerseits um die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen, es geht andererseits um die Qualität des menschlichen Faktors, mithin um Nützlichkeit, Brauchbarkeit und Verwertbarkeit des Einzelnen im wirtschaftlichen Prozess. Deshalb steht der Begriff des „human capitals“ im Mittelpunkt, der - wie der mit

ihm verwandte des „sozialen Kapitals“ - zu den schillerndsten Begriffen sozialwissenschaftlicher Theoriebildung gehört (vgl Braun 2002). Im Ergebnis will die OECD Antworten auf drei Fragen geben: Was machen - erstens - die untersuchten Staaten, um den Produktionsfaktor Mensch so zuzurichten, dass er erfolgreich wirtschaftlich verwertet werden kann? Wie ist - zweitens - das so erzeugte „Humankapital“ beschaffen, damit zu seinem Erhalt möglichst geringe Kosten auftreten? Die dritte Frage lautet schließlich: Wie sieht die Rendite des in Bildung investierten Kapitals aus? Andreas Schleicher, der OECD-Bildungsstatistiker und Koordinator der PISA-Studie, bringt dies eben mit erfrischender Deutlichkeit zum Ausdruck, wenn er die jüngste Ausgabe von „education at a glance“, der regelmäßigen Berichtserstattung durch die OECD, kommentiert: Gesamtwirtschaftlich gesehen verzinsen sich Bildungsinvestitionen in Deutschland immerhin noch mit acht bis neun Prozent, in anderen Ländern freilich mit 13 bis fünfzehn Prozent. Werte, wie sein Befund lautet, die sich bei keiner anderen Kapitalanlage finden (vgl. Süddeutsche Zeitung 2002); für die Individuen fällt der lebensgeschichtlich zu saldierende Profit noch höher aus - deshalb soll beispielweise die Inanspruchnahme universitärer Bildung kostenpflichtig werden, weil sie regelmäßig zu deutlich höheren Einkommenschancen führt.

Damit läßt sich der PISA-Erfolg in vier Thesen kommentieren:

- Erstens: Durch OECD und PISA wird in aller Schärfe deutlich, dass es bei Bildung um ein Moment der Wertschöpfung geht. Bildung, genauer: Investitionen in Erziehung und Ausbildung rechnen sich in jeder Hinsicht und für alle Beteiligten, sie sind hoch relevante ökonomische Größen.

Man mag solche Berechnungen der geldwerten Effekte von Bildung als unanständig betrachten, weil sie sich kaum mit unseren kulturell aufgeladenen Vorstellungen zu vertragen. Goethe und Knete - das passt nicht so recht zusammen, auch wenn der alte Geheimrat die Angelegenheit selbst etwas nüchterner gesehen hat. Eine entscheidende Pointe des Zugangs besteht jedoch darin, dass sich Wirtschafts- und Finanzminister kaum mehr darauf herausreden können, Aufwendungen für das pädagogische System und für die Bildung der Subjekte seien verlorene Investitionen. Solches ist definitiv falsch; Bildung rechnet sich. Dies gilt sogar in zweierlei Hinsicht: Sie rechnet sich im Blick auf den Ertrag, den gut ausgebildete Arbeitskräfte für ein Unternehmen erwirtschaften. Sie rechnet sich aber nicht minder für diejenigen, die in Bildungsinstitutionen selbst investieren. Unternehmen, die Schulen finanzieren, können - schon mittelfristig - hohe Erträgen erwarten. Dafür gibt es längst Beispiele, etwa aus der Computerbranche, wo sich sogar die kostenlose Ausstattung einer Schule mit PCs durch den Zwang zur Ersatzbeschaffung rentiert. Nicht minder können englische Universitäten herangezogen werden, die komplette

Studiengänge zu hohen Preisen „verkaufen“ und so erhebliche Gewinne erzielen. Damit gehört PISA an die Seite der politischen und rechtlichen Neuordnung, wie sie im Rahmen des GATS-Abkommen der Welthandelsorganisation eine Öffnung der nationalen Ökonomien anstreben (vgl. Fritz, Scherrer 2002); die Kennzahlen von PISA helfen, potentielle Bildungsmärkte zu erschließen. Kurz und gut: als Grundidee steht hinter PISA, Bildung ist Kapital. Oder als eine etwas düster klingende These zusammengefasst: PISA steht für eine Neuformatierung des Verhältnisses von Kapital und Bildung; hinter dem Programm steht der Versuch einer radikalen Kapitalisierung des Bildungsgeschehens.

- Zweitens: PISA fragt unabhängig von nationalen Besonderheiten darnach, was die Subjekte in den Gesellschaften an Bildungsvoraussetzungen mitbringen; es standardisiert also die Befunde für eine vergleichende Wirtschaftlichkeitsrechnung. Die Brisanz der PISA-Befunde liegt somit darin, dass diese in einer globalisierten Welt den investitiven Strategien und Entscheidungen von Unternehmen zu Grunde gelegt werden können. Der Einsatz von Kapital kann nun unter Renditegesichtspunkten nicht nur im Blick auf die laufenden Kosten der Arbeitskraft, sondern auch mit Blick auf ihre durch Ausbildung gesicherte Leistungsfähigkeit bewertet werden; neben den Vorleistungen der Staaten für Infrastruktur, Förderbedingungen und Steuerrecht lassen sich nun auch die Menschen als ein „brain“-Factor messen, wie der Wirtschaft zur Verfügung steht. Die Unternehmen können anhand der so gefundenen Bildungskennzahlen entscheiden, wo sie künftig investieren wollen.
- Die dritte Dimension des Geschehens benennen Schlagworte wie „Wissengesellschaft“, „Informationsgesellschaft“, aber auch „Netzwerkgesellschaft“. Bei aller Unschärfe machen sie deutlich, wie sich in modernen Industriegesellschaften das Gewicht verschiebt von den materiellen Produktionsprozessen hin zu solchen, die mit der Erzeugung von Wissen und Informationen wie vor allem mit der Prozessualisierung von Informationen zu tun haben; Wissen wird wichtiger, um Produktionsprozesse zu steuern, Wissen wird vor allem zu einer Handelsware, die international verkauft wird.

Das bedeutet keineswegs, dass Wirtschaft entmaterialisiert und die Ökonomie gewichtslos wird, dass das Eigentum seine grundlegende Bedeutung gegenüber dem Kauf von Zugangsrechten zu Wissensbeständen verliert (Rifkin 2002, dagegen Fischbach 2002). Für die Individuen mag dies zwar zutreffen, doch aufs Ganze gesehen scheint dies unwahrscheinlich. Allerdings führt diese Situation dazu, dass dem Humankapital, mithin den Fähigkeiten der Subjekte, ihrem Wissen, ihrer Kreativität, ihrem Forschungs- und Entwicklungsdrang ein deutlich höheres Gewicht als in früheren industriellen Produktionsprozessen zukommt. Mit anderen Worten: Objektiv gesehen gewinnt der Umgang mit Wissen ein höheres Gewicht in den wirtschaftlichen Prozessen, subjektiv

gesehen wird die Bedeutung der Kompetenzen von Arbeitskräften wichtiger denn je. Die Arbeitssoziologie beschreibt dies als den endgültigen Abschied von Fordismus und Taylorismus, verabschiedet sich damit von den düsteren Szenarien, welche das Ende der Arbeitsgesellschaft als Folge voranschreitender Automatisierung behaupten. Ein solches Ende läßt sich nicht erwarten. Gleichwohl aber wird umfassende, allgemeine Bildung zur entscheidenden Voraussetzung, um Subjekten die Wirkung in den Arbeitsprozessen zu ermöglichen. Entsprechend sehen arbeitssoziologische Befunde zwar einen Zu- und sogar Freiheitsgewinn der Subjekte in der Produktion, erkennen zugleich aber auch, dass damit Dimensionen der Selbststeuerung von Subjekten ein höheres Gewicht erhalten - kritisch ist dies unter dem Etikett vom „flexiblen Menschen“ etwa von Richard Sennett behandelt worden, sehr viel besser trifft das Geschehen der Ausdruck „Informalisierung“ (Wouters 1999). Moderne Produktionsformen, wie sie in einer Wissensgesellschaft unvermeidlich werden, brauchen kompetente, selbstständig agierende, für sich und das Ganze verantwortliche, kluge Subjekte, welche die Arbeit zu ihrem Leben machen - wer moderne, gerade in globale Zusammenhänge eingebundene, kreative Team-Arbeitsprozesse beobachtet, kann diese neue Tiefenwirkung von Arbeit längst beobachten. Arbeit und life skills fallen in eins. Darauf läßt sich das gesamte Testinventar von PISA projizieren: Verständnis von Texten, Wahrnehmung von Problemen der Natur und Technik, sowie ihre Übersetzung in die Sprache der Naturwissenschaften, um ihre Bewältigung zu ermöglichen, das sind die Lebens-Kompetenzen, die eine moderne Arbeitskraft von der alten, disziplinierten, unreflektiert agierenden unterscheiden.

Die Aufgabe liegt also in der Modernisierung der work-force, zugleich auch um eine Intensivierung der Vernutzung menschlicher Subjektivität, die Verwendung ihres gesamten Lebens. Erneut als These gefasst: In PISA geht es um eine Neuformatierung von Subjektivität, die nun Gewicht bekommt, zugleich aber einem intensivierten Zugriff des Kapitals ausgesetzt wird, der jedoch gleichsam durch die Subjekte selbst, durch ihr Engagement und ihre Leistung als gebildete Subjekte im Arbeitsprozess realisiert wird. Sie investieren in Bildung als Risikokapital (vgl. Kappus 2002)

Zwei Anmerkungen scheinen hier notwendig: Dieses Problem der Modernisierung von Arbeitskraft als Herstellung einer - wie ich sie nennen will - *Kompetenz zu wissender Subjektivität* stellt sich in Deutschland besonders. Man bleibt sehr höflich, wenn man nur von einem Modernisierungsrückstand spricht, der allerdings zugleich auch herrschaftstheoretisch untersucht werden muß. Tut man dies, dann können die Ergebnisse des PISA-Testes eigentlich nicht überraschen. In Deutschland ging es wohl noch nie um selbständige, selbstbewusste Subjekte, die über eine hinreichende Fähigkeit zur Analyse

und zum Verständnis ihrer Welt und ihrer Lebensbedingungen verfügen. Vorenthaltene Bildungschancen und angepasstes Verhalten stehen in enger Beziehung zueinander; eine Modernisierung und Verbesserung des Bildungssystems war insofern niemals gewünscht, zugleich auch war es niemals darum gegangen, strukturelle Bedingungen dafür zu schaffen, Bildungschancen zu erweitern. Vielleicht ist das für Deutschland charakteristische Mentalitätsmuster zu seinem eigenen Verderben viel autoritärer strukturiert, als man dies angesichts der Intensität glauben möchte, mit der im Konsum- und Freizeitbereich Subjektivität ausgelebt wird. Dies führt zu einer Unterthese, nach welcher der durch PISA gemessene Rückstand deutscher Schüler mit dem überkommenen Herrschafts- und Kontrolldenken in deutschen Schulen zu tun hat. Sie haben die Modernisierung nicht realisiert, für die etwa die Reformpädagogik beste Vorschläge gemacht hatte.

Allerdings sollte man die Dialektik des Prozesses nicht übersehen: Bleiben die versprochenen Bildungsoffensiven auf den kapitalisierbaren Bereich des Kognitiven beschränkt, dann entsteht eine neue Qualität der Probleme sozialer Integration. Zwar öffnet verbesserte Bildung den Zugang zur Gesellschaft. Wem die Teilhabe an dieser nicht gelingt, der verfügt aufgrund des veränderten Bildungsgeschehens weniger über die moralisch-affektive Bindung an kulturelle Normationen, in welchen auch die Legitimationsgrundlagen einer Gesellschaft gesichert werden. Insofern muss man erwarten, dass die Modernisierung von Bildung einher geht mit einem Ausbau von disziplinierenden, von kontrollierenden und strafenden Einrichtungen. Bei einem großen Teil der bei PISA - zum Teil überraschend - erfolgreichen Länder läßt sich dies nachweisen (vgl. Waquant 2000), vom Schlagstockchen ganz zu schweigen, das in Koreas Kindergärten wohl allgegenwärtig ist. Eine Unterthese lautet daher hier: Den Anstrengungen um mehr Bildung folgt unvermeidlich ein Ausbau disziplinierender Instanzen, weil die Effektivierung des Bildungsgeschehens mit steigendem Belastungsdruck und einer Vernachlässigung von emotional-affektiven Dimensionen des einhergeht - die bizarre Debatte um die Schmusepädagogik bot dafür einen Vorgeschmack.

• Viertens - noch einmal bitte ich um Geduld für einen komplizierten Gedankengang: Das Paradox der mit PISA gegebenen Situation besteht darin, dass auf der einen Seite das Kapital den Zugriff auf das Bildungsgeschehen intensiviert, Bildung als Faktor der Wertschöpfung kapitalisiert wird. Die Output-Orientierung des Forschungsdesigns impliziert aber zugleich, dass Zuständigkeiten für die Organisation und Durchführung von Bildungsprozessen offen gelassen werden. Sieht man von spektakulären Einzelaktionen ab, so kann man schon länger beobachten, wie die Unternehmen ihren Anteil an den Bildungsanstrengungen für die junge Generation eher verringern. Die Kritik am dualen System - das von der OECD als erfolgreich anerkannt wird - markiert diesen Rückzug. Nicht

viel anders sieht es auf der Ebene des Staates aus. Die Armut der öffentlichen Hand erzwingt seinen Rückzug aus der Trägerschaft für das Bildungsgeschehen. Hier wie dort ist mithin die Bereitschaft längst aufgegeben worden, das Bildungssystem als gesellschaftlich verantwortete Infrastruktur mit zu tragen.

Kurz und banal: Die öffentlich deklarierten Ansprüche an Bildung wachsen, nicht minder nimmt der Druck auf die Einzelnen zu, die auf Bildung zur Existenzsicherung angewiesen sind. Dass allenthalben von einer neuen Kultur der Leistung und Anstrengung gesprochen wird, macht die Sache verdächtig. Die Logik des Geschehens weist nämlich darauf hin, die öffentlich getragene, aber auch durch Unternehmen gesicherte Ausstattung des Bildungswesens und Garantie für Bildungsprozesse zurückzunehmen, die Lasten des Bildungsgeschehens dagegen auf Familien und die beteiligten Subjekte selbst zu übertragen. Bildung verliert ihren Status als öffentliche Angelegenheit und wird privatisiert, privates Gut, das der Einzelne in eigener Verantwortung, mit eigenen Aufwendungen zu erwerben hat.

Dieser Prozess vollzieht sich schleichend. Schon 1985 haben Klemm u.a. auf eine zunehmende „Tendenz zur Privatisierung von Bildung“ (Klemm, Rolff, Tillmann 1985, S. 122) hingewiesen, die sich in vielen Bereichen verstärkt hat - es gehört zu den Zynismen der bundedeutschen Bildungslandschaft, dass dieser Vorgang der Privatisierung von Bildung vor allem den Vorschulbereich auszeichnet. Faktisch vollzieht sich so die Rücknahme sozial- und wohlfahrtsstaatlicher Regelungen, welche in den siebziger Jahren in fast allen Industriegesellschaften zur Besserstellung von Arbeitskräften geführt hatten. Etwas unschön formuliert handelt es sich um eine Reproletarisierung, bei der Lasten und Risiken der Reproduktion der Ware Arbeitskraft auf diese selbst verlagert werden. Das Kapital entlastet sich von den Ausbildungskosten, die es den Subjekten selbst aufbürdet - dies wird deutlich daran, wie Unternehmen als Abnehmer von fertig qualifizierten Arbeitskräften auftreten, die sie im Assessment messen. Niemand kann sich dem entziehen, weil alle angesichts knapper Arbeitsplätze in Konkurrenz zu anderen Arbeitskräften stehen, die sich ebenfalls dem Qualifikations- und Bildungsdruck unterwerfen.

Das eröffnet ein perfides Hase- und Igelspiel: Weil nämlich der Bildungsdruck auf allen lastet, werden sich mehr auf dieses Spiel einlassen und ihm gehorchen - bei den in der neuesten Shell-Jugendstudie beschriebenen Ego-Taktikern, ist diese Botschaft angekommen (Deutsche Shell 2002). Es bedarf keines äußeren Drucks, vielmehr führt die Steuerung von Bildung über Markt- und Konkurrenzprozesse dazu, dass sich die Subjekte selbst regeln - was immer noch den effektivsten Zugang darstellt. Fatalerweise geht jedoch ihr Spiel niemals auf: je mehr sich an ihm beteiligen, um so weniger sind die je erreichten

Bildungsabschlüsse wert; je mehr gute ausgebildete Arbeitskräfte zur Verfügung stehen, um so weniger werden sie ihre Anstrengungen belohnt sehen: Das Programm lautet: mehr Bildung für alle, Erschließung des gesamten Humankapitals. Stehen aber mehr Arbeitskräfte dem Markt zur Verfügung, dann werden die Konditionen für die Einzelnen konkurrenzbedingt ungünstiger. Wer also in der gegenwärtigen Debatte Bildung für alle auf sein Banner schreibt, verwirklicht nicht nur den großen pädagogischen Traum. Er schafft auch die Voraussetzung für eine verschärfte Konkurrenz unter den Arbeitskräften. Daher eine vierte These: Mit PISA wird ein Prozess der Neuordnung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Anstrengung für Bildungsprozesse eingeleitet, an dessen Ende die individuelle und private Verantwortung für das Bildungsgeschehen steht - mit dem Effekt des erhöhten Konkurrenzdrucks.

3. Überlegungen zu pädagogischen Konsequenzen

Eine genauere Analyse der hinter PISA stehenden Denkmuster läßt nicht ausschließen, dass hier der Teufel mit dem Beelzebub ausgetrieben wird. Die hier nur angedeuteten Überlegungen verweisen nämlich zunächst und zuerst auf eine strukturelle Kapitalisierung von Bildung sowie auf eine damit verbundene Umlenkung des Geschehens auf eine ökonomisch gedachte Bildungsindividualität, die sich am Markt beweisen muss. Das muss nicht von vornherein negativ beurteilt werden, auch wenn deutlich wird, dass die Individuen einer Situation mit höherer Prekarität ausgeliefert werden. Das entscheidende Gefahr besteht jedoch darin, dass eine ausschließlich ökonomisch bewertete Produktion von human capital, dass die Kapitalisierung des Bildungsprozesses mit unabsehbaren Folgen scheitert. Wenn das pädagogische System selbst zu einer Kinder- und Jugend AG weiter entwickelt wird, das letztlich von den Beteiligten selbst finanziert wird, wird nämlich wahrscheinlich, dass die qualitativ-inhaltliche Spezifik des pädagogischen Geschehens, mithin auch der Bildungsprozesse auf der Strecke bleibt - oder anders formuliert: PISA fehlt eine angemessene Bildungstheorie (vgl. Benner 2002), deshalb ist wahrscheinlich, dass bildungspolitische Konsequenzen aus der Studie desaströs enden.

Warum besteht diese Wahrscheinlichkeit? Die bildungstheoretisch entscheidenden Probleme lassen sich mit den Begriffen *Allmende* und *Aneignung* fassen. Schon lang weiß man, dass Bildung nur gelingt, wo die sich bildenden Subjekte eine Verbindung eingehen mit dem Ganzen einer Gesellschaft und ihrer Kultur. Bildungsprozesse sind insofern auf Teilhabe und Teilnahme an einer allgemein zugänglichen Wirklichkeit angewiesen - eben auf die *Allmende*. In der Tradition des deutschen Idealismus, bei Herder, später von Schiller,

vor allem von Hegel und endlich auch Humboldt wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass Bildung diesen Namen überhaupt erst verdient, wenn das Subjekt sich als solches im Zusammenhang mit dem menschlich-kulturellen Gattungswesen konstituiert. Arbeit und Bildung heben mit die durch die menschlichen Verfaßtheit gegebene Entfremdung gegenüber dem Gattungswesen auf - Karl Marx hat in seinen Frühschriften auf diese Besonderheit hingewiesen, später dann, Hegel folgend, gezeigt, wie diese innere Normativität menschlichen Lebens durch die Bedingungen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft unerfüllt bleibt. Bildung kann mithin nicht realisiert werden, wo nicht als Voraussetzung besteht, dass prinzipiell ein jeder Zugang zu Gesellschaft und Kultur finden kann.

Darin lag die Begrenzung, welche das sozialdemokratisch gewollte, wohlfahrtsstaatliche Modell einer Herstellung von Chancengleichheit sichern wollte. Es ist keineswegs entschieden, dass es gescheitert ist - die Befunde aus den skandinavischen Ländern belegen eher das Gegenteil. Für die vollständige Kapitalisierung von Bildung, ihre Überführung in die Warenform jedenfalls ist noch an keiner Stelle bewiesen worden, dass sie erfolgreich gelingt. Bildung ist nur Bildung, wenn sie sich auf ein öffentliches, ein allgemein zugängliches Gut beziehen kann, das von allen verantwortet wird; es geht um den Zugang zur Humanität, den zu begrenzen die Alternative der Barbarei eröffnet.

Das ist die eine Seite. Die andere Seite beschreibt der Begriff der *Aneignung*: Bildung meint hier, dass Subjekte sich die verfügbare - auch Technik und Naturwissenschaften umfassende - Kultur zu eigen machen und in dieser ihre Individualität ausbilden. Bildung läßt sich aber nur realisieren, wenn dieser Aneignungstätigkeit - die Kulturpsychologie spricht von „Interiorisation“ - eine Wirkung in der Wirklichkeit korrespondiert; sie meint der Begriff der „Exteriorisation“, heute wird zuweilen der Begriff „Wirksamkeit“ verwendet. Beide Seiten müssen gegeben sein, beide Dimensionen lassen sich nur realisieren, wenn Rahmungen und Settings geschaffen werden, in welchem das Bildungsgeschehen in diesem Doppelsinn ermöglicht wird. Biologisch setzt dies Zeit voraus, nämlich die individuell erforderliche Entwicklungszeit, welche bestimmt ist durch die Geschwindigkeit der Reifungsprozesse nicht zuletzt der neuronalen Verschaltungen, welche die menschliche Gehirntätigkeit auszeichnen. Das hat Folgen - ich will einige andeuten:

- Auch wenn der Versuch gegenwärtig unternommen wird, die Bedingungen von Bildung - wenn sie denn dem Begriff gerecht bleiben will - sind prinzipiell nicht kapitalisierbar, sie sind nicht einmal mit standardisierten, extern entwickelten Vorgaben zu regeln, wie sie vielen aufgrund der PISA-Studie vorschweben. Wer Bildung kapitalisiert, gibt Bildung preis. Das hat systematische Gründe, nämlich die unhintergehbare Individualität der beteiligten

Lerner. Das hat aber auch empirische Gründe, wie die PISA-Studie eben indirekt bestätigt. Denn: Was, wie und warum in Bildungssystemen funktioniert oder nicht funktioniert, welche Effekte sich welchen Ursachen zurechnen lassen, läßt sich nicht messtechnisch erfassen.

Der eben angesprochene Gedanken von der *Allmende* erklärt dies: Bildung und die Reform von Bildungsbedingungen lassen sich nur in gemeinsam getragener, demokratisch bestimmter Verantwortung tragen - und unbestritten ist, dass alle Beteiligten auf eine neue Weise zusammenwirken müssen. Die Reform des Bildungswesens, so nötig sie ist, muss in einem gesellschaftlichen Prozess initiiert und realisiert werden, sie muss öffentlich diskutiert werden, niemand darf sich von dieser Anstrengung ausnehmen, noch darf jemand ausgeschlossen werden. Dabei ist Offenheit nötig, wie auch allen Beteiligten zugebilligt werden muss, dass sie in der Sache argumentieren. Insofern muss hier ein Klima des Vertrauens entstehen, in welchem nicht voreilig die eine oder die andere Position als falsch demarkiert wird - dies geschieht in den Medien, die sich als Oberlehrer der Nation aufspielen, ohne sehr viel Nachdenklichkeit zu beweisen.

Dabei läßt sich nicht ausschließen, dass das entscheidende Steuerungsproblem der Bildungspolitik in Deutschland, nämlich der Föderalismus, zugleich die Chance eröffnet, einen solchen Diskurs über Bildung regional, wenn nicht sogar lokal zu führen. Hier läßt sich eine Mentalität etablieren, wie sie der schöne lateinische Satz ausspricht: *tua res agitur*. Insofern müssen die einzelnen Regionen, die Bundesländer ihre eigenen Schullandschaften entwickeln, Mut zum Experiment haben, endlich auch dazu bereit sein, allen institutionalisierten Bildungsangeboten den größtmöglichen Freiraum zuzugestehen. Auch wenn es um das gesamte Bildungssystem geht, kann doch seine Reform nur von unten und nur von innen heraus geschehen; sie muss von den Beteiligten, sie muß von den Bürgern der Kommunen getragen werden. Das schließt weder staatlich festgesetzte Maßstäbe, noch finanzielle Hilfen dort aus, wo besondere Leistungen erbracht werden. Sowohl die englische Schullandschaft wie schon früher die der Niederlande sind auf diesem Wege verändert, vielleicht sogar beispielhaft geworden.

•Eine solche öffentliche Debatte muss auch darüber geführt werden, wie die bildenden Bedingungen dieser Gesellschaft und ihrer Kultur aussehen - und zwar nicht bloß in den Nahräumen von Familien, auch nicht in allein den Settings der pädagogischen Institutionen, eben etwa der Kindergärten und Schulen. Der konkreten Debatte über sie dürfen wir uns gewiss nicht entziehen. Aber ebenso muss über die fortschreitende Barbarisierung des öffentlichen Raums, der öffentlich gebrauchten Sprache allzumal nachgedacht werden. In der PISA-Debatte sind ja schnell die üblichen Verdächtigen benannt worden: Lehrer,

Erzieherinnen, Eltern und die Schüler selbst. Mehr wurde nicht zur Debatte gestellt - sicher aus erhebungsmethodischen Gründen, gilt doch der Satz angelsächsischer Forscher: „there is no direkt evidence“ .

Im Grunde entsteht so eine quichotte Situation. Weil die sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen nicht eindeutig zu messen sind, zieht man allein jene zur Verantwortung , derer man habhaft wird. Aber das verfehlt das Problem - ich will dies nur an einem Problembereich verdeutlichen: Seit Jahrzehnten ist der enge Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und kognitiver Kompetenz bekannt. Beobachtet man jedoch, in welcher Sprachumwelt junge Menschen heute sozialisiert werden, mithin das Verstehen lernen, dann können die PISA-Befunde nicht überraschen. Insbesondere die an junge Menschen gerichteten Medienangebote greifen aus kommerziellen Gründen, der Werbewirksamkeit wegen, jene verkürzte Sprachverwendung auf, welche den Jugendslang kennzeichnet; sie bestätigen diesen geradezu, weil sie keine Differenz und somit die nächste Zone der Leistung sichtbar machen.

Gewiss wird man einwenden, dass öffentliche Kommunikation nicht pädagogisch sein dürfe, zudem stets einfach und leicht nachzuvollziehen sein müsse - aber dies drückt ein unsinniges Tabu aus, ist Unfug zumindest dann, wenn wir in die Lage kommen sollen, auch komplexe Texte zu verstehen und zu begreifen. Man kann dies übrigens als kulturkritisches Raisonement schelten - aber vielleicht liegt im Vorbehalt gegenüber Kulturkritik schon der Kern des Übels.

- Bildende Umwelten müssen mit den Erfahrungsräumen von jungen Menschen zu tun haben.

Das deutsche Bildungswesen krankt nicht zuletzt daran, dass die Wirtschaft mehr oder weniger nachdrücklich versucht, Einfluss auf dieses zu nehmen. Dafür gibt es zwar durchaus gute Gründe, beginnend mit einem alten Ressentiment gegenüber den Realia, nicht endend bei einer seltsamen Distanz gegenüber Wirtschaft und Technik. Vielleicht haben - wie behauptet wird - die Kassandrarufer zum Ende der Arbeitsgesellschaft dies Distanz sogar vergrößert. Dennoch haben die zum Teil absurden Anforderungen der Wirtschaft dazu beigetragen, dass das Bildungssystem heute Mühen hat, entscheidende Grundqualifikationen überhaupt zu identifizieren, dann das nötige Maß an stabilen Kenntnissen zu etablieren: Zu viel Abiturienten und zu wenig Abiturienten, Kenntnisse der deutschen Sprache, dagegen vor allem doch Fremdsprachenkenntnisse und möglichst Informatik, Pünktlichkeit und Kreativität im Team, alles ist von Seiten der Wirtschaft auf die Agenda der Schulen geschrieben worden; eifrige Bildungspolitiker haben dem gehorcht, mit dem Effekt, dass die Ausbildung oft genug für die New Economy passen mag, die

regionalen Bedürfnisse von Handwerk und old industry aber schlicht vernachlässigt wurden. Erneut mag man mir Kulturkritik vorwerfen, in Wirklichkeit beziehe ich mich damit aber auf Befunde der OECD, übrigens sogar zum Thüringer Wirtschaftsraum; Bildung, so die Aussage dort, muss die tatsächlichen Bedingungen der Regionen berücksichtigen. Dann kann sie auch wirtschaftlich erfolgreich werden.

- Endlich: In Anschluss an PISA wird immer wieder von Leistung gesprochen, davon auch, dass Kinder und Jugendliche sich anstrengen müssen, dass man ihnen den Weg zu Wissen und Können nicht erleichtern dürfe. Schule dürfe nicht kuschelig sein - auch wenn die bei PISA erfolgreichen Finnen sich wundern, dass sie mit ihrer, wie sie selbst sagen, Kuschelschule, so gute Ergebnisse erzielen. Jedenfalls muss hier vor dummen Theorien gewarnt werden. Der Prozess der Bildung selbst ist ein anstrengendes Geschehen, Aneignung und Selbstwirksamkeit sind daher fundamental darauf angewiesen, dass die beteiligten Subjekte schützende Verhältnisse, Geborgenheit vorfinden, sie in ihrem je aktuellen Können anerkannt werden, nicht dauernd auf ihre Defizite verwiesen, sondern in ihren Fähigkeiten erkennt und gestärkt werden. Der Prozess der Bildung benötigt vor allem auf Zeit, gelingt nur in der Eigenzeit der Subjekte; der Prozess der Bildung braucht Anregung, Förderung, gewiss auch Forderung, mit Lernangeboten und Inhalten, die von den Kindern und Jugendlichen als sinnvoll erlebt werden und ihren Ehrgeiz hervorrufen. Vieles spricht freilich dafür, dass sich dies dort besser verwirklichen läßt, wo junge Menschen ganztägig in Schulen betreut, begleitet und unterstützt werden. Nicht nur, weil man sich dort eher auf ihre individuellen Suchbewegungen einlassen kann, sondern wohl vor allem auch, weil sie hier eine Atmosphäre erleben, die mehr der klösterlichen Situation entspricht. Sie können sich mit dem eigenen Lernen auseinander setzen, ohne unablässig damit hadern zu müssen, dass sie der Alternative von zwar bequemen, aber doch verdummenden Massenmedien ausgesetzt sind.

Wer aber meint, Leistung und Anstrengung vor allem und nur durch Noten provozieren zu können, gar durch Kopfnoten, hat wohl wenig begriffen. Noch weniger freilich haben diejenigen verstanden, die nun abstrakte Anforderungen stellen, den Test zum Dauerinstrument der Kontrolle machen. Wer solches tut, wird erleben, dass die Bildungsleistungen noch schlechter werden - zumindest wenn das PISA-Instrumentarium verwendet wird, das nach life skills, nach competence, nach literacy, vor allem nach understanding fragt.

*

Bleibt noch eine kleine Schlussbemerkung: Gleich, wie man PISA und die PISA-Debatte bewertet, ob man sie einbettet in den bedenklichen Vorgang einer Kapitalisierung von Bildung, eines damit verbunden, für die politischen Gemeinwesen möglicherweise brisanten Verlusts an Qualität des Öffentlichen gegenüber einer Privatisierung des Bildungsgeschehens, ob man die damit verbundenen möglichen Gefahren für die Qualität von Bildungsprozessen in Rechnung stellt, an einem muss festgehalten werden: Bildung ist ein Geschehen, das Subjekten die Fähigkeit der Kritik verschafft; kritische Aufmerksamkeit, Wachheit besonders gegenüber den Bedingungen, denen man selbst ausgesetzt ist, die Kraft zum Widerspruch, am Ende Autonomie sind die Kompetenzen, welche Bildung vorrangig auszeichnet. Um diese muss gehen - was auch immer sonst nach der PISA-Untersuchung zum Maßstab erhoben werden sollte.

Literatur:

- ALTVATER, E., HUISKEN, F. (Hrsg): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
- AWO/ARBEITERWOHLFAHRT BUNDESVERBAND (Hrsg.): AWO-Sozialbericht 2000. Gute Kindheit - Schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bonn 2000.
- BAUMERT, J. U.A.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- BAUMERT, J. U.A.: PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2002 (www.mpib-berlin.de/pisa/Pisa_E_Zusammenfassung.pdf, Stand: 25. Juni 2002)
- BENNER, D.: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48(2002), S. 69-90
- BRAUN, S.: Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit. Integrationsdiskurse zwischen Hyperindividualismus und der Abdankung des Staates. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29-30/2002, S. 6-12.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“. Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2002. Internetversion: www.bmbf.de/pub/20021029_EAG_langfassung.pdf (19.11.2002).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): Zehnter Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn 1998
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002
- DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell-Studie. Konzeption und Koordination: Klaus Hurrelmann, Mathias Albert. Frankfurt am Main 2002.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung

- des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 3. Stuttgart 1959.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1973 (1972).
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (HG.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.
- FISCHBACH, R.: Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte? In Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesellschafts- und Sozialbereich 22(2002), Heft 83, S. 9-21.
- FRITZ, T., SCHERRER, C.: GATS 2000. Handelspolitische Weichenstellungen für die Bildung. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesellschafts- und Sozialbereich 22(2002), Heft 83, S. 23-35
- HAMM-BRÜCHER, H.: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Reinbek 1967.
- JOCHIMSEN, L.: Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere. Reinbek 1971
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965
- KAPPUS, H.(Hrsg.): Nützliche Nutzlosigkeit. Bildung als Risikokapital. Wien 2002.
- KILLIUS, N., KLUGE, J., REISCH, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main 2002.
- KLAUSENITZER, J.: PISA - einige offene Fragen zur OECD Bildungspolitik. Internet-Fassung über: <http://www.links.de> (13.11.2002)
- KLEMM, K., ROLFF, H.-G., TILLMANN, K. J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform. Zukunft der Schule. Reinbek 1985.
- LEHMANN, R. H., PEEK, R., PIEPER, I., STRITZKY, R. VON: Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim 1995.
- LÜHRIG, H. H. (Hrsg.): „Wirtschaftsriese - Bildungszwerg!“ Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973: Analysen des OECD-Reports. Reinbek 1973
- OESTERREICH, D.: Die politische Handlungsbereitschaft von deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/2001, S. 13-22.
- RICHTER, I.: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München/Wien 1999.
- RICHTER, I.: Die achte Todsünde der Bildungspolitik - Die Vernachlässigung sozialer Brennpunkte. In: K. Bruhns, W. Mack (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen 2001, S. 53-72.
- RIFKIN, J.: Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt am Main 2002.
- SCHLAFFKE, W.: Wie wird die Schule wieder Weltklasse. Köln 2002.
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG: OECD-Studie. „Neun Prozent Rendite“. Statistiker Andreas Schleicher über die Qualität der Schulen. Im Internet unter: www.sueddeutsche.de/karriere/studium/56074/index.php (7.11.2002)
- WACQUANT, L.: Elend hinter Gittern, Konstanz 2000.
- WOUTERS, C.: Informalisierung. Norbert Elias' Zivilisationstheorie und Zivilisationsprozesse im 20. Jahrhundert, Opladen 1999..