

# Nachruf auf PISA

-

nebst einer Warnung  
vor den verheerenden Folgen  
dieses Unternehmens

*Vortrag von Prof. Dr. Thomas Jahnke  
(Universität Potsdam)  
am 13. Dezember 2012*

*Moderation: Dr. Reinhold Hünlich*

## Begrüßung und Einführung (Dr. Reinhold Hünlich)

Ich darf Sie recht herzlich begrüßen zur Vortragsreihe „Ökonomisierung oder Demokratisierung? Was wird aus unserem Bildungswesen?“. Das Thema des heutigen Abends ist „Nachruf auf PISA – nebst einer Warnung vor den verheerenden Folgen dieses Unternehmens“. Dazu darf ich recht herzlich Professor Dr. Thomas Jahnke begrüßen. Er kommt von der Universität Potsdam, hat über die Differentialrechnung habilitiert an der Uni Siegen, ein didaktisches und historisches Thema, das er damit bearbeitet hat. Er hat sich mit dem Thema „PISA“ in mehreren Veröffentlichungen beschäftigt. Er ist Herausgeber und Mitautor des Buches „Pisa & Co“, das schon in der zweiten Auflage erschienen ist; diese zweite Auflage ist, wie mir der Buchhandel berichtet hat, schon vergriffen - er hat noch einige Exemplare und wird die auch dem Buchhandel dann zukommen lassen. Das heißt, er ist ein ausgewiesener Fachmann in diesem Bereich. Er ist in Marburg auch kein Unbekannter; im Rahmen der Reihe „Jour fixe“ der GEW hat er schon über TIMMS referiert, er hat über PISA referiert, und er hat auch seinerzeit in einer gemeinsamen Veranstaltung mit „Strömungen“ im TTZ genau dieses Buch „Pisa & Co“ vorgestellt. Ich freue mich, dass er hier ist und gebe ihm damit das Wort. Bitte sehr.

(Beifall)

## Vortrag

Meine Damen und Herren,

„Kleiner Nachruf auf PISA nebst einer Warnung vor den verheerenden Folgen dieses Unternehmens“ war der Titel eines Beitrags in der Zeitschrift „Der berufliche Bildungsweg“ des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen im Sommer 2009, also vor mehr als drei Jahren, und ich kann nicht so recht nachvollziehen, wie es diesem Titel gelungen ist, sich auch für diese Veranstaltung heute hinter oder unter meinen Namen sogar unter Auslassung des Beiworts ‚klein‘ zu drängen. Wenn man heute einen - ob nun großen oder kleinen - Nekrolog auf PISA ankündigt, dann greift man ja den Pisanern kaum mehr vor, die freilich das Wort ‚Bilanz‘ bevorzugt werden. Wenn schon eine Leichenrede, dann wohl eher auf die sogenannte quantitative empirische Bildungsforschung. Aber auch dabei wäre ich nicht der erste, wenn man etwa an den Vortrag „Empirische Bildungsforschung am Ausgang ihrer Epoche?“ von Andreas Gruschka auf der Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im März 2012 in Berlin denkt, dessen Titel den des 1968 von Dahmer und Klafki herausgegebenen Buches „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“ aufnimmt.

Was bleibt mir da zu sagen? Nun, zum einen verschwinden oder ändern sich die Verhältnisse nicht dadurch, dass man sie benennt, wie das seiner Zeit so märchenhaft gut bei Rumpelstilzchen funktioniert hat; Argumente benötigen auch im wissenschaftlichen und weit mehr noch im öffentlichen Raum einer gewissen Redundanz, bis sie eine Resonanz finden und nicht nur gehört, sondern auch akzeptiert werden. Zum anderen ist meine Perspektive zumindest nicht vorrangig erziehungswissenschaftlicher Art. Ich bin Fachmann, was Sie weniger als eitel denn wörtlich hören sollten: Mein Fach ist die Mathematik einschließlich der Schulmathematik. Während man früher als Gegenüber der Fachfrau und des Fachmannes sich einerseits eher die Laiin und den Laien oder andererseits die Generalistin oder den Generalisten dachte, die etwa allgemeine Erziehungswissenschaften betrieben, haben heute in der Bildungsforschung Expertinnen und Experten das Sagen, die mit ‚harten‘ mathematischen Methoden arbeiten und die die Fachleute alter Art nur noch als content provider benötigen, die Inhalte für Items zuliefern, die sich aber erst unter rigiden Vortest- und Testbedingungen zu bewähren und als brauchbar herauszustellen haben.

Während man mit Bildungsforschung traditionell vornehmlich die Disziplin der Pädagogik assoziierte, haben inzwischen Psychologinnen und Psychologen, Psychometrikerinnen und 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.

*„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 den Forschungskonstrukten einer ‚pädagogischen‘ Psychologie angesehen werden. Mit beidem werden fremde Universalrezepte und -konzepte auf die spezifischen Voraussetzungen der Schule übertragen. Die Sprache der Reform ist weitgehend die des Business: Es geht um Qualitätsentwicklung und -kontrolle, um Organisations-, Produkt- und Personalentwicklung, um Schulmarketing und Intrapreneurship“,*

konstatiert der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka. Verbunden mit diesem tendenziellen Zuständigkeitswechsel für Bildungsforschung von der Pädagogik zur Psychologie ist das Verblässen der Inhalte der Schulbildung, von denen in den Forschungs- oder Projektberichten 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; um so gewichtiger kommt die Statistik daher – übrigens mit zum Teil unangemessenen und auch unter Experten umstrittenen Verfahren, deren Auswirkungen auf die Forschungsergebnisse und deren Prägungen zumindest für den Laien undurchsichtig bleibt, was die Autorität nur steigert.

Aus meiner fachlichen Sicht will ich heute etwas sagen zu

- dem Unternehmen PISA,
- den Erträgen deutscher Schülerinnen und Schüler insbesondere auch im Fach Mathematik und
- den Folgen dieser Untersuchungen für Bildungspolitik und in der Schule

und mich dann allgemeiner auf die sogenannte quantitative empirische Bildungsforschung wiederum fachlich beziehen.

### **PISA - allgemein**

Shock and Awe: 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, in Österreich und in Deutschland so bestürzt, dass selbst die einfachsten Fragen ungestellt blieben: Was wurde und wird hier in wessen Auftrag von wem zu welchem Zwecke und mit welchen wie ermittelten Ergebnissen getestet?

Auftraggeber ist die OECD, die 34 Länder mit dem vorrangigen Ziel des ‚nachhaltigen Wirtschaftswachstums‘ vereinigt. Auftragnehmer sind fünf sogenannte transnationale Bildungsdienstleister – bei vier davon handelt es sich um private Unternehmen, die PISA entwickelt und an 67 Staaten (PISA 2012) verkauft haben. Dass diese Firmen wesentlich an ihrem eigenen Profit interessiert sind, kann man ihnen kaum vorwerfen – auch nicht die Wahrung von Betriebsgeheimnissen, obwohl das sicher Auswirkungen auf die von ihnen angebotenen Dienstleistungen und Produkte hat. Das Auftragsvolumen 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 dieses ‚Programm‘ weitgehend der wissenschaftlichen Diskussion und gibt seinen Betreibern eine Gestaltungs- und Deutungshoheit, die sich einem demokratischen und auch einem nationalen Diskurs entzieht.

Getestet werden bei PISA die ‚Lesekompetenz‘, die mathematische und die naturwissenschaftliche ‚Kompetenz‘ der Fünfzehnjährigen, die sich zum Testzeitpunkt im Schulsystem befinden. Der musisch-ästhetische Bereich oder Fremdsprachenkenntnisse bleiben bei PISA unberücksichtigt. In Mathematik zum Beispiel wurde und wird bei PISA ‚mathematische Grundbildung‘ (‚mathematical literacy‘) getestet, wobei offen zugegeben wird, dass man sich dabei um Lehrpläne nicht schert:

*„Der Begriff Grundbildung wurde gewählt, um zu betonen, dass mathematische Kenntnisse und Fähigkeiten, wie sie im traditionellen Curriculum der Schulmathematik definiert werden, im Rahmen von OECD/PISA nicht im Vordergrund stehen,“*

erläutern PISA-Verantwortliche. Wie, könnte man fragen, kann man die Leistungen von Schulen und Schülerinnen und Schülern an Zielen messen, die sie gar nicht verfolgen?

### **PISA-Bildung**

Wie in den PISA-Berichten üblich wird das funktionale Konzept der ‚Mathematical Literacy‘ kurz erläutert und wie folgt abgegrenzt:

*„PISA bezieht mathematische Kompetenz also nicht in erster Linie auf Anforderungen, wie sie in klassischen Schullehrplänen zu finden sind.“ (S. 154)*

Gegen dieses Konzept sind in den letzten Jahren fundamentale Einwände erhoben worden, für die die folgenden Zitate stehen:

*„Pisa 2000 formulierte bereits, dass der Test keine Rücksicht auf nationale Lehrpläne nehme – also auf das, was unsere Schüler tatsächlich gelernt haben. Vielmehr verfolge man ein eigenes `didaktisches und bildungstheoretisches Konzept`, das `normativ` wirke. Im Mittelpunkt steht darin das Kompetenz-Konzept der OECD, womit die rein funktionale Fähigkeit gemeint ist, sich an die ökonomischen Erfordernisse flexibel `anzupassen`. Anpassung war allerdings noch nie das Ziel von Bildung – ganz im Gegenteil. [...] Lehrpläne, Standards und zentrale Prüfungen wurden entsprechend zugeschnitten. Das OECD-Konzept wurde tatsächlich zum neuen Maßstab für Bildungserfolg. Die vermeintlich `objektiven` Vergleichstests setzten so durch normative Empirie ein verengtes, utilitaristisches Bildungsverständnis am Souverän vorbei durch und höhnten geltende Richtlinien aus.“ (Jochen Krautz: Die sanfte Steuerung der Bildung. FAZ vom 29.09.2011)*

*„Die deutschen Pisa-Forscher lassen in ihrer 2001 veröffentlichten Auswertung des Pisa-Tests 2000 gar keinen Zweifel aufkommen, dass die Pisa-Aufgabenstellung in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften dem anglo-amerikanischen Modell allgemein verwertbarer Grundkompetenzen entspricht, von dem sich insbesondere das deutsche Modell der fachlich differenzierten Bildung deutlich unterscheidet. (...) Pisa [bringt] eine andere Lernkultur zur globalen Vorherrschaft, als es der deutschen Tradition von klassischer Bildung und Vermittlung von Fachwissen entspricht, ohne dass man ohne weiteres die generelle Überlegenheit der neuen Lernkultur über die alte deutsche Fachbildungstradition behaupten könnte.“ (Richard Münch: Zweifelhafte Pisa-Studie - Die Bildung oder Humankapital? FAZ vom 13.11.2008)*

*„Es geht erklärtermaßen der OECD (als Wirtschaftsorganisation) um die Durchsetzung eines zwar als `angelsächsisch` bezeichneten, in Wirklichkeit aber längst auch bei uns bekannten, schlicht funktionalen Bildungsbegriffs; es geht um Universalisierung (also ökonomische Globalisierung), d.h. die Auflösung föderaler und letztlich auch nationaler Bildungssysteme; es geht um die Transformation von Selbstbestimmung und Kulturidentität in funktionale Basiskompetenzen; es geht um Normierung und Vereinheitlichung statt um Individualisierung und Differenzierung. Als Grund und Legitimation für diesen Wandel werden (...) ausdrücklich und ausschließlich die von der ökonomischen Situation her verursachten und definierten `Qualitätsanforderungen` benannt.“ (Volker Ladenthin: PISA – Recht und Grenzen einer globalen*

empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79 (2003) H.3, S. 354-375)

*„Alle Klagen über das schlechte Abschneiden Deutschlands und alle gutgemeinten Reformvorschläge, die Deutschland wieder ‚nach vorn‘ bringen sollen, akzeptieren unter der Hand die Disziplinarprozeduren, die das globale testing, ranking und controlling in Szene setzt. Weit davon entfernt, als ‚neutrales‘ Instrument wissenschaftlicher Objektivität zu fungieren, setzt PISA eigene Normalitätsstandards.“*  
(Ludwig A. Pongratz: Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, N.; Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michael Foucault. Pädagogische Lektüren. VS Verlag. Wiesbaden 2004, S. 243 – 260)

Die deutschen PISA-Verantwortlichen lassen sich aber auf eine wissenschaftliche Diskussion ihres Bildungsbegriffs nicht ein.

Als vor zehn Jahren die ersten PISA-Ergebnisse publik wurden, war man auch und ist seither zunehmend 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 Erkenntnisse verleihen und zugleich eine Lösung der – nicht mehr nur gefühlten, sondern auch gemessenen – Schulbildungsmisere verheißen: Werte, die zu tief sind, muss man erhöhen. Die anfängliche Naivität, Gruppenreisen von Bildungspolitikern nach Finnland könnten helfen den dortigen PISA-Erfolg zu kopieren, ist zwar verflogen. Aber das Ziel bleibt: wir müssen im nächsten PISA-Durchgang höhere Werte erzielen. So wird PISA selbstreferentiell und unentbehrlich, gleich wie der nächste Durchgang für ein Land 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 gehobenere Schulbildung sprechen, ist zudem fraglich. Wer bei Mehrfachwahlaufgaben zügig und plausibel rät, wird mit Punkten und Zeitvorteilen belohnt; wer über eine Aufgabe wirklich nachdenkt, ist im Nachteil. Schülerinnen und Schüler in der Schweiz, in Österreich und Deutschland waren mit solchen Aufgabenformaten bisher wenig vertraut; inzwischen ist ihre Testfähigkeit vermutlich gestiegen: Vom Wiegen wird die Kuh 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 Joachim Wuttke stellt fest:

*„Allein schon unterschiedliche Schülermotivation kann, amerikanischen Studien zufolge, mit 50 oder mehr Punkten durchschlagen. [50 Punkte entsprechen nach den Angaben der PISA-Konstrukteure einem Lernfortschritt von fast zwei Schuljahren. Th. J.] 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. Sicher kann man das Dümpeln der Werte – wie die einzelnen Durchgänge von PISA bezeichnet werden – mit journalistischem oder bildungspolitischem Scharfsinn wortreich kommentieren und deuten, aber man sollte darüber nicht vergessen, dass die Werte jeweils von unterschiedlichen Schülern, mit unterschiedlichen Aufgaben und in Testungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten generiert wurden und dass es sich – wenn man einmal die Spannweite üblicher Schulnoten zu Grunde legt – meist um eine Interpretation im Hundertstelbereich handelt.

Zum Zweck der Testungen liest man im Vorwort des Buches PISA `06:

*„Die Auftraggeber, das sind die OECD-Staaten und weitere Staaten, erwarten von dem internationalen Vergleich empirisch fundiertes Steuerungswissen. Die teilnehmenden Staaten möchten von PISA zum Beispiel erfahren, wo sie im internationalen Vergleich stehen, welche Bildungsergebnisse andere Staaten erreichen und unter welchen Bedingungen das geschieht.“*

Der Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann, der in einem hochrangigen Forschungsprojekt „Ministerielle Steuerung und Leistungsvergleichsstudien“ deren politische Folgen in vier deutschen Bundesländern detailliert untersucht hat, konstatiert ernüchternd:

*„Im Ergebnis zeigt sich, dass PISA nur selten neue Programme initiiert – aber umso häufiger herangezogen wird, um die ohnehin verfolgte politische Linie zu legitimieren. Die Hoffnung, dass PISA ‚Steuerungswissen‘ produziert, lässt sich kaum einhalten.“*

Auch der in Deutschland für den letzten PISA-Durchgang 2009 verantwortliche Leiter distanziert sich inzwischen öffentlich von dem Begriff „Steuerungswissen“ und bezeichnet ihn als Illusion. Dennoch arbeiten die PISA-Unternehmen mit den Bildungspolitikern zu gegenseitigem Nutzen Hand in Hand. Letztere können nun – früher häufig als untätig und reformunwillig gescholten – im Takt von Wahlperioden neue Testungen und Vergleichs-



untersuchungen einführen und deren Resultate in ihrem Sinn interpretieren und sich so als energisch und aktiv profilieren.

Ein Blick über den Atlantik sollte sie Besseres lehren. Die American Evaluation Association (AEA) warnt nach mehr als zwei Dekaden Testerfahrung 2002 eindringlich vor einer testresultat-gesteuerten Bildungspolitik. Auszüge (in meiner Übersetzung):

*„Obwohl solche Testungen seit mehr als zwei Jahrzehnten durchgeführt werden, haben sie weder die Qualität der Schulen verbessert noch Ungleichheiten in den Leistungen verringert, weder was die Geschlechtsunterschiede noch was die Rassen- und Klassenunterschiede anbetrifft; 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 Wissenschaftlereuphorie: ‚Den Schulen bringt das leider nichts‘, sagt Pädagoge Tillmann. Gegen miese Testergebnisse, scheinen Deutschlands Schulminister zu glauben, helfe vor allem Testen. Zwar hat sich die Kultusministerkonferenz als Reaktion auf den Pisa-Schock sieben Verbesserungsstrategien vorgenommen – darunter Sprachkurse für Migrantenkinder, mehr Ganztagschulen und gezielte Leseförderung –, doch konsequent umgesetzt haben sie bislang nur eine einzige: Tests. ‚Entwicklungen gibt es zwar in allen sieben Bereichen‘, sagt Tillmann, ‚aber flächendeckend in allen Ländern sind nur die zentralen Prüfungen in den Schulen angekommen‘“,*

heißt es bereits in dem Artikel ‚Langer Anlauf ohne Sprung‘ von Julia Koch im SPIEGEL 24/2007. Geändert hat sich daran bis heute nichts. Gelder, die bislang eine – sicher vom Umfang her unzureichende – Lehrerfortbildung ermöglichten, fließen inzwischen in Institute für Qualitätssicherung und -management.

In der Schweiz, in 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 der Schülerinnen und Schüler zwar mäßig zunehmen, aber über eine bessere Schulbildung sagt das nichts aus. Auch die Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrer schweren Arbeit durch die Testungen nicht unterstützt, sondern unter Druck gesetzt und behindert. Die Mängel der Schulsysteme in den genannten Ländern sollen nicht bestritten werden, aber durch eine Testbildungs-Politik oder eine Test-Bildungspolitik

werden sie eher verstärkt und durch neue ergänzt statt bearbeitet und möglicherweise beseitigt.

### **PISA – eine auch mathematische Bilanz**

Der Titel des Buches ‚PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt‘ von Klieme et al erweckt Hoffnungen. Was sind die Erträge – wie es im Jargon der Bildungsforschung heißt – von einem Jahrzehnt PISA, von den vier ‚Wellen‘ dieser Unternehmung in den Jahren 2000, 2003, 2006 und 2009? Welche Ernte bringen die personellen Anstrengungen und die – soweit ich weiß nirgends bezifferten – finanziellen Aufwendungen, der organisatorische und der statistisch ausgefeilte Aufwand und nicht zuletzt der Schweiß der Tausenden von Testandi ein? Hat die Bildungspolitik das in Auftrag gegebene Steuerungswissen tatsächlich erhalten? Worin besteht es? Wie profitieren – um sprachlich im Metier der Bilanzen zu bleiben – Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, die schulische Bildung und der Unterricht von diesem Programm?

Die Antworten auf solche Fragen sind eher ernüchternd. Schon stilistisch. Das Buch ist so lustlos geschrieben, als wollten die Autorenkollektive empirie-, erfahrungs- und statistik-gesättigt ihre reichen Erkenntnisse gar nicht mitteilen, sondern sich eher trocken einer leidigen Auftragspflicht entledigen. Es regt nicht zum Fragen, Forschen und Folgern an, sondern hat eher den Charme der Wasserstandsmeldungen, die früher im Rundfunk verlesen wurden.

Die in diesem Buch gezogene Bilanz fällt für die Mathematik, die uns hier vor allem interessiert, schon vom Umfang her spärlich aus. Das einzige auf dieses Fach bezogene Kapitel 5 „Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009“ nimmt von den insgesamt 309 Seiten 23 Seiten ein.

Von den Autoren dieses Kapitels ist lediglich einer im engeren Sinne mit dem Fach ‚Didaktik der Mathematik‘ verbunden, die vier anderen sind Diplompsychologen am Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) bzw. am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. Die disziplinäre Provenienz dieser Expertise verwundert. Bei aller Notwendigkeit einer fachlichen Fremdsicht wäre doch zu erwarten, dass normierende Betrachtungen und Erwartungen aus der Mathematik und ihrer Didaktik emergieren in einem Abgleich mit einem um- oder einhüllenden Allgemeinbildungskonzept, statt dass vornehmlich Psychologinnen und Psychologen und Psychometrikerinnen und Psychometriker die Benchmarks für mathematische Schülerleistungen (und deren Ausbleiben) setzen oder diese konstatieren.

### Kompetenzstufen

Bei PISA 2000 wurden als ‚heuristisches Hilfsmittel‘ fünf Kompetenzstufen eingeführt, um die ‚abstrakte Skala zum Sprechen zu bringen‘. In dem zugehörigen Bericht heißt es:

*„Die fünf Stufen selbst wurden (...) vom internationalen PISA-Konsortium abgegrenzt. Der internationale Bericht verzichtet allerdings auf eine inhaltliche Beschreibung aller fünf Stufen, weil dies aufgrund der 31 internationalen Testitems nicht möglich ist.“*  
(Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich Verlag. Opladen 2001.S. 159)

Inzwischen sind es sechs Stufen, die bei PISA 2009 auf der Basis von 35 Aufgaben inhaltlich beschrieben werden.

Die Kompetenzstufen sind durch äquidistante – exakt 62 Punkte breite (Fußnote auf S. 159) – Skalenabschnitte statistisch formal definiert. Inhaltlich kann diese arbiträre Einteilung nicht nachvollzogen oder interpretiert werden, weil die PISA-Items<sup>1</sup> nicht veröffentlicht sind. Es ist auch zweifelhaft, ob sie überhaupt sinnvoll (re)konstruiert werden kann<sup>2</sup>, zumal der Punktwert einer Aufgabe das für ‚eine 62%-Lösungswahrscheinlichkeit erforderliche Kompetenzniveau‘ angeben soll.

### Das Dämpfen der Werte

Weiter erfährt der Leser:

*„Betrachtet man die durchschnittliche mathematische Kompetenz im Bereich der OECD, ist von PISA 2003 zu PISA 2009 keine signifikante Veränderung festzustellen. Auf der Ebene einzelner Staaten haben sich aber in 16 der 29 OECD-Staaten, die sowohl an PISA 2003 als auch an PISA 2009 teilgenommen haben, signifikante Veränderungen ergeben.“*

*Die Schülerinnen und Schüler aus sechs der an PISA 2003 und PISA 2009 teilnehmenden OECD-Staaten zeigen signifikante Zuwächse der mathematischen Kompetenz. Zugewinne von über 20 Punkten sind mit Mexiko (+33 Punkte), der Türkei (+22 Punkte), Griechenland (+21 Punkte) und Portugal (+21 Punkte) in Staaten zu beobachten,*

<sup>1</sup> Dass die Items unter Verschluss sind, verhindert jeden fachdidaktischen Zugang und damit auch jegliche Auswertung, die Folgerungen aus den Ergebnissen für den Stoff und den Unterricht zuließe.

<sup>2</sup> Vgl. Meyerhöfer, W.: Zum Kompetenzstufenmodell von PISA. In: Journal für Mathematik-Didaktik. Jg 25 (2004) Heft 3/4.

die bei PISA 2003 auf einem sehr niedrigen Niveau lagen. Signifikante Steigerungen von 10 bis 20 Punkten sind in Italien (+17 Punkte) und Deutschland (+10 Punkte) zu verzeichnen. Der Anstieg in Deutschland ist relativ klein und entspricht in etwa dem Kompetenzzuwachs eines Drittel Schuljahres.<sup>3</sup>

In zehn OECD-Staaten, die an den Erhebungen der Jahre 2003 und 2009 teilgenommen haben, ergeben sich signifikante Verringerungen der mathematischen Kompetenz. Die größte Verringerung ist in der Tschechischen Republik zu beobachten (-24 Punkte). Signifikante Verluste von über 10 bis 20 Punkten zeigen sich in Irland (-16 Punkte), Schweden (-15 Punkte), Frankreich (-14 Punkte), Belgien (-14 Punkte), den Niederlanden (-12 Punkte) und Dänemark (-11 Punkte). Die mathematische Kompetenz der Jugendlichen in Australien (-10 Punkte), Österreich (-10 Punkte) und Island (-8 Punkte) sank mit 10 oder weniger Punkten relativ leicht, aber dennoch signifikant ab.“ (S. 169)

Wenn man die ‚signifikanten Steigerungen‘ der Punktzahlen ernst nimmt, sich also wider besseres Wissen<sup>4</sup> auf den Genauigkeitsanspruch dieser Werte einlässt, obwohl in den PISA-Wellen mit unterschiedlichen Schwerpunkten unterschiedliche Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Items getestet wurden, also die Steigerungen nicht statistischem Rauschen, natürlichen Schwankungen o.a. zuschreibt, sondern sie auch – wie das für Deutschland (s.u.!) getan wird – auf bildungspolitische Maßnahmen zurückführt, dann wäre konsequenterweise zu fragen, welche bildungspolitischen Rückbildungsmaßnahmen zum Beispiel in den früher gelobten nordischen Ländern Schweden (-15) und Dänemark (-11), in Frankreich (-14) mit seiner ambitionierten und national bewussten Bildungsadministration<sup>5</sup> und in den Niederlanden (-12), deren Ansatz der *Realistic Mathematics Education* u.a. den PISA-Items als Orientierung unterstellt wird, zu den ‚signifikanten Verringerungen‘ der mathematischen Kompetenz in diesen Ländern geführt haben.

---

<sup>3</sup> Die zur Interpretation von Punktdifferenzen bei PISA immer wieder herangezogene Entsprechung 30 Punkte  $\approx$  Lernfortschritt in einem Schuljahr hält einfachen Überlegungen nicht Stand. Danach wären in der gleichen Jahrgangsstufe eines Gymnasiums Schülerinnen und Schüler, deren mathematische Kompetenzen sich rechnerisch um 10 Schuljahre (...) unterscheiden. Andererseits lässt sich aus den PISA-Tests rekonstruieren, dass dem Bearbeiter ein richtiges Kreuz bei PISA 2006 und 2009 wenigstens 30 Punkte einbringt. Danach würde sich der Lernfortschritt in einem Schuljahr in einem Kreuz niederschlagen. Umgekehrt wäre der Bearbeiter durch eine falsche Antwort, z. B. auf eine schlecht formulierte oder übersetzte Aufgabe, in seiner Kompetenz um ein Jahr zurückgeworfen.

<sup>4</sup> Vgl. Wuttke, J.: Die Insignifikanz signifikanter Unterschiede: Der Genauigkeitsanspruch von Pisa ist illusorisch. In: Jahnke, Th; Meyerhöfer, W.: PISA & Co. Kritik eines Programms. 2. Erweiterte Auflage. Franzbecker Verlag. Hildesheim 2007, S. 99 - 246

<sup>5</sup> Nach der PISA-Deutung (s.o.!) ist Frankreich damit gegenüber Deutschland innerhalb von sechs Jahren um fast eine Klassenstufe zurück gefallen.

### Die ‚signifikante Steigerung‘

*„Die Veränderung[en] der mathematischen Kompetenzen der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland [...] von PISA 2003 zu PISA 2006 (+1 Punkt) und von PISA 2006 zu PISA 2009 (+9 Punkte) sind nicht signifikant.“ (S. 170)*

Eine großformatige Grafik veranschaulicht die Werte 503, 504 und 513 für die Jahre 2003, 2006 und 2009 (S. 170).

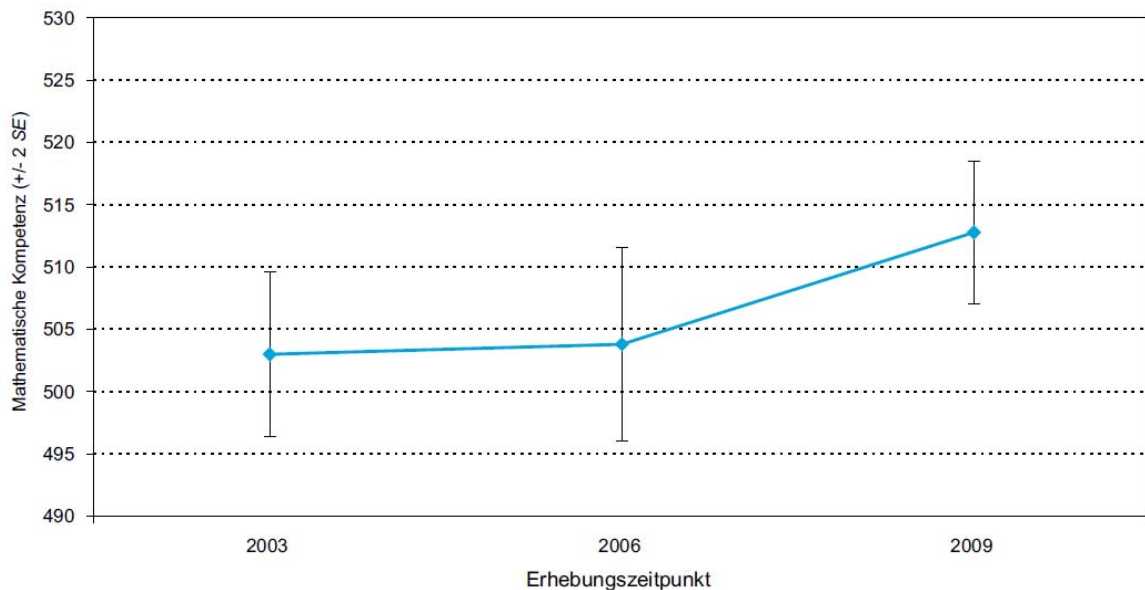


Abbildung 5.5: Mathematische Kompetenz in Deutschland von PISA 2003 bis PISA 2009

Die Ordinate dieser Grafik für die ‚Mathematische Kompetenz‘ beginnt bei 490 und reicht bis zu 530 Punkten. Würde man sie von 0 und bis zu dem koreanischen Spitzenwert 546 zeichnen, so wären die deutschen Veränderungen überhaupt nicht sichtbar. Dennoch wird der deutsche ‚Kompetenzzuwachs‘ von 2003 bis 2009 wie folgt resümiert:

*„Zusammenfassend zeigt sich eine erfreuliche Entwicklung der mathematischen Kompetenz fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Die mittlere mathematische Kompetenz ist signifikant gestiegen.“ (S. 171)*

Der ‚signifikante‘ Anstieg der ‚mittleren mathematischen Kompetenz‘ wird die deutschen Auftraggeber von PISA erfreuen, zumal sie als Lob und Begründung des eigenen Wirkens gedeutet wird:

*„Erklärungen für die leicht positive Entwicklung in Deutschland kann PISA als Instrument des Bildungsmonitorings nur begrenzt liefern. Es darf jedoch begründet vermutet werden, dass die in den vergangenen Jahren in Deutschland ergriffenen umfangreichen Maßnahmen zur Verbesserung des schulischen Kompetenzerwerbs im*

*Fach Mathematik beginnen, Wirkung zu zeigen. Zu bedenken ist dabei, dass der mathematische Kompetenzaufbau kumulativ verläuft und kaum durch kurzfristige Maßnahmen beeinflusst werden kann. Gerade bei den in PISA getesteten Kompetenzen ist somit von einer mittelfristigen Wirkung der eingeleiteten Schritte auszugehen.“ (S. 172)*

Man könnte aber ebenso ‚begründet vermuten‘, dass bislang noch gar keine ‚Verbesserung‘ eingetreten ist. Überdies zielt der Hinweis auf den ‚kumulativen Kompetenzaufbau‘ ins Leere, da jeweils andere Schülerinnen und Schüler getestet werden; er könnte allenfalls mit einer Längsschnittstudie erhoben werden. Wenn überhaupt, wäre hier der ‚kumulative Kompetenzaufbau‘ der Lehrpersonen in der Orientierung ihres Unterrichts auf die PISA-Tests zu konstatieren und zu diskutieren.

#### *‚Umfangreichen Maßnahmen‘*

*„Eine der wichtigsten Änderungen der deutschen Bildungslandschaft der letzten Jahrzehnte stellt sicherlich die Einführung bundesweiter Bildungsstandards dar. Die Bildungsstandards in Mathematik wurden in den Jahren 2003 bis 2004 für verschiedene Schulabschlüsse eingeführt. In den Folgejahren wurde deren Implementation im Unterricht durch Lehrerfortbildungen sowie zahlreiche unterrichtsrelevante Publikationen (z.B. Blum, Drüke-Noe, Hartung & Köller, 2006; Bruder, Büchter & Leuders, 2008) gefördert. Die nachhaltige Umsetzung eines kompetenzorientierten Mathematikunterrichts wurde auch durch die Einführung der Vergleichsarbeiten in den Ländern Deutschlands unterstützt, durch die Lehrerinnen und Lehrer regelmäßig konkrete Rückmeldungen über den Kompetenzstand ihrer Klasse zu erhalten.“ (S. 172)*

Ob die angesprochenen wichtigen Änderungen tatsächlich schon in der Breite wirken, erscheint fragwürdig:

- Wie viele Lehrerinnen und Lehrer die Bildungsstandards tatsächlich kennen, lässt sich kaum abschätzen. Zum überwiegenden Teil besteht der Beschluss der KMK vom 04.12.2003 zu Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss aus ‚kommentierten Aufgabenbeispielen‘, deren Fehlerhaftigkeit verblüfft und deren magere Qualität weit unter der von herkömmlichen Schulbuchaufgaben liegt, so dass man auf die Wirkungslosigkeit solcher Exempel nur hoffen kann.
- Die Auflagenhöhe der angesprochenen ‚zahlreichen unterrichtsrelevanten Publikationen‘ hält sich vermutlich in so engen Grenzen, dass man ihrer Rezeption nur schwerlich eine Breitenwirkung unterstellen kann.

- Die Zahl der Lehrerfortbildungen hat insgesamt eher abgenommen, da die sie tragenden Einrichtungen verkleinert oder geschlossen wurden, um die so frei gewordenen Mittel in die Gründung und den Betrieb von Instituten für Qualitätsmanagement und -sicherung zu investieren.
- Die eingeführten Vergleichsarbeiten verpflichten die Lehrerinnen und Lehrer auf einen entindividualisierten Unterricht, dessen Qualität wesentlich und vorsätzlich im ‚teaching to the test‘ besteht. ‚Konkrete Rückmeldungen‘ lassen sie gar nicht zu – außer der, dass die Schülerleistungen noch nicht den Vorstellungen der Testentwickler und Leistungsnormierer entsprechen.

### *PISA-Schematismus*

Während bei PISA 2000 eine gewisse Aufbruchsstimmung zu spüren war, ist das Programm inzwischen so schematisch und willkürlich geworden wie die PISA-Skala selbst: das Framework, auf das man sich bezieht, die Zahl der Kompetenzstufen, die – im ‚illustrierenden Beispiel‘ falsche – Zuordnung der Items zu übergreifenden Ideen, die fragwürdige Entsprechung von Lerneffekt und Jahrgangsstufen oder auch die Werte selbst: alles könnte auch anders sein und keinen würde das berühren. Man schreibt halt fort und könnte sicher den Bericht zur nächsten Welle 2012 schon im Vorhinein verfassen und später noch ein paar Zahlen einfügen.

### *Selbstreferenz*

Die 24 Einträge im Literaturverzeichnis zu dem Kapitel „Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009“ sind im hohen Maß selbstreferentiell. 23 von ihnen stammen aus dem direkten Umfeld von PISA, bei dem letzten handelt sich um das *Handbook of modern item response theory* (Springer Verlag. New York 1997). Solche Abstinenz von jeglichen Argumenten außerhalb des Bannkreises von PISA findet sich nicht nur in Kapitel 5, sondern durchzieht das ganze Buch.

Wer auch nach einer PISA-Dekade so deutlich außerhalb der eigenen Unternehmung liegende Sichtweisen und Perspektiven nicht zur Kenntnis nimmt, so hartnäckig ignoriert, was nicht dem eigenen Forschungsparadigma folgt, der muss sich fragen lassen, ob er sich überhaupt am wissenschaftlichen Diskurs beteiligen und sich ihm aussetzen will. Wer sich außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses wähnt, kann sich jedenfalls nicht auf diesen berufen.

### *Pilatushände*

Die globalisierte Bildungsforschung hat anfänglich bei TIMSS und PISA zumindest den Eindruck erweckt, wenn nicht sogar versprochen, die internationalen Untersuchungen würden dazu beitragen, die Bildungsqualität in den sich beteiligenden Ländern zu heben oder wenigstens wichtige Hinweise für eine Verbesserung der Resultate schulischer Bildung zu geben. Ohne solche Verheißungen hätte man die Bildungspolitiker wohl auch kaum überzeugen können, die beträchtlichen finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen. Anfänglich wurde diese Illusion, der sicher auch manche Bildungsforscher bewusst oder unbewusst anhängen, durchaus genährt und bedient. So wurden ‚Medienpakete‘ wie das ‚Attaining excellence: a TIMSS resource kit‘ oder Bücher mit Titeln wie ‚Das Lernen lernen – Ergebnisse von PISA 2000‘ von Artelt, Baumert, Julius-McElvany und Peschar produziert und vertrieben, die zumindest suggerierten, dass die Untersuchungsergebnisse Aufschluss darüber gäben, wie man es nun vor Ort, also in der Schule ‚besser‘ machen könne. In diese Zeit fielen auch die Exkursionen von deutschen Delegationen zu überraschten finnischen Schulen, an denen man sich bessere Methoden einfach anschauen wollte. Diese Hoffnungen sind verfliegen:

*„Die höhere Intensität der Beobachtung steigert zunächst nur die Qualität der Beobachtung; das Bildungswesen wird nicht dadurch besser, dass die Bildungsforschung besser wird“,*

konstatiert Heinz Elmar Tenorth<sup>6</sup>. Die Bildungsforschung machte dann auch recht bald kehrt und proklamierte das ‚Bildungsmonitoring‘ zu ihrer sie legitimierenden und ganz erfüllenden, gleichwohl anhaltend systemnotwendigen Aufgabe: das leidenschaftslose Vermessen von Schüler- und Schulleistungen, an deren Zustandekommen sie keinen Anteil und, wie mir vielfach scheint, auch kein professionelles und fachkundiges Interesse hat. Neben den politischen Bereichen Monitoring und Evaluation bleibt nur ein recht eingegrenztes wissenschaftliches Gebiet, die Wirkungsforschung, deren Ergebnisse vielen praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern oft nur als trivial, banal oder abgehoben, artifizuell, exotisch und realitätsfremd erscheinen – nicht zuletzt, weil die Eingangsvariablen für solche Untersuchungen nur mit interpretatorischer Gewalt unter Kontrolle zu bringen sind.

Die, auf die es ankommt, die Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler, gehen leer aus. Ihnen ist durch „benchmarks“ für mathematische Schülerleistungen, die erreicht oder nicht erreicht werden, nicht gedient. Was sie benötigen, sind inhaltliche Grundlagen für das Lehren und Lernen von Mathematik im Rahmen eines Allgemeinbildungskonzepts, das

---

<sup>6</sup> Heinz-Elmar Tenorth: Finger weg von den Schulen! in Cicero 11.2011, Seite 45. Tenorths Imperativ zielt aber nicht auf die Bildungsforschung, sondern auf die Bildungspolitik. – Ob der kommerzielle Erfolg von PISA als Verbesserung der ‚Bildungsforschung‘ zu werten ist, sei dahin gestellt.



von PISA verweigert wird. Warten wir also gelassen auf die Ergebnisse von 2012ff. Oder ziehen wir die fällige Konsequenz und steigen bei PISA aus. Die empirische Bildungsforschung hat ihren Zahlenhype gehabt – „gerne“ wie man heute statt „bitte schön“ so leicht gedehnt dahin sagt; nun wollen wir uns wieder um Bildung, um Schule und Unterricht und die Schülerinnen und Schüler kümmern.

### **Zur Kritik empirischer Unvernunft: Die digitale Wünschelrute so genannter quantitativer empirischer Bildungsforschung aus mathematischer und mathematikdidaktischer Sicht**

Schon ein Titel wie „Kritik der quantitativen empirischen Bildungsforschung“ verweist auf ein Manko. Sollten nicht wissenschaftliche Erkenntnisse, gleich in welchem Metier, Ergebnis einer kritischen Auseinandersetzung mit der untersuchten Sache sein, die Kritik also der Untersuchung immanent und nicht etwas, was ihr hinterher getragen wird oder werden muss? Es mag wohl einzelne Bedenken oder Gegenargumente gegen die auf solche Weise erarbeiteten Resultate geben, die die Involvierten vielleicht vergaßen oder vorsätzlich unberücksichtigt ließen, aber die ganze Untersuchung selbst sollte – soweit nur möglich – bereits Gegenpositionen durchdacht und widerlegt oder aus guten Gründen verworfen haben; eine Untersuchung wird wohl auch dadurch wissenschaftlich, dass sie sich selbst und ihren eigenen Methoden gegenüber kritisch ist und sich letzteren nicht willfährig oder fraglos erfolgsblind unterwirft. Das scheint mir bei der quantitativen empirischen Bildungsforschung in ganz eigener Weise der Fall zu sein. Es liegt eine eigenartige Verkapselung von Erkenntnis und Interesse vor, die sich gegen jegliches Andersdenken verschlossen hat.

#### *Die Penetration*

Das Eindringen der empirischen Bildungsforschung und deren Methoden in die deutsche Mathematikdidaktik vollzog sich eher schleichend oder mit dem Zeitgeist eilend, jedenfalls ohne einen Auftakt oder den Versuch einer Begründung, welche neuen Erkenntnishorizonte und -momente diese Methoden erschließen. Die ‚neuen‘ Methoden waren vielmehr einfach da, als zöge gleichsam die – von der Forschung offensichtlich bislang vernachlässigte, übersehene oder sogar negierte – Realität in die Mathematikdidaktik ein und nicht eine neue Sichtweise, die einer Legitimation und Charakterisierung ihrer Erkenntnisweise bedürfte. Historisch setzte diese Penetration in der und in die deutsche Mathematikdidaktik mit der Globalisierung der Forschung durch die internationalen Vergleichsuntersuchungen von Schülerleistungen, also mit TIMSS und PISA, ein. Die Wucht und mediale Wirkung, die diese Untersuchungen und ihre Resultate in Deutschland entfalteten, ließen die neuen Methoden als selbstverständlich (und) wirksam erscheinen, ohne dass sie in irgendeiner Weise erkenntnistheoretisch reflektiert, ja überhaupt als Methoden diskutiert wurden.

In der Einleitung der Schrift ‚TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich – Deskriptive Befunde‘ [Baumert/Lehmann 1997] verkünden die Forscher bereits in ersten Sätzen vollmundig:

*„Mit dem vorliegenden Buch berichten wir in deskriptiver Absicht über die Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) [...]. Der Bericht stellt Befunde für die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich dar. Damit werden seit vielen Jahren zum ersten Mal wieder Daten verfügbar, die für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer Auskunft über das in ausgewählten Jahrgangsstufen erreichte Wissens- und Fähigkeitsniveau geben.“*

Mit dem Wort ‚Befund‘ wird hier bewusst eine naturwissenschaftlich-medizinische Assoziation evoziert, die noch durch das Epitheton ‚deskriptiv‘ verstärkt wird; die Formulierung ‚Auskunft geben‘ verweist auf Fakten, die jetzt ‚verfügbar‘ sind wie ‚Daten‘ aus einem neu erstellten Telefonbuch oder solche über Ebbe und Flut oder die Umlaufzeiten der Planeten. Auch die Begriffe ‚Wissens- und Fähigkeitsniveau‘ erscheinen in diesem Zusammenhang nicht als theoretische Konstrukte, sondern als bare Münzen, die man nur gezählt, oder wie Luftdruckwerte, die man in verschiedenen Ländern gemessen hat. Schon von der sprachlichen Diktion begegnen wir hier nicht einer diskutierbaren Sichtweise oder Theorie, die einer Begründung bedürfte, sondern schlicht der Realität. Folgerichtig wird auch nicht gedacht oder interpretiert, sondern nur ‚berichtet‘ – wie von einer naturwissenschaftlichen Expedition oder einem Experiment, als gäben Daten ohne jede Interpretation oder theoretische Rahmung von sich aus ‚Auskunft‘ wie ein Fieberthermometer über den Zustand eines Patienten, wobei den Ärzten nur bleibt, die auftretenden Temperaturen in sehr niedrige, niedrige, intermediäre, hohe und sehr hohe zu klassifizieren, um sich untereinander zu verständigen und die Betroffenen und deren Verwandten und Pfleger über die Schwere der Krankheit informieren zu können.

### *Alles ist – oder wird – Zahl*

Zahlen sind die universelle Erkenntniswährung der quantitativen empirischen Bildungsforschung. Alles wird Zahlen, ob es sich um die erhobenen Daten oder Werte selbst oder deren statistische Bearbeitung und Bewertung handelt, vergleichbar und damit gleich<sup>7</sup> – geschichtslos und aller Umstände entkleidet. Zahlen belegen hier nicht Argumentationen und Worte, sondern Worte bemänteln die Zahlen, deren bloße Existenz schon Gültigkeit

---

<sup>7</sup> Bei PISA finden sich zum Stolz der Konstrukteure so verschiedene Entitäten wie etwa die Itemschwierigkeit und die mathematische Kompetenz der Schüler auf der gleichen Skala wieder.

verspricht. Die angestrebte Globalisierung der Forschung tut ein Übriges, die Bedeutungslosigkeit der Sprache zu befördern. Wenn man Bildungssysteme - schon der Begriff deutet es an - parametrisiert, sie ihrer nationalen oder lokalen Traditionen aus Gründen der Vergleichbarkeit oder aus anderen ökonomischen oder psychometrischen Motiven entkernt, bleiben Zahlenwerke, die schon ausgeschlossen haben, was sie zu messen versprochen oder vorgaben, und doch Glanz und Härte naturwissenschaftlicher Erkenntnisse ausstrahlen.

### *Der vergessene Streit*

In dem so genannten Positivismusstreit Anfang der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts in der deutschen Soziologie wurde auch zentral die Generierung von Erkenntnissen und der Erkenntniswert empirischer Sozialforschung diskutiert.

Ich zitiere dazu aus einem Aufsatz von Theodor W. Adorno:

*„Nicht umsonst [...] überwiegen in den Diskussionen der empirischen Sozialforschung Methodenfragen gegenüber den inhaltlichen. Anstelle der Dignität der zu untersuchenden Gegenstände tritt vielfach als Kriterium die Objektivität der mit einer Methode zu ermittelnden Befunde, und im empirischen Wissenschaftsbetrieb richten sich die Auswahl der Forschungsgegenstände und der Ansatz der Untersuchung, wenn nicht nach praktisch-administrativen Derivaten, weit mehr nach den verfügbaren und allenfalls weiterzuentwickelnden Verfahrensweisen als nach der Wesentlichkeit des Untersuchten. Daher die unzweifelhafte Irrelevanz so vieler empirischer Studien. Das in der empirischen Technik allgemein gebräuchliche Verfahren der operationellen oder instrumentellen Definition, das [etwa] Kategorien [wie >Konservatismus<] definiert durch bestimmte Zahlenwerte der Antworten auf Fragen innerhalb der Erhebung selbst, sanktioniert den Primat der Methode über die Sache, schließlich die Willkür der wissenschaftlichen Veranstaltung. Prätendiert wird, eine Sache durch ein Forschungsinstrument zu untersuchen, das durch die eigene Formulierung darüber entscheidet, was die Sache sei: ein schlichter Zirkel. Der Gestus wissenschaftlicher Redlichkeit, der sich weigert, mit anderen Begriffen zu arbeiten als mit klaren und deutlichen, wird zum Vorwand, den selbstgenügsamen Forschungsbetrieb vors Erforschte zu schieben. [...] Sobald dann, wie es fast unvermeidlich ist, von den instrumentell definierten Begriffen auch nur auf die konventionell üblichen extrapoliert wird, macht sich die Forschung eben der Unsauberkeit schuldig, die sie mit ihren Definitionen ausrotten wollte.“*

[Th. W. Adorno: Soziologie und empirische Forschung. In: Th. W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie; Darmstadt 1972, S. 86f]

Diese kritische Charakterisierung empirischer Forschung mit den angesprochenen Zutaten trifft auf fast alle empirischen Untersuchungen in der Mathematikdidaktik zu, und ich bezweifle sogar, dass bei ihnen der empirischen Methode selbst mit dem Ernst und der Sorgfalt nachgegangen wurde und wird, mit denen sie hier kritisiert wird. Solcher Kritik gegenüber ist die empirische Bildungsforschung wissenschaftlich taub und geschäftig ignorant.

### *Der vergessene Sinn*

Sinnfragen sind empirisch nicht zugänglich oder gar entscheidbar, sie lassen sich nur in einem theoretischen Rahmen überhaupt aufwerfen und bearbeiten. Das wissen zumindest implizit auch die empirischen Bildungsforscher, wenn sie sie in einem ersten Schritt, der in ihrem Jargon als „Konzeptualisierung“ bezeichnet wird und der zumeist durch einen Verweis auf irgendeinen undurchsichtigen und kaum erläuterten Begriffsapparat erledigt wird, kurz abtun. Bei PISA wird zum Beispiel Hans Freudenthal herangezogen, obwohl der sich solchen Untersuchungen gegenüber bereits vor vielen Jahrzehnten mehr als kritisch geäußert hat.

In anderen Arbeiten wird ohne jeden Seitenbezug auf kürzere und längere Theorieversatzstücke aus verschiedenen Arbeiten verwiesen, deren Kern weder referiert noch wenigstens paraphrasiert wird, aber dazu dient, irgendeinen Bereich mit wenigen disjunkten Begriffen zu überziehen, die dann in Fragebogenitems, über die man allenfalls beispielhaft fast nichts erfährt, operationalisiert werden.

### *Operationalisierung*

Der Operationalismus betreibt eine doppelte epistemologische Transsubstantiation. Zunächst die Sinnaustreibung bis zum letzten, dem tautologischen Nullpunkt: die Items müssen lupenrein, durch keinerlei Bias kontaminiert, mit dem übereinstimmen, was sie operationalisieren sollen. Die Validität der Untersuchung muss auf solche klinische Reinheit pochen. Die Kreuze etwa, die verschiedene Probanden setzen, müssen erkenntnisgleich und untereinander identisch sein oder betrachtet werden, sonst ließen sie sich auch nicht verrechnen, ob nun mit simplen oder elaborierten statistischen Verfahren. Ob eine Fünfzehnjährige bei einem PISA-Item liebevoll einen Miniaturglobus mit den Umrissen der Erdteile perspektivisch zeichnet oder ihr Altersgenosse, der an dem Item scheitert, weil er das Wort Hemisphäre nicht kennt, zwischen den verschiedenen Distraktoren anderer Items beherzt rät, beiden ist in Sachen science literacy in der Summe schließlich die gleiche Kompetenz zu bescheinigen. Ist diese numerisch erfasst, setzt der umgekehrte Prozess ein: Nun muss den

numerischen Werten ein Sinn angeheftet werden. So heißt es etwa bei PISA, die Kompetenzstufen seien dazu da, die ‚Skalen zum Sprechen zu bringen‘. Schon die Anzahl solcher Stufen (4 bei TIMSS; 5 bei PISA 2000; 6 bei PISA 2009) ist arbiträr, ihre oft hilflose Benennung (z.B. „intermediär“) und Abgrenzung kaum nachzuvollziehen. Entweder es werden tautologische Aussagen getroffen („Die mathematische Kompetenz von 12% der deutschen Schülerinnen und Schüler ist auf Stufe II.“) oder solche, die sich erkenntnismäßig aus dem Verfahren nicht ergeben. Wenn also schließlich das hermēneuein ansteht, ohne das auch die empirische Forschung nicht auskommt, da Daten von sich aus nicht reden oder Auskünfte geben, dann ergibt sich entweder Selbstverständliches, was als nun endlich ‚wissenschaftlich‘ erhärtet oder nachgewiesen bezeichnet wird, oder es resultieren offensichtliche Fragwürdigkeiten, die dann mit einigem Fußnotenaufwand wegzuretuschieben sind, oder blasse Aussagen, die sich kaum unter dem statistisch-technischen Vokabular hervortrauen – in vielen Fällen ohne es überhaupt nicht formulierbar sind.

### *Rasterfahndung mit der Wünschelrute*

Das Eigenartige an der empirischen Forschung ist, dass sie immer etwas hervorbringt; ob eine noch so kleine Examensarbeit oder einen International Survey, sie kann nicht leer ausgehen. Ihre Förderbänder und Siebe funktionieren zumindest halb-, wenn nicht vollautomatisch. Nicht ungern erforscht sie in der Bewusstlosigkeit ihrer Betriebsamkeit auch die Spuren ihres eigenen Grabens, also die Spuren, die ihre Grabwerkzeuge hinterlassen haben. Immer erhält sie Zahlen und damit Skalen, Intervalle, Ranglisten und, was dann der statistische Apparat folglich zur Verfügung stellt, Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen und so fort. Man wünscht sich mit der empirischen Rute gleichsam das Ergebnis herbei. Durch das Messen erhält man Daten – eigentlich sogar nur Zahlen, deren Realitätsgehalt (oder genauer: Realitätsbeschreibungsvermögen) außer Frage steht, ja dem ganzen Prozess eine Art quasi-naturwissenschaftlicher Dignität verleiht. Die Frage, ob man da tatsächlich etwas misst, was man später ausgraben kann, stellt sich gar nicht, weil der Gegenstand durch den Messprozess hervorgebracht und konstituiert wird. Solche Forschung produziert ihre Begriffe (heute sagt man dann auch Konzepte) und Ergebnisse parthenogenetisch, notfalls auch ohne jede Anleihe bei der bemessenen Realität oder ohne Bezüge zu ihr. Und wenn man die Rotzigkeit (Pardon!) des Positivismus zugrunde legt, gilt das dann alles bis zu seiner Widerlegung, die – dessen sind sich die Forscher sicher – faktisch, wenn nicht sogar prinzipiell, ausgeschlossen ist, z.B. bei PISA schon durch die finanzielle Größenordnung des Unternehmens. Die Sache ist versiegelt. Wo Kritik nicht abprallt, freut man sich über Folgeprojekte, die dann ebenso in der beschriebenen Art bearbeitet werden.

In eigener Sache, nämlich als Mathematiker und als Mathematikdidaktiker, möchte ich hier einmal auf die schibbolethische Verwendung der Mathematik in der empirischen Bildungsforschung hinweisen. In übertragenem Sinn wird Schibboleth als Kenn- oder Codewort benutzt. Wer einer bestimmten Sprachgemeinschaft oder Expertengemeinde nicht angehört, der hat – falls er es nicht kennt – mit schweren Folgen zu rechnen: Sozusagen Aberkennung der Asylrechte mit Todesfolge.

Das Schibboleth der empirischen Bildungsforschung ist die Mathematik in Form gängiger und auch nicht-gängiger statistischer Verfahren, die gern als ‚state of the art‘ apostrophiert werden. Während der Mathematikdidaktiker und Erziehungswissenschaftler Hans Werner Heymann als eines der Ziele eines Allgemeinbildenden Mathematikunterrichts die Rolle der Mathematik als Vernunftverstärker nennt, ihr also eine aufklärerische Funktion im allgemeinbildenden Kontext zuspricht, wird ihr in der empirischen Bildungsforschung eine gegenteilige Rolle zuerkannt: sie dient zur Verschleierung. Nicht nur, dass die statistischen Methoden als Werkzeuge in ihrer Eigenart und in Determination und Formation ihrer Ergebnisse nicht reflektiert werden, dass man also – um es lapidar zu sagen – weiß, was man wie und warum und mit welchen Folgen und Wirkungen da macht, wenn man Daten den statistischen Methoden und dem instrumentellen Verstand oder Unverstand unterzieht - nein, das unerklärte und un-erklärende Gegenteil spielt sich ab: Die Generierung der Geltung der Aussagen der empirischen Forschung wird vorsätzlich unkenntlich gemacht, in dem man die eingesetzten mathematischen Verfahren weder erläutert, noch überhaupt ihre Zweckmäßigkeit in dem fraglichen Erkenntniszusammenhang in irgendeiner Weise diskutiert oder rechtfertigt. Ob man sich die – auch für Experten nicht ohne Rest und an einigen Stellen nur widersprüchlich entschlüsselbaren – technischen Handbücher des Großunternehmens PISA hernimmt<sup>8</sup> oder sich durch einen hohen Wert von Cronbachs Alpha in einer kleineren Untersuchung beeindrucken lässt, man zieht in der Regel den Kürzeren, und die Sache ist auch darauf angelegt: Man kann Schibboleth nicht aussprechen; dieses Eingeständnis hätte schwere Folgen für die eigene wissenschaftliche Bonität, also liest und denkt man darüber hinweg.

Wenn man noch die vorsätzliche Nicht-Veröffentlichung der so genannten Items, also die Geheimniskrämerei um die Inhalte<sup>9</sup> hinzunimmt, kann man sagen, dass in der empirischen Bildungsforschung Items, die keiner kennt, mit Verfahren untersucht und aufbereitet werden, die keiner versteht, um zu Schlüssen zu kommen, die jeder teilt, sofern er auch

---

<sup>8</sup> Siehe: Wuttke 2007

<sup>9</sup> So wird zum Beispiel in der COACTIV-Studie der Zusammenhang von mathematischem Fachwissen und mathematikdidaktischem Wissen untersucht. Da aber weder die 13 Items zu dem einen Bereich noch die 23 zu dem anderen veröffentlicht wurden, besagen die publizierten Folgerungen wenig. Wenn etwa die mathematikdidaktischen Items im Wesentlichen stoffdidaktischer Natur waren, dann verwundert die konstatierte hohe Korrelation zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen kaum.

etwas von dem großen Kuchen oder dem nächsten Projekt abbekommen will. Und die Bildungspolitik ist dankbar, weil hier im Vierteltakt von Wahlperioden Tests und Vergleichsarbeiten immer neue Daten gebären und mediales – meist Schreckens- – Echo finden, was Tatkraft und irgendwie auch Besserung suggeriert.

Der schibbolethische Schutzschirm, der den Einblick in den Forschungsprozess und seine argumentative Rekonstruktion verhindert, wenn nicht gar verhindern soll, wendet sich bei dem gängigen arbeitsteiligen Vorgehen aber auch gegen die Forscherinnen und Forscher selbst. Die Parzellierung des Sachverstandes etwa in statistische und interpretierende Expertise führt zu unsinnigen oder zumindest fragwürdigen Resultaten. Wer die statistischen Methoden, ihre Charakteristika und ihre Wirkungen nicht durchschaut, der kann die mit ihnen aufbereiteten oder verformten Daten kaum sinnvoll deuten, schon weil er nicht zu unterscheiden weiß, was auf das Verfahren und was auf den untersuchten Gegenstand selbst zurückzuführen ist. So kann etwa eine Faktoranalyse Faktoren liefern, die sich nicht sinnvoll benennen lassen und die es möglicherweise real gar nicht gibt, obschon in der Interpretation dann mit Begriffen wie der „aufgeklärten Varianz“ der nahezu gegenteilige Eindruck erweckt wird, man wisse nun über die Sache mit mathematischer Sicherheit Bescheid. Bei der Verwendung der Begriffe respektive Verfahren der „aufgeklärten Varianz“ und der „Faktoranalyse“ handelt es sich in der Regel um epistemologische Durchstechereien, und man weiß nicht, wen man intellektuell mehr verachten soll, den, der sie fahrlässig, oder den, der sie vorsätzlich begeht. Beide Begriffe haben nämlich eine wohl definierte mathematische Bedeutung und ein allgemeinsprachliches Bedeutungsfeld. Indem man diese übereinander schiebt, erweckt man den Eindruck, man habe etwas aufgeklärt oder auf Faktoren analysiert, was den mathematischen Bezeichnungen der Begriffe die Generierung von Erkenntnissen unterstellt, zu der sie gar nicht in der Lage sind.

### *Der neue Typus des Forschers*

Die empirische Forschung bringt den Typus eines neuen Wissenschaftlers hervor, der dem Geist der Zeit entsprechend von vielen Hochschulen heute gesucht wird. Stichworte und vielerorts berufsentscheidende Parameter wie International Visibility, Zahl der bewilligten DFG-Anträge und Drittmittelvolumen kommen hier zur Anwendung und haben diesen Typus gleichsam erzeugt. Er weiß sich geschickt in Forschergruppen und in Antragsgemeinschaften für Großprojekte zu positionieren, er ist, wie das heute heißt, ‚gut aufgestellt‘, publiziert in Englisch häufig mit drei oder mehr Coautoren, wodurch die genuin eigenen Beiträge kaum zu verorten sind; das auktoriale Moment des forschenden Subjekts verschwindet individuell, gedanklich und sprachlich hinter einem Jargon unpersönlicher ‚Objektivität‘, die sich quasi-naturwissenschaftlich denkt und dünkt. In der Mathematik-

didaktik paart sich dabei zunehmende statistische Expertise, die den Methodenkasten dieses Gebiets und seine Software freilich ebenso unhinterfragt, funktional und dinglich nutzt wie Nicht-Mathematiker aller Richtungen (etwa Testpsychologen), mit einer eigentümlichen Unbeholfenheit und Indifferenz gegenüber dem Stoff, der zu Items in ‚normierten‘ und ‚standardisierten‘ Tests gerinnt, die zuweilen nicht einmal ein durchdachtes Schulbuchniveau erreichen, sowie gegenüber der Unterrichtspraxis und den ‚Abnehmern‘ oder ‚Anwendern‘ der Forschungsergebnisse, zu denen vorwiegend die Lehrerinnen und Lehrer gehören sollten. Man misst immer genauer Lehr- und Lernleistungen, von denen man eigentlich inhaltlich nichts weiß, ja wie es scheint, nicht einmal etwas wissen will. In der Lehrerbildung an den Universitäten lehrt man dann diese messende Analytik, der die unterrichtlichen Bildungsinhalte abhanden gekommen sind, und deren Ergebnisse. Soweit dieser Blick auf ‚Glanz und Elend der neuen Kurtisanen‘ und Höflinge.

### *Die Wirkung*

Forschungsergebnisse sollen wirken und meinethalben auch die Welt oder die Schulwelt verbessern. Aber wie sieht das aus, wenn die Forschung auf Wirkung hin angelegt ist? So führt z.B. Manfred Prenzel in dem Buch PISA ´06 aus:

*„Die Auftraggeber, das sind die OECD-Staaten und weitere Staaten (sogenannte Partnerstaaten), erwarten von dem internationalen Vergleich empirisch fundiertes Steuerungswissen. Die teilnehmenden Staaten möchten von Pisa zum Beispiel erfahren, wo sie im internationalen Vergleich stehen, welche Bildungsergebnisse andere Staaten erreichen und unter welchen Bedingungen das geschieht. (...)*

*Besonderes Interesse findet dabei auch die Frage, inwieweit es in den Staaten gelingt, jungen Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft vergleichbare Chancen für die Entwicklung ihrer Kompetenzen zu geben.“*

Es ist also nicht mehr so, dass diese Forschung durch ihre Dignität und die Anerkennung ihrer Bedeutung in der Fachwelt wirkt, sondern sie wirkt umgekehrt auf die Fachwelt durch die Bedeutung ihrer Auftraggeber und ihr fiskalisches Volumen. Wer bedeutend sein will, muss hier mitmachen und darf sich nicht in schnöder Kritik ergehen. Dabeisein ist alles und nicht etwa der wissenschaftliche Impetus, den Dingen auf den Grund zu gehen.

Eine kleine Fußnote noch zu der ‚sozialen Herkunft‘ und den ‚vergleichbaren Chancen‘ im letzten Zitat, die das Gewissen aufhorchen lassen. Bei aller Bereitschaft, sich zu empören, oder Willigkeit, sich zu engagieren, muss ich doch auf darauf hinweisen, dass so etwas wie ‚soziale Benachteiligung‘ oder ‚sozialer Gradient‘ bei PISA zunächst ein statistisches



Konstrukt ist, das man übrigens geändert hat, nachdem Deutschland im internationalen Vergleich nicht mehr so schlecht dastand, wie man sich als Betroffenheitsbürgerin oder -bürger ungern gern an die Brust schlägt.

### *Steuerungswissen*

Der Begriff Steuerungswissen entstammt nicht dem Wörterbuch der Wissenschaftlerin sondern dem des Funktionärs. Sein epistemologischer Status ist mehr als zweifelhaft. In einer münchhausenhaften Weise behauptet und setzt er sich selbst und suggeriert den Beteiligten und den Auftraggebern diverser Studien, dass es eine Art Stellschraubenwissen gäbe, um die untersuchten und in der Regel als mangelhaft diagnostizierten ‚Werte‘ zu erhöhen, ohne tatsächlich ihre Ursachen zu ergründen. Er setzt schon begrifflich die Erkenntnisse als gesichert, die es eigentlich zu gewinnen gälte, und unterstellt zugleich, dass er die Verhältnisse in seinem Sinne zu beherrschen vermöge.

Während es bei dem Soziologen und Philosophen Theodor W. Adorno heißt: *„Denn wahr ist nur, was nicht in diese Welt passt“*, lernen wir von dem Begriff Steuerungswissen, dass nur wahr ist, was so zu wirken vorgibt oder zumindest verspricht, wie die Auftraggeber einer Studie es sich vorstellen – möge es sich dabei um die der wirtschaftlichen Prosperität der Industriestaaten verpflichteten OECD oder die Kultusministerkonferenz oder Landesbildungsministerien oder andere Geldgeber handeln, die das ‚Drittmittelvolumen‘ und damit das Ansehen der beteiligten Forscherinnen und Forscher steigern. Solche Forschung ist programmgemäß vorsätzlich affirmativ und ihr fehlt, wie ich denke, jeglicher Stachel der Erkenntnis. Danke schön.

(Beifall)

## Diskussion

Moderator: Recht herzlichen Dank für diesen ausführlichen, differenzierten Vortrag, der ja viele ironische und sarkastische Seiten hatte, aber ich denke, das liegt am Gegenstand. Wir haben jetzt noch eine gute Stunde Zeit für Fragen, Anmerkungen, Kommentare, Diskussionsbeiträge. Bitte sehr.

Beitrag: *Zunächst einmal möchte ich sagen, dass mich sehr beeindruckt hat, was Sie vorgetragen haben. Was mich interessiert ist, was bildungspolitisch dahinter steht, dass die einzelnen Länder die PISA-Ergebnisse verabsolutieren, wenn sie für sie ungünstig sind und warum die Erkenntnisse, die Sie aus dem Verfahren des PISA-Prozesses gezogen haben, von den einzelnen Ländern nicht beachtet werden. Vielleicht liegt dem auch eine gewisse Ranking-Verliebtheit zu Grunde. Man könnte ja einmal die Zeitungen der einzelnen Länder vergleichen und würde dann vielleicht auch feststellen, dass ...*

Jahnke: Die transnationalen Bildungs-Dienstleister, die PISA verantworten, sind inzwischen stärker als nationale Bildungspolitik. Staaten wie beispielsweise Liechtenstein können überhaupt keinen eigenen Lehrplan mehr schreiben, die schauen einfach, was bei PISA gemacht wird, weil sie in PISA gut sein wollen – das ist diese Vergleichssache – und danach orientieren sie sich. Also es gibt auch Konflikte. Frankreich ist an und für sich ein PISA-Gegner. Frankreich sagt: In der Mathematik mache ich durch dieses Ankreuzen-Lernen gerade etwas Unmathematisches, ich übe etwas Unmathematisches; mathematisch wäre es, der Sache auf den Grund zu gehen. PISA trainiert, möglichst schnell an der richtigen Stelle das Kreuz zu setzen – was ja auch eine Fähigkeit ist, vielleicht brauchen Börsenmakler sowas, die können ja nicht immer erst nachrechnen, sondern die müssen halt schnell reagieren. Aber dennoch schafft es auch Frankreich nicht, sich diesem PISA zu entziehen.

Aber wenn ich jetzt von Frankreich und PISA spreche, muss ich auch folgendes einmal größenordnungsmäßig sagen: Nach einer PISA-Welle gibt es in Deutschland etwa siebenhundert Medienveröffentlichungen, in Frankreich etwa siebzig und in England etwa sieben. Also die Deutschen sind in ganz besonderem Maße – es trifft irgendwie eine Eigenschwingung ihres Systems, dass sie gar nicht mehr anders als „PISAnisch“ denken können. Sie sehen das ja auch in den Medien, überall gibt es das Wort PISA, gibt es Wettbewerbe –

„PISA für Großeltern“ oder für Erwachsene oder für Hunde oder für ich weiß nicht wen. Das hat bei den Deutschen irgendwie eine ganz bestimmte Eigenschwingung getroffen. Sie können Erziehungswissenschaftler in England fragen, die wissen gar nicht, was PISA ist, *die wissen das überhaupt nicht!* Wenn wir uns hier an die Brust schlagen und sagen, wie schlecht wir sind, wie schlecht unser sozialer Gradient ist, dann möchte ich sagen, dass bei aller Bereitwilligkeit, sich an die Brust zu schlagen – das machen wir als Deutsche ja besonders gerne –, „sozialer Gradient“ bei PISA ein stochastisches Konstrukt ist, das man übrigens geändert hat, als Deutschland nicht mehr ausreichend schlecht war. Man hat es geändert, weil man doch wollte, dass wir weiter in dieser moralischen Klemme stehen, uns zu wenig um die Migranten zu kümmern. Ich sage nicht, dass wir das in ausreichendem Maße tun, ich sage nur, dahinter steckt ein stochastisches Konstrukt. Was heißt denn überhaupt „sozialer Gradient“, wie ist das denn überhaupt gemacht? Aber da schaut niemand hin, als wäre es da wie die Erderwärmung.

Frage: *Könnten Sie das noch ein wenig erläutern, bitte? Das ist ja spannend!*

Jahnke: Das ist auch sehr spannend. Also insbesondere ist spannend, dass es sogar *geändert* wurde. Dass es sogar geändert wurde, weil Deutschland - also bitte, das sage ich jetzt so – jetzt näher analysiert werden musste. Wir müssten da tatsächlich in den PISA-Berichten nachschauen, wie der soziale Gradient ermittelt wird. Das beruht auf der einen Seite auf der Schülerleistung; da wird Schülerleistung abgetragen gegen so etwas wie „soziale Herkunft“: Welchen Berufsabschluss haben die Eltern, wie viele Bücher gibt es zu Hause, usw., usw. Und dabei stößt man auf ganz merkwürdige Dinge; zum Beispiel muss beim Vater angegeben werden, ob er ein Fuhrwerk führt. Das ist also eine Einteilung in dreißig verschiedene Berufe, die es vielleicht vor hundertfünfzig Jahren mal gab, aber das gilt heute immer noch als Maßstab. Also da tun sich in der Tat ganz merkwürdige Sachen, womit ich nicht sagen wollte, dass es in Deutschland so etwas wie einen sozialen Gradienten nicht gibt. Aber wir glauben daran, als käme das alles aus Rom. Aber das kommt gar nicht aus Rom, das kommt hier von den transnationalen Bildungsdienstleistern und wird natürlich dann für Deutschland bearbeitet. Ich glaube überhaupt, diese Aufregung um das Soziale hat man beim letzten PISA-Durchgang mit Absicht angeschlagen, weil die PISA-Zahlen nicht mehr ausreichend Aufmerksamkeit hatten. Verstehen Sie, wenn wir immer testen, testen, testen, und wir wissen schon, Deutschland ist mittelmäßig - na ja, dann ist es halt nochmal mittel-

mäßig. Aber die PISAner müssen sich ja rechtfertigen, dass so viel Geld in ihre Branche fließt. Und dann haben sie eben beim letzten Mal dieses soziale Menetekel an die Wand gemalt und haben gesagt: Das wusste keiner, wie schlecht mit den Migranten umgegangen wird, aber wir haben es jetzt nachgewiesen.

Frage: *Wer sind denn die transnationalen Akteure, die da beteiligt sind? Sind auch deutsche Unternehmen da mit im Spiel?*

Jahnke: Es sind transnationale Unternehmen, ein deutsches Unternehmen ist da überhaupt nicht dabei. Ich habe die Kürzel jetzt nicht dabei, aber ich habe das alles veröffentlicht. Sie können auch die Web-Seiten dieser Unternehmen angucken. ACER, eine australische Organisation, ist die größte; sie hat sozusagen die Federführung. Es gibt ein holländisches Unternehmen, das einzige, das beteiligt ist, das sozusagen gemeinnützig ist. Die anderen sind einfach Profit-Organisationen; es ist ja auch nicht verboten, ein profitableres Bildungs-Untersuchungszentrum aufzubauen. Das sind einfach Organisationen, die davon leben, das zu machen. Und da ist es ihnen Gott sei Dank gelungen, PISA zu periodisieren, denn sonst müsste man die Leute nach drei Jahren wieder entlassen, die man da alle eingestellt hat. Verstehen Sie, da müssen ja Leute her, die diese Auswertungen machen. Und durch die Periodisierung von PISA – fast so wie mit den Serien im Fernsehen – ist denen ein dauerhaftes Auskommen gesichert. Die drei Jahre sind dafür zuständig, dass man den Test ein Jahr vorbereitet, ein Jahr ihn durchführt, ein Jahr nach-bereitet, und dann kommt der neue Test. Also man hat eine kontinuierliche Weiterbeschäftigung dieser Firmenangehörigen. Das klingt zunächst wie eine Raubmordstory; aber wenn Sie sich inhaltlich überlegen, wie man eine Untersuchung mit fünfhunderttausend Leuten machen kann – das kann nicht ein Lehrstuhl in Wanne-Eickel oder so, da brauchen Sie entsprechende man power. Das ist jetzt keine Verschwörungstheorie, dass es diese Institute gibt, sondern sie *muss* es nahezu geben, um Untersuchungen in diesem Maßstab durchzuführen. Nur – dass die dann ihrerseits privatwirtschaftliche Interessen haben, kann man ihnen ja auch nicht verbieten; andere Firmen arbeiten ja auch nicht für's Volkswohl, sondern für ihren Profit.

Frage: *Ich habe eine Frage bezüglich der Einschätzung des Zusammenhangs von dem, was die PISAner messen, und der volkswirtschaftlichen Erfolgsquote, zum Beispiel von Deutschland. Sie sagen ja jetzt, wahrscheinlich gibt es einen Zusammenhang zwischen den Bildungserfolgen und der Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft. Sagen die PISAner und die OECD darüber etwas aus? Und*

*wie erklären sie das Verhältnis der deutschen PISA-Ergebnisse zum Erfolg der deutschen Volkswirtschaft oder der portugiesischen Ergebnisse und der portugiesischen Volkswirtschaft? Machen sie darüber Ausführungen?*

Jahnke: Es gibt da sicher unterschiedliche Antworten. Meine Antwort wäre zunächst: Es gibt nahezu keinen Zusammenhang zwischen PISA-Erfolg und wirtschaftlichem Erfolg. Wie sollte es den auch geben? Das Schulsystem Amerikas ist vielleicht nicht so gut, die kaufen sich halt die Wissenschaftler woanders, und dann sind sie mit denen auch erfolgreich. Es gibt einen Herrn, der das durchgerechnet hat – ich finde das vollkommen absurd -, der hat das bis zum Jahr 2050 hochgerechnet und hat ausgerechnet: Wenn Deutschland zehn Punkte besser in PISA wäre, dann wären wir bis dorthin um ungefähr 900 Billionen Euro reicher. Aber ich finde so etwas absurd. Es wäre genauso absurd zu sagen, die Indianer haben Manhattan an die Amerikaner verkauft; hätten sie mal das Geld auf die Bank gebracht und tüchtig verzinst, dann könnten sie sich heute davon ganz Amerika kaufen. Aber ich habe keine seriösen Informationen über dergleichen Zusammenhänge.

Beitrag: *Ich finde das ja auch nicht seriös. Aber ich wollte wissen, was die PISAner dazu sagen. Die müssen ja etwas schreiben, die müssen ja eine Deutung haben, warum sie Bildung messen. Sie haben doch ökonomische Ziele, also müssten die PISAner selbst auch einen Zusammenhang herstellen können. Irgendwo müssen sie das auch schreiben. Ich möchte die Motive, die Sicht der Täter besser verstehen.*

Jahnke: Die Ökonomen sind halt in einer Zwickmühle. Einmal wollen sie beeinflussen, wie Bildung ist, also sie wollen ... Da kommt ja diese zynische Vokabel „zukunftsfähiger Schüler“ - als wäre der Schüler für die Zukunft da und nicht die Zukunft *seine*, womit er dann etwas machen will. Also dieser „zukunfts-fähige Schüler“, der da zurechtgestutzt ist – das ist ja doch ein Bild, wo die Industrie irgendwie meint, das sei gut und das sei schön. Aber, wenn man es sich überlegt, was brauchen wir für Schüler in der Zukunft – selbst wenn man die Industrie bestimmen ließe, was sie da bestimmen wollten – sie könnten es gar nicht sagen! Ich möchte darauf hinweisen, dass Singapur, das die besten PISA-Ergebnisse hat, sagt: Genau das ist unser Problem, dass wir so hohe PISA-Ergebnisse haben, dass die Schüler so wenig kreativ sind, dass die nur lernen, lernen, lernen, was man braucht! Also offensichtlich ist Singapur überhaupt nicht damit zufrieden, dass PISA Schüler für den wirtschaftlichen Erfolg der Zukunft vorbereitet. Aber es ist natürlich der Versuch da, Wirtschaft denkt immer kurzfristig, Ökonomie denkt immer: Ich brauche ausreichend viele

Ingenieure, damit ich in der nächsten Generation noch die Atomkraftwerke – nicht mehr bei uns, aber in anderen Ländern – betreiben kann.

Frage: *Meine Frage ist, ob Sie den Eindruck haben, dass PISA überhaupt für den Unterricht an Schulen relevant ist. Ich persönlich kenne keinen Kollegen, der PISA-Studien liest und der sagt: Ich habe jetzt meinen Unterricht verändert und habe da jetzt neue Erkenntnisse gewonnen. Was kommt von PISA überhaupt an den Schulen an?*

Jahnke: Die eine Möglichkeit, dass es ankommen würde, wäre die, dass die Lehrer das lesen und sagen: Oh, wie toll, das soll ich heute machen! Bildungsstandards! Ich glaube aber, es vollzieht sich insgesamt anders. Durch PISA und all diese Tests – PISA ist ja sozusagen die Mutter aller Tests für Deutschland – hat sich dieser Gedanke der Vergleichsarbeiten, der Testungen und so weiter durchgesetzt. Ich sage Ihnen als Beispiel Brandenburg. In Brandenburg wird ein Vergleichstest geschrieben im ersten Halbjahr der Klasse 4 und im ersten Halbjahr der Klasse 9. Der Bildungsminister von Brandenburg hat unglücklicherweise festgelegt, dass das Ergebnis des Vergleichstests vierzig Prozent der Zeugnisnote ausmacht. Mit der Note aus dem Zeugnis 4/1 müssen die Schüler sich auf dem Gymnasium bewerben, mit der Note aus 9/1 um Lehrstellen. Wenn wir diese Situation haben, dann ist doch vollkommen klar, dass jeder verantwortliche Lehrer dafür sorgt, dass seine Schüler das können, was da im Test steht. Also er wird ja nicht sagen: Die Testerei finde ich scheußlich, jetzt geht's mir mal inhaltlich um den Pythagoras. Sondern der will doch, dass möglichst viele das passieren. Und da lernt und übt man auch eine gewisse Testfähigkeit. Es gibt ja auch, ganz klar, ein strategisches Wissen darüber, wie man mit einem Test umgeht, wie man Tests besser löst. Also ich glaube, es wirkt mehr so als direkt. Natürlich wollen alle Schulbuchverlage – ich habe ja selbst sehr lange Schulbücher geschrieben – auf Seite 1 schreiben: Dieses Buch ist PISA-getestet, PISA-orientiert, und so weiter. Aber so ganz genau wissen sie ja auch nicht, was das heißt.

Beitrag: *Jetzt haben wir ja gehört, wie die konkreten Testergebnisse zustande kommen, dass Vergleichbarkeit offensichtlich nicht gegeben ist und dass statistisch zweifelhafte Verfahren angewendet werden, mit denen man zu Ergebnissen kommt, die überdies auch nicht sehr relevant sind. Könnte es sein, dass man seitens der PISA-Verantwortlichen an den Testergebnissen selbst gar nicht interessiert ist, sondern dass das Ganze sozusagen eine volkspädagogische Aufgabe hat, nämlich die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte, die Behörden*

*an das Testen selbst zu gewöhnen, um damit zu erreichen, dass das Interesse von den Inhalten, von selbstbestimmten Fragestellungen, von Sinngebung sich entfernt hin zur Bepunktung und zu Karrieregesichtspunkten?*

Jahnke:

So etwas wie einen heimlichen Lehrplan in Richtung Testungen kann es natürlich geben. Ihre Frage zielt ein bisschen über meine Expertise hinaus. Es ist aber auch fachlich gesehen eine vollkommen neue Peitsche dadurch entstanden. Nehmen wir als Beispiel VERA, die Grundschuluntersuchung. Ich habe den Eindruck, es wird in der Grundschule zu wenig Kombinatorik gemacht. Ich weiß überhaupt nicht, warum da Kombinatorik gemacht werden soll, aber Didaktiker sind der Ansicht, die Schüler müssten gucken: Drei Bälle, ein roter, ein gelber, ein brauner – auf wie viele Arten können sie nebeneinander sitzen? - und andere solcher interessanter Fragen. Das machen die Grundschullehrer nicht. Was macht man? Man stellt in der nächsten VERA-Untersuchung vollkommen überproportional solche Kombinatorik-Aufgaben. Und damit zwingt man die Lehrerinnen und Lehrer, das im Unterricht durchzunehmen, weil sich sonst herausstellt, dass es in ihrer Gegend eine deutliche Leistungsdelle gibt, dass die Schüler das nicht können. Insofern hat man eine ganz neue Möglichkeit, die Lehrer an die Kandare zu nehmen. Lehrerfortbildung geht heute nicht mehr so, dass ich versuche, die Lehrer zu überzeugen, das und das ist etwas Tolles, das müssen Sie unterrichten, das ist Mathematik eigener Art. Sondern das geht so, dass ich erzwingen: Im Abitur muss Stochastik gemacht werden. Und damit erreiche ich jeden Lehrer, ob er nun will oder nicht. Das heißt, wir haben hier eine neue Didaktik mit der Peitsche, verstehen Sie? Früher müssten die armen Didaktiker immer rumlaufen und sagen: Schaut mal, ich habe hier etwas Schönes! Der Kollege aber hat immer noch differenziert und den Exponenten nur heruntergeholt. Jetzt können wir ihn zwingen! Man kann auf Inhalte Zwang ausüben: Du hast das und das zu machen! Ich kann Ihnen das jetzt nur für die Mathematik sagen, von anderen Bereichen weiß ich das nicht so genau. Aber das eine könnte ein heimlicher Lehrplan des Testgehorsams sein. Da muss ich Ihnen sagen, in das Brandenburger Schulgesetz ist eigens als Paragraph aufgenommen worden oder als Abschnitt: „Schulpflicht“; und Teil B heißt „Testpflicht“. Da steht also bereits im Schulgesetz: Ein Kind muss sich testen lassen. Sonst könnten ja immer noch irgendwelche waldorforientierten Eltern kommen und sagen: Nein, nein, mein Kind wird nicht getestet! Im Brandenburger Schulgesetz ist „Testpflicht“ gleichrangig mit „Schulpflicht“ – du musst dich testen lassen und kannst nicht sagen, an dieser Untersuchung nehme ich nicht teil!

Beitrag: *Zu der Frage der Auswirkung auf Lehrer wurde jetzt schon einiges gesagt. Ich kann ergänzend dazu für meine Fächer Deutsch und Englisch sagen, dass wir zu Fortbildungen geschickt wurden, in denen wir Kompetenzstufen festsetzen sollten; in denen wir - übrigens deutschlandweit verbreitete - Ordner in die Hand gedrückt bekommen haben, die tatsächlich flächendeckend und völlig undifferenziert völlig gleichen Inhaltes waren, ob sie nun Nord-, Mittel-, Ost-, West- oder Süddeutschland betrafen; identische Ordner mit identischen Kategorien. Und die sollten dann in den Schulen eingesetzt werden. Und ich finde, die schlimmste Auswirkung, die wir jetzt gerade zu ertragen haben, ist, dass eine Spaltung in der Lehrerschaft erfolgt; dass jungen Lehrern erzählt wird: Die Anderen, die Älteren, die können das alles nicht, die lehnen das alles ab aus falschen Gründen, geht nicht zu denen, die wissen nicht, wie man richtig unterrichtet. Ich finde, das ist ganz schlimm! Auch schon bei einigen Referendaren, denen man das aber verzeiht, ist eine völlig unbotmäßige Arroganz zu verzeichnen; sie glauben, sie hätten die Deutungshoheit, die ihnen suggeriert wird, bereits auf ihrer Seite und internalisieren sie. Und was ich dabei schlimm finde, ist, dass wirkliche, nötige Reformprozesse, die schon lange, lange hätten durchgeführt werden müssen, dadurch blockiert werden. Und bei unserer Rückkehr zu G9 zum Beispiel stehen interessanterweise jetzt bei diesen ganzen Konzepten, die wir erstellen müssen, überhaupt keine pädagogischen Fragen auf dem Programm. Es geht um ganz strukturelle, diesen neuen Standard- und Vergleichsdenkmustern angepasste Veränderungen. Und wenn man das Wort „Pädagogik“ heutzutage selbst in solchen Kontexten nennt, kommen manche Kollegen gar nicht darauf, dass das eine sinnvolle Arbeit wäre; die würden das glatt wegbügeln. (Beifall)*

Jahnke: Also wenn ich vielleicht eine Bemerkung dazu aus Sicht der Schulmathematik machen darf: Ich glaube das relativ klar zu sehen, dass Standards das Niveau senken. Sie heben es nicht, sie senken es! Wenn Sie sich das Zentralabitur in Nordrhein-Westfalen dieser Tage anschauen – da werden im Grundkurs nur noch Funktionen dritten Grades behandelt, dazu wird den Schülern der Graph noch in die Hand gegeben. So etwas hätte ein Lehrer früher nicht einreichen können, es wäre ihm nicht genehmigt worden! Man hätte gesagt: Das ist vollkommen niveaulos, was du von deinen Schülern erwartest! Heute kommt das zentral! Dahinter steckt, glaube ich – vielleicht gibt es in Hessen ähnliche Erscheinungen, in Brandenburg auch: Weil man ja Zentralabitur hat, befürchtet man, es fallen zu viele durch und dann macht man's lieber leichter. Wenn nun bei so einer Vergleichsarbeit zwanzig Prozent der Schülerinnen und Schüler durchfallen würden, gäbe es einen wahnsinnigen Ärger. Man kennt ja



alle diese Eltern, die dann protestieren würden. Deshalb macht man's lieber leichter. Also ich glaube, in der Mathematik lässt sich richtig nachweisen: Standards senken das Niveau. Während uns ja immer suggeriert wird, sie seien dazu da, Niveau zu setzen. Ja, ein sehr, sehr tiefes!

Frage: *Woher kommt denn das Geld, dass die Profit-Organisationen sich so sehr in diese Bemühungen um PISA hineinsteigern? Wenn es von irgendwelchen Sponsoring-Firmen kommt – warum lohnt sich denn das Ganze für diese Firmen?*

Jahnke: Nein, nein, das ist nicht richtig! *Sie* bezahlen das! Sie fragen, wer das bezahlt. *Sie* als steuerpflichtige Bürgerinnen und Bürger bezahlen das! Die Kultusministerkonferenz hat beschlossen, bei PISA teilzunehmen. Das heißt, Sie bezahlen das. Es gibt in Deutschland so einen Länderschlüssel, der „Königsteiner Schlüssel“, der bestimmt, wie viel Prozent jedes Land dann bezahlen muss. Also Bremen muss natürlich weniger bezahlen als Nordrhein-Westfalen und so weiter. Daher kommen die Gelder und danach wird das aufgeteilt.

Frage: *Und das wird verbucht als gesteigerte Bildungsausgaben? Also das Geld geht in die Schule und tut man damit der Schule etwas Gutes?*

Jahnke: Also ich glaube, die Summen in dem Bereich bleiben relativ gleich. Das heißt, wenn ich jetzt ein Institut für Qualitätssicherung, Management, Standards und so weiter gründe, dann habe ich da so und so viele Planstellen, die muss ich woanders wegnehmen. Das ist zum Beispiel auch in Nordrhein-Westfalen sehr kräftig geschehen; Lehrerbildungsstellen sind einfach geschlossen worden, und dafür gibt es heute Institute für Qualitätsmanagement, hier in Hessen, soweit ich weiß, auch. In Frankfurt gibt es ein gut ausgestattetes Institut für Qualitätsmanagement.

Beitrag: *Diese Testerei setzt ja voraus, dass man Erkenntnisprozesse in immer kleinere Happen einteilt, die man dann irgendwie greift und in ein Zahlensystem zu bringen versucht. Ich habe den Eindruck, dass in Hessen auch die Referendars-Ausbildung stark davon betroffen ist. Referendare müssen bei uns in Unterrichtsbesuchen nicht Unterricht zeigen, sondern sie zeigen einem Ausbilder bei einem bestimmten Unterrichtsbesuch ein bestimmtes Modul. Also die Ausbilder machen einen Unterrichtsbesuch zum Thema „Diagnostizieren und Fördern“. Die Referendare haben vorher zwei Schüler zu benennen, die gefördert werden müssen. Und dann zeigen die Referendare in dieser einen Stunde, wie sie diese zwei Schüler fördern. Die Frage, ob die Unterrichtsstunde insgesamt der Lerngruppe etwas gebracht hat, ist dabei überhaupt nicht relevant, die*

*Stunde kann sogar richtig schlecht gewesen sein; wichtig ist nur, dass diese zwei Schüler irgendwie diagnostiziert wurden. Eine Referendarin hat bei einem solchen Unterrichtsbesuch eine bestimmte Methode gezeigt, ein Unterrichtsergebnis kam dabei nicht heraus. Ich hatte schon befürchtet, jetzt käme es in der Besprechung zu einem Drama mit negativer Kritik und schlechter Note und wir müssten sie wieder aufbauen. Aber sie kam heraus und hatte zwölf Punkte; nicht, weil inhaltlich irgendetwas herausgekommen wäre in der Stunde, sondern weil die Methode angewandt wurde. (Beifall)*

Jahnke: Ich möchte dazu zweierlei sagen. Es gibt einen Erziehungswissenschaftler, den ich auch zitiert hatte, Herr Gruschka in Frankfurt, der das Methodendenken, diese Didaktisierungsstrategien eigentlich sehr schön untersucht. Fachlich kann ich dazu sagen: Selbstverständlich müssen sich diese Leute, die das framework, also die Rahmenhandlung von PISA für die Mathematik geschrieben haben, auch irgendwie rechtfertigen. Und da sagen sie folgendes: Uns ist wichtig in der Mathematik dieses Modellbilden. Wir sind uns vollkommen im Klaren darüber, dass man im Test nicht Modell bilden kann, deswegen zerlegen wir Modellbilden in einzelne Schritte und machen zu jedem Schritt eine Aufgabe; also hier wirst du dies gefragt, dort wirst du jenes gefragt, usw.; als wäre das Ganze einfach diese Abfolge von Mini-Skills. Und wir sind uns doch wohl darüber einig, dass das Ganze eben – denken Sie an das „produktive Denken“ von Wertheimer – weit mehr ist, als dass ich da einzelne Skills zur Verfügung habe.

Moderator: *Da ich selber als Ausbilder tätig war und sich jetzt keiner der anwesenden Ausbilder gemeldet hat, möchte ich doch zu Ihrem Beitrag zwei, drei Sätze sagen. Ich denke, da haben Referendare, Referendarinnen vielleicht auch Dinge missverstanden. In den Unterrichtsbesuchen, die ich erlebt habe, die ich auch zusammen mit Kollegen gemacht habe, wo dann genau solche Module unterrichtet wurden wie „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“, dort wurde Unterricht immer ganzheitlich betrachtet und nicht nur unter diesem einseitigen Aspekt der Methoden oder der Medien oder des Diagnostizierens, Förderns, Beurteilens. Es kann sein, dass bei dem Einen oder Anderen das falsch angekommen ist, das ist durchaus möglich. Aber meine Erfahrung ist da eine andere, und ich denke, die anwesenden Ausbilder würden das natürlich auch sagen.*

Frage: *Ich möchte noch ein ganz anderes Thema ansprechen und zwar die Frage, wie Sie die Auswirkungen der „Testeritis“, wenn man das so nennen kann, auf*

*Themen wie z.B. Inklusion sehen. Vermeintlich leistungsschwache Schüler aus Förderschulen werden ja von solchen Tests manchmal ausgeschlossen, damit sich kein Ausschlag auf die PISA-Ergebnisse ergibt.*

Jahnke:

Joachim Wuttke, der sich die Statistiken von PISA angeschaut hat, hat sehr genau geschaut, wie in den einzelnen Ländern mit behinderten Schülerinnen und Schülern umgegangen wurde. Sie wurden also in ganz unterschiedlicher Art und Weise ausgeschlossen oder beteiligt. Deutschland hat in dieser Sache – Deutschland ist ja immer ein „Musterknabe“ – alles entsprechend dem PISA-Reglement gemacht, aber andere Länder sind da sehr anders vorgegangen. Es gibt in Amerika, so liest man, bereits das Verfahren, dass man Schüler von der achten Klasse in die zehnte versetzt, weil in der neunten getestet wird (Gelächter); und dass Testen Auswirkungen auf das Budget der Schule hat; oder der Lehrer sagt zu seinen nicht so cleveren Schülern: Ihr bleibt mal morgen zu Hause! Dahinter steht natürlich noch High Stakes Testing, das bedeutet, die Schule erhält Geld nach Erfolg. Natürlich wird die Schule dann alles Mögliche machen, um den Erfolg zu erzielen, zum Beispiel dass man manchen Schülern empfiehlt, morgen mal krank zu sein, weil man weiß, dass an dem Tag der Test kommt.

Aber insgesamt ist die Inklusion in Brandenburg ein Riesenproblem. Brandenburg hat über Nacht beschlossen, dass zum nächsten Schuljahr totale Inklusion ist. Kein Mensch weiß, wie das funktionieren soll. Die Lehrer wollen Fortbildungen haben, das Ministerium sagt, es habe noch niemanden gefunden, der Fortbildung anbieten könne. Also es ist geradezu menschenverachtend, wie die Inklusion – immer mit dem guten Gewissen des UN-Beschlusses – gewaltsam auf die Schulen kommt. Und keiner weiß, wie damit klarzukommen ist.

Frage:

*Ich habe eine Frage nach Ihrer generellen Einschätzung. Ist hier ein potentiell vernünftiger Prozess total entgleist? Oder liegt im Kern dieser Testversuche eine vernünftige Idee, die bloß irgendwie in die falschen Hände gekommen ist, völlig missbraucht wurde und so weiter? Ich will einen Vergleich anstellen. Als Alfred Binet vor gut einhundert Jahren den Intelligenztest erfunden hat, da hat er ein klares ethisches Motiv gehabt, die behinderten Kinder nicht ausgesondert zu kriegen, sondern sie richtig zu diagnostizieren usw., usf. Es hat viele Jahrzehnte gebraucht, bis wir Psychologen gelernt haben, den Test vernünftig sozusagen zu kultivieren. Kein Mensch heute, kein vernünftiger Psychologe würde bei einer Diagnose nur auf den Intelligenztest setzen. Er wird im Rahmen vieler anderer Verfahren eingebaut, er wird gegenkontrolliert in einem*

*komplexen diagnostischen Verfahren. Aber es hat eine gute Zeit gebraucht, bis das sozusagen domestiziert oder kultiviert wurde. Ich frage mich: Ist das Grundmotiv, von dem auch der PISA-Test lebt, nicht so, dass das Schulwesen daraufhin behaupten konnte: Wir machen alles prima, prima, prima, und keiner kann uns kontrollieren; und wir haben nur prima Lehrer, alle sind sie voller Ethos, alles können wir machen, wunderbar!?! Und weil wir seit Jahrzehnten keine anständige Selbstkontrolle eingeführt haben, hat uns dann irgendwann mal in der Schule die böse Gegenkraft erwischt und gesagt: Wenn ihr nicht gutwillig mitmacht, dann machen wir's auf unsere Art, und in ein paar Jahrzehnten haben wir es dann vielleicht ausbalanciert.*

Jahnke:

Ich finde, man kann sowas wie PISA machen. Dann aber sollte man übrigens die Daten nicht den Unternehmen geben, sondern jedem Forscher, der sie haben will. So aber ist es ja so, dass die Unternehmen eine Deutungshoheit haben und sagen: Das ist jetzt so und so. Das ist das Erste. Also man kann so etwas wie PISA machen, danach die Daten allen geben. Und dann kann das Unternehmen sagen, es ist so und so; und der kritische Demokrat kann sagen, es ist so und so, und so weiter.

Dabei muss man aber wissen, dass PISA mit Sicherheit nicht alles erfasst, was wir unter Bildung verstehen, sondern einen ganz bestimmten Faktenlern- oder sonstigen Ausschnitt. Wogegen ich auch nichts habe ist, dass man meinetwegen sagt: Die finnischen Schüler sind PISA-besser als die deutschen, bei dem und dem Fragebogen können sie besser ankreuzen – ich sage nicht, sie sind besser als die deutschen; das wäre eine ganz andere Sache. Das ist das Zweite.

Das Dritte ist aber, dass dadurch, dass PISA alle drei Jahre gemacht wird, es zum Leitbild von Bildung wird. Und das ist falsch! Das ist falsch! (Beifall) Dagegen, dass man alle zehn Jahre mal so eine Art „Faktencheck“ macht, hätte ich nichts. Dann soll man nur allen Beteiligten die Ergebnisse auch geben und dann kann eben der eine sie so interpretieren und der andere vielleicht auch anders. Aber dass deutsche Bildung sich *misst* daran, – also in Brandenburg gibt es absolut nur ein Ziel: Wir müssen beim nächsten PISA-Durchgang besser sein, das ist das Ziel, dann stehen wir weiter vorne! – das ist totaler Unsinn. Und das prägt letztlich auch den Unterricht in einer ganz falschen Art und Weise.

Also, man kann so etwas machen, man muss es auch wieder sein lassen und darf dabei natürlich nicht überschnappen. Damit meine ich das, was sich in

Deutschland hinsichtlich PISA tut, diese Erregung („Das ist ja Wahnsinn, dass Deutschland hier eine Drei hat!“), was die PISAner ja auch sehr gut auszunutzen wissen. Schlimmer ist es ja übrigens auch gar nicht, es ist ja nicht so, dass Deutschland eine Fünf hat im internationalen Vergleich, sondern es liegt etwa im Bereich von Drei.

Frage: *Bedeutet das: Gegenwärtig totaler Missbrauch, aber Nießbrauch wäre möglich?*

Jahnke: Ja, aber bitte mit all diesen Einschränkungen, die ich gemacht habe. Man kann das machen. Man schreibt doch auch im Deutschunterricht ein Diktat, und dann zählt man die Fehler. Das kann man in Mathematik auch machen. Aber man soll im Deutschunterricht nicht denken, das sei nun sprachliche Bildung; und im Mathematikunterricht soll man nicht denken, es sei mathematische Bildung, wenn die Schüler in der Lage sind, an der richtigen Stelle ein Kreuz zu setzen.

Moderator: *Da würde ich gerne eine Frage anschließen. Neben den Problemen, die jetzt bereits schon mehrfach angesprochen worden sind: Liegt das Problem nicht darin, dass PISA etwas misst oder zu messen vorgibt und das dann als Bildung bezeichnet? PISA ist nach meiner Kenntnis ja auch keine Ursachen-Untersuchung. Es ist ja eher ein Problem der Interpretation, wie die Bildungspolitik jetzt mit den Ergebnissen umgeht. Früher hieß es immer so: Wenn Bildungspolitiker diskutiert haben, haben sie gesagt: Ja, am letzten Sonntag habe ich meine Nichte getroffen, die ist jetzt in der Unterprima, und die hat das und das erzählt, und deswegen muss Schule sich so und so ändern. Seit wir PISA haben, sagen die Politiker: PISA hat gezeigt, dass ... Und dann sagen sie das, was sie schon immer gesagt haben: Wir können das dreigliedrige Bildungssystem beibehalten, wir können dieses und jenes machen. Und inzwischen sagen sie dann auch, wenn sie noch ein bisschen cleverer sind: Die empirische Bildungsforschung hat gezeigt ... oder Hattie hat gezeigt, dass ... Und dann sagen sie das, was sie ohnehin immer schon machen wollten. Also: Problem Ursachenuntersuchung – das ist ja PISA nicht; aber es wird so interpretiert.*

Jahnke: Mit PISA kann man alles begründen. Man kann begründen, dass *große* Klassen gut sind, man kann begründen, dass *kleine* Klassen gut sind. Übrigens haben die großen Klassen besser abgeschnitten. Warum? Weil die Asiaten besser abgeschnitten haben, und die haben größere Klassen. (Gelächter) Also wenn Sie Ursachenforschung machen, müssen Sie einfach sagen: Sie müssen in jede deutsche Klasse zehn Leute mehr reinstecken, dann wird's auch besser

werden. Sie können's so begründen, dass das Reissen förderlich ist für den mathematischen Verstand. Schulische Erfolge haben so viele – ich benutze das Wort nur ungern – Parameter; und da picken sich jetzt die Interpretatoren zwei beliebige heraus, zum Beispiel: Deutschland hat die ältesten Lehrer. Ist ja toll! Wir haben die *erfahrensten* Lehrer! Oder man kann untersuchen, ob bei weiblichen Lehrkräften die Leistungen der Klassen in Mathematik schlechter sind. Also, alles Mögliche kann man untersuchen, querbeet. Man nimmt sich einfach zwei Parameter raus, trägt die gegeneinander auf und sagt: Hier habe ich etwas gefunden, eine Ursache oder eine Korrelation oder dergleichen. Da kann man beliebigen Unsinn machen. Ich glaube, das gab es bei TIMSS auch schon. Die haben einfach alles durch Maschinen laufen lassen und immer geguckt, wo es einen Parameter gibt, wo etwas zusammenhängt, sagen wir mal: die Temperatur im Klassenraum mit dem Ergebnis; oder das Alter der Schüler oder wie viele Mathematikstunden sie in ihrem Leben schon hatten. Alles kann man gegen alles auftragen und dann immer sagen: Jetzt haben wir einen empirischen Beleg für dieses oder jenes. Also da sind Tür und Tor in jeder Hinsicht geöffnet. Auch zur Frage nach dem Schulsystem, dazu, ob es besser ist, Kinder zusammen zu unterrichten oder nicht, können Sie aus PISA alles herauslesen, was Sie wollen, je nachdem, welche Daten Sie nehmen und wie Sie sie lesen. Also es ist nahezu beliebig, was Sie aus PISA folgern können.

Beitrag: *Ich möchte noch einmal auf den Methodenschwerpunkt in der Ausbildung zu sprechen kommen. Da gibt es einen Schwerpunkt bei den Unterrichtsmethoden, die weitgehend auch aus dem ökonomischen Bereich stammen. Die meisten Referendare kommen ins Schlingern, wenn man sie heute fragt, was eine didaktische Reflexion sei; sie können es kaum noch erklären. Das wirklich Interessante dabei ist: Im Zusammenhang mit PISA wird ja behauptet, die Schüler sollten selbständig lernen, die angebotenen Methoden würden dazu führen. Früher hat der Lehrer „kämpfen“ müssen, dass die Schüler ganz bestimmte Dinge durchführten. Das hat sich jetzt „versachlicht“, indem die Methoden, die angeboten werden, so aussehen, dass über diese Methoden der Zwang ausgeübt wird. Das ist die typische Pseudo-Freiheit, Scheinfreiheit. (Beifall) Das ist so, wie wenn in einem Unternehmen die Illusion erzeugt wird, ich sei selbst frei schaffend und freibestimmt, aber nicht mehr durchschaue, dass die sachliche Methode so angelegt ist, dass ich mir eigentlich einen Selbstzwang auferlegen muss, wenn ich überhaupt die Freiheit dazu habe. Es gibt solche eigenartigen Methoden, an denen man das klarmachen kann, eine davon ist die „Kugellager-Methode“. Früher hat man Diskussionsregeln als Person durchzusetzen versucht. Als die Schüler bei einem Unterrichtsbesuch*

*sich gegen die Fixierung auf diese Methode gewehrt haben und einfach ein Gespräch durchgeführt haben innerhalb der Lerngruppe, ist es einem Referendar von seinem Ausbilder ungeheuer schlecht angerechnet worden, dass er die Methode nicht weiterhin hat durchführen lassen und er, der Ausbilder, dann selbst dafür hat sorgen müssen, dass sie schließlich doch weiter angewendet wurde. Ich konnte aber als Mentor des jungen Mannes feststellen, dass die Schüler sinnvolle Sachzusammenhänge thematisiert hatten. Sie weigerten sich offenbar, lediglich das, was sie ohnehin bereits wussten, nur noch einmal anhören zu müssen. Das ist das schwierige Moment, weil den Schülern hier eine Pseudofreiheit vorgegaukelt, in Wirklichkeit aber Anpassung erzeugt wird. Analog dazu kommen bei PISA über die Testungen Pseudo-Ergebnisse heraus. (Beifall)*

Jahnke:

Ich kann nur sagen, was ich in meinem Fach an Unterricht und Unterrichtsvorschlägen wahrnehme. Da gibt es heute, wie ich es wahrnehme, eine vollkommene Überbetonung des Methodischen. Das Methodische – übrigens auch auf Schülerebene, dieses Präsentieren und alles, was dazu gehört - das Methodische hat heute so ein wahnsinniges Eigengewicht, wird so stark gesehen in jeglicher Ausbildung, möglicherweise auch an der Uni und in der Wissenschaft. Aber ein kleines bisschen könnte ich auch Essig in den Wein kippen. Also, Schule ist ein Überbau-Phänomen; Schule, Pädagogik, wenn wir marxistisch denken, tut doch das, was sozusagen in gewisser Weise zur Reproduktion der Gesellschaft angebracht ist. Pädagogisch sind wir eigentlich nicht viel weiter gekommen als die Reformpädagogik. Man kann die Reformpädagogik wahnsinnig fortschrittlich lesen als Befreiung des Menschen, man kann das aber auch als reines Überbauphänomen lesen: man brauchte eben keine Untertanen mehr, sondern man brauchte Angestellte, Bürger, um die Republik zu betreiben. Ich glaube, so etwas vollzieht sich immer, nur da wir in diesen Prozess selbst involviert sind, sehen wir's vielleicht nicht in dem Maße. Ich glaube auch, dass die heutige Pädagogik in Überbauart in gewisser Weise das versucht zu bedienen, was in irgendeiner Weise die Gesellschaft braucht, um sich zu reproduzieren. Vielleicht hat die Überbetonung des Methodischen auch damit etwas zu tun. Mir scheint sie nahezu ein Bestandteil des Zeitgeistes zu sein und nicht nur einer pädagogischen Lehre. Wir haben ja solche Dinge, die sich so selbstverständlich abheben und auf die wir überall stoßen, wo wir nicht mehr sagen können: Das ist einfach eine schlechte Schule, die und der Münchner Soziologe o.ä. Das ist hier überall mit einem Mal da, zum Beispiel der Gedanke der Modularisierung, der ja alle Bereiche, die Hochschule, die Referendarsausbildung usw., durchdringt. Wo kommt so etwas eigent-

lich her? Ich glaube, dafür gibt es Gründe, vielleicht gibt es da, sozusagen, Überbau-Gründe.

Beitrag: *Kompetenzen treten ja nicht als ein Gesamtbündel in Erscheinung, sondern es geht um einzelne Teile, um diese Kompetenz, um jene Kompetenz, andere Kompetenzen. Und die kann man dann modulartig zusammensetzen. Die Abnehmer kriegen dann, was sie brauchen, das „Humankapital“ wird gut zugeteilt. Der eine braucht Sozialkompetenz, der andere naturwissenschaftliche Kompetenz. Das bedeutet, dass der Mensch als Bildungssubjekt gewissermaßen „zerteilt“ wird in modulförmige Teile, die dann wieder als „Paket“ zusammengesetzt werden.*

Frage: *Der Titel Ihres Vortrags lautet ja „Nachruf auf PISA“. Nach allem, was ich bisher gehört habe, habe ich den Eindruck, PISA ist quicklebendig. Können Sie uns dennoch ein bisschen Hoffnung machen, dass wir das Ableben dieses Unternehmens noch erleben?*

Jahnke: Am härtesten dran waren die Bayern, weil es in Bayern sozusagen Reste eines konservativen Bildungsbegriffs gibt. Die Bayern sagen: Das kann nicht Bildung sein, dass wir nur ankreuzen! Und Bayern war kurz davor auszusteigen. Aber es ist ja auch schön, vornedran zu sein, Bayern schneidet ja da nicht schlecht ab, und deswegen sind sie dann doch nicht ausgestiegen. Aber sie waren nahe daran, weil der dortige Bildungsbegriff mit den Vorstellungen der PISAner nicht zusammenpasst.

Wenn man liest, was in den neuen Konzepten über Bildung steht, muss man feststellen: Nach den Bildungsstandards erschöpft sich Bildung in Kompetenzen. Und eine Kompetenz ist grundsätzlich etwas, das abtestbar ist. Gemäß dieser Logik ist Bildung nur noch das, was abtestbar ist. Dass sich möglicherweise viel mehr im Schüler abspielt, wenn er ein Gedicht liest, wenn er auf eine Fahrt nach Auschwitz geht, wenn er mit den Gedanken des Existenzialismus konfrontiert wird – dass er da nicht immer „Kompetenzen“ entwickelt, sondern dass da Dinge auf ihn eingehen und er sich daran bildet, das wird zumindest von den Bildungsstandards negiert. Bildung ist ein Bündel von Kompetenzen, die man aufzählen kann; je nach Bundesland gibt es vier oder fünf, je nach Fach gibt es prozessorientierte und inhaltsorientierte Kompetenzen. Und eine Kompetenz ist letztlich – das steht sogar in den Bildungsstandards drin – etwas, das abtestbar ist. Was nicht abtestbar ist, ist nicht Bildung.



Frage: *Ich möchte gerne wissen, wie Sie es sich erklären, dass es in Deutschland für PISA eine derart hohe mediale Aufmerksamkeit gibt. Ist hier die Pressefreiheit beschädigt oder steckt jemand oder etwas dahinter?*

Jahnke: Die erste internationale Vergleichsuntersuchung, die ja bei uns eingeschlagen hat, war TIMSS; damals hat Deutschland zum ersten Mal an einer solchen Untersuchung teilgenommen. Wir wissen, dass die Testorganisationen da an das Max Planck Institut in Berlin, das der Träger war, Geld gezahlt haben, damit das Institut das macht; sie haben ihm eine Pressestelle bezahlt. Man könnte sich diese ganzen Untersuchungen ja auch einmal von dem Standpunkt aus anschauen, wer das Geld zahlt und wohin es läuft. Das würde vielleicht auch sehr viel erklären, warum dieser oder jener Professor sich da ganz eifrig einsetzt. Und warum es zu so einer Eigenschwingung kommt, das kann ich auch nur ganz allgemein vermuten, aber sicher weiß ich das auch nicht besser als Sie. „Wir dachten, Deutschland sei das Land der Dichter und Denker, das Land der abendländischen Kultur, das Land der Intellektuellen; wir haben keine Bodenschätze, dafür haben wir unseren Kopf; und jetzt kommt so ´ne Untersuchung und sagt: `Und den habt ihr auch nicht!´ Es hat uns einfach wahnsinnig gemacht, dass uns das mit einem Mal aberkannt wird, wo wir doch Goethe und Hegel und diese ganzen Leute haben!“

Aber ich will Ihnen mal sagen, was mich bei dem Aberkennen sehr wundert: Wenn man heute mit Schülern spricht, die in Amerika waren und fragt, ob sie in der Schule mitgekommen seien, dann erzählen die alles Mögliche, z.B. wie man Essen in der Mikrowelle herstellt und Ähnliches. Ich kenne keinen deutschen Schüler, der in den USA irgendwelche fachlichen Probleme hat und sagt, er sei im Unterricht nicht mitgekommen. Wisse Sie, was PISA sagt? PISA sagt, die amerikanischen Schüler sind haarscharf so gut wie die deutschen! Ich habe noch keinen gesehen, der gesagt hat: Der nackte Augenschein erzählt mir aber etwas Anderes. Sondern man sagt: Die amerikanischen Schüler sind so gut wie die deutschen. Und jetzt kommt´s: Die amerikanischen Schüler schreiben im Mathematikunterricht die Formeln einfach an (sic!); die erklären sie nicht, sondern legen sie vor, setzen sie ein. Funktioniert! Sehr schön! *Wir* erklären das! Was merkt man im Resultat: Die amerikanischen Schüler sind genauso gut. Also kann man sich das Erklären auch sparen! Also, das ist alles sehr merkwürdig!

Übrigens ist PISA natürlich auch stark von den USA finanziert; die Texte sind in erster Linie erst einmal in Englisch, auch Notationen sind englisch. Also, die

haben schon ein großes Interesse daran, dabei auch sehr gut abzuschneiden. Aber die Deutschen sind auch nicht besser, und das ist eben der Niedergang des Abendlandes.

Die Deutschen sind ja auch dann bereit, ihr Bildungssystem sofort zu verkaufen. Denken Sie mal an die Diplomstudiengänge, die Ingenieurstudiengänge, die weltweit vorbildlich waren hier in Deutschland. Und dann haben irgendwelche Leute gesagt, Bachelor/Master waren besser, und wir haben sofort Bachelor/Master eingeführt. Und die anderen Länder haben nicht mal irgendetwas an ihrem Bachelor/Master geändert, sondern die haben einfach das gemacht, was sie weiter gemacht haben. Also Deutschland hat sich am Niveau angepasst, was prinzipiell eher schlechter ist. Wir wollen irgendwie „dabei sein“, wir wollen sein wie die anderen und darin gut.

Beitrag: *Ich knüpfe an den Beitrag von Herrn Berg an und an das, was Sie am Anfang von Herrn Gruschka zitiert haben, dass nämlich in all diesen Testungs-Unternehmungen, auch schon in ihrem Ursprung, als sie entwickelt wurden, die der Profession eigenen Begriffe wie Pädagogik zum Beispiel überhaupt keine Rolle mehr spielten. Wenn Herr Berg darauf hinweist, die ersten Intelligenztests seien entwickelt worden, gerade um Menschen mit Behinderung bessere Chancen zu geben und zu ergründen, wie man ihnen besser helfen konnte, dann steckte dahinter ein ganz besonderes Menschenbild. Und ich frage mich einfach, ob hinter dieser Entwicklung nicht auch ein besonderes Menschenbild steckt, das überhaupt nicht vereinbar ist mit dem der Profession eigenen oder dem, was darin angelegt ist, nämlich Menschen zu begegnen, sie zu bilden nach ihrem Vermögen, dieses Vermögen zu entdecken, zu ergründen und die Schule so zu gestalten, dass das in einer möglichst individualisierten Form auch wirklich geschehen kann. Das ist doch der Ansatz von engagierten Pädagogen. Wenn das Wort aber gar nicht mehr vorkommt in diesen ganzen Entwicklungen, dann kann ich nicht sagen, dass es auch nur im Ansatz tauglich wäre für irgendetwas, was wirkliche Pädagogen wollen. (Beifall)*

Beitrag: *Ich glaube, zur Frage, ob der „Nachruf“ berechtigt sei, gibt es zwei Punkte, die uns darin Mut machen können. Der eine ist der Rückblick auf die Curriculum-Blase von vor dreißig, vierzig Jahren. Ungeheure Hoffnungen sind dort investiert worden, dass wir endlich die etatistisch gemachten Lehrpläne durch sauber und wissenschaftlich entwickelte Curricula ablösen könnten. Tenorth, einer der jungen Leute von damals, schreibt jetzt als einer der Führenden heute kurz und knapp in einem Lexikonartikel: „Die Curriculumforschung hat die hohen in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt.“ Punkt. Aus. Wahrscheinlich werden*

wir in zehn, zwanzig Jahren in dem Folgelexikon dasselbe über die Testerei lesen können: „... hat die hohen in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt“. Das zweite Indiz ist - ich glaube, Sie haben Tenorth und Tillmann aus dieser Märztagung in Berlin zitiert: Es zeichnet sich ab, dass die Leute, die diese PISA-Entwicklung vorangetrieben haben, merken: Die Blase platzt allmählich, lasst uns schnell das sinkende Schiff verlassen! Aber – und damit komme ich zu der schwierigen Seite – ich glaube, dass die Kritik der Curriculumforschung seinerzeit an den etatistisch gemachten Lehrplänen begründet war, dass nur der Anlauf zu ihrer Verbesserung völlig missraten ist. Aber nun haben wir wieder die neu inthronisierten Lehrpläne. Fühlen wir uns denn dabei wirklich wohl? Ich glaube nicht. Und deshalb glaube ich, auch der PISA-Ansatz, diagnostische Daten gewinnen zu wollen, wird zu häufig beantwortet mit der Parole: Zurück in die gute alte Schule! War die denn wirklich so gut? Mir fehlt, dass wir die alte Schule, aus der wir selber kommen, in ihren Mängeln anständig diagnostizieren; (Beifall) dass wir dann fragen: Was für eine Potenz steckt darin, die dann – drittens – aber aus dem Ruder gelaufen ist. Ich möchte da noch einmal Gruschka zitieren, der in seinem Buch kein Wort dazu gesagt hat, dass die Kompetenzen vielleicht auch etwas Anständiges sein könnten. Im mündlichen Gespräch sagt er: Nur ein Verrückter könnte sagen, dass Kompetenzen per se schlecht wären. Aber sie sind eben nicht dem Nießbrauch zugeführt worden, sondern dem Missbrauch. Und dem sollte man steuern. Und ich glaube, diese Veranstaltungsreihe wäre gut beraten, wenn wir statt der Verherrlichung der alten Schule den Ansatz, sie zu verbessern, herausstellen würden und dann erst sagen würden, was alles aus dem Ruder gelaufen ist. Sonst kommt vieles hier zu nostalgisch daher. (Beifall)

Einwurf: Das kommt aber noch in den nächsten Vorlesungen!

Jahnke: Noch eine Bemerkung zu dem „Nachruf“ im Titel meines Vortrags: Einen „Nachruf auf PISA“ brauchen wir gar nicht mehr zu machen. In diesem Jahr war die vorletzte PISA-Welle. Im Jahr 2015 kommt die letzte Welle, dann ist es mit PISA aus. Aber es fragt sich natürlich, welche Arten von Folgeprogrammen dann kommen. Man kann sicherlich Länder schlecht dazu bringen, jetzt auszusteigen. Aber man könnte dann ein bisschen vorsichtiger sein, und wenn das nächste Fünfzehnjahrprogramm ... – das ist ja mehr als Margot Honecker sich je gewagt hat, ein fünfzehnjähriges Programm mit solchen Geldern auszustatten! Da haben wir uns noch lustig gemacht über den Sozialismus, dass die so eine Planwirtschaft an den Tag legen. Aber hier, bei PISA, haben wir gesagt: Ist gut, ist gut! Es ist also die Frage, ob man Einfluss darauf nehmen

kann, wie es weitergeht. Gibt es Folgeaufträge, Folgeunternehmen zu PISA oder macht man dann etwas Vernünftigeres? Mit der quantitativen Bildungsforschung bin ich nicht so positiv gestimmt. Es haben ganz viele junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler übermäßig viele Lehrstühle für quantitative Bildungsforschung bekommen. Die werden noch messen bis zum Umfallen! Die sind jetzt dreißig Jahre alt und können gar nichts anderes als lustig messen! Also machen Sie sich darauf gefasst, dass alles Mögliche noch gemessen werden wird, denn man hat diese Leute vollkommen überproportional eingestellt. Pro Stadt einer würde ja genügen, aber man hat ja ganze Institute voll mit denen. Also da wird noch etwas auf uns zukommen, so schnell werden wir mit denen nicht fertig werden! (Beifall)

*Moderator: Vielen Dank für diesen engagierten Vortrag und die engagierten Diskussionsbeiträge. Ich danke auch dem Publikum, dass es trotz des winterlichen Wetters hierher gefunden hat. Herr Berg hat mir noch einmal den Anknüpfungspunkt gegeben für den Hinweis auf die weitere Veranstaltungsreihe. Am 17. Januar 2013 geht es weiter mit einem Vortrag von Dr. Matthias Burchardt aus Köln. Darauf folgt der Vortrag „Alternativen: Eine bessere Schule ist möglich!“ mit Prof. Hügli aus der Schweiz.*

*Vielen Dank! Kommen Sie gut nach Hause!*

(Beifall)