

Max Fuchs

PISA 2000 und die kulturelle Bildung – zum Dritten.

### 1. Was ist Gegenstand dieser 3. PISA-Studie?

Wer erwartet hätte, dass das Interesse für PISA inzwischen erlahmt wäre, sah sich getäuscht: Wieder gab es eine gewisse Aufregung vor dem 6.3.2003, wieder gab es Spekulationen über Ergebnisse, und diese waren wieder den Medien große Schlagzeilen wert. Zwei Ergebnisse waren es dieses Mal (bei Baumert u. a. 2003), die im Vordergrund standen: Zensuren klaffen bei vergleichbaren Leistungen nicht nur über Ländergrenzen, sondern gelegentlich auch an derselben Schule erheblich auseinander. Und: Es gibt erhebliche Mängel bei der Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Beides sind zunächst einmal Erkenntnisse, die nicht neu sind.

Das erste Ergebnis belebt eine alte und traditionelle Schuldiskussion über Objektivität und Nutzen von Zensuren wieder. Das andere Ergebnis war im Grundsatz aus den ersten beiden PISA-Studien bekannt. Trotzdem lohnt auch dieses Mal die sorgfältige Lektüre, auch wenn (auf den ersten Blick) die künstlerischen Schulfächer entsprechend der PISA-Konstruktion erneut keine Rolle spielen und außerschulische Kulturarbeit ohnehin nicht in diesem internationalen Vergleichstest auftaucht. Es lohnt sich die Lektüre, weil neben den öffentlichkeitswirksamen genannten Themen weitere Fragestellungen wie Selbstregulation des Lernens und Computernutzung und Soziales Lernen eine Rolle spielen, Themen also, die durchaus zum harten Kern kulturpädagogischer Reflexion gehören oder gehören sollten. Und insgesamt wird man – wieder einmal – voller Neid auf den methodischen, personellen und finanziellen Aufwand blicken können, mit dem ein Teilbereich des Systems Schule nunmehr Daten und Erkenntnisse geliefert bekommt, die auf Grund ihrer Differenziertheit und Qualität eine rationale Bildungspolitik ermöglichen sollten.

Diese letzte Funktion, so scheint mir, wird allerdings wenig genutzt. Es wird zwar – so meine sicherlich nicht vollständige Beobachtung – heftig in den Schulministerien und anderswo diskutiert, doch ist nirgends ein „großer Wurf“ zu erkennen oder auch nur geplant: Überall versucht man, lediglich Korrekturen am bestehenden System vorzunehmen. Entscheidende Fragen, die PISA aufgeworfen hat und die

insbesondere diese dritte Studie erneut aufwirft und in Teilen beantwortet (!) – etwa die Frage danach, wie sinnvoll dieses dreigliedrige Schulsystem ist, wie löchrig die ihm zu Grunde liegende Ideologie einer entsprechenden dreigliedrigen Aufteilung von Begabungen ist, wie fragwürdig die praktizierten Formen von Auslese und Leistungsdenken sind – all dies wird kaum diskutiert. Es sind vielmehr Kindergarten und Jugendarbeit in das Blickfeld der SchulpolitikerInnen und Schulverwaltungen gerückt, damit diese Erziehungsinstanzen das leisten, was die herkömmliche Schule nachweislich nicht leistet: Förderung, Herstellung von Grundkompetenzen, Ausputzen von Fehlern im Schulbetrieb.

Doch zunächst einmal ein Blick auf Anlage und Themenstellung dieser dritten Studie: Sie heißt wie die beiden anderen PISA 2000, bezieht sich also im wesentlichen auf die Haupterhebungen, die im Mai/Juni 2000 bei insgesamt 45.899 SchülerInnen an 1.460 Schulen stattfanden. Es wurde dabei die Chance genutzt, die internationale PISA-Studie, an der 5000 15-jährige SchülerInnen beteiligt waren, zum Zwecke des Vergleichs der Bundesländer erheblich auszuweiten, so dass drei Gruppen Jugendlicher getestet wurden: 15-jährige Neuntklässler (21654), Neuntklässler, die keine 15 Jahre alt waren (12090), 15-jährige, die nicht in der Neunten Klasse waren (12.155).

Zusätzlich hat man überprüft, inwieweit die internationalen PISA-Standards deutschen Lehrplaninhalten entsprechen und „lehrplanoptimierte PISA-Tests“ angewandt, bei denen nur lehrplankonforme Aufgaben aufgenommen worden sind. Damit wollte man dem Vorwurf entgehen, PISA messe Inhalte, die nicht im deutschen Lehrplan auftauchen. Das Fazit: keine signifikante Verbesserung des Ergebnisses, schon gar kein Sprung in das gehobene Mittelfeld. Testthemen waren – wie inzwischen hinreichend bekannt – Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften, wobei letztere ausdifferenziert wurden in Physik, Chemie, Erdkunde und Biologie. Ich will die differenzierten Testergebnisse hier nicht wiedergeben – sie erbringen aufs Ganze gesehen keine neuen (erfreulicheren) Erkenntnisse als bisher. Allerdings kommt man auf Grund der raffinierten Konstruktion der PISA-Aufgaben zu differenzierten Aussagen über Stärken und Schwächen. Die Testaufgaben erfordern nämlich unterschiedliche kognitive Strategien (hier: in den Naturwissenschaften):

- Heranziehen von konzeptionellem und Faktenwissen
- Entnahme relevanter Informationen aus Grafik oder Diagramm

- Nutzung eines mentalen Modells über naturwissenschaftlichen Sachverhalt
- Schlüsse ziehen aus verbaler Information
- angemessenes verbales Beschreiben eines Sachverhaltes.

Das Testergebnis erlaubt nunmehr Rückschlüsse auf die Gewichtung der unterschiedlichen Strategien in den Ländern: So spielen offenbar Konzept- und Fachwissen in den neuen Ländern und (u.a.) in Bayern eine größere Rolle als in den anderen Ländern (s. 19).

Leistungsunterschiede werden auf unterschiedliche **Lernkulturen** zurückgeführt (21). Insgesamt wird die Erwartung formuliert, dass – auf der Grundlage eines belegten Zusammenhangs zwischen Lernkultur, Unterrichtstradition, Curriculum und Testleistung – die PISA-Studie 2003 wichtige Erkenntnisse liefern wird, weil hier Lehrer-, Schul- und Unterrichtsvariablen erhoben werden, PISA also erheblich näher an den konkreten Unterricht, also an die Art und Weise, wie das Kerngeschäft von Schule erledigt wird, heranrückt.

## 2. Selbstreguliertes und Soziales Lernen

Vertraut man der Selbstbeschreibung von Projekten der (außerschulischen) kulturellen Bildungsarbeit, so spielen bestimmte didaktische und methodische Prinzipien eine entscheidende Rolle. Dies geht so weit, dass gerade in der Realisierung solcher Prinzipien die besonderen Bildungswirkungen der Kulturarbeit – speziell des Umgangs mit den Künsten und dem Spiel – gesehen werden. Zu diesen Prinzipien der außerschulischen Kulturarbeit gehören etwa Freiwilligkeit der Teilnahme, eine Einheit von sozialem, politischem und kulturellem Lernen, die Herstellung von repressionsarmen Lernsituationen und eine weitgehende Selbststeuerung der Projektprozesse durch die teilnehmenden Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund müssen insbesondere die Abschnitte über Selbstreguliertes und über Soziales Lernen Interesse finden. Denn hier ergeben sich möglicherweise wichtige Überschneidungsbereiche in den pädagogischen Grundideen, die insbesondere bei einer Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Kultureinrichtungen von Bedeutung sein könnten. Wichtig ist zudem die methodische Herangehensweise in Hinblick auf eine Übertragung auf kulturpädagogische Prozesse.

Selbstregulation wurde – als übergreifendes Prinzip – bereits in der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001, Kap. 6) angesprochen, allerdings auch als „Neuland“ (ebd., S. 273) für internationale Vergleichsstudien ausgewiesen. Die Operationalisierung dieses eher unpräzisen Sammelbegriffs stützt sich auf einen Vorschlag von M. Boekaerts, der von einem dreigliedrigen Modell ausgeht, das Selbstregulation als „dynamisches Wechselspiel zwischen kognitiven, meta-kognitiven und motivationalen Aspekten“ (S. 272f.) begreift, also die folgenden drei Ebenen unterscheidet:

- kognitive Strategien der Informationsverarbeitung
- Regulationsstrategien des Lernprozesses (Planung, Überwachung, Evaluation)
- Regulationsstrategien des Selbst: Selbst-Motivation, Selbstformulieren von Zielen etc.

Wie sich PISA insgesamt auf ein – allerdings weites – Konzept von **Wissen** bezieht, so beziehen sich auch die Ausführungen zur Selbstregulierung auf Aneignungsprozesse von Wissen (und Strategien seines Erwerbs).

Trotz dieser Einschränkung auf nur eine Persönlichkeitsdimension sollte das methodische Vorgehen im Hinblick auf eine Ausweitung auf andere Persönlichkeitsdimensionen (Emotionalität, Fantasie etc.), die für die Kulturarbeit relevant sind, sorgfältig analysiert werden. Denn entscheidende Begriffe wie „Selbstkonzept“ oder Selbstwirksamkeit, die subjektiven Theorien eines jeden über die eigene Person und das eigene Lernen: all dies gehört ebenfalls zu den Kernelementen von Kulturarbeit und ihrer pädagogischen Wirksamkeit. Es ist denkbar, die genannten Items im Hinblick auf Freiheitsgrade in der Selbstgestaltung auszudifferenzieren, so wie sie zum einen in dem hochgradig regulierten System der Schule und zum anderen im offenen System Kulturarbeit umgesetzt werden können.

Dies gilt ebenso für den Bereich Sozialen Lernens. PISA (2003, Kap. 5) gliedert dieses komplexe Feld in zwei Lernzielbereiche:

- die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten (Verantwortungsübernahme versus Verantwortungsabwehr)
- das kooperative soziale Verhalten (prosoziale Ziele, z. Bsp. wechselseitiges Helfen, versus aggressive Tendenzen).

Erhebungsinstrumente sind auch hier entsprechende Fragebögen bzw.

Selbstberichte, die

- die (kognitive) Fähigkeit überprüfen, soziale Informationen zu decodieren,
- die (emotionale) Fähigkeit überprüfen, emotionale Reaktionen anderer emphatisch nachvollziehen zu können,
- die die (ethisch-moralische) Haltung gegenüber Ungerechtigkeit oder Benachteiligung ebenso abfragen wie die Bereitschaft, etwas Entsprechendes zu tun.

Hier ist zumindest ein Ergebnis interessant: Dass nämlich alle Kombinationen von fachlichen Kompetenzen und Sozialem Lernen möglich sind, m.a.W.: es gibt die Kombination gute Leistungen/schlechtes Sozialverhalten, gute Leistungen/gutes Sozialverhalten und umgekehrt, so wie schlechte Leistungen/schlechtes Sozialverhalten. Die Schlussfolgerung: Soziales Lernen erfolgt nicht notwendig zu Lasten der fachlichen Kompetenzen, beide Persönlichkeitsdispositionen können also je gesondert gefördert werden. Und: Soziales Verhalten der SchülerInnen steht – so die Annahme (S. 34) – im Zusammenhang mit positiven bzw. negativen Kontextbedingungen (wie ökonomische Lage, Berufsperspektive etc.).

### 3. Weitere Befunde

#### Der Migrationshintergrund als Einflussfaktor

Neben dem Scheitern der Illusion, durch frühe Selektion eine besondere Förderung und vor allem eine gute Leistungsspitze zu erhalten, war vor allem der skandalöse Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurecht Gegenstand der öffentlichen Auseinandersetzung nach der Vorlage der ersten PISA-Studie. Dieser Befund wird in PISA 3 dahingehend ausdifferenziert, als es offensichtlich eine 20% Grenze gibt: Ab einem Anteil von 20% von SchülerInnen mit Migrationshintergrund verschlechtern sich die Leistungen aller SchülerInnen im Durchschnitt erheblich. Allerdings tritt bei hohen Anteilen – etwa 40% – keine weitere Verschlechterung ein. Die Autoren vermuten, dass dies mit einem zu späten Einsatz von Förderung zusammenhängen könnte.

## Computernutzung

Hierzu wird lapidar festgestellt: „Die Institution Schule trägt in Deutschland insgesamt wenig zur Förderung eines kompetenten Umgangs mit dem Computer bei...“(37).

## Geschlechterunterschiede

Die Befundlage ist so komplex, dass an dieser Stelle kein „Resümee“ wiedergegeben werden kann.

### 4. Einige bildungspolitische Bemerkungen

1. Die methodische Sorgfalt, aber auch der Aufwand an Ressourcen ist nach wie vor bewundernswert. Aus der Sicht anderer pädagogischer Felder – und auch aus der Sicht derjenigen Schulfächer, die nicht Gegenstand von PISA sind – kann man nur mit Neid auf diese Unternehmung blicken.
2. Nach wie vor gilt: PISA ist zum einen auf eine mehrjährige Dauer angelegt. Bislang liegen erst Teilbefunde vor, und dies nur in einem zwar wichtigen, aber engen Bereich schulischer Aktivitäten. Das bedeutet insbesondere: Übergreifende Schulreformaktivitäten, denen lediglich bisher vorliegende PISA-Befunde zugrunde liegen, greifen notwendig zu kurz. Es gibt ein Leben – sogar: ein Schulleben – außerhalb des PISA-Spektrums, das bei der anstehenden Schulreform berücksichtigt werden muss.
3. Trotzdem bieten bislang vorliegende Befunde Anlass zu einer qualifizierten Diskussion darüber, was Schule heute sein sollte und wie sie funktionieren kann. Eine solche Diskussion findet m. E. bislang nicht statt. Umgesetzt werden vielmehr – außerhalb des Blickes der Öffentlichkeit – eher technokratische Reparaturen am bestehenden System bzw. Ansätze, die die gewachsenen Traditionen und Lernkulturen anderer Pädagogikfelder (Kindergarten, Jugendarbeit) nicht ernst nehmen oder sogar zu zerstören drohen.

4. Gerade die dritte PISA-Studie mit ihrer Thematisierung von Selbststeuerung und sozialem Lernen unterbreitet ein qualifiziertes Diskussionsangebot für Lernfelder, in denen eine Kooperation von Schule mit Jugendarbeit sinnvoll ist.
5. Neben schulinternen Reformen wird sich vermutlich ein Konzept von Schule durchsetzen, das eine Zusammenarbeit mit der außerschulischen Welt (Wirtschaft, Politik, Soziales; aber eben auch: Jugend- und Kultureinrichtungen) deutlich forciert. Eine Zusammenarbeit zweier Partner wird davon geprägt, inwieweit die jeweiligen Partner die Grund-Prinzipien ihres Handelns beibehalten (können). Gerade bei der Zusammenarbeit mit Jugend- und Kultureinrichtungen stoßen durchaus unterschiedliche „Systemlogiken“ zusammen, kommen unterschiedliche Vorstellungen von Prozesssteuerung, von staatlicher Kontrolle und Regulierung, von pädagogischen Ansätzen zusammen. Es geht daher darum, präziser als bisher solche Kooperationen in Hinblick auf erforderliche Arbeitsprinzipien zu untersuchen, die insbesondere die – auf der Einhaltung bestimmter pädagogischer Grundprinzipien beruhenden – Bildungswirkungen von Jugend- und Kulturarbeit weiterhin ermöglichen.
6. Eine Ermutigung bietet möglicherweise der negativste Befund dieser 3. Studie: Das offensichtliche Problem, selbst nach jahrhundertelanger Diskussion halbwegs gerechte Leistungsnoten zu geben. Relevant ist dies an der Stelle, wo der Trend hin zur Anerkennung und zur Zertifizierung der Lernleistungen in Projekten der Jugendkulturarbeit – entsprechend dem internationalen Sprachgebrauch: der nonformalen Bildung – führt. Ermutigung ist das negative PISA-Ergebnis insofern, als man riskieren kann, mit qualitativen und beschreibenden Verfahren, bei denen sich zudem der Jugendliche selbst einbringen kann, vorzugehen, ohne sich dem Vorwurf zu krasser Subjektivität auszusetzen.

Wie geht es weiter? Nun, die Träger kultureller Bildung haben einen „Bildungsratschlag“ ausgerufen mit sehr unterschiedlichen Aktivitäten: Von einer Sympathiekampagne für kulturelle Bildung bis zur Sammlung gelungener Kooperationsprojekte Schule/Jugendkulturarbeit. Gleichzeitig wird versucht – freilich mit Ressourcen weit unterhalb der PISA-Ressourcen –, eine seriöse Methodologie für eine sachgerechte pädagogische Diagnostik im Außerschulischen zu entwickeln. Der Deutsche Kulturrat arbeitet zudem an einer Neuauflage der „Konzeption kulturelle Bildung“, in der aktuelle Erfordernisse zur Erhaltung und Weiterentwicklung

dieses Arbeitsfeldes zusammengestellt werden. Ob es etwas nützt? Die Bildungspolitik war bislang weitgehend beratungsresistent. Doch PISA 2003 – dieses Mal mit Mathematik im Mittelpunkt – ist in Vorbereitung. Vielleicht hilft das Pisacken mit PISA doch! Oder das erheblich zugenommene Reisen von BildungspolitikerInnen in skandinavische Länder.

#### Literaturhinweise

Baumert, J. u.a.(Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: MPI 2003 (als download auf [www.mpib-berlin.mpg.de/pisa](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa)).

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2001.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske und Budrich 2002.

Fuchs, M.: Stellungnahme zu PISA und zu PISA-E in Politik und Kultur 1/02 und 3/02 sowie in Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Kultur leben lernen. Remscheid 2002.

Münchmeier, R. u.a. (Herausgeber im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums). Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002.

Zur Diskussion über die Erfassung von Schlüsselkompetenzen siehe das gleichnamige Projekt der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung ([www.bkj.de](http://www.bkj.de)) „Schlüsselkompetenzen“.