



DIPLOMARBEIT

„Welches Unterrichtsparadigma liegt der Evaluationsstudie PISA zugrunde?“

Untersuchung der theoretischen Hintergründe der Schulleistungsstudie und der Folgen für deren Aussagekraft.

Verfasser

El-Sharif El Mahdi

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Stefan Hopmann

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Datum

Unterschrift

Vorwort

Meine Neugier gegenüber Evaluationsstudien – und hierbei vor allem gegenüber PISA – wurde durch Lehrveranstaltungen im Bereich der Schul- und Bildungsforschung im Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Wien entfacht. Als ich während einer dieser Lehrveranstaltungen von der Möglichkeit erfuhr, im Rahmen des Evaluationsprojektes NOESIS eine Diplomarbeit zu verfassen, erweckte dies meine Aufmerksamkeit.

Die Inspiration für meine nachfolgende Forschungsfrage bekam ich unter anderem durch Gespräche mit Verwandten und Freunden. Häufig kam im Laufe dieser Konversationen die Frage auf, wie es nur zu einem solchen „Bildungsfiasko“ kommen konnte. Es erschien mir so, als ob die Ergebnisse von PISA als die alleinige, unerschütterliche Wahrheit angesehen wurden. Dies verfolgte mich auch im Medium des Fernsehens. Auf mehreren Kabelsendern vernahm ich bei schlechtem Abschneiden von Quiz- und Straßenbefragungsteilnehmern den Satz „PISA lässt grüßen“. Dies ist nur eines von vielen Beispielen, die verdeutlichen, welchen Einfluss und welches Image diese Studie nach wie vor im öffentlichen deutschsprachigen Raum hat.

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, Mag.^a Bernadette Hörmann, sowie dem gesamten Team des NOESIS-Projektes für die konstruktive Kritik, die hilfreichen Anregungen und die fachliche Unterstützung bedanken.

Nicht zuletzt gilt mein besonderer, ebenfalls von Herzen kommender, Dank auch meiner Familie, sowie Freundinnen und Freunden für ihre moralische Unterstützung während des Entstehungsprozesses dieser Diplomarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Das Forschungsinteresse von PISA	6
1.1.1	Zusammenhang von schulischer Erziehung und Wirtschaft.....	7
1.1.2	Vom Input zum Output	8
1.1.3	Die Frage nach dem theoretischen Hintergrund von PISA.....	9
2	Forschungsinteresse	9
2.1	Methodische Herangehensweise	12
2.1.1	Prinzipien des Verstehens als wissenschaftliche Methode	16
2.1.2	Rückschlüsse für die Bearbeitung der ausgewählten Literatur im Rahmen der Diplomarbeit.....	21
2.2	Pädagogische Relevanz.....	24
3	Der politische Kontext von PISA	24
3.1	Die Entstehungsgeschichte von PISA.....	25
3.2	Die Politik als Spielball der PISA-Forschung?	29
3.3	PISA als politisches Instrument.....	31
3.4	PISA als „gelungenes“ Exempel für public-private-Partnerships?	33
4	Pädagogische Psychologie vs. Didaktik.....	38
4.1	Pädagogische Psychologie	39
4.1.1	Was ist Pädagogische Psychologie?	39
4.1.2	Pädagogische Psychologie als wissenschaftliche Disziplin.....	40
4.1.3	Grundlegende psychologische Aspekte	42
4.1.4	Erziehung aus pädagogisch- psychologischer Sicht.....	44
4.1.5	Lernprozesse aus pädagogisch- psychologischer Sicht	47
4.1.6	Unterricht aus pädagogisch- psychologischer Sicht.....	49
4.2	Unterrichtsparadigmen der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie	52

5	Unterrichtsqualität	56
5.1	Was ist „Qualität“?	56
5.2	Unterschiedliche Ansätze der Erforschung von Unterrichtsqualität	63
5.3	Politischer Aspekt der Qualitätsbeurteilung.....	67
6	Fazit.....	70
7	Literaturverzeichnis:	72
8	Anhang	77
8.1	Zusammenfassung	77
8.2	Abstract	77
8.3	Lebenslauf	78

1 Einleitung

Die international vergleichende Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) hat seit ihrer ersten Durchführung im Jahre 2000 und der nachfolgenden Veröffentlichung im Jahr darauf vor allem in Deutschland und Österreich für Furore gesorgt. Seitdem wurde alle drei Jahre ein weiterer Durchgang vollzogen. Auch Österreich nahm 2012 wieder an der Studie teil. Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied kündigte bereits 2011 in einem Interview mit der APA (Austria Presse Agentur) an, die Zusammenarbeit mit der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) weiterführen zu wollen, da deren Testreihe – so Schmied im Standard 2011 – eine faktenbasierende und argumentierte Bildungspolitik möglich mache.¹ Die Aussagekraft der PISA-Studie scheint seitens der Politik nicht in Frage gestellt zu werden.

Auch in den Medien wurde PISA zum Thema. Bozkurt et al. haben unter anderem die öffentlichen Reaktionen in österreichischen Tageszeitungen bezüglich des Abschneidens Österreichs bei den PISA-Testungen von 2000 und 2003 über einen bestimmten Zeitraum nach der jeweiligen Veröffentlichung der Ergebnisse untersucht. Den Autoren zufolge wurden die Resultate in der Öffentlichkeit eher unkritisch rezipiert.² Zudem weisen sie darauf hin, dass sich das Interesse an PISA nach der Veröffentlichung von PISA 2003 im Dezember des darauffolgenden Jahres im Vergleich mit der ersten Publikation drastisch erhöht habe. Dies hat laut Bozkurt et al. mit der scheinbaren Verschlechterung – die im Beitrag zumindest teilweise in Frage gestellt wird – der Leistungen der bei PISA getesteten 15-jährigen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zum Abschneiden im Jahr 2000 zu tun. Es scheint so als wäre 2003 eine gewisse Hysterie in Österreich ausgebrochen. In den Artikeln kamen, so Bozkurt et al., im Vergleich zur Reaktion auf die erste Veröffentlichung zweimal so viele Bildungsexperten und eine Vielzahl an Politikern zu Wort. Die möglichen Ursachen für das scheinbar schlechte Resultat waren teilweise dieselben, die 2000 noch positiv bewertet wurden, z.B. die Politik, das Bildungssystem und die Lehrerinnen und Lehrer beziehungsweise die Schulen. Die Forderungen nach generellen Reformen, der Einführung einer Gesamtschule

¹ Vgl. <http://derstandard.at/1322531403072/10-Jahre-PISA-Studienautor-bezweifelt-Sinn-der-Teilnahme-an-PISA-Studie>

² Vgl. Bozkurt et al. 2007, S.321

und einer Verbesserung der Unterrichtsqualität im Bildungswesen häuften sich – so Bozkurt et al. – ebenso.³

Ein Hinterfragen der theoretischen Hintergründe fand also Bozkurt et al. zufolge – wenn überhaupt – nur vereinzelt statt. Diese Diplomarbeit soll sich mit diesen, zumindest in der Öffentlichkeit unreflektierten Hintergründen befassen.

1.1 Das Forschungsinteresse von PISA

Die Veröffentlichungen der von der OECD initiierten internationalen Evaluationsstudie PISA tragen scheinbar bedeutungsschwere Titel wie „Lernen für das Leben“ (2001) und „Lernen für die Welt von morgen“ (2004). Im Vorwort der Publikation des ersten Untersuchungsdurchgangs werden der dazugehörige Titel und das Forschungsvorhaben von PISA wie folgt dargelegt:

„Sind die Schülerinnen und Schüler gut vorbereitet für die Herausforderungen der Zukunft? Sind sie in der Lage, ihre Ideen und Vorstellungen effektiv zu analysieren, zu begründen und zu kommunizieren? Eltern und Schüler, die Öffentlichkeit und die Bildungsverantwortlichen brauchen Antworten auf diese Fragen.“⁴

In weiterer Folge wird das Vorhaben und die Zielsetzung der Studie – in aller Kürze – beantwortet:

„Im Rahmen von PISA arbeiten die Regierungen der OECD-Länder daran, die an den Schülerleistungen gemessenen Ergebnisse ihrer Bildungssysteme in regelmäßigen Abständen und innerhalb eines gemeinsamen, international vereinbarten Rahmens zu bewerten. Mit PISA soll eine neue Basis für den bildungspolitischen Dialog und die Zusammenarbeit bei der Definition und Operationalisierung von Bildungszielen geschaffen werden, wobei die für das spätere Leben relevanten Kompetenzen im Vordergrund stehen. Die Studie liefert Basismaterial für die Definition von Standards und den Evaluationsprozess [...] PISA befürwortet eine Verlagerung des Schwerpunkts in der Bildungspolitik von den Inputs auf die Lernergebnisse und kann so die Länder bei ihren Bemühungen um Verbesserung ihrer Schulsysteme unterstützen und dazu beitragen, dass junge Menschen bei ihrem Eintritt in das Erwachsenenleben besser vorbereitet sind auf eine Welt des raschen Wandels und der immer stärker werdenden globalen Interdependenz.“⁵

³ Vgl. Bozkurt et al. 2007, S. 321ff

⁴ OECD 2001, S.3

⁵ Vgl. OECD 2001, S.3

Hierbei werden einige Aspekte der PISA-Forschung ein wenig klarer:

- Es wird ein Zusammenhang zwischen schulischer Bildung und internationaler wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit postuliert.
- Der Forschungsfokus der OECD liegt nicht mehr auf so genannten Input-Variablen (wie Investition pro Schüler, Schüler-Lehrer-Relationen, Klassengrößen⁶), sondern auf den Lernresultaten (Output-Variablen), die durch PISA getestet werden sollen.
- Es wird zumindest behauptet, dass die PISA- Resultate Aufschluss über die Qualität von Schulsystemen geben sowie Mittel und Wege zur Verbesserung der selbigen (z.B. Einführung von Bildungsstandards) bereitstellen können.
- Die an PISA teilnehmenden Staaten einigen sich auf eine *bestimmte Art und Weise* der Testung „lebens-“ beziehungsweise „berufsrelevanter“ Kompetenzen.

1.1.1 Zusammenhang von schulischer Erziehung und Wirtschaft

Radtke zufolge wurde der oben erwähnte Zusammenhang von schulischer Erziehung und Wirtschaft von Vertretern der Bildungsökonomie behauptet. Seiner Ansicht nach konnte diese Dependenz jedoch nie methodisch gesichert nachgewiesen werden.⁷

Die Annahme, dass sich Bildungsinvestitionen auf die Wirtschaft auswirken scheint dennoch – nicht zuletzt durch PISA – nichts von ihrer Aktualität eingebüßt zu haben, da mittels PISA versucht wird, die Bereitschaft der 15- jährigen Jugendlichen – eine Altersstufe, die in einigen Ländern, zum Beispiel Österreich, das Ende der Pflichtschulzeit darstellt⁸ – für das Berufsleben zu erforschen:

„Der Wohlstand der Länder gründet sich heute in großem Maße auf deren Humankapital, und um in einer sich rasch wandelnden Welt bestehen zu können, muss der Einzelne seine Kenntnisse und Fähigkeiten während des ganzen Lebens weiterentwickeln. Das Bildungssystem muss ein solides Fundament hierfür schaffen, indem es die Entwicklung von Wissen und Kompetenzen fördert und die Kapazität und Motivation junger Erwachsener zur Fortsetzung des Lernprozesses über die Schulzeit hinaus stärkt.“⁹

⁶ Vgl. Radtke 2003, S.109

⁷ Vgl. Radtke 2003, S.109f

⁸ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

⁹ OECD 2004, S. 3

Der ökonomische Aspekt von Schule stellt einen Teil dieser Arbeit dar, da er, wie dieses Zitat zeigt, eine wesentliche Rolle in der Bildungspolitik einnimmt.

1.1.2 Vom Input zum Output

Radtke beschreibt zudem den Umschwung der OECD-Forschung in den 1980er Jahren. Bis in die 1980er Jahre hat sich die OECD – so Radtke – mit der Betrachtung von Bildungsbeteiligungsziffern, der Anzahl der tatsächlich vergebenen Zertifikate und dem Vergleich von Inputvariablen (siehe oben) beschäftigt. Ihm zufolge wurde die OECD durch die TIMS-Studie (Trends in mathematics and science study) zur Einführung von Output-Variablen inspiriert, deren Testung – wie dem oben zitierten Vorwort zu entnehmen ist – bei PISA die Grundlage für aussagekräftige Resultate liefern soll.¹⁰

Hopmann führt dieses Umdenken seitens der OECD – und unter anderem auch den Erfolg von PISA und Co. – auf die so genannte Krise des Wohlfahrtsstaates zurück. Seiner Ansicht nach hat es einen Umdenkprozess gegeben und zwar den von einem Modell der Verortung hin zu einem Modell der Vermessung. Die Erfolgsgeschichte beziehungsweise schier endlose Entfaltung des Wohlfahrtsstaates sei – so Hopmann – aufgrund von Ressourcenlimits ins Stocken geraten.¹¹

Das Modell der Verortung könne ihm zufolge so gesehen werden: Es geht hierbei um die unvermeidlichen Risiken privater Lebensführung, zum Beispiel Bildung, Krankheit, Alter oder Tod, denen sich in diesem Konzept staatliche Institutionen (Orte) wie Schulen und Krankenhäuser annehmen, in denen sich wiederum speziell ausgebildetes Personal mit diesen Problemen auseinandersetzt. Im Gegenzug für die zur Verfügung gestellten Orte, Ressourcen und Maßgaben bezüglich der Verteilung der Leistungen und Lasten verlangt der Staat Loyalität, Teilnahme und Steuern. Die Ausformung und Regulierung der jeweiligen Prozesse blieb in aller Regel den institutionellen Professionellen überlassen.¹²

Ob die Verortungen die jeweiligen Dienstleistungen auch erbrachten, wurde laut Hopmann – wenn überhaupt – nur in zweierlei Ansätzen kontrolliert: Entweder im Einzelfall als Dienst- oder Fachaufsicht oder summarisch in Form von generellen politischen

¹⁰ Vgl. Radtke 2003, S. 109ff

¹¹ Vgl. Hopmann 2006

¹² Vgl. ebd., S. 151ff

Bewertungen oder professionellen Selbstbeschreibungen. Das Auftreten neuer Probleme hatte eine kontinuierliche Expansion der Verortungen/Institutionen zur Folge. Hopmann macht einen Stimmungsumschwung gegenüber der institutionalisierten Risikovorsorge aus, der sich seiner Ansicht nach spätestens in den frühen 1990er Jahren bemerkbar machte. Es wurde die Frage nach der Leistungsfähigkeit der verschiedenen Vorsorgesysteme gestellt. Er sieht die Evaluationsvorhaben wie PISA und Co. als späte Folgen dieser aufgekommenen Skepsis.¹³

Das Hinterfragen der Leistungsfähigkeit der Institutionen führte zum so genannten Umbau des Sozialstaates von der Verortung zur Vermessung. Eine wichtige Perspektivenveränderung beschreibt Hopmann so:

„Wer immer verspricht mit den gegebenen Ressourcen zu bewirken, was erwartet wird, ist willkommen. Wo die Risikoentsorgung stattfindet ist damit weniger wichtig als zu welchem Zweck sie geschieht.“¹⁴

Ein Merkmal dieser Steuerungsumstellung auf bestimmte Erwartungen ist, so Hopmann, in weiterer Folge die Beurteilung der Leistungsfähigkeit (zum Beispiel durch PISA im Schulbereich) der verschiedenen Verortungen, was Hopmann zufolge eine scheinbare Umstellung von der Prozesskontrolle hin zur Produktkontrolle darstellt.¹⁵

1.1.3 Die Frage nach dem theoretischen Hintergrund von PISA

Was in den beiden oben zitierten Einleitungen der PISA- Publikationen auffällt, ist, dass der unterrichtstheoretische Hintergrund der Studie nicht genauer erläutert wird. Der gemeinsame, international vereinbarte Rahmen, der für die Bewertung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler maßgeblich sein und in weiterer Folge auch Aufschlüsse über die (dadurch bestimmte Sichtweise von) Qualität von Bildungssystemen geben soll, wird in dieser Arbeit im Fokus des Interesses stehen.

2 Forschungsinteresse

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich mich also mit dem Thema befassen, welches Verständnis von Unterricht dem Evaluationsprogramm PISA zugrunde liegt.

¹³ Vgl. Hopmann 2006, S. 153f

¹⁴ Ebd., S. 155

¹⁵ Vgl. ebd., S. 157

Meine Intention ist es, die daraus resultierenden Charakteristika dieses unterrichtstheoretischen Blickwinkels zu analysieren und ihre Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen, da dies die Art der Testung, den durchaus diskutablen Begriff der „Unterrichtsqualität“ und in weiterer Folge auch die Bildungspolitik verschiedener Staaten – z. B. Österreich – entscheidend prägt.¹⁶

Die im Zuge der Entstehung dieser Arbeit recherchierte Literatur weist zum Teil äußerst gegensätzliche, beziehungsweise konkurrierende Auffassungen bezüglich der Aussagekraft von PISA auf.

Der Arbeitsbericht Nr.1 des Noesis-Projektes attestiert der PISA-Testung, unter anderem, unzureichende Auffassungen von Lernprozessen:

„Viele bisherige Untersuchungen über die Wirkungen von Unterricht berufen sich auf sehr eindimensionale Auffassungen von Lernprozessen. So wird oft davon ausgegangen, dass das Wirken der Lehrperson auf direktem Wege in die SchülerInnenleistung transformiert werden kann, die sich anhand von Tests abbilden lassen und dadurch eine Aussage über die Wirksamkeit der Unterrichtsmethode erlauben würden (siehe dazu Hopmann/Brinek/Retzl 2007). Diese Zugangsweise birgt einige Schwachstellen, da dabei vernachlässigt wird, dass es sich bei Lernprozessen um soziale Interaktionen und unterschiedliche Wirklichkeiten handelt. Das bedeutet, dass sich ‚Wirkungen‘ an unterschiedlichen Situationen und aus vielen Perspektiven festmachen lassen. Die Wirkung, die ein Lehrer/eine Lehrerin in seinem/ihrem Unterricht feststellt, muss sich nicht notwendiger Weise mit der Erfahrung decken, die die betreffenden Lernenden machen.“¹⁷

Dies führte mich zu der Frage, welche unterschiedlichen unterrichtstheoretischen Denktraditionen dort aufeinander treffen.

Auch Hörmann und Hopmann hinterfragen die großteils unkritische öffentliche Sichtweise der PISA-Studie und ihrer Ergebnisse in Deutschland und Österreich. Es bestehe – so Hörmann und Hopmann – in der Öffentlichkeit und in den Medien Einigkeit darüber, dass PISA die Qualität von Schulsystemen misst. Sie verweisen jedoch darauf, dass Studien, wie z.B. auch PISA, Versuche darstellen, die Wirklichkeit unter einem bestimmten Blickwinkel zu analysieren. Aufgrund dessen seien auch die Aussagen, die

¹⁶ Vgl. Hopmann 2007a; Hopmann, Hörmann/Retzl 2009; Hörmann, Hopmann 2009

¹⁷ NOESIS 2010, S. 25

PISA bezüglich der Qualität von Unterricht tätig, in dem Licht ihrer theoretischen Fundierung zu betrachten.¹⁸

Dem Fachzeitschriftbeitrag „Restrained Teaching – The common core of Didaktik“ zufolge handelt es sich bei PISA um einen bestimmten Zugang zum Thema Unterricht, der in der Bildungsforschung die führende Rolle eingenommen hat: Die Pädagogische Psychologie. Diese, laut Hopmann traditionell angloamerikanische Betrachtungsweise von Unterricht beinhaltet Annahmen, die zahlreiche Unterschiede zur kontinentaleuropäischen Didaktik-Tradition aufweisen.¹⁹

Radtke vergleicht die erste Hochkonjunktur der Bildungsökonomie im Bildungswesen Deutschlands in den 1970er Jahren mit der, durch die OECD und PISA entfachten Renaissance ökonomischer Denkweisen im Bildungsbereich:

„Operationalisiert wird das Ziel ökonomischer Verwertbarkeit und technischer Machbarkeit von Erziehung diesmal nicht durch den Versuch einer umfassenden Revision des Curriculums, sondern über das bescheidene Konzept der Kompetenz, dem man seine angelsächsische Herkunft aus dem Pragmatismus und der Kognitionspsychologie ansieht und das hierzulande den tradierten, an kulturelle Inhalte und ein humanistisches Menschenbild gebundenen Bildungsbegriff ablösen soll.“²⁰

Ich werde mich demnach zu Beginn der Diplomarbeit diesen beiden unterrichtstheoretischen Traditionen widmen und ihre Grundlagen und Annahmen anhand ausgewählter Literatur darlegen.

Im Rahmen der Diplomarbeit werde ich mich ebenso mit einer Auswahl der durch PISA inspirierten Publikationen zum Thema „Unterrichtsqualität“, sowie mit offiziellen Veröffentlichungen der OECD auseinandersetzen, um das spezielle Verständnis von Unterrichtsqualität, das der PISA-Testung eigen und ihrer theoretischen Fundierung verpflichtet ist, zu erfassen.

¹⁸ Vgl. Hörmann/Hopmann 2009

¹⁹ Vgl. Hopmann 2007b

²⁰ Radtke 2003, S.116

Für mich ergaben sich folgende Fragestellungen und Hypothese:

- Von welchen unterrichtstheoretischen Annahmen geht PISA bei der Messung von „Unterrichtsqualität“ aus?
- Wie wird „Unterrichtsqualität“ von den PISA-Forschern definiert? Wie wird diese von PISA gemessen?
- Daraus konnte die folgende Hypothese abgeleitet werden: Die Art der Testung entstammt einer bestimmten Evaluationstradition und beinhaltet Züge einer spezifischen Vorstellung von Unterricht, was wiederum die Ergebnisse färbt.

2.1 Methodische Herangehensweise

Um das soeben dargelegte Forschungsinteresse anhand von Primär- (Veröffentlichungen der OECD) und Sekundärliteratur (Zeitschriftenbeiträge, Sammelbandbeiträge, Bücher, wissenschaftliche Aufsätze zu den Themen PISA und Unterrichtsqualität) bearbeiten zu können, fiel die Wahl der Methode auf den hermeneutischen Ansatz nach Wolfgang Klafki. Mithilfe dieses Ansatzes werde ich mittels theoretischer Literatur- und Dokumentanalyse die unterrichtstheoretischen Hintergründe von PISA und die daraus resultierenden Möglichkeiten und Grenzen dieses empirischen Forschungsansatzes diskutieren.

Die Frage, was den Ansatz der Hermeneutik zu einer erziehungswissenschaftlichen Methode – und für die Beantwortung meiner Forschungsfrage – qualifiziert, wird nun anhand dreier Texte von Wilhelm Dilthey (1900/1957), Wolfgang Klafki (1971/2001) und Koller (2010) expliziert werden. Hierbei ist es von Bedeutung anzumerken, dass Koller in seiner Darstellung der hermeneutischen Vorgehensweise auf die beiden Texte von Dilthey und Klafki zurückgreift. Da die von Koller verwendete Ausgabe von Diltheys Text (1982) während der Erstellung dieser Diplomarbeit in den Universitätsbibliotheken regelmäßig vergriffen war, wurde auf die Ausgabe von 1957 zurückgegriffen. Da es sich hierbei allerdings um Diltheys „Gesammelte Schriften“ handelt und sowohl Koller als auch die Version von 1957 dieselbe Entstehungsjahreszahl (1900) dieses Textes an-

geben, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den beiden Ausgaben um denselben, unveränderten Text handelt.

Koller beginnt das Kapitel über den hermeneutischen Ansatz in seinem Werk „Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung.“ mit einem kurzen historischen Abriss. Koller zufolge stellte dieser Ansatz die wissenschaftstheoretische Grundposition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik dar, welche bis in die zweite Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts eine gewisse Vormachtstellung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft innehatte. Die Hermeneutik, das Verstehen, galt – so Koller – als die methodische Grundoperation der Geisteswissenschaft.²¹

Dilthey beschreibt dies wie folgt:

„Verstehen, in dem nun anzugebenden weiten Umfang genommen, ist das grundlegende Verfahren für alle weiteren Operationen der Geisteswissenschaften.... Wie in den Naturwissenschaften alle gesetzliche Erkenntnis nur möglich ist durch das Meßbare und Zählbare in den Erfahrungen und in diesen enthaltenen Regeln, so ist in den Geisteswissenschaften jeder abstrakte Satz schließlich nur zu rechtfertigen durch seine Beziehung auf die seelische Lebendigkeit, wie sie im Erleben und Verstehen gegeben ist.“²²

Ihre Vormachtstellung verlor die Hermeneutik aber in der, so Koller, realistischen Wendung der 1960er Jahre, die die Erziehungswissenschaft überwiegend nicht mehr als Geistes-, sondern als Sozialwissenschaft ansah. Diese nahm in Bezug auf ihre methodische Ausrichtung eine so genannte Zwitterstellung ein. Die empirisch-analytische Methode machte der Operation des Verstehens die Position als Grundoperation der Disziplin streitig. Eine endgültige Entscheidung, welche Methode nun die angemessene wissenschaftliche Ausrichtung sei, ist, so Koller, bis zum heutigen Tage nicht getroffen²³ (obwohl beispielsweise Radtke im Bezug auf PISA die Ansicht vertritt, dass der finanzielle Aufwand, der rund um diese Evaluationsstudie betrieben wird, zeigt, dass seitens der OECD-Forschung ein empirisch-analytischer Ansatz favorisiert wird.²⁴).

Koller versucht anhand der Texte von Wilhelm Dilthey und Wolfgang Klafki darzulegen, was das Verstehen als Grundoperation geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen ausmacht. Hierbei macht er darauf aufmerksam, dass Diltheys Aufsatz aus dem Jahre 1900 das Wissenschaftsverständnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie-

²¹ Vgl. Koller 2010, S. 200

²² Dilthey 1900/1957, S. 333

²³ Vgl. Koller, S. 200f

²⁴ Vgl. Radtke 2003, S. 122f

derspiegelt und Klafkis Text aus dem Jahre 1971, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Vorrangstellung der Hermeneutik in der Erziehungswissenschaft schon in Frage gestellt worden war, den Versuch darstellt, sich der Bedeutung des hermeneutischen Ansatzes zu vergewissern.²⁵

Klafki betrachtet den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft und verdeutlicht anhand verschiedener pädagogischer Erkenntnissituationen die, wie er sagt, Notwendigkeit hermeneutischer Verfahren in der Pädagogik.²⁶ Er schreibt:

„Man trifft auf pädagogische Sachverhalte nicht wie auf ein neutrales Material, pädagogische Sachverhalte sind vielmehr immer von der Art, daß Menschen sie aus irgendeinem Interesse, mit irgendeiner Zielsetzung hervorbringen oder hervorgebracht haben oder daß Menschen aus bestimmten Interessen heraus, mit bestimmten Zielsetzungen und Vorstellungen.“²⁷

Das Ansprechen eines *pädagogischen* Sachverhalts schließe, so Klafki, immer schon mit ein, dass diesem Sachverhalt von bestimmten Menschen oder Gruppen von Menschen ein bestimmter Sinn, eine Bedeutung zugesprochen würde. Diese Urteile können sowohl positiv als auch negativ ausfallen und die Sachverhalte von verschiedenen Individuen übereinstimmend oder unterschiedlich gesehen werden. Dies gelte – wie Klafki betont – sowohl für Pädagogen in der Praxis als auch für Erziehungswissenschaftler. Denn vorwiegend lägen diese Theorien, Auffassungen, Wertungen und Meinungen in wissenschaftlichen und vorwissenschaftlichen Texten vor.²⁸ Dies stelle, so Koller, einen wichtigen Unterschied der Sozialwissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften dar, da diese es mit objektiven Gegebenheiten zu tun hätten, welche mittels geeigneter Beobachtungs- und Messverfahren – mehr oder weniger – genau erfasst werden könnten. Das Verstehen von pädagogischen Sachverhalten, die Erfassung der zugeschriebenen Bedeutungen sei demnach eine unentbehrliche Methode, um sich wissenschaftlich mit Sachverhalten auseinanderzusetzen.²⁹

Dilthey beschäftigt sich in seiner Abhandlung über „Die Entstehung der Hermeneutik“ genauer mit dem Begriff des Verstehens:

„Fremdes Dasein aber ist uns zunächst nur in Sinnestatsachen, in Gebärden, Lauten und Handlungen von außen gegeben [...] Wir nennen den Vorgang, in

²⁵ Vgl. Koller 2010, S. 201

²⁶ Vgl. Klafki 1971/2001, S. 125

²⁷ Klafki 1971/2001, S. 126

²⁸ Ebd., S. 126

²⁹ Vgl. ebd., S. 20

welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen [...] Dies Verstehen reicht von dem Auffassen kindlichen Lallens bis zu dem des Hamlet oder der Vernunftkritik. Aus Steinen, Marmor, musikalisch geformten Tönen, aus Gebärden, Worten und Schrift, aus Handlungen, wirtschaftlichen Ordnungen und Verfassungen spricht derselbe Geist zu uns und bedarf der Auslegung.“³⁰

Dilthey beschreibt das Verstehen als einen allgegenwärtigen Vorgang, ohne den menschliche Kommunikation nicht funktionieren kann. Die im Zitat angesprochenen, äußerlich und sinnlich gegebenen Zeichen werden durch den Vorgang des Verstehens interpretiert, eine Äußerung, eine Intention erkannt.

Wie aber wird aus dem alltäglichen Verstehen ein „kunstmäßiges“, eine wissenschaftliche Methode? Diltheys Antwort hierzu lautet einerseits:

„Verstehen wird nur Sprachdenkmalen gegenüber zu einer Auslegung³¹, welche Allgemeingültigkeit erreicht [...] [die Hermeneutik] soll gegenüber dem beständigen Einbruch romantischer Willkür und skeptischer Subjektivität in das Gebiet der Geschichte die Allgemeingültigkeit der Interpretation theoretisch begründen, auf welcher alle Sicherheit der Geschichte beruht.“³²

Koller sieht damit zwei Schwierigkeiten verbunden: Die erste Schwierigkeit sieht er in der Einzigartigkeit dessen, was verstanden werden soll. Der Verstehende hat keinen unmittelbaren Zugang zum Inneren des Fremden. Zweitens sei auch der Verstehende ein Individuum mit bestimmten Eigenarten, Gedanken und Gefühlen, was einer objektiven Erkenntnis seitens des Verstehenden entgegenwirke.³³

Der hermeneutische Ansatz – als wissenschaftliche Methode in Verwendung – müsse, wie Koller nach Dilthey³⁴ meint, um dieses Hindernis zu überwinden, durch Regeln fixiert sein, um eine intersubjektive Überprüfung der Auslegung, der Interpretation einer Äußerung möglich zu machen. Nur als strenges, methodisches, überprüfbares Verfahren könne sie wissenschaftlich sein.³⁵

³⁰ Dilthey 1900/1957, S. 318f

³¹ Dilthey bezeichnet das kunstmäßige Verstehen von schriftlich fixierten Lebensäußerungen als Auslegung, beziehungsweise Interpretation (Dilthey 1900/1957, S. 332).

³² Ebd., S. 331

³³ Koller 2010, S. 206

³⁴ Dilthey 1900/1957, S. 332

³⁵ Vgl. Koller 2010, S. 205ff

2.1.1 Prinzipien des Verstehens als wissenschaftliche Methode

Welche Regeln, beziehungsweise Prinzipien bestehen nun für das Verstehen als wissenschaftliche Methode in der Erziehungswissenschaft? Dieser Frage wird sowohl von Dilthey als auch von Klafki nachgegangen. Aufgrund Klafkis übersichtlicherer Strukturierung und Hinzufügung weiterer Punkte wird vor allem dessen Text für die Beantwortung dieser Frage herangezogen.

Laut Koller ist ein wichtiger Bestandteil des wissenschaftlichen Verstehens, dass das zu Interpretierende – sei es nun ein niedergeschriebener Text, ein Kunstwerk, ein Ton- und/oder Bilddokument, etc. – in einer dauerhaft fixierten Form vorhanden sein muss.³⁶

Er bezieht sich hierbei auf Dilthey, der dies folgendermaßen ausdrückt:

„Aber auch anstrengendste Aufmerksamkeit kann nur dann zu einem kunstmäßigen Vorgang werden, in welchem ein kontrollierter Grad von Objektivität erreicht wird, wenn die Lebensäußerung fixiert ist und wir so immer wieder zu ihr zurückkehren können. Solches kunstmäßige Verstehen von dauerhaft fixierten Lebensäußerungen nennen wir Auslegung oder Interpretation.“³⁷

Dieses, bei Dilthey explizit angegebene Prinzip, wird in Klafkis zweiter methodologischer Grunderkenntnis mitgedacht. Ich werde in Kürze darauf zurückkommen.

Die Rechtfertigung der hermeneutischen Methode für die von mir gestellte Forschungsfrage, die ich mithilfe der Interpretation ausgewählter Literatur zum Thema PISA zu beantworten suche, sehe ich unter anderem darin, dass, wie Koller betont, sowohl Dilthey als auch Klafki das Medium der Schrift als besonders geeignete dauerhafte Fixierung ansehen.³⁸ Ich schließe mich dieser Ansicht Kollers an. Denn, so heißt es bei Dilthey:

„Darin liegt nun die unermessliche Bedeutung der Literatur für unser Verständnis des geistigen Lebens und der Geschichte, daß in der Sprache allein das menschliche Innere seinen vollständigen, erschöpfenden und objektiv verständlichen Ausdruck findet. Daher hat die Kunst des Verstehens ihren Mittelpunkt in der Auslegung oder Interpretation der in der Schrift enthaltenen Reste menschlichen Daseins.“³⁹

Klafki meint, dass „Wissenschaftliche Verfahren, die auf eine solche rationale, methodisch durchdachte und überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten, insbe-

³⁶ Vgl. Koller 2010, S. 208

³⁷ Dilthey 1900/1957, S. 319

³⁸ Vgl. Koller 2010, S. 208

³⁹ Dilthey 1900/1957, S. 319

sondere von Texten, abzielen“ hermeneutische Verfahren oder Methoden genannt werden.⁴⁰

Klafki weist in seinem Beitrag auf elf verschiedene „methodologische Grunderkenntnisse“ hin, die zeigen sollen, „in welcher methodischen Weise Auslegung, Interpretation, Bemühung um wissenschaftliches Verstehen von Texten erfolgt.“⁴¹:

Erstens sei es, so Klafki, von Bedeutung, dass sich der Interpret seines eigenen Vorverständnisses bewusst ist:

„Textinterpretation erfolgt immer unter bestimmten Fragestellungen, und in der Fragestellung drückt sich ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhanges aus.“⁴²

Die Wichtigkeit eines Vorverständnisses liegt laut Klafki darin, dass sie für eine Textinterpretation unabdingbar sei. Des Weiteren sei es im Rahmen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Text aus zweierlei Gründen von Bedeutung:

„Damit die Aussagen des Interpreten aber von anderen geprüft werden können, muß der Interpret seine Fragestellung und sein Vorverständnis formulieren!“⁴³

Für das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit – beispielsweise einer Diplomarbeit – ist dies meiner Ansicht nach von größter Bedeutung. Die Formulierung des Vorverständnisses und der Fragestellung, wie ich es zu Beginn dieser Arbeit getan habe, ermöglicht dem Leser, dem theoretischen Zugang eines Interpreten folgen zu können.

Es könne aber, womit wir bei Klafkis zweiter Grunderkenntnis wären, sein, dass die Analyse eines Textes auf die vorab explizierte Eingangsfragestellung und deren Vorverständnis verändernd zurückwirkt.⁴⁴ Er fordert deshalb:

„Die vorgängige Fragestellung und das darin sich ausdrückende Vorverständnis müssen am Text bzw. an den Texten selbst immer wieder überprüft und ggf. geändert werden.“

Auch der Interpret eines Textes muss bei seiner Analyse immer bedenken, ob die von ihm bearbeiteten Texte sein eigenes Vorverständnis verändert haben und dieses gegebenenfalls ändern. Klafki betont im Zuge seiner diesbezüglichen Ausführungen auch, dass

⁴⁰ Klafki 1971/2001, S. 126

⁴¹ Ebd., S. 132

⁴² Klafki 1971/2001, S. 134

⁴³ Ebd., S. 134

⁴⁴ Ebd.

dieser Aspekt Teil eines anderen, allgemeineren und noch weiter auszuführenden Kennzeichens hermeneutischer Verfahren ist: Des *hermeneutischen Zirkels*.⁴⁵

Die Überprüfung am Text, beziehungsweise an den Texten schließt meiner Ansicht nach – und hierbei stimme ich Koller zu – das dauerhafte fixierte Vorhandensein der interpretierten Texte mit ein.⁴⁶

Die Quellen- bzw. Textkritik (Dritte Grunderkenntnis) beschäftigt sich, so Klafki, mit Fragen, die besonders dann gestellt werden, wenn „Texte gar nicht mehr in originalen Handschriften oder in Drucken, die der Autor selbst anerkannt hat, besitzen, sondern nur in Abschriften, oder dort, wo es bei einem Text unsicher ist, ob derjenige, dem er zugeschrieben wird, tatsächlich der Autor ist.“⁴⁷ Eine solche Frage dieser Art wäre dann also beispielsweise, ob der vermeintliche Autor auch wirklich der Verfasser eines Textes ist.

Im darauf folgenden Abschnitt legt Klafki sein Augenmerk auf die Wortbedeutung:

„Ein notwendiges Moment der Interpretation ist die Frage nach der Bedeutung einzelner Worte oder Formen eines Textes. Mit dem Fachterminus ausgedrückt: es handelt sich um den semantischen Aspekt, d.h. also den auf die Wortbedeutungen gerichteten Aspekt der Interpretation. Diesem Aspekt kommt deshalb großes Gewicht zu, weil die Bedeutung, die die der Leser damit in seiner eigenen Sprache verbindet, abweichen kann.“⁴⁸

Klafki will mittels dieser (vierten) Grunderkenntnis denjenigen, die das hermeneutische Verfahren anwenden möchten, vor Augen führen, dass vor allem – aber nicht nur⁴⁹ – der „geschichtliche Bedeutungswandel von Worten“ die Interpretation eines Textes beeinflussen können.

Die Bedeutung einzelner Worte – zum Beispiel „Unterricht“ – im Wandel der Zeit beziehungsweise unterschiedliche Auffassungen der Wortbedeutung einer Zeitperiode führen Klafki zu zwei weiteren, damit verbundenen Grunderkenntnissen, die den Aspekt des Kontextes eines pädagogischen Textes widerspiegeln:

Fünftens weist Klafki nämlich darauf hin, dass Stellungnahmen – und hierbei besonders pädagogische Texte – häufig im Zuge von Kontroversen getätigt werden, Partei ergrei-

⁴⁵ Vgl. Klafki 1971/2001, S. 135

⁴⁶ Vgl. Koller 2010, S. 208

⁴⁷ Klafki 1971/2001, S. 136

⁴⁸ Ebd., S. 138

⁴⁹ Klafki weist zudem darauf hin, dass auch innerhalb derselben Zeitperiode die Bedeutung von Wörtern variieren kann, der Sprachgebrauch also nicht einheitlich ist.

fen und Ausdruck eines praktischen Engagements seien. Aufgrund dessen sei es von Nöten, auch die jeweiligen, so genannten Gegenspieler⁵⁰ in die eigene Interpretation mit einzubeziehen. Dies ist nämlich, so Klafki, eine typische Entstehungssituation eines pädagogischen Textes.⁵¹

Sechstens geht Klafki von einem prinzipiellen Verhältnis wechselseitiger Erklärung textimmanenter und textübergreifender Zusammenhänge aus. So sei es einerseits zur Interpretation eines Einzeltextes oft von Nöten, weitere Quellen heranzuziehen und andererseits können textimmanente Informationen häufig auch zur Klärung textübergreifender Zusammenhänge beitragen.⁵²

Siebtens sollen ebenso die in einem Text verwendeten syntaktischen Mittel im Augenmerk des hermeneutisch Forschenden liegen, da sie laut Klafki für die Ermittlung eines Argumentationszusammenhanges von großer Bedeutung seien.⁵³

Als Exempel hierfür nennt Koller syntaktische Mittel wie Bindewörter („trotzdem“, „danach“), die Aussagen eine logische oder zeitliche Struktur verleihen. Aber auch anderen Stilmitteln wie beispielsweise die Verwendung des Indikativs/Konjunktivs oder rhetorische sowie stilistischen Figuren (Ironie, Metaphern) wird laut Koller ebenso eine wichtige Rolle beim Verstehen einer Äußerung beigemessen.⁵⁴

Ein Interpret muss, so Klafki, auch die in einem Text enthaltenen Gedanken eines Textes ermitteln und interpretieren (Achte Grunderkenntnis):

„Was die Ermittlung der syntaktischen Beziehungen zwischen Sätzen und Satzgliedern im Kleinen zu leisten vermag, muß vom Interpretieren auch für den gesamten Text systematisch geleistet werden. Die gedankliche Gliederung muß übersichtlich herausgearbeitet werden: Hauptthesen, Begründungen, Erläuterungen, Beispiele, Nebengedanken, Exkurse usf. sind durch Interpretation voneinander abzuheben und nach Möglichkeit in einem differenzierten Gliederungsschema zusammenzufassen. Diese Aufgabe ist dann besonders dringlich, wenn ein Autor seinen Text nicht selbst ausdrücklich und detailliert gegliedert hat und sofern er seine Gliederung nicht selbst kommentiert.“⁵⁵

⁵⁰ Klafki bezieht sich, um hierfür gleich ein Exempel zu geben, in seinem Beitrag auch auf die so genannte „Empirische Erziehungswissenschaft“, wenn er meint, dass die hermeneutischen Verfahrensweisen unter anderem „bei der *Interpretation* der Ergebnisse empirischer Untersuchungen, der Einordnung dieser Ergebnisse in größere Zusammenhänge und der Entwicklung von Folgerungen“ angewendet werden muss (Klafki 1971/2001, S. 128, Hervorhebung im Original).

⁵¹ Vgl. Klafki 1972/2001, S. 140

⁵² Ebd., S. 140

⁵³ Ebd. S. 141

⁵⁴ Vgl. Koller 2010, S. 208

⁵⁵ Klafki 1971/2001, S. 143

Für die Auslegung eines Textes betont Klafki neuntens, dass der hermeneutisch arbeitende Interpret – sofern es sich bei dem zu interpretieren Text um Argumentationszusammenhänge der Argumentation handelt – die innere Widerspruchsfreiheit der Argumentation des Autors zu prüfen. Es dürfe also nicht a priori davon ausgegangen werden, dass ein argumentativer Text in sich schlüssig ist.⁵⁶

Der so genannte hermeneutische Zirkel, von Klafki auch „hermeneutische Spirale“⁵⁷ genannt, steht in enger Verbindung zu Klafkis zweiter Grunderkenntnis, dass der Interpret darauf achten muss, ob die Analyse eines Textes sein Vorverständnis verändert hat und es gegebenenfalls abändern müsse. Er schreibt:

„Interpretation bewegt sich ständig im sogenannten ‚hermeneutischen Zirkel‘: Die einzelne Aussage und ihre sprachlichen Elemente werden im Gang der Interpretation immer wieder im Zusammenhang größerer Aussagenzusammenhänge ausgelegt; das einzelne Wort wird erst im Zusammenhang eines Satzes, der Satz erst im Kontext größerer Satzzusammenhänge verständlich usf.; später in einem Text auftretende Aussagen wirken ergänzend und verändernd auf das Verständnis des früher Gesagten. Zugleich gilt aber auch: Der jeweils umfassendere Zusammenhang kann nicht ohne seine einzelnen Elemente verstanden werden.“⁵⁸

Das Verständnis eines Textteiles sowie das Vorverständnis eines Interpreten kann sich also laut Klafki mit fortlaufender Dauer einer hermeneutischen Analyse verändern, da spätere Textpassagen auf das vorherige Verständnis einwirken können, was sich wiederum auf das Verständnis des gesamten Textes auswirken kann. Dieser Prozess bewirke, so Klafki, ein immer tiefer werdendes Verständnis eines Textes.⁵⁹

Für Klafki ebenfalls von besonderer Bedeutung ist seine elfte und somit letzte Grunderkenntnis. Schon zu Beginn seines Beitrages betont er, dass sich das hermeneutische Verfahren – in der Erziehungswissenschaft angewendet – aus seiner Sicht nicht mit der bloßen Auslegung von Texten beschäftigen, sondern auch den darin enthaltenen Aussagen kritisch gegenüberstehen solle.⁶⁰ Denn:

⁵⁶ Vgl. Klafki 1971/2001, S. 143f

⁵⁷ Um Missverständnisse zu vermeiden, wählt Klafki diese alternative Namensgebung. Es solle, so Klafki, ausgedrückt werden, dass man sich innerhalb dieses Prozesses nicht im Kreise drehe (Klafki 1971/2001, S.145).

⁵⁸ Klafki 1971/2001, S. 144

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Ebd., S. 125

„Es ist grundsätzlich immer möglich, daß die Auffassungen, Zielsetzungen, Thesen, Argumentationen, die in einem Text bzw. in einigen Texten von einem Autor geäußert werden, entscheidend durch die gesellschaftliche Position, in der sich der Autor befindet, bestimmt sind, m.a.W.: durch seine gesellschaftlichen Interessen, ohne daß sich der Autor dieses Zusammenhanges überhaupt oder in vollem Umfang bewußt ist.“⁶¹

Klafki fordert diesen Gedanken resümierend den hermeneutisch arbeitenden (Erziehungs-)Wissenschaftler dazu auf, bei seiner Interpretation auch die ideologiekritische Frage zu stellen. Direkt im Anschluss ergänzt Klafki den soeben dargelegten Gedanken wie folgt:

„Dieser erste Aspekt der ideologiekritischen Frage bei der Textinterpretation muß durch einen zweiten ergänzt werden, sobald nach der Wirkung eines Textes, seiner Aufnahme, Umdeutung oder Ablehnung durch bestimmte Lesergruppen gefragt wird oder nach dem Auftreten von Nachfolge- oder Gegenschritten. Positive oder negative Reaktionen auf einen Text können selbst wiederum ideologisch, d.h.: durch undurchschaute gesellschaftliche Interessen der Menschen oder Menschengruppen, die Stellung nehmen, bestimmt sein.“⁶²

Man müsse also auch die gesellschaftliche Position, die möglichen Intentionen und die Interessen des Autors eines im Augenmerk haben, da diese Merkmale die Interpretation eines Textes entscheidend beeinflussen können.

2.1.2 Rückschlüsse für die Bearbeitung der ausgewählten Literatur im Rahmen der Diplomarbeit

Wie oben ausgeführt wurde, ist es das Ziel Klafkis, die Wichtigkeit der Beibehaltung der hermeneutischen Methode angesichts des Aufkommens der Empirischen Erziehungswissenschaft und deren Wissenschaftsverständnis darzulegen. So beschreibt er drei Stellen des so genannten systematischen Erkenntnisinteresses⁶³, an welchen die hermeneutische Methode seiner – von mir geteilten – Ansicht nach ihren Platz hat. Ers-

⁶¹ Klafki 1971/2001, S. 147

⁶² Ebd.

⁶³ Klafki unterscheidet zwei Arten des Erkenntnisinteresses: Beschäftige ich mich beispielsweise im Rahmen der Diskussion um vorschulische Erziehung mit dem Problem des Spiels und seiner Bedeutung für die intellektuelle und soziale Entwicklung des Kindes, so arbeite ich mit Texten über die Theorie des Spiels, habe also ein primär systematisches Erkenntnisinteresse. Wer sich zum Beispiel mit der Geschichte des österreichischen Schulwesens verfasst, verfolgt ein primär historisches Interesse der Erkenntnis. Klafki räumt aber auch ein, dass es auch zu Mischformen dieser Interessen kommen kann, wenn zur Klärung einer systematischen Forschungsfrage nicht nur auf zeitgenössische, sondern – wie in dieser Diplomarbeit – auch auf Texte von Autoren aus der Vergangenheit zurückgegriffen wird (Vgl. Klafki 1971/2001, S. 127f).

tens sei die Methode der Hermeneutik im Prozess der Hypothesenbildung eine notwendige Voraussetzung für empirische Studien. Zweitens sei die Hermeneutik für die Interpretation der Ergebnisse empirischer Untersuchungen zuständig. Auch der dritte Einsatzbereich der Hermeneutik ist aus meiner Sicht von großer Bedeutung:

„Der dritte wichtige Anwendungsbereich hermeneutischer Verfahren unter systematischem Erkenntnisinteresse ist die *Untersuchung von Normen und Zielen in der Erziehung*, sofern es dabei nicht nur um Beschreibung und Analyse vergangener oder heute vorfindbarer Normen und Ziele geht, sondern entweder um eine Kritik solcher Normen und Ziele oder um den Versuch, mit wissenschaftlichen Argumenten erstens dazu beizutragen, Normen und Ziele der Erziehung in der jeweiligen Gegenwart und für die voraussehbare Zukunft zu begründen und zweitens hinsichtlich solcher erstrebenswerten Normen oder Ziele unter den Erziehungspraktikern und –theoretikern Übereinstimmung herbeizuführen. Die Norm- und Zielproblematik ist ein konstitutiver Faktor aller pädagogisch relevanten Vorgänge und Institutionen.“⁶⁴

Klafki bezieht sich hierbei meiner Ansicht nach auf das Wissenschaftsverständnis der Empirischen Erziehungswissenschaft. Ein bekannter Vertreter dieser Wissenschaftsauffassung ist Wolfgang Brezinka, der seinen Standpunkt wie folgt formuliert:

„Von den verschiedenen Zwecken, denen die Sprache dienen kann, kommt für die wissenschaftliche Erkenntnis nur einer in Betracht: die Darstellung von Gegenständen und Sachverhalten. Von Formulierungen, die den Ausdruck eigener Gefühle, die Erregung von Gefühlen, bei anderen oder die Aufforderung zu einem Verhalten bezwecken, müssen wissenschaftliche Theorien freigehalten werden. In ihnen ist nur der deskriptive Sprachgebrauch zulässig, während der präskriptive und der emotive ausgeschlossen bleiben.“⁶⁵

Wie oben anhand von Dilthey und Klafki jedoch ausgeführt wurde, handelt es sich bei pädagogischen Sachverhalten aber aus hermeneutischer Sicht nicht um objektiv gegebene Sachverhalte wie in der Naturwissenschaft. Ihnen werden vielmehr von Menschen oder Menschengruppen Bedeutungen, ein bestimmter Sinn, zugesprochen. Diese Zuschreibungen, diese Werturteile gilt es mittels hermeneutischer Verfahren (siehe vor allem Klafkis Grunderkenntnisse neun und elf⁶⁶) zu verstehen und zu interpretieren. Ein geeignetes Mittel der Analyse solcher Werturteile stellt laut Koller – und dies wird

⁶⁴ Ebd., S. 128, Hervorhebung im Original

⁶⁵ Brezinka 1968, S. 441

⁶⁶ Koller macht in seiner Analyse der Texte von Dilthey den Leser darauf aufmerksam, dass es sich hierbei um Forderungen Klafkis handle, die über das hermeneutische Wissenschaftsverständnis, wie es von Dilthey repräsentiert werde, hinausgehen. Sie seien, so Koller, Ausdruck der Position der kritischen Erziehungswissenschaft (Vgl. Koller 2010, S. 216). Da ich diese beiden Grunderkenntnisse für meine Diplomarbeit für unabdingbar halte, werden diese beiden Grunderkenntnisse Bestandteil meiner Analyse sein.

im Rahmen dieser Diplomarbeit zum Ausdruck kommen – schon bei Dilthey das Instrument des Vergleichs dar.⁶⁷ Er bezieht sich hierbei auf die folgende Aussage Diltheys:

„Nach dem Prinzip der Unabtrennbarkeit von Auffassen und Wertgeben ist mit dem hermeneutischen Prozeß die literarische Kritik notwendig verbunden, ihm immanent. Es gibt kein verstehen ohne Wertgefühl – aber nur durch Vergleichung wird der Wert objektiv und allgemeingültig festgestellt.“⁶⁸

Hermeneutische und empirische Verfahren zeichnet, so Klafki, eine gegenseitige Interdependenz aus. Klafki resümiert dies so:

„Es ließ sich zeigen, daß die Fragestellungen und Hypothesen empirischer Untersuchungen durch hermeneutische Analysen gewonnen werden können, daß aber umgekehrt hermeneutisch ermittelte Aussagen über Realität erst durch empirische Verfahren geprüft werden müssen, bevor sie als wissenschaftlich abgesichert, genauer: als *vorläufig* gesichert gelten können.“⁶⁹

Klafkis Ausführungen zum hermeneutischen Zirkel bzw. zu seiner hermeneutischen Spirale und seine sechste Grunderkenntnis, dass es zur Interpretation eines pädagogischen Textes oft notwendig sei, weitere Quellen heranzuziehen, ließen mich eine Grenze des hermeneutischen Verfahrens sowie die Eingeschränktheit des Rahmens einer schriftlich fixierten wissenschaftlichen Arbeit erkennen: Man könnte diesen spiralen Prozess schier endlos weiterführen. Womöglich hätte ein weiterer Text die Interpretation anderer oder mein eigenes Vorverständnis verändert, vielleicht auch nicht. Aber auch eine universitäre/wissenschaftliche Abschlussarbeit wie diese muss eines Tages abgegeben werden.

Klafki erörtert dem Interpreten pädagogischer Texte mittels seiner so genannten Grunderkenntnisse meiner Ansicht nach diverse Fallen, in die ein Interpret pädagogischer Texte – also auch ich – im Zuge seiner Ausführung des hermeneutischen Verfahrens tappen könnte. Er räumt am Ende seiner Ausführungen ein, dass seine elf Grundprinzipien zwar nicht alle, aber die – zumindest aus seiner Sicht – wichtigsten Regeln der hermeneutischen Methoden darstellen⁷⁰, die es aus meiner Sicht im Rahmen meiner

⁶⁷ Vgl. Koller 2012, S. 217

⁶⁸ Dilthey 1900/1957, S. 336

⁶⁹ Klafki 1971/2001, S. 131

⁷⁰ Ebd.

Diplomarbeit zu beachten gilt. Für meine Arbeit ergab sich durch Klafkis Darlegungen beispielsweise die Erkenntnis, dass man – um sich über das Verständnis eines vorab gelesenen Textes zu vergewissern – unbedingt primär der Originaltext, und nicht die eigenen Notizen bezüglich dieses Schriftstückes zurate gezogen werden sollten.

2.2 Pädagogische Relevanz

Die bildungswissenschaftliche Relevanz der Frage nach den theoretischen Hintergründen von PISA und deren Folgen für den Begriff der Unterrichtsqualität sehe ich darin, dass die Nicht-Berücksichtigung der Grenzen von PISA die Gefahr mit sich bringt, deren Ergebnisse als unumstößliche Wahrheiten anzuerkennen und sich bildungspolitisch gänzlich dieser einen Denktradition zu verschreiben.⁷¹

Angesichts der oben dargestellten, unkritischen öffentlichen Rezeption der PISA-Ergebnisse liegt die Vermutung nahe, dass es sogar von Nöten ist, darauf aufmerksam zu machen, dass PISA ein anderes Verständnis von Unterricht und dessen Durchführung und Zielsetzung innewohnt, als jenes, welches im deutschsprachigen Raum Tradition ist.

3 Der politische Kontext von PISA

PISA und der Erfolg dieser Schülerleistungsstudie lassen sich meiner Ansicht nach nicht allein durch das Forschungsdesign und die theoretischen Annahmen der Studie erklären. Vielmehr erfüllt PISA auch politische Zwecke. Aufgrund dessen möchte ich nun die (auch gesellschaftliche) Vorgeschichte dieser Evaluationsstudie und ihre politische Funktion genauer beleuchten. Die Fragen, denen dieses Kapitel nachgehen wird, lauten: Wie kam es zur Erstellung der Bildungsindikatoren der OECD? Ist PISA ein nützliches Instrument für (Bildungs-)Politiker der an dieser Studie teilnehmenden Länder? Handelt es sich bei PISA um ein geschicktes Instrument der OECD, das die Bildungspolitik der an PISA teilnehmenden Staaten in eine neo-liberale Richtung lenken soll? Geht es sowohl den Politikern als auch der OECD – in einer Art Koalition, einem Public-Private Partnership – um die Einführung einer Rationalisierung des Schulwesens?

⁷¹ Vgl. Hopmann 2007a; Hopmann 2007b; Hopmann/Hörmann/Retzl 2009

3.1 Die Entstehungsgeschichte von PISA

Leibfried und Martens beschäftigen sich näher mit der Frage, warum es PISA überhaupt gibt und wieso sich gerade die OECD, deren primäre Ziele das wirtschaftliche Wachstum ihrer Mitgliedsstaaten und die Förderung der entsprechenden Zusammenarbeit ihrer Mitgliedsstaaten sind⁷², mit der Messung des Bildungsstandes 15/16-Jähriger befasst. Die OECD entstand 1961 aus ihrer 1947 Vorgängerorganisation OEEC (Organisation for European Economic Co-operation), welche die Mittel des Marshallplanes für den Wiederaufbau Europas nach dem Zweiten Weltkrieg verwaltete.⁷³ Sie konzentrierte sich laut Leibfried und Martens nach ihrer Namensänderung vermehrt auf die wirtschaftliche Entwicklung ihrer nunmehr über den gesamten Globus verteilten Mitgliedsländer, wurde zum verlängerten Arm der NATO und hatte zum Ziel, „die freie Marktwirtschaft und den Freihandel in ihren bald dreißig Staaten auszubauen und fest zu verankern“.⁷⁴ Die OECD entwickelte sich, wie Leibfried und Martens es ausdrücken, im Laufe der Zeit von einer sachlich eng begrenzten internationalen Organisation für Wirtschaft und Steuern zu einer beinahe Universalzuständigkeit beanspruchenden Großinstitution, zum „Universal-Clearinghouse“⁷⁵ ihrer Mitgliedsstaaten. Die Tätigkeit der OECD war und ist eine *beratende*, sie entwickelte zunächst Empfehlungen für einzelne Politikfelder ihrer Mitglieds- und Partnerstaaten und dehnte dies auf die Interaktion dieser Politikfelder und den Länderverbund aus. Die OECD stellt sich auf ihrer offiziellen Homepage wie folgt vor:

„The mission of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) is to promote policies that will improve the economic and social well-being of people around the world. The OECD provides a forum in which governments can work together to share experiences and seek solutions to common problems. We work with governments to understand what drives economic, social and environmental change. We set international standards on a wide range of things, from agriculture and tax to the safety of chemicals [...] We compare how different countries' school systems are readying their young people for modern life, and how different countries' pension systems will look after their

⁷² OECD 2004, S. 2

⁷³ www.oecd.org/about/history

⁷⁴ Leibfried/Martens 2008, S. 4

⁷⁵ Ebd., S. 6

citizens in old age. Drawing on facts and real-life experience, we recommend policies designed to make the lives of ordinary people better.”⁷⁶

Meiner Ansicht nach bestätigen diese zahlreichen, hier dargestellten, Aufgabenbereiche der OECD ihren Status als Universal-Clearinghouse.

Zufolge Leibfried und Martens kam es – nach einem bereits gescheiterten Versuch der Erstellung von Bildungsindikatoren in den 1960er Jahren – in den 1980er Jahren zu einem Revival des Themas. Anlass hierfür waren die verheerenden Resultate einer von der US-Regierung 1981 in Auftrag gegebenen Studie zum amerikanischen Bildungswesen. Reagan erklärte die Schulreform zu seiner vorrangigen Aufgabe und machte die Bildungspolitik – die eigentlich, wie in Deutschland, Angelegenheit der einzelnen Bundesstaaten ist – über Nacht zum Thema der Außenpolitik⁷⁷ – einer Domäne des Präsidenten. Die US-Regierung wandte sich an die OECD. Diese „solle international vergleichbare Bildungsstatistiken erstellen und die Bildungslage der industrialisierten Welt ermitteln“.⁷⁸ Die damalige Bildungsabteilung der OECD lehnte, so Leibfried und Martens, die Bitte der USA mit der Begründung ab, dass Bildungspolitik zu Kultur gehöre und sich diese nicht in Zahlen und Vergleichstabellen pressen ließe. Nach der Drohung der USA, sich aus dem Bildungsprogramm der OECD zurückzuziehen und unerwarteter Schützenhilfe aus Frankreich, das ebenfalls – wie Leibfried und Martens betonen aufgrund ganz anderer Reformvorhaben als Reagan – quantitative Angaben über den realen Bildungsstand der französischen Schüler forderte, war der Bann gebrochen.⁷⁹ Der Druck aus den USA und Frankreich führte Mitte der 80er Jahre zu neuen Bildungserhebungen der OECD. Das Problem der OECD war jenes: Es fehlte ihr laut Leibfried und Martens an Expertise. Ihre Bildungsabteilung beschäftigte damals an die zwölf Mitarbeiter und niemand wollte die Indikatoren angehen, bis der Schweizer Philosoph Norberto Bottani schließlich das Vorhaben als erster in Angriff nahm. Da dieser aber über kein statistisches Vorwissen verfügte, holte man sich dieses Wissen von Bildungsexperten aus aller Welt, baute Netzwerke für einzelne Themen auf und stellte neues Personal

⁷⁶ Homepage OECD: www.oecd.org/about

⁷⁷ Laut Leibfried und Martens wollte die US-Regierung durch die Verschiebung der rein inneramerikanischen Auseinandersetzung auf die internationale Ebene das amerikanische Bildungssystem zum außenpolitischen Thema machen und damit das Gewicht der Bundesregierung gegenüber den Einzelstaaten erhöhen (vgl. Leibfried/Martens 2008, S. 8)

⁷⁸ Leibfried/Martens 2008, S. 8

⁷⁹ Vgl. ebd.

ein, darunter auch der spätere „Deputy Director for Education and Special Advisor on Education Policy to the OECD's Secretary-General“⁸⁰, Andreas Schleicher. Dieser hatte vor seiner Tätigkeit bei der OECD „lange für die International Association for the Evaluation of Educational Achievement gearbeitet und dort in den 90er Jahren erste internationale Vergleichsstudien über Lesefähigkeit und Mathematikkompetenz mit durchgeführt.“⁸¹

Norberto Bottani, von 1976 bis 1997 „Principal Administrator of the Centre for Educational Research and Innovation“ bei der OECD und von 1988 bis 1997 Leiter des OECD-Programms für die Erstellung der Bildungsindikatoren, schreibt in seinem Fachzeitschriftbeitrag „The OECD indicators: purposes, limits and production process“ aus dem Jahre 1998 über die Schwierigkeiten bei der Erstellung der Bildungsindikatoren:

“It is virtually impossible to measure all of the factors which might have an impact. For this reason despite the relevance of the research on education, there is no agreement on the most influential factors concerning students’ performance. Results which have a high degree of consistency are relatively rare. Therefore, when selecting indicators able to correctly and quickly inform users of education systems about the performance and the state of education, certain choices must be made. These choices are neither simple nor neutral.”⁸²

Bottani beschreibt zudem die Metamorphose der Indikatoren in den ersten vier Veröffentlichungen von „Bildung auf einen Blick“ beziehungsweise „Education at a glance“. Für den weiteren Verlauf dieses Kapitels ist meiner Ansicht nach vor allem der Abschnitt über diejenigen Indikatoren, die sich mit den „Results of education“ befassen sollen, von Bedeutung:

„The section of indicators on the ‘results of education’ is both the section that has changed the least in terms of the number of indicators (from ten indicators to twelve), and the one that has changed the most in terms of content. In the four editions there are three common sub-groups, i.e. student outcomes indicators; system outcomes indicators and labour market outcomes. The most unstable sub-group is that on student outcomes. These indicators have changed in every edition, trying to use data provided by two non-governmental sources: the IEA and the Educational Testing Service. The indicators are focused on achievement in

⁸⁰ <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/andreasschleicher-deputydirectorforeducationandspecialadvisoroneducationpolicytotheoecdsecretary-general.htm>

⁸¹ Leibfried/Martens 2008, S. 9

⁸² Bottani 1998, S. 62

mathematics, sciences and reading. Sometimes the calculations concern the population of 9 year olds; but are usually for 14 year olds. It is evident that the OECD did not find the appropriate data for producing a stable set of achievement indicators which provide the information expected by public opinion, users of education systems and policy makers. In the third edition of *Education at a glance*, the OECD was obliged to use, for the second time, data from the RLS⁸³ carried out in 1991. In the second edition, RLS data was used for calculating the three standard indicators on student achievement: multiple comparisons, student scores distribution, and within and between school variances. In the third edition, the same set of data was used calculating an indicator on the progress in reading between the ages 9-14 [...] Despite the interest of these indicators and the rationale for calculating them, one has the impression that these indicators have been invented to avoid leaving cells empty in the sub-group on student achievement [...] If the OECD would like to produce policy-relevant and up-to-date indicators on student achievement, it will be necessary to revise the data strategy in this domain.”⁸⁴

Dieses von Bottani angesprochene Problem führt uns zum Programme for International Student Assessment (PISA). Leibfried und Martens zufolge war bei der Arbeit an Bildung auf einen Blick aufgefallen, dass man zwar eine Fülle an amtlichen Verwaltungsdaten und Statistiken⁸⁵ zur Verfügung hatte, aber über den wirklichen Bildungsstand der Schüler keine Informationen hatte. Mitte der 1990er Jahre kam man, so Leibfried und Martens, auf die Idee, die später mit PISA realisiert wurde: Man brauche zusätzliche Daten über die Fähigkeiten und Kompetenzen der Heranwachsenden und müsse hierfür über die Nutzung nationaler Bildungsstatistiken hinausgehen und die Schüler einer Altersgruppe mit gleichen Tests auf ihren tatsächlichen Bildungsstand hin überprüfen. Die Idee wurde den Mitgliedsstaaten im Jahre 1995 vorgestellt und abgelehnt, dies sei zu teuer und hätte zu wenige politische Lerneffekte. Der damalige Direktor der Bildungsabteilung, Tom Alexander ließ sich aber nicht entmutigen, ließ seine Belegschaft weiter an dem Projekt feilen und betrieb zufolge Leibfried und Martens auch Lobbyarbeit im Hintergrund. Bei einer neuerlichen Abstimmung über das Projekt im Jahre 1997 wurde schlussendlich zugestimmt.⁸⁶

Wie das folgende Zitat zeigt, ist PISA Teil des Indikatorenprogramms der OECD – und zwar jener, der sich mit den soeben beschriebenen „student outcomes“ beschäftigt:

⁸³ RLS steht für Reading Literature Study, eine Studie der IEA. Siehe auch http://www.iea.nl/reading_literacy_study.html

⁸⁴ Bottani 1998, S. 70, Hervorhebung im Original

⁸⁵ Hierzu zählen zum Beispiel Statistiken über die für Bildung investierten finanziellen Ressourcen, die Anzahl und Streuung der erreichten Abschlüsse, die Anzahl an Lehrpersonal, etc.

⁸⁶ Leibfried/Martens 2008, S. 9f

„Die OECD-Mitgliedstaaten arbeiten im Rahmen von PISA gemeinsam daran, qualitativ bessere vergleichende Indikatoren für die Leistung von Bildungssystemen zu entwickeln. Die OECD veröffentlicht in ihrem jährlich erscheinenden Bericht *Bildung auf einen Blick* (z.B. OECD, 2001) eine Reihe von Indikatoren. Sie vermitteln Informationen über die für Bildung aufgewendeten Human- und Finanzressourcen, über die Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen und Lernmethoden sowie über den individuellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Nutzen von Bildungsinvestitionen. In der Vergangenheit fehlte es an regelmäßigen und verlässlichen Indikatoren für die *Ergebnisse* des Bildungswesens in den verschiedenen Ländern, insbesondere Indikatoren für Wissen und Fähigkeiten, was ein beträchtliches Manko bei den zur Verfügung stehenden Daten darstellte. Ohne solche Indikatoren haben Politiker, Steuerzahler, Pädagogen und Eltern kein Instrument in der Hand, um die Effektivität ihrer Bildungssysteme vergleichen und beurteilen zu können.“⁸⁷

3.2 Die Politik als Spielball der PISA-Forschung?

Uljens geht in seinem Sammelbandbeitrag von 2007 davon aus, dass die OECD mittels PISA die Bildungspolitik der an der Schülerleistungsstudie teilnehmenden Länder in eine neo-liberale Richtung zu lenken versucht. Er beschreibt seine Vorannahmen und seine Vorgehensweise bei der Interpretation von PISA mit folgenden Worten:

„The aim of the present chapter is to contextualise the PISA evaluation as an exponent of an ongoing shift in the educational policy of many countries participating in PISA. The shift is considered to reflect a neoliberally oriented understanding of the relation between the state, the market and education [...] Even if PISA strengthens the development of a neoliberal educational discourse, both nationally and globally, the project was prepared for by developments within many nations in the 1990s [...] The argument is that these preceding operations made PISA appear a natural continuation of an already initiated change process on the national level. The chapter also points out some of the mechanisms through which the PISA evaluations operate in order to promote the neoliberal interests of the OECD.“⁸⁸

Uljens versucht den PISA vorbereitenden, globalen Umschwung, den auch Hopmann (siehe Einleitung dieser Arbeit) darstellt, in der Bildungspolitik am Beispiel Finnlands darzustellen. Laut Uljens begann dort das bildungspolitische Umdenken bereits in den 1980er Jahren, als sich die politische Mentalität in eine konservativere Richtung entwickelte. Nach dem Fall der Sowjetunion und der Berliner Mauer wurde ein Diskurs über Produktivität, Effektivität, Fähigkeiten, die zunehmende individuelle Freiheit und Verantwortung sowie die Deregulierung im Sozialbereich – also auch im Bildungsbereich –

⁸⁷ OECD 2000, S. 18f

⁸⁸ Uljens 2007, S. 295

initiiert. Hierzu gehörte Ende der 1980er Jahre unter anderem die Einführung von Ideen des so genannten New Public Management, in denen sich die Rolle des Staates dahingehend ändert, dass er Dienstleistungen nicht mehr selber produziert, sondern produzieren lässt und diese dann einkauft. „The model included, as we know, the lowering of taxes as well as techniques for ‘quality insurance’.”⁸⁹ Als qualitätssichernde Maßnahme wurde den einzelnen Schulen und weiteren Bildungsinstitutionen beispielsweise die Erstellung eigener Curricula gewährt und ein nationaler Test für die Leistungsbeurteilung von Schulen eingeführt, was, so Uljens, eine Geisteshaltung der Vermarktung von Bildung und die Sicht von Bildung als Vehikel für den (inter)nationalen Wettbewerb sowie das Konkurrenzdenken der Schulen untereinander stärkte. Bildung wurde zunehmend als privates und nicht als öffentliches Gut betrachtet. Das bedeutet unter anderem, dass Eltern und Schüler mehr oder weniger als Kunden⁹⁰ pädagogischer Dienstleistungsträger angesehen werden, denen auf Basis der Qualitäts- und Erfolgsprofile von Schulen eine Palette an Schulwahlmöglichkeiten unterbreitet werden soll.⁹¹

Zufolge Uljens geht es der OECD mittels PISA darum, eine wettbewerbsorientierte Mentalität in den teilnehmenden Staaten zu entfachen und das Hauptaugenmerk der Länder auf die Bildungsorganisation zu lenken. Die hierfür verwendeten Strategien sind laut Uljens diese: Seiner Ansicht nach fördert die Verwendung eines einheitlichen Mess-Standards für alle Teilnehmerstaaten eine zunehmende Homogenität, da sich die PISA-Forschung auf das Ranking der Länder, nicht aber auf die systematische Erklärung ihrer Unterschiede in den Schülerleistungen konzentriert. Die Staaten sind bei der Erklärung und Interpretation der Testergebnisse auf sich allein gestellt. Dadurch wird laut Uljens ein „self-adjusting process“ in den Staaten ausgelöst, dessen Folgen er mit folgenden Worten beschreibt:

„Through this process the countries begin to orientate towards certain types of questions and topics, i.e. looking for keys to success [...] However, this process leads to limiting the agenda for educational policies of a specific country. Instrumental policy issues, i.e. means for how things should be carried out become

⁸⁹ Uljens 2007, S. 296

⁹⁰ Diese Sichtweise der Eltern und Schüler als „Kunden“ vertritt meiner Ansicht nach auch die PISA-Forschung, die laut Eigenaussage unter anderem – wie das OECD-Zitat auf Seite 32 dieser Diplomarbeit zeigt – Informationen über den „individuellen Nutzen“ von Bildungsinvestitionen vermitteln möchte.

⁹¹ Vgl. Uljens 2007, S. 296f

the main topic, while reflection related to the orientation and aim of education and schooling as such diminishes.”⁹²

Diese Erwartung seitens der OECD zeigt sich meiner Ansicht nach auch in den PISA-Publikationen, wie das folgende Zitat darlegt:

"Die OECD versteht PISA als Ausdruck einer neuen Selbstverpflichtung ihrer Mitgliedsstaaten, sich durch Messung von Schülerleistungen auf der Grundlage einer gemeinsamen internationalen Rahmenkonzeption ein Bild von der Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zu verschaffen – jedenfalls soweit Basis-kompetenzen betroffen sind.“⁹³

Die zweite Strategie der OECD, ihre Interessen zu promoten sieht Uljens in der PISA-Konstruktion und deren Verhältnis zu den nationalen Curricula der Teilnehmerländer. Dass sich PISA – beispielsweise im Gegensatz zur TIMSS-Studie der IEA – nicht an den nationalen Curricula orientiert könnte zufolge Uljens auch damit begründet werden, dass es das (versteckte) Ziel der OECD war, eine Wettbewerbs-Mentalität unter den teilnehmenden Staaten zu entfachen, wodurch sich das Hauptaugenmerk auf die Erreichung oder Haltung einer Ranking-Position und nicht mehr auf die Bildungsziele richtet.⁹⁴

3.3 PISA als politisches Instrument

Steiner-Khamsi hat sich näher mit der politischen Nutzung von internationalen OECD- und ähnlichen Schülerleistungsstudien beschäftigt. Ihrer Ansicht nach lässt sich ein großes Interesse an international vergleichenden Bildungsstudien ausmachen – sowohl seitens der Öffentlichkeit als auch von Seiten politischer Entscheidungsträger. Zudem habe sich eine Mentalität des bildungspolitischen Voneinander-Lernens entwickelt, wobei der internationale Vergleich – z.B. durch PISA oder andere Schülerleistungsstudien – ihrer Ansicht nach eine besondere Rolle spielt.⁹⁵ Steiner-Khamsi verweist zudem darauf, dass die Verbreitung der Hinweise auf die Globalisierung sowohl bei denjenigen Politikern, die sich die Bildungspolitik anderer Länder zum Vorbild nehmen als auch bei denen, deren Bildungspolitik zum Vorbild genommen wird, zunimmt. Diese Hinweise generieren laut Steiner-Khamsi einen signifikanten politischen, sowie ökonomischen Druck,

⁹² Uljens 2007, S. 298f

⁹³ Baumert et al. 2001, S. 16

⁹⁴ Vgl. Uljens 2007, S. 299

⁹⁵ Vgl. Steiner-Khamsi 2003, S.1

Bildungssysteme miteinander zu vergleichen, voneinander zu lernen und bildungspolitische Strategien an andere sozusagen auszuborgen. Die Folge dieses Drucks und des internationalen Vergleiches lässt sich als Deterritorialisierung oder Dekontextualisierung verstehen, die das alte Konzept der Bildung als kulturell verankertes System in Frage stellt – und zwar so effektiv, dass Politanalytiker und Ausübende eine neue Art Patriotismus ausrufen: Damit der Staat überleben kann, muss er die staatlichen Grenzen überschreiten, um im heutigen „globalen Dorf“ sowohl politisch als auch ökonomisch überleben zu können.⁹⁶

Beginnend mit den 1990er Jahren, so heißt es bei Steiner Khamsi, wurden Rankings und League Tables (Tabellen) zu wichtigen politischen Werkzeugen, um Veränderung und Innovation in Bildungsorganisationen zu forcieren.⁹⁷ Die Anziehungskraft internationaler Vergleichsstudien auf die Politik erklärt sie anhand zweier Punkte:

Erstens gäbe es – und angesichts des in der Einleitung der Diplomarbeit verwendeten Zitates der derzeitigen österreichischen Bildungsministerin Schmied stimme ich Steiner-Khamsi mehr als zu – den generellen Trend hin zu evidenzbasierter Forschung in „Public Policy“-Studien und den speziellen Trend zu auf Outcomes und Standards basierende Schulreformen. Regierungen bräuchten zwecks Qualitätssicherung so genannte „harte“ Fakten in Form kontinuierlicher Evaluation – im Falle der Schulen: Schülerleistungsmessungen.⁹⁸

Zweitens ermöglichen sie es Politikern, sich via Rankings und so genannter „League Tables“ aus internationalen Studien auf eine messbare, leicht zugängliche – aber wie Steiner-Khamsi betont auch oft verzerrte – und gekürzte Form wissenschaftlicher Rationalität zu berufen, um ihre Reformvorhaben zu rechtfertigen.⁹⁹

Steiner-Khamsi geht nach Luhmanns Theorie der selbstreferenziellen Systeme davon aus, dass das Ausborgen politischer Strategien eine Art der Externalisierung ist, die

⁹⁶ Vgl. Steiner-Khamsi, S. 1

⁹⁷ Vgl. ebd.

⁹⁸ Vgl. ebd., S.2

⁹⁹ Vgl. ebd., S.2

dann als letzter Ausweg gewählt wird, wenn die Selbstreferenz versagt, eine Methode oder die Einführung einer Reform nicht mehr anders gerechtfertigt werden kann.¹⁰⁰

Für den Fokus auf die League Tables sind zwei Formen der Externalisierung besonders interessant¹⁰¹:

- Wissenschaftliche Rationalität: Politische Entscheidungsträger in aller Welt tendieren immer öfter dazu, diesen Bezug in einen internationalen Kontext zu rahmen, indem sie Resultate von internationalen Studien im Stile von OECD und IEA dazu verwenden, die Effektivität ihrer eigenen Bildungssysteme zu evaluieren.
- Zweitens ist der Bezug auf das selektive Ausborgen und Leihen bildungspolitischer Strategien effektiver Staaten zu nennen, die im Rahmen internationalen Studien identifiziert wurden. Dies wäre im Fall von PISA Finnland, neuerdings Singapur¹⁰².

Beide Externalisierungsformen sind laut Steiner-Khamsi untrennbar mit den Semantiken der Globalisierung verbunden, auf die politische Entscheidungsträger zurückgreifen, um den Reformbedarf in ihrem Land zu rechtfertigen.

3.4 PISA als „gelungenes“ Exempel für public-private-Partnerships?

Zufolge Flitner hat sich die wieder erstarkte Bildungsökonomie über das zuvorige Sammeln von Bildungsindikatoren wie Schüler- und Absolventenzahlen sowie Abschlussniveaus hinaus entwickelt. Vielmehr seien die Durchdringung staatlicher Schulsysteme mit unternehmerischen Führungsprinzipien und die Entwicklung von Schulmärkten die neue Agenda:

„Aus öffentlichen Schulsystemen, die im Windschatten der Ökonomie nach den Eingengesetzen staatlicher Einrichtungen funktionierten, sind inzwischen auch Felder wirtschaftlichen Handelns geworden, in denen Unternehmen beginnen, Arbeitsformen und pädagogische Beziehungen innerhalb der Schulen umzubauen, Schulsysteme in eine Vielzahl spezifischer Märkte zu zerlegen und einer ideellen und materiellen Privatisierung zuzuführen.“¹⁰³

Sie vertritt die These, dass staatliche und private Organisationen, die im Schulsystem tätig werden, ihre jeweils typischen Führungsprinzipien in die Schulen übertragen. Für

¹⁰⁰ Vgl. Steiner-Khamsi, S. 2

¹⁰¹ Vgl. ebd.

¹⁰² Vgl. <http://www.oecd.org/pisa/>

¹⁰³ Flitner 2006, S. 246

sie stellt die sich weltweit etablierende standardisierte Messung der Erträge von Schulen (Schülerleistungen) eine Verflechtung staatlicher und betriebswirtschaftlicher Führungskriterien da, die im Fachjargon auch *public-private-partnership* genannt wird. Als Beispiel für eine solche Zusammenarbeit gibt Flitner PISA an. Sie weist zudem in ihrem Beitrag von 2006 darauf hin, dass es sich bei PISA um ein Produkt privater, transnationaler Bildungsdienstleister, so genannter *educational assessment-Firmen*, und der OECD handelt, das Regierungen rund um den Globus angeboten wird.¹⁰⁴ In den Veröffentlichungen der OECD werden – wie im folgenden Zitat – fünf Forschungseinrichtungen genannt, die für das Forschungsdesign und die Umsetzung der Erhebungen zuständig sind:

„Zuständig für Design und Implementierung der Erhebungen innerhalb des vom PISA-Ausschuss der teilnehmenden Länder festgelegten Rahmens ist ein internationales Konsortium, das so genannte PISA-Konsortium, in dem unter der Leitung des Australian Council for Educational Research (ACER) die folgenden Forschungseinrichtungen zusammenarbeiten: Netherlands National Institute for Educational Measurement (Citogroep), The National Institute for Educational Policy Research (NIER) in Japan, The Educational Testing Service (ETS) in den USA, und WESTAT in den USA.“¹⁰⁵

Was zufolge Flitner in den PISA-Publikationen aber unerwähnt bleibt ist, dass es sich bei vier von fünf Forschungseinrichtungen um *private educational assessment-Firmen* handelt, allein das japanische Institut befindet sich in staatlicher Hand. Sie weist des Weiteren darauf hin, dass große Bildungsdienstleister, wie diejenigen, die PISA anbieten, deshalb so gefragt seien, da sie über höhere Budgets, klarere Ziele und oft auch viel mehr internationale Erfahrung und zum Teil über besseres Fachwissen verfügen als nationale Schulverwaltungen. Zudem seien sie auch politisch aktiv. Sie beeinflussen, so Flitner, durch reichhaltige Seminarangebote, öffentlichkeitswirksame Aktionen, durch die direkte Kontaktaufnahme zu Regierungen und durch Verbindungen zu Großorganisationen wie der OECD die bildungspolitische Willens- und Entscheidungsgebung von Regierungen in aller Welt. Ich möchte – in aller Kürze – auf die einzelnen PISA-Bildungsdienstleister zu sprechen kommen:

Das **Australian Council for Educational Research (ACER)** ist für die Geschäftsführung, das internationale PISA-Management, und die Datenauswertung aller Teilnehmer-

¹⁰⁴ Vgl. Flitner 2006, S. 247ff

¹⁰⁵ OECD 2004, S.502

staaten zuständig.¹⁰⁶ Zuzolge Flitner bekam ACER den Zuschlag der OECD aufgrund guter Beziehungen zur UNESCO, diplomatischer Vorarbeit innerhalb der OECD und zweier Ideen: Kompetenzen statt Schulleistungen zu messen und die Studie mit drei Schwerpunkten (Mathematik-, Lese- und Naturwissenschaftskompetenz) zu versehen, wobei das Hauptaugenmerk pro Durchlauf auf jeweils einen Schwerpunkt gelegt wird, wodurch den Staaten ein PISA-Abonnement nahe gelegt werden kann.¹⁰⁷ ACER ist, wie eine Projektauflistung auf der offiziellen Homepage zeigt¹⁰⁸, in viele nationale und internationale Projekte involviert und PISA damit nur ein Projekt unter vielen.

WESTAT aus Rockville, Maryland in den USA, ist laut Eigenangabe “recognized as one of the foremost research and statistical survey organizations in the United States”, beschäftigt mehr als 2000 Mitarbeiter und arbeitet vor allem für die US-amerikanischen Bundesministerien¹⁰⁹, schreibt zuzolge Flitner für diese sogar so genannte „Government Reports“ und ist einer der größten Auftragnehmer der amerikanischen Bildungsministeriums.

Der **Educational Testing Service (ETS)** aus Princeton, New Jersey (ebenfalls USA) ist eine 1947 gegründete, gemeinnützige Organisation und hat im Rahmen von PISA den Vorsitz der Expertengruppe für Lesen inne¹¹⁰. Die Geschichte geht, so Flitner, auf den Scholastic Aptitude Test (SAT) zurück, der kontinuierlich weiterentwickelt wurde und sich in den USA mittlerweile flächendeckend als College-Zulassungstest durchgesetzt hat. ETS bietet außerdem auch SAT-Trainingskurse an und hat mit den in der Industrie zur Überprüfung von Englisch-Kenntnissen der Mitarbeiter angewendeten Tests of English as Foreign Language (TOEFL) einen weiteren Geschäftszweig. Ebenso wie WESTAT ist ETS ein bedeutender Geschäftspartner des amerikanischen Bildungsministeriums und berät Bildungs- und Forschungsministerien in Lateinamerika und im mittleren Osten, z.B. Georgien.¹¹¹

¹⁰⁶ Vgl. Flitner 2006, S.248

¹⁰⁷ Vgl. ebd.

¹⁰⁸ Vgl. Homepage ACER: <http://www.acer.edu.au/research/projects>

¹⁰⁹ Vgl. Homepage WESTAT: http://www.westat.com/about_us/index.cfm

¹¹⁰ Wodurch laut Flitner eine Weiterverwendung von ETS-Tests wie dem International Adult Literacy Survey (IALS) gesichert sei, da sich im PISA-Schwerpunkt „Lesen“ einige Items aus diesem Test verwendet wurden (vgl. Flitner 2006, S. 250)

¹¹¹ Vgl. Flitner 2006, S. 250f

CITO(GROEP) ist ein niederländisches Testungs- und Assessment-Unternehmen, das 1968 von der damaligen niederländischen Regierung gegründet und 1999 privatisiert wurde. Das Unternehmen stellt sich auf seiner Homepage mit folgenden Worten vor:

“Cito, based in the Netherlands, is one of the world’s leading testing and assessment companies. Measuring and monitoring human potential has been our core competence since 1968. We work for educational institutions, governments and companies, with learning performance and performance in the workplace as our focal points. Our work builds on the latest developments in ICT and psychometric research.”¹¹²

Zudem bietet Cito, so Flitner, auch pädagogische Materialien wie Schulungsprogramme für Erwachsene oder Sprachtests für Vorschulkinder, etc. an.¹¹³

Was PISA laut Flitner eindrucksvoll gelungen ist, ist die Schaffung und Erschließung staatlicher Nachfrage für Schülerleistungsstudien. Es sei der OECD und ihren Bildungsdienstleistern gelungen, auch zunehmend Nicht-OECD-Staaten für PISA zu gewinnen, PISA-Teilnehmer von nationalen Zusatzangeboten zu überzeugen, auf Output-Steuerung setzende Staaten zu Dauerkunden zu machen.¹¹⁴

Zufolge Flitner bemühen sich sowohl die OECD als auch die Welthandelsorganisation (WTO) seit Mitte der 1990er Jahre um eine Erweiterung des General Agreement on Trade of Services mit dem Ziel, Handelsschranken für den internationalen Handel für den internationalen Handel mit Dienstleistungen, z.B.: Handwerksleistungen, aber auch juristische, medizinische, kulturelle und pädagogische (!) Dienstleistungen abzubauen. Dadurch hätte sich eine Diskussion darüber entwickelt, ob kulturelle Güter und Dienstleistungen durch die „Brille“ des Handelsrechts als eine Ware angesehen werden sollen.¹¹⁵ Wie Flitner weiter ausführt, ist die Förderung einzelner kultureller Akteure mit Steuergeldern – zum Beispiel die Bevorzugung öffentlicher gegenüber staatlichen Schulträger – aus der Sicht der WTO und der OECD gleichbedeutend mit Wettbewerbsverzerrung, die internationalen Investoren eine Handelsschranke vorsetzt, was wiederum als Hindernis für die globale Selbstregulierung der Märkte gesehen wird.¹¹⁶

¹¹² Homepage Citogroep: http://www.cito.com/en/about_cito.aspx

¹¹³ Vgl. Flitner 2006, S. 253

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 254

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 256

¹¹⁶ Vgl. Flitner 2006, S. S.256f

Die Staaten sollen deshalb – frei nach dem Motto „steering not rowing“¹¹⁷ – in Zukunft nicht mehr die öffentliche Struktur schaffen und betreiben, sondern mittels Gesetzen freie Märkte schaffen, auf denen die Kunden – also die Eltern und die Schüler – aus einer Palette von verschiedenen Anbietern wählen können. Diese Anbieter werden zwecks Kundeninformation (staatliche Aufsichtsbehörden, individuelle Marktteilnehmer) die Einhaltung von Prozess- (Schulqualität) und Produktnormen (Schülerkompetenzen) nachweisen müssen. Die hierbei implizite Unterstellung ist laut Flitner die, dass der Staat sich auf ineffiziente Weise im Bildungsbereich betätigt hat.¹¹⁸

Flitner weist des Weiteren auf die im Zuge der Lissabonner Vereinbarungen beschlossenen „Open Method of Coordination“, die auf der offiziellen Homepage der EU-Kommission wie folgt definiert wird:

„In many policy areas, EU Member States set their own national policies rather than having an EU-wide policy laid down in law. However, under the 'open method of coordination' (OMC) governments learn from each other by sharing information and comparing initiatives. This enables them to adopt best practice and coordinate their national policies [...] The open method of coordination takes place in areas which fall within the competence of the Member States, such as employment, social protection, social inclusion, **education**, youth or training. It deals with measures which are binding on Member States in varying degrees, but which never take the form of directives, regulations or decisions.“¹¹⁹

Diese Methode soll es, so Flitner, den Regierungen der EU-Mitgliedsstaaten ermöglichen, ihre Sozialpolitiken – einem Bereich, in dem die EU keine Macht besitzt – von unterschiedlichen Voraussetzungen her mittels Wettbewerb und wechselseitiger Kontrolle gleichsinnig zu entwickeln. Es geht hierbei darum, wie Flitner sich ausdrückt, die „Spielregeln“ für die Entstehung bildungspolitischer Entscheidungen zu verändern.¹²⁰ Lokale Differenzen sollen bei der Umsetzung der Leitlinien berücksichtigt werden. Der zentrale Bezugsrahmen der Politik wird dadurch aber der internationale Vergleich. Dies beinhaltet, so Flitner, die Definition von Leitlinien für die Sozialpolitik, die Etablierung qualitativer und quantitativer Indikatoren und Benchmarks. Die Strategien der am bes-

¹¹⁷ Flitner 2006, S. 256

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 257

¹¹⁹ http://ec.europa.eu/youth/focus/open-method-of-coordination_en.htm, Hervorhebung El Mahdi

¹²⁰ Flitner 2006, S. 258

ten abschneidenden Nation internationaler Vergleichstests zum „Best Practice“, zum Maßstab für die anderen.¹²¹

4 Pädagogische Psychologie vs. Didaktik

Zuvor wurde im Rahmen der Vorstellung des Forschungsinteresses die Frage gestellt, welcher unterrichts- bzw. bildungstheoretische Hintergrund sich hinter der Testung von PISA verbirgt. In dem nun folgenden Kapitel wird dieser Frage nachgegangen.

Es scheint so, als ob bei der vorgefundenen Literatur zwei Denktraditionen aufeinander-treffen: Die kontinentaleuropäische Tradition der Didaktik und die angloamerikanische, so genannte, Pädagogische Psychologie. Die beiden Theorien von Unterricht werden in ihren Grundzügen skizziert und anschließend miteinander verglichen.

In dem Bericht „PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.“ geben die PISA-Forscher Auskunft über die Forschungstradition, in der sie sich und ihre Arbeit verstanden sehen wollen.¹²² Hierbei werden die Namen zweier Forscher genannt, die in der pädagogisch-psychologischen Literatur von Bedeutung sind: Robert Ladd, Sohn des als Begründer der Pädagogischen Psychologie bezeichneten Edward Lee Thorndike¹²³ und Benjamin Bloom, dessen Taxonomie kognitiver Lernziele im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch von Bedeutung sein wird:

„Mit der Erhebung im Jahr 2009 hat Deutschland zum vierten Mal an Programme for International Student Assessment (PISA) teilgenommen. Dieses Untersuchungsprogramm wurde zwar 1997 von den OECD-Mitgliedsstaaten initiiert und im Jahr 2000 zum ersten Mal realisiert, knüpft aber an die wesentlich ältere Tradition der international vergleichenden Bildungsforschung an, die schon vier Jahrzehnte früher begann. 1958 gründeten Wissenschaftler aus mehreren europäischen Staaten – darunter so angesehene Personen wie *Benjamin Bloom, der Nestor der lernzielorientierten Leistungsmessung, und der Psychometriker R. L. Thorndike* – in Hamburg die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) als eine nicht regierungsgebundene, wissenschaftliche Institution. Sie waren daran interessiert, die zuvor rein qualitativ-historisch argumentierende vergleichende Erziehungswissenschaft (Komparatistik) durch empirische Untersuchungen zu ergänzen, mit denen Ergebnisse von Bildungsprozessen international einheitlich gemessen werden können (Olson, 2007). Als Bildungsforscher suchten sie die bis dahin nur in einzelnen kulturel-

¹²¹ Vgl. Flitner 2006, S. 259f

¹²² Vgl. Klieme et al. 2010, S. 11

¹²³ Siehe Kapitel 4.1.1

len Kontexten gewonnen Erkenntnisse über Bedingungen erfolgreicher Bildungsprozesse auf ihre interkulturelle Gültigkeit hin zu prüfen und Effekte unterschiedlich strukturierter Bildungssysteme zu vergleichen.“¹²⁴

4.1 Pädagogische Psychologie

Zunächst wird nun der Frage nachgegangen, was unter Pädagogischer Psychologie zu verstehen ist und welche theoretischen Annahmen ihr innewohnen. Die Relevanz dieser Darstellung lässt sich so erklären: Eine kompetente Kritik dieses wissenschaftlichen Ansatzes lässt sich nicht durch simple Abkehr ihr gegenüber herstellen. Dieses Kapitel versucht nun, die Charakteristika der Pädagogischen Psychologie darzulegen.

4.1.1 Was ist Pädagogische Psychologie?

Die Geschichte der anglo-amerikanischen Denktradition der Pädagogischen Psychologie, deren Ursprung auf Edward Lee Thorndike zurückgeht, beginnt zufolge Hasselhorn um 1900 und teilt ihre Anfänge mit der Entwicklung der wissenschaftlichen Psychologie insgesamt. Zu ihrer Vorgeschichte gehören seiner Ansicht nach aber auch europäische Philosophen und Pädagogen wie Herbart, Rousseau, Locke oder amerikanische Denker wie die Pragmatiker James und Dewey. Thorndike bestimmte, so Hasselhorn, die wissenschaftliche Ausrichtung der Pädagogischen Psychologie in den ersten Dekaden ihres Daseins. Bei Thorndikes behavioristisch ausgerichteter, unter anderem mithilfe von Tierexperimenten durchgeführter, lernpsychologischer Forschung war aber, so heißt es bei Hasselhorn, die Frage nach der Übertragung der vielfältigen Einzelergebnisse auf Tätigkeiten des Lehrens nachrangig.¹²⁵

Dies sollte sich in weiterer Folge ändern. Nolting und Paulus beschreiben in ihrem Buch die weitere Entwicklung der Pädagogischen Psychologie und weisen auf die so genannte „kognitive Wende“ innerhalb der Disziplin hin:

„Seit den siebziger Jahren stellt der Kognitivismus die dominierende theoretische Strömung in der Psychologie dar und hat auch auf vielfältige Weise das pädagogisch-psychologische Denken beeinflusst [...] In diesem Menschenbild werden die erkennenden Funktionen des Subjekts ins Zentrum gerückt. Untersucht wird daher unter anderem: Wie wird Wissen über Sachverhalte, Wissen über Problembewältigung oder Wissen über das eigene Wissen erworben? Wie

¹²⁴ Klieme et al. 2010, S. 11, Hervorhebungen El Mahdi

¹²⁵ Vgl. Hasselhorn 2009, S. 26

können solche Lernprozesse gefördert werden? Wie wird durch Kognitionen das eigene Handeln gesteuert?“¹²⁶

Diese Darstellung deckt sich mit der Hasselhorns, der die Entwicklung von den 1950er bis zu den 1980er Jahren wie folgt beschreibt:

„Inhaltlich-thematisch waren diese Jahre – im Hinblick auf den Kernbereich Lernen und Lehren – durch den Aufstieg und die Blütezeit, später durch den Niedergang der behavioristisch ausgerichteten Lehr-Lern-Forschung Thornedikescher Prägung gekennzeichnet, zunehmend verbunden mit dem Aufkommen korrelativer Studien zum Zusammenhang zwischen Lehrmethoden bzw. Unterrichtsprozessen und der Lernleistung.“¹²⁷

Die Kontinuität dieses Forschungsfokus zeichnet sich, so Hasselhorn, darin ab, dass die angloamerikanische pädagogisch- psychologische Forschung seit der „kognitiven Wende“ vornehmlich durch kognitionpsychologische Ansätze zu Fragen des Wissenserwerbs (Metakognition, Selbstregulation und Motivation, soziale und kulturelle Kontextbedingungen von Lernen und Lehren, etc.) gekennzeichnet ist.¹²⁸

4.1.2 Pädagogische Psychologie als wissenschaftliche Disziplin

Hasselhorn beschreibt die Pädagogische Psychologie als wissenschaftliche Disziplin – wie auch Nolting und Paulus¹²⁹ – wie folgt:

„Eine wissenschaftliche Disziplin definiert sich über ihren Gegenstandsbereich und ihre Methoden. Der Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie ist das Verhalten und Erleben von Menschen in pädagogischen Situationen, die Methoden sind empirische.“¹³⁰

Nolting und Paulus beschreiben das bestimmte Aufgabenfeld der Pädagogischen Psychologie in Abgrenzung zur (normativen) Pädagogik:

„Die Beschäftigung mit pädagogischen Zielen, mit der Frage, was angestrebt werden *soll*, was beispielsweise die Bildungsziele einer Gesamtschule sein sollten, ist explizit eine Aufgabe der Pädagogik, und zwar jenes Zweiges, der häufig als ‚normative Pädagogik‘ bezeichnet wird (vgl. Brezinka 1978, Klauer 1973). Die Psychologie hingegen beschäftigt sich weit weniger mit dem, was sein ‚soll‘, sondern primär mit dem, was ‚ist‘, also beispielsweise mit den tatsächlichen Wirkungen eines bestimmten Erziehungs- oder Unterrichtsverhaltens. Indi-

¹²⁶ Nolting/Paulus 2004, S. 23

¹²⁷ Hasselhorn 2009, S. 26

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 27

¹²⁹ Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 9 bzw. 25ff

¹³⁰ Hasselhorn 2009, S. 12

rekt kann sie damit allerdings auch zur Diskussion über Ziele beitragen, wenn sie nämlich untersucht, ob ein angestrebtes Ziel überhaupt erreichbar ist, auf welchen Wegen und eventuell mit welchen unerwünschten Nebenwirkungen.“¹³¹

Die beiden Autoren halten aber dennoch fest, dass eine Subdisziplin der Pädagogik sehr wohl auch Parallelen zur Pädagogischen Psychologie aufweist:

„Pädagogische Psychologie ist also überwiegend eine empirische Wissenschaft, die beschreibt und erklärt, während die Pädagogik zumindest teilweise eine „normative“ Wissenschaft ist, in der explizit gewertet wird. Allerdings gibt es auch die deskriptive oder empirische Pädagogik, die sich mit den Handlungen und Mitteln zur Erreichung der Ziele sowie den tatsächlichen Wirkungen befasst und sich besonders oft mit der Pädagogischen Psychologie überschneidet [...].“¹³²

Pädagogische Psychologie sei, so Nolting und Paulus, „pädagogisch relevante Psychologie“¹³³. Was sie ihrer Auffassung nach relevant macht ist, dass sie – wie die praktische bzw. präskriptive Pädagogik – Aussagen wie „Wenn du Ziel X erreichen willst, dann ist es zweckmäßig, Mittel Y einzusetzen (wobei sie sich möglichst auf empirische Befunde stützt).“¹³⁴ macht. Sie beschäftigt sich intensiv mit pädagogischer Beeinflussung wie z.B. dem Erziehungsverhalten und leitet „daraus nicht selten Handlungsempfehlungen ab.“¹³⁵

Nolting und Paulus beschreiben zudem ein weiteres Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie, wobei hier klar wird, dass es dabei um die Rolle der Pädagogischen Psychologie z.B. im Zuge von Schulleistungsstudien wie PISA geht:

„Schließlich ist noch ein weiteres Selbstverständnis zu nennen, in dem sich die Pädagogische Psychologie weniger als Theorie, sondern als psychologische Technologie versteht, die die Optimierung von Erziehungs- und vor allem Unterrichtsprozessen zum Ziel hat [...] Es geht hier vornehmlich um ihre Wirksamkeit und um die Vermeidung unerwünschter Nebenwirkungen, möglichst unter Wahrung von ökonomischen Gesichtspunkten [...].“¹³⁶

Für diesen Zweck bediene man sich laut den beiden Autoren einer speziellen Form der Datenerhebung, so genannter Evaluationsstudien, die zur Bewertung von pädagogischen Maßnahmen oder Unterrichtsformen dienen sollen, wofür aber vorab pädagogische und

¹³¹ Nolting/Paulus 2004, S. 11, Hervorhebung im Original

¹³² Ebd., S. 11

¹³³ Ebd., S. 9

¹³⁴ Ebd., S. 11

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Ebd., S. 18

ökonomische Kriterien und Maßstäbe definiert werden müssen, mit Hilfe derer die Effektivität dieser Maßnahmen gemessen werden könne.¹³⁷

4.1.3 Grundlegende psychologische Aspekte

Nolting und Paulus weisen zunächst auf so genannte „grundlegende Aspekte“ der psychologischen Sichtweise auf Erziehung und Unterricht hin:

- Lernprozesse: Aufgabe bzw. Intention des pädagogischen Tuns sei es, auf die Entwicklung vom Menschen durch die Erzeugung von Lernvorgängen Einfluss zu üben.¹³⁸ (Ich werde im folgenden Subkapitel noch ausführlicher auf die psychologische Sicht von Lernprozessen eingehen.)
- Situative Bedingungen: „Um Lernprozesse in Gang zu setzen, werden pädagogische Situationen geschaffen. Das bekannteste Beispiel hierfür ist die Schule [...] Unter ‚pädagogischer Situation‘ fassen wir jene externen Bedingungen zusammen, denen die Lernenden ausgesetzt sind“.¹³⁹ Soziale Bedingungen wären beispielsweise die Eltern, Lehrer oder Gleichaltrige; kulturell-inhaltliche Bedingungen wiederum z.B. die Hausordnung, Themen, etc. Nolting und Paulus geben auch noch mediale (Texte, Filme, Bilder, Computer), räumliche (Klassenraum, Sitzordnung) und physikalische (Temperatur, Lichtverhältnisse) Bedingungen an.¹⁴⁰
- Individualität / Personenaspekte: Dieser Punkt macht auf die unterschiedlichen Sichtweisen der Individuen aufmerksam. Erziehende seien beispielsweise durch ihre Erziehungsziele, -einstellungen und -gewohnheiten zu unterscheiden. Dies (und auch die Frage, ob sich die Erziehenden auch nach ihren Zielen verhalten oder nicht) hätte laut den Autoren einen beachtlichen Einfluss auf die Entwicklung der Lernenden. Die Personmerkmale der Lernenden wären wiederum deshalb von Bedeutung, da, so Nolting und Paulus, die Lernenden das Verhalten

¹³⁷ Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 26

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 31

¹³⁹ Ebd., S. 32ff

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 45ff

des Erziehenden mitbestimmen und das Erziehungsverhalten je nach den vorhandenen Dispositionen der Lernenden eine andere Wirkung erziele.¹⁴¹

- Pädagogische Interaktion: Diesem Aspekt liegt die simple Feststellung zugrunde, dass sich Erziehung und Unterricht zwischen Erziehenden und Lernenden abspielt.¹⁴² Die Autoren gehen von einer wechselseitigen Beeinflussung der Akteure aus. Diesbezüglich machen sie auf drei psychologische Kernbegriffe der Behandlung interpersonaler Bezüge aufmerksam: Interaktion, Kommunikation und (soziale) Beziehung:
 - Die soziale Interaktion, die, so Nolting und Paulus, über das bloße Verhalten zueinander hinausgehe, würde aufgrund der fortlaufenden Beeinflussung auch als dynamische Interaktion bezeichnet. Die pädagogische Interaktion sei ein Spezialfall sozialer Interaktion, in der Erziehende und Lernende aufeinander einwirken.¹⁴³ Dadurch ergäbe sich folgendes:

„Mit der dynamischen Interaktion wird eine einseitige kausale Interpretation von ‚Erziehungsergebnissen‘ – nämlich als Wirkung der Erzieher auf die Erzogenen – aufgegeben. Beispielsweise ist dann Unselbständigkeit des Kindes nicht mehr nur eine Folge von Überhütung, sondern die Unselbständigkeit regt auch überbehütetes Verhalten der Mutter an.“¹⁴⁴
 - Die mit der Interaktionsebene verbundene Ebene der Kommunikation beschäftigt sich laut Nolting und Paulus nicht mit dem Verhalten der Akteure einer pädagogischen Situation, sondern mit den übermittelten Informationen und Botschaften, die im Prozess der Interaktion ausgetauscht werden. Ein „Sender“ sendet hierbei eine verschlüsselte (verbale oder nonverbale) Nachricht, die ein „Empfänger“ entschlüsselt. Ob dieser kognitive Prozess auch gelingt, hänge von mehreren Faktoren ab, z.B. von der Aufmerksamkeit des Empfängers, der Deutlichkeit der Zeichen oder der Übereinstimmung der Bedeutung der gesendeten Zeichen. Eine Nachricht könne aber auch inhaltlich missverstanden werden, z.B. wenn der „Sender“ einen sachlichen Aspekt („Du hast hier einen Fehler

¹⁴¹ Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 47ff

¹⁴² Vgl. ebd., S. 47ff

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 54f

¹⁴⁴ Ebd., S. 55

gemacht.“) als Beziehungsaspekt („Der hat was gegen mich“) aufgefasst wird.¹⁴⁵

- Die (soziale) Beziehung meint zufolge Nolting und Paulus situationsübergreifende Orientierungen und Haltungen zueinander. Menschen begegnen einander mit einem geistigen Bild vom jeweils anderen, einer Gefühlshaltung wie z.B. Sympathie oder Verachtung, etc. Erziehung sei demnach auch immer Beziehung (z.B. Eltern-Kind). Die beiden Autoren verorten auch im Kindergarten oder in der Schule die Bedeutsamkeit von Beziehungen. Vor allem die Schule sei ein bedeutsamer Ort für die Entstehung von Freund- oder Feindschaften, die Entwicklung sozialen Verhaltens, für das Selbstbild und das Selbstwertgefühl. Aber auch Beziehungen formaler Natur (hierarchisch, „Rollen“), die sich in bestimmten Verhaltenserwartungen (z.B.: Von Lehrern wird erwartet, dass sie unterrichten, etc.) seien in der Schule anzutreffen.¹⁴⁶

4.1.4 Erziehung aus pädagogisch- psychologischer Sicht

Auffallend, wenn auch angesichts der oben erwähnten Definition der Pädagogischen Psychologie als eigenständige Disziplin nicht verwunderlich, ist, dass Nolting und Paulus bei ihrer Beschreibung, was an der Pädagogischen Psychologie denn pädagogisch sei, auf einen Erziehungsbegriff zurückgreifen, der in der so genannten Empirischen Erziehungswissenschaft verankert ist. Die beiden Autoren zitieren nämlich einen der bekanntesten deutschen Vertreter dieser theoretischen Wissenschaftsauffassung: Wolfgang Brezinka.¹⁴⁷

Laut Brezinka lässt sich Erziehung als Beeinflussung psychischer Dispositionen beziehungsweise der Persönlichkeit eines anderen Menschen definieren. Erzieherisches Handeln unterscheidet sich seiner Ansicht nach von anderen Handlungen dadurch, dass der Handelnde eine Intention verfolgt, und zwar die, bei einem oder mehreren Mitmenschen eine bestimmte Wirkung zu erzielen:

¹⁴⁵ Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 56ff

¹⁴⁶ Vgl., ebd., S. 59f

¹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 9

„Wodurch unterscheidet sich erzieherisches Handeln von anderen Handlungen? In erster Linie durch den Zweck, den der Handelnde verfolgt. Er will durch sein Handeln etwas Bestimmtes erreichen: er will in einem oder in mehreren anderen Menschen eine bestimmte Wirkung hervorbringen. Erzieherisches Handeln ist auf Mitmenschen gerichtet; es ist mitmenschliches oder *soziales Handeln*.“¹⁴⁸

Zudem gibt es, so Brezinka, bei diesem Vorgang immer einen Erziehenden und (mindestens) einen Zu-Erziehenden, den Brezinka auch „Erziehungsobjekt“ oder „Adressat der Erziehung“ nennt.¹⁴⁹ Der Erzieher hat bei seiner Handlung immer ein bestimmtes Ziel im Visier: er will „dazu beitragen, daß der Educand bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Haltungen, Gesinnungen oder Überzeugungen erwirbt und beibehält. Es kann sich um Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften verschiedenster Art handeln. Sie lassen sich unter dem Begriff der *psychischen Disposition* zusammenfassen. Damit ist eine relativ dauerhafte Bereitschaft zum Vollzug bestimmter Erlebnisse oder Verhaltensweisen gemeint, die dem flüchtigen Erleben und Verhalten zugrundeliegend gedacht wird [...] Wer erzieht, will das Gefüge der psychischen Dispositionen des Educanden beeinflussen.“¹⁵⁰

Erziehung würde damit laut Koller einerseits – und ich stimme ihm hierbei zu – als kausales Ursache-Wirkungs-Verhältnis beschrieben, wobei das erzieherische Handeln die Ursache, der seitens des Educanden eine bestimmte Wirkung entspräche.¹⁵¹ Wie der Begriff der psychischen Disposition schon andeuten lässt zielt Erziehung nach Brezinka auch darauf ab, innere Prozesse des „Erziehungsobjekts“ zu beeinflussen. Koller gibt jedoch zu bedenken, dass hierbei nicht – wie bei Kant – das „Selber-Denken bzw. der eigenständige Gebrauch des Verstandes durch die Educandi im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sondern die Gesamtheit der psychischen Dispositionen, d.h. sämtliche Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen, die eine ‚relativ dauerhafte Bereitschaft zum Vollzug bestimmter Erlebnisse oder Verhaltensweisen‘ erwarten lassen.“¹⁵² Die Wirkung, die sich ein Erziehender von einer Erziehungsmaßnahme erwartet, hat zudem laut Brezinka ein weiteres bestimmtes Merkmal: Diese Wirkung wird vom Erziehenden als wertvoll beurteilt, entspricht also dessen Normen (etwas soll getan werden) und Idealen

¹⁴⁸ Brezinka 1978, S. 42

¹⁴⁹ Ebd., S. 43

¹⁵⁰ Ebd., S. 43f

¹⁵¹ Vgl. Koller 2010, S. 53f

¹⁵² Koller 2010, S. 51

(etwas soll sein) und sind damit Sollensforderungen oder anders: Erziehungsziele.¹⁵³ Welche Werte und welche Ideale sinnvoll sind, entscheidet der Erzieher selbst. Welche Probleme dieser Erziehungsbegriff mit sich bringt, wird im anschließenden Vergleich (4.2) genauer betrachtet werden.

Erziehungsziele, wie Nolting und Paulus im Anschluss an Brezinka festhalten, darauf ab, auf die Entwicklung des Menschen Einfluss nehmen zu wollen. Bezüglich des Entwicklungsbegriffs meinen sie zudem, dass in der Psychologie die Übereinstimmung bestehe, dass Entwicklung (nebst dem körperlichen Wachstum) als nachhaltige Veränderung personaler Dispositionen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Vorlieben, Gewohnheiten, Einstellungen, etc.) gesehen werde und sich auf alle Veränderungen der Person im Kontext des individuellen Lebenslaufs bezieht.¹⁵⁴

Bezüglich der Aussagekraft weisen die beiden Autoren aber auch darauf hin, dass auch die Pädagogische Psychologie ihre Grenzen hat:

„Wenn man weiß, welches Erziehungsverhalten gewöhnlich welche Wirkung hat, weiß man auch, welchen Zielen es dienlich oder abträglich ist. Auf den ersten Blick mag es verständlich sein, dass eine Wissenschaft wie die Pädagogische Psychologie hierzu Auskunft geben kann – und in gewissem Ausmaß kann sie es auch. Doch die Frage: „Welches Erziehungsverhalten hat welche Wirkung?“ klingt einfacher, als sie ist, und solide Aussagen enthalten immer allerlei Relativierungen“¹⁵⁵

Die Frage, die sich angesichts dieses Zitates stellt, ist, wie derartige Aussagen noch als „solide“ bezeichnet werden können. Relativierend wirkende Aspekte sind ihrer Ansicht nach zum einen, dass die Entwicklung der Person von vielfältigen Aspekten¹⁵⁶ beeinflusst wird und zum anderen, dass die Zusammenhänge zwischen der Art des Erziehungsverhaltens und den Merkmalen der Erzogenen keine eindeutigen Ursache-Wirkungs-Folgen sind, da sich Erzieher und Erzogene wechselseitig beeinflussen. Dennoch sei es so, dass sich trotz einiger Unsicherheiten meistens „deutliche Zusam-

¹⁵³ Vgl. Brezinka 1978, S. 43

¹⁵⁴ Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 67ff

¹⁵⁵ Ebd., S. 69

¹⁵⁶ s. Kap. 3.1.3

menhänge“, so genannte Korrelationen, zwischen dem Erziehungsverhalten und den Merkmalen der Erzogenen finden ließen.¹⁵⁷

4.1.5 Lernprozesse aus pädagogisch- psychologischer Sicht

Da sowohl das NOESIS- Projekt als auch Radtke die pädagogisch- psychologische Sichtweise von Lernprozessen – und damit auch PISA – kritisieren¹⁵⁸, soll diese nun genauer erörtert werden:

„Lernen selbst kann man nicht sehen, sondern nur die Lerneffekte. Wie kommen sie zustande?“¹⁵⁹ fragen Nolting und Paulus und bemerken gleich im Anschluss, dass es seitens der Psychologie verschiedene Theorien diesbezüglich gibt, jedoch keine davon alle Lernphänomene erklären kann und man deswegen von unterschiedlichen Arten von Lernprozessen ausgehen müsse. Sie geben einen Überblick über die, in der (pädagogisch-) psychologischen Literatur häufig genannten, Formen des Lernens:

- *Klassische Konditionierung*: Wird auch Signallernen genannt. Hierbei handelt es sich um das (passive) Erlernen unwillkürlicher, vor allem emotionaler und vegetativer Reaktionen. Bsp.: Ein an sich harmloser Reiz wie ein weißer Kittel kann ein Angstausröser sein, da er mit einem schmerzvollen Reiz, z.B. der Spritze eines Arztes gekoppelt war.¹⁶⁰
- Das *Lernen am Effekt* oder auch Lernen am Erfolg und Misserfolg oder instrumentelles Lernen besagt, dass das Individuum aus den Konsequenzen (wie z.B. der Reaktion anderer Menschen auf ihr Handeln) seines eigenen Tuns lernt. Das Individuum lernt aber nicht nur aus den Reaktionen seiner Mitmenschen, sondern lernt auch allein aus selbst erzeugten Effekten. Das gilt – so Paulus und Nolting – beispielsweise für soziale Verhaltensgewohnheiten, manuelle Fertigkeiten sowie Interessen und Vorlieben.¹⁶¹
- *Lernen am Modell*: Das Lernen durch Beobachtung stellt Nolting und Paulus zufolge eine weitere grundlegende Art des Lernens da. Dabei dienen andere Men-

¹⁵⁷ Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 71

¹⁵⁸ s. Kap. 2

¹⁵⁹ Nolting/Paulus 2004, S. 37

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 38

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 38 ff

schen als Vorbilder. Erziehende können erwünschte Verhaltensmuster vorleben (z.B. vorsichtiges Verhalten im Straßenverkehr), indem sie gewisse Dinge tun oder nicht Erwünschtes unterlassen. Sie dienen aber auch dann als Vorbilder, wenn sie es gar nicht beabsichtigen. Als Beispiele für das Lernen am Modell geben Nolting und Paulus das Erlernen komplexer Verhaltensmuster wie gesellschaftliche Umgangsformen oder sprachliche Wendungen, sowie Vorlieben und Abneigungen an. Modelle lehren neue Verhaltensweisen.¹⁶²

Die drei weiteren Lernformen werden zufolge Nolting und Paulus auch als „kognitive“ Lernarten bezeichnet und behandeln das Lernen als Wissenserwerb bzw. als Informationsverarbeitung:

- Das Lernen *sinnarmen, assoziativen Wissens* meint die „mechanische“ Verknüpfung von gedanklichen und sprachlichen Wissenselementen. (z.B. „Morgenstund‘ hat Gold im Mund“). Assoziationen wie diese lernt man meist beiläufig, in anderen Fällen werden sie planmäßig vermittelt (Werbung, Unterricht) oder absichtlich auswendig gelernt (z.B. ein Gedicht).¹⁶³
- Lernen *sinnhaltigen Wissens* oder „kognitives Lernen“ meint laut Nolting und Paulus, dass so genannte verstandene Verbindungen hergestellt werden. Hierbei geht es beispielsweise um Begriffe, komplexes Tatsachenwissen, abstrakte Prinzipien oder theoretische Modelle. Entscheidend sei hierbei, dass sich neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft, also jeder kognitive Lernvorgang auf früheren aufbaut und mit Begriffen nicht Wörter, sondern deren Bedeutungsinhalt gemeint ist. Ein Wort kann auch mehrere Bedeutungsgehalte besitzen (z.B. „Staat“).¹⁶⁴
- Das Problemlösen bzw. entdeckendes Lernen gilt als höchste Form des Lernens, wobei eine Person nicht nur neues Wissen versteht, sondern es in gewisser Weise selber produziert, indem sie z.B. eine Ursache-Wirkungs-Beziehung erkennt, die so nicht im Lehrbuch stand. Auf dem Weg dahin kann Versuch und Irrtum

¹⁶² Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 40

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 38ff

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 41

eine Rolle spielen, letztendlich entdeckt eine Person aber eine Regel für eine Aufgabe, für die bis dahin kein abrufbares Wissen vorhanden war.¹⁶⁵

Die Übergänge zwischen den verschiedenen Lerntypen sind, so Nolting und Paulus, fließend, es gäbe hierbei durchaus Überlappungen. Soziales Verhalten könne beispielsweise durch soziales Wissen bzw. Verständnis beeinflusst sein und das Lernen am Modell oder am Effekt könne ebenso auch Wissen vermitteln.¹⁶⁶

4.1.6 Unterricht aus pädagogisch- psychologischer Sicht

Im Unterricht steht aus pädagogisch- psychologischer Sicht nach Nolting und Paulus die Förderung *kognitiver* Fähigkeiten im Vordergrund. Eine aus meiner Sicht wichtige Aussage zur Eingrenzung der Aussagekraft der pädagogisch- psychologischen Sichtweise und ihres Unterrichtszielfokus stellt das folgende Zitat dar:

„Über die Aufgabe von Schulunterricht lassen sich einerseits unendliche Debatten führen. Andererseits scheint es über einige Ziele einen weltweiten Konsens zu geben. Spätestens seit der PISA- Studie spricht man über die Wichtigkeit von „Basiskompetenzen“. Der Begriff der „Kompetenz“ erfasst zumindest einen *Teil* möglicher Unterrichtsziele – und zwar einen, der psychologisch (statt nur fachbezogen) bestimmbar ist. Wie weit darüber hinaus „Bildung“ zu vermitteln ist, die sich auf bestimmte Inhalte und Werte erstreckt, ist eine andere Frage, für die die Psychologie aber kaum zuständig ist.“¹⁶⁷

Kompetenzen haben, so Nolting und Paulus, mit dem Bewältigen von Anforderungen, besonders mit dem Bewältigen neuer und wechselnder Aufgaben zu tun. Kompetenz umfasst ihrer Auffassung nach also mehr als die bloße Wiedergabe von Wissen. Es gehe vielmehr darum, das Wissen und die erlangten Fähigkeiten *sinnvoll zu nutzen* und dies ließe sich nicht einfach nur durch den Wissenserwerb bewerkstelligen.¹⁶⁸

Die von PISA getestete Lesekompetenz sehen sie dabei als eine wichtige fächerübergreifende Kompetenz an. Bei ihr käme es besonders darauf an, dass es beim Umgang mit und dem Lernen aus Texten nachhaltige Gedächtnisspuren nach dem Lesen der Texte zurückblieben. Dafür benötige man neben einer Reihe an Fertigkeiten auch die Kompetenz zu höheren Leistungen.

¹⁶⁵ Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 41f

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 42

¹⁶⁷ Ebd., S. 120, Hervorhebung im Original

¹⁶⁸ Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 120

Dies bringt uns wiederum zum Start dieses Unterkapitels. Sowohl Gage/Berliner als auch Nolting/Paulus beziehen sich im Rahmen ihrer Werke über die Pädagogische Psychologie auf die kognitiven Lernziele von Bloom et al.¹⁶⁹ Von den PISA-Forschern wird Bloom als „Nestor der lernzielorientierten Leistungsmessung“ bezeichnet. Dies führte mich zur Frage, welche Bedeutung das Klassifikationssystem für die Pädagogische Psychologie und die Messung von Schülerleistungstests wie PISA hat.

Gage/Berliner äußern sich wie folgt zur Klassifikation von Lernzielen:

„Pädagogen und Psychologen haben eine Reihe von Systemen entwickelt, Lernziele zu klassifizieren. Diese Systeme liefern nützliche Unterscheidungsmerkmale für die Definition von Unterrichtszielen. Darüber hinaus stellen sie eine Hilfe dar für Unterricht und *Schülerbeurteilung* [...] Das gesamte Feld der Lernziele von Unterricht wurde in die drei oben erwähnten Bereiche unterteilt: den kognitiven, den affektiven und den psychomotorischen Bereich. Daraus entstanden schließlich die „Taxonomien“ oder Klassifikationsschemata für den kognitiven Bereich (Bloom, Engelhart, Furst, Hill u. Krathwohl 1956) [...] Jede dieser Taxonomien ordnet die Lernziele stufenweise an, d.h. von niedrigeren (weniger komplexen) zu höheren (komplexeren) Ebenen des Verhaltens (oder Denkens, Fühlens und Bewegens).“¹⁷⁰

Für die Erklärung der kognitiven Lernziele nach Bloom et al. wurde auf die Darstellung von Nolting und Paulus zurückgegriffen, da sie sich – nach eingängiger Literaturanalyse – als die kompakteste herausstellte. Dennoch nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle jedoch, dass Bloom et al. die einzelnen Lernzielniveaus in ihrer Darstellung weiter ausdifferenzieren.¹⁷¹ Inhaltlich ließ sich jedoch kein Widerspruch mit den Ausführungen von Bloom et al. feststellen. Mit der Taxonomie kognitiver Lernziele von Bloom et al., die aus sechs *hierarchisch* geordneten Leistungsstufen/Lernzielniveaus besteht, ließen sich laut den beiden Autoren Anforderungen unterschiedlichster Fächer aufschlüsseln¹⁷²:

1. **Wissen** bedeutet so viel wie das Erinnern von Fakten, Namen, Prinzipien, Methoden, z.B. die Antwort auf die Frage, welche Funktion die menschliche Niere übernimmt, geben zu können.

¹⁶⁹ Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 121f

¹⁷⁰ Gage/Berliner 1996, S. 40f

¹⁷¹ Vgl. Bloom et al. 1972, S. 217ff

¹⁷² Vgl. Nolting/Paulus 2004, S. 121f

2. Fähigkeiten wie beispielsweise die Interpretation von Begriffen oder das Zusammenfassen eines Textes werden mit der Leistungsstufe des **Verstehens** gleichgesetzt.
3. Beim **Anwenden** ist der Schüler bzw. die Schülerin dazu fähig, Begriffe, Prinzipien, etc. selbständig zu gebrauchen. Beispiele hierfür wären unter anderem das Errechnen der Fläche eines Dreiecks oder die korrekte Bildung der indirekten Rede im Sprachunterricht.
4. Die vierte allgemeine kognitive Leistungsstufe ist die der **Analyse**. Hierzu gehört das Zergliedern von Sachverhalten wie Texten oder Ereignissen in die wesentlichen Bestandteile und der Beziehung dieser zueinander.
5. Unter **Synthese** wird die Leistung des Zusammenfügens von Elementen zu einem Ganzen (z.B. ein Erklärungsmodell, ein Plan, ein Kunstwerk) verstanden.
6. Eine **Bewertung** ist ein Urteil über eine Idee, ein Kunstwerk, ein Ergebnis, usw. Diese Beurteilung muss anhand von Gütekriterien (Zweckmäßigkeit, Folgerichtigkeit, etc.) begründet werden.

Meiner Ansicht nach hatte die Idee, Lernziele in eine hierarchisch geordnete Taxonomie einzuordnen auch Einfluss auf den in der PISA-Studie verwendeten Kompetenzbegriff. Bei PISA werden die Testleistungen der Schüler nämlich – wie das nachfolgende Zitat zeigt – via *hierarchisch* geordneter Kompetenzstufen unterschieden. Stanat et al. geben in „PISA 2000 – Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse.“ Auskunft über die bei PISA getesteten Leistungsbereiche (Lesekompetenz, Mathematische Kompetenz und Naturwissenschaftliche Kompetenz) und deren Leistungsstufen:

„In jedem Leistungsbereich werden fünf Kompetenzstufen unterschieden. Diese beschreiben die Fähigkeit, Aufgaben mit unterschiedlich anspruchsvollen Anforderungsmerkmalen zu lösen. So ist zum Beispiel ein Schüler, der die Expertenstufe im Lesen erreicht hat (Kompetenzstufe V), in der Lage, tief in einem Text eingebettete Informationen zu lokalisieren, auch wenn Inhalt und Form des Textes unvertraut sind und indirekt erschlossen werden muss, welche Informationen zur Lösung der Aufgabe relevant sind. Ein Jugendlicher hingegen, der nur die Elementarstufe (Kompetenzstufe I) erreicht hat, wird lediglich explizit angegebene Informationen in einer vertrauten Art von Text auffinden, wenn dieser nur wenige konkurrierende Elemente enthält, die von der relevanten Information ablenken

könnten. Anhand der Kompetenzstufen lassen sich die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Leistungsergebnisse qualitativ beschreiben.“¹⁷³

4.2 *Unterrichtsparadigmen der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie*

Nach Dilthey und Klafki gehe ich davon aus, dass die Methode des Vergleichs eine geeignete Operation ist, um die Besonderheiten eines Textes oder einer pädagogischen Theorie ausfindig zu machen und auf wissenschaftliche Art und Weise zu diskutieren.¹⁷⁴ Aufgrund dessen werde ich nun anhand des Vergleichs mit der Didaktik den pädagogisch-psychologischen Zugang zur unterrichtlichen Wissenstransformation erläutern.

Hopmann macht in seinem Beitrag „Restrained Teaching: The common core of Didaktik“ einen gemeinsamen Kern didaktischer Theorien aus, der seiner Ansicht nach als zurückhaltendes Unterrichten¹⁷⁵ gesehen werden kann, welches auf dreierlei Prinzipien basiert: Einem Bekenntnis zur Bildung, die erzieherische Differenz von Unterrichtsinhalt und -gehalt und der Überzeugung, dass Lehren und Lernen selbstständige Aktivitäten sind.¹⁷⁶

Wie Hopmann darlegt, ist sowohl das Wort als auch das Konzept von Bildung nur schwer ins Englische zu übersetzen:

„Stemming from medieval mysticism and romantic *Weltanschauung*, the word combines elements of education, erudition, formation, experience, and whatever else is used in English to denote the process of unfolding individuality [...] Bildung is more than mastery of contents or development of competencies and abilities, more than ‘knowing something’ or ‘being able to do it’ [...] In Bildung, whatever is done or learned is done or learned to develop one’s own individuality, to unfold the capabilities of the I [...] Thus, Bildung cannot be achieved by Didaktik. The only thing Didaktik can do is restrain teaching in a way opening up for the individual growth of the student.“¹⁷⁷

¹⁷³ Stanat et al 2002, S.8

¹⁷⁴ s. Kap. 2.1.2

¹⁷⁵ Hopmann geht im Zuge seiner historischen Ausführungen zur Didaktik auf den von Platon verfassten Menon-Dialog ein, der seiner Ansicht nach als Gründungsdokument der Didaktik gesehen werden kann und das didaktische Prinzip des zurückhaltenden Unterrichtens wie folgt darstellt: Der Lehrer überhäuft den Schüler nicht mit Informationen, sondern hilft ihm dabei, seinen eigenen Zugang zu finden (vgl. Hopmann 2007b, S. 110).

¹⁷⁶ Vgl. Hopmann 2007

¹⁷⁷ Ebd., S. 115

Hopmann geht meiner Ansicht nach an dieser Stelle und im weiteren Verlauf seiner Ausführungen auf einen wichtigen Punkt ein, der die Tradition der Didaktik von der Pädagogischen Psychologie unterscheidet. Wie der im vorigen Kapitel skizzierten pädagogisch-psychologischen Sichtweise zu entnehmen ist (und von Hopmann in diesem Zitat auch kritisiert wird), ist der Sinn von Unterricht in dieser Denktradition die Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die zur Bewältigung von Anforderungen befähigen soll.¹⁷⁸ Aus didaktischer Perspektive sieht das Ziel des Unterrichtens anders aus: In diesem Paradigma gilt es, den Schülern durch zurückhaltendes Lehren zu eigener Einsicht und zur Entfaltung ihrer Individualität und Geselligkeit zu verhelfen. Das Ziel ist damit ein emanzipatorisches. Der Bildungsbegriff der Didaktik – oder besser: die gemeinsame Kernauffassung von Bildung der verschiedenen didaktischen Konzepte – meint, so Hopmann, also mehr als die Aneignung von nützlichen Fähigkeiten und Kompetenzen. Den Lernenden wird eine aktive Rolle im Lernprozess zugesprochen und Bildung wird als ein individuelles, für jeden Menschen *uniques Resultat* aufgefasst:

„Bildung reminds us, that the meeting itself and its outcome are not embedded in the content or given by the teaching, but emerge on site, then and where the meeting between a particular student and a particular content happens. Then, Bildung is what remains beyond this situated engagement.“¹⁷⁹

Der Unterschied von Unterrichtsinhalt und -gehalt lässt sich als weiterer Unterscheidungspunkt der beiden Denktraditionen ausmachen. Ich möchte dies nun anhand zweier Zitate veranschaulichen:

„Teaching deals with contents, may it be the ‘Great War’, basic arithmetic, or singing a song. But in a Didaktik perspective this is not about knowing history, being able to count, or being able to sing a certain song. All this may or may not be part of the outcome, but it is not what Bildung is about. Didaktik asks, for instance, what can we learn • about mankind by understanding the course of the Great War? • about numbering the world by counting? • about my inner being by mastering a song? But again, this is not in the sense that what is learned about mankind, the world or my inner being is inherent to the subject matter at hand, but in the sense that the meaning of these learning experiences emerges within the learning process itself, based on the meeting of a unique individual with a matter at hand [...] in the perspective of Bildung and Didaktik there are no facts or objects of teaching as *factum brutum*, but they are what they are by the substance meeting the teacher and the student while meeting the content. Any given matter (Inhalt) can represent many different meanings (Gehalt), and any given

¹⁷⁸ Nolting/Paulus 2004, S. 119ff

¹⁷⁹ Hopmann 2007, S. 115

meaning (Gehalt) can be opened by many different matters (Inhalt). But there is no matter without meaning, and no meaning without matter.”¹⁸⁰

Aus meiner Sicht veranschaulicht Hopmann hiermit, dass der Gehalt eines Unterrichtsinhalts aus didaktischer Perspektive nicht per se gegeben ist, einem Inhalt kein *bestimmter* Bildungsgehalt eigen ist. Der Gehalt wird vielmehr im Lernprozess von den Schülern kreiert. Aufgrund dessen sei es, so Hopmann, auch nicht verwunderlich, dass der traditionelle staatliche Lehrplan, wie er im Europa des 19. Jahrhunderts entwickelt wurde, die zu unterrichtenden Fachinhalte, nicht aber einen konkreten Bildungsgehalt auflistet.¹⁸¹ Denn: „Meaning is what emerges when the content is enacted in a classroom based on the methodological decisions of a teacher, i.e. his or her pedagogical freedom. Accordingly, the Didaktik parameter of good teaching is not the degree to which the students master the content as delineated in the curriculum, but rather the question if and how educative substance could be opened up for students as intended; more exactly, if and how it became open in their individual meeting with the content in the given teaching process.”¹⁸²

Meiner Ansicht nach zeigt das folgende Zitat die Herangehensweise der lernzielorientierten, pädagogisch-psychologischen Unterrichtsauffassung. Nicht umsonst steht über dem Zitat die Überschrift „Kernthema: Förderung kognitiver Kompetenzen“. Es wird darin empfohlen, sich zuerst das jeweilige Unterrichtsziel – und ich würde sagen, dass dieses den Gehalt repräsentiert – anzusehen und sich die zur Zielerreichung notwendige Methode auszusuchen:

„Wenn man Unterricht beobachtet, fällt zunächst ins Auge, um welche Themen es geht und welche Methoden eingesetzt werden. Alle Studierenden eines Lehramtes lernen indes, dass sie sich zunächst mit der Frage beschäftigen sollten, welche ‚Lernziele‘ sie anstreben [...] Denn ein Unterrichtsthema wie „das Dritte Reich“ lässt noch offen, inwieweit die Schüler/innen lernen sollen, Ereignisse und Jahreszahlen zu nennen, politische Propaganda zu durchschauen, sich für die Demokratie zu engagieren oder was sonst. Selbst bei Inhalten wie den Regeln einer Fremdsprache bleibt noch offen, ob die ‚Beherrschung‘ solcher Regeln sich primär beim Übersetzen zeigen soll (wie bei alten Sprachen üblich) oder beim sinngemäßen Verstehen eines Textes, im eigenen Sprechen oder im

¹⁸⁰ Hopmann 2007, S. 116

¹⁸¹ Vgl. Hopmann 2007, S. 116f

¹⁸² Ebd., S. 117

Schreiben von Texten. *Je nachdem, welche Ziele man anstrebt, könnten andere ‚Methoden‘ des Unterrichts vorrangig von Bedeutung sein.*¹⁸³

Hier wird meines Erachtens deutlich, dass der Gehalt, beziehungsweise das erwünschte Unterrichtsergebnis wiederum auf das Ausbilden von Fähigkeiten und Kompetenzen reduziert wird. Dies stellt einen fundamentalen Unterschied zur Didaktik dar, da der Gehalt eines Inhaltes aus didaktischer Sicht nicht vorab fixiert werden kann (Ich komme gleich darauf zurück). Wie im Kapitel über die Pädagogische Psychologie ausgeführt wurde, beschäftigt sich diese nicht mit Fragen der Bildung, wie es die Didaktik tut. Ein höheres Unterrichtsziel wie der Beitrag zur persönlichen, individuellen Entfaltung der Schüler im Sinne von „Bildung“ wird nicht bezweckt. Zudem scheinen mir die Schüler in dieser Perspektive eine passive Rolle einzunehmen. Nolting und Paulus (siehe oben) verwendeten in ihrer Darstellung der Pädagogischen Psychologie den Erziehungsbegriff Brezinkas, der laut ihrer Aussage – und hierbei gebe ich ihnen Recht – diverse Gemeinsamkeiten mit der Pädagogischen Psychologie aufweist. Meiner Ansicht nach enthält Brezinkas Erziehungsbegriff eine gewisse Ursache-Wirkungs-Kausalität, die besagt, dass dem erzieherischen Handeln des Lehrers (Ursache) eine bestimmte Wirkung in den Adressaten der Erziehung entspreche. Diese Auffassung des Unterrichtens als Formung kann – zumindest seitens der Didaktik – als problematisch gesehen werden. Die Zu-Erziehenden werden – bezeichnender Weise – als „Erziehungsobjekte“ gesehen, deren psychische Dispositionen (Fähigkeiten, Haltungen, etc.) mittels Einwirkung beeinflusst wird. Hier hingegen wird meines Erachtens nach seitens der Didaktik eine andere Ansicht vertreten: Schüler sind nicht nur passive Teilnehmer des Unterrichts, sondern aktiv am Unterricht und der Deutung von Bildungsinhalten beteiligt. Dies bringt uns zum dritten Kernpunkt der Didaktik: Der Autonomie von Lehren und Lernen.

Laut Hopmann wird sowohl den Schülern als auch den Lehrern in der Didaktik Autonomie zugesprochen „as the connection of meaning and matter is no ontological or ideological fact, but rather an emerging experience which is always situated in unique moments and interactions, there is no way to fix the outcome in advance [...] Didaktik is

¹⁸³ Nolting/Paulus 2004, S. 119f, Hervorhebung El Mahdi

the necessarily restrained effort to make certain substantive outcomes possible, while knowing that it can always turn out completely differently from what was intended.”¹⁸⁴

Hieraus lässt sich schließen, dass die Pädagogische Psychologie und die Didaktik konträre Auffassungen über das Vonstattengehen der Wissenstransformation im Unterricht darstellen. Welchen Einfluss vor allem das Konzept der Pädagogischen Psychologie auf die Bewertung der Unterrichtsqualität hat, werde ich im Folgenden erläutern.

5 *Unterrichtsqualität*

Nach Dilthey und Klafki gehe ich auch in diesem Kapitel aus hermeneutischer Sicht davon aus, dass es sich bei pädagogischen Sachverhalten nicht um objektiv gegebene Sachverhalte handelt und dass ihnen – wie z.B. beim Thema der Unterrichtsqualität – aus verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Beurteilungen zu Teil werden.¹⁸⁵ Wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, unterscheidet sich das Unterrichtsparadigma der anglo-amerikanischen Pädagogischen Psychologie von jenem der kontinentaleuropäischen Tradition der Didaktik. Diese unterschiedlichen Sichtweisen wirken sich aus meiner Sicht auch auf die Beurteilung der „Qualität“ von Unterricht aus, wie im Folgenden genauer erläutert wird.

5.1 *Was ist „Qualität“?*

„In pragmatischer Zuspitzung ließe sich sagen, dass „die Qualität“ „der Schule“ das messbare Maß „ist“, in dem diejenige (Bildungs-) Praxis, durch die das mit „Schule“ jeweils Gemeinte bzw. Operationalisierte auch *bewirkt, was sie bezweckt*. Damit wird Qualität mehrstufig relativiert, und zwar auf die in der Regel strittige Zweckbestimmung, mit der mit der gesellschaftspolitisch und bildungspolitisch konkurrierende Subjekte dieser Zweckbestimmung „die Schule“ jeweils definieren, praktizieren oder auch kritisieren.“¹⁸⁶

Helmut Heid holt in seinem Sammelbandbeitrag „Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie“ zu einem Rundumschlag aus. Seiner Ansicht nach wird von der Qualität von Schule und Unterricht – sowohl in der Öffentlichkeit als auch in schulpädagogischen Fachkreisen – gesprochen, als gäbe es auch nicht nur den geringsten Zweifel daran, was damit gemeint sei. Der Gegenstand ist ihm zufolge aber

¹⁸⁴ Hopmann 2007, S. 117

¹⁸⁵ s. Kap.2.1

¹⁸⁶ Heid 2007. S. 66, Hervorhebung Heid.

oft etwas unklar: „Wer oder was ist ‚die‘ Schule?“¹⁸⁷ Er stellt die Frage, woran die Qualität eines Lehrenden, einer Schule, eines Schülers oder einer Schülerin gemessen werden könne – kurzum: Er stellt die Frage nach dem *Kriterium* dieser Bewertung und gibt als Beispiel hierfür die Lehrperson an. Ist ein Lehrer gut, wenn alle seine Schüler gute bis sehr gute Noten haben? Es sei – so Heid – oft unklar, welche Kriterien verwendet wurden, die zu diesem oder jenem Urteil geführt haben.¹⁸⁸ Er setzt daraufhin gleich nach:

„Und genau diese Ungenauigkeiten dürften auch zu den Ursachen gehören, dass Qualitätsurteile und Qualitätsforderungen allzu oft folgenlos bleiben; denn es bleibt dabei meistens offen, welche der zahllosen Determinanten konkreten Unterrichts oder Unterrichtserfolgs dabei mit welcher konkreten Erwartung jeweils angesprochen wird.“¹⁸⁹

Er hält zudem fest, dass einem Forschungsgegenstand – dem Unterricht, der Schule, etc. – keine Qualität per se innewohne, sondern dass ein Qualitätsurteil das Resultat einer Beurteilung des erforschten Gegenstandes sei – und diese setze auch die Geltung und die Anwendung eines bestimmten Beurteilungskriteriums voraus. Ein und dieselbe pädagogische Maßnahme eines Lehrers oder einer Lehrerin kann positiv oder negativ bewertet werden, es kommt hierbei Heid zufolge darauf an, welchen *Zweck* man der Schule oder dem Unterricht beimesse. Diesen Zweck, das mittels Unterricht verfolgte Ziel, kann man unterschiedlich auffassen (wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde). Bezüglich dieses Disputes nimmt Heid eine eher neutrale Stellung ein, indem er sowohl der ökonomisch (Humankapital, Bildungsinvestitionen sind Zukunftsinvestitionen) und pädagogisch-psychologischen (Nutzen von Bildung) sowie der sich an einem didaktischen Bildungsideal (Bildung als Identitätsentwicklung) orientierenden Betrachtungsweise gewisse Interessen und Normvorstellungen beimisst und diese kritisiert.¹⁹⁰

Problematisch wird es zufolge Heid dann, wenn der Versuch unternommen wird, die Befürwortung oder die Kritik an einer Bestimmung des Zwecks oder der Funktion aus

¹⁸⁷ Heid 2007., S. 55

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 55f

¹⁸⁹ Ebd., S. 56

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 56ff

dem „vermeintliche[n] Wesen der jeweils bewertenden Sachverhalte“¹⁹¹ herzuleiten. Daraus entstehe – so Heid – die Gefahr, bestimmte normative, also wertende Gesichtspunkte bzw. Wunschvorstellungen einzubauen. Qualitätsbeurteilungen beziehen sich ihm zufolge eben *nicht* auf Tatsachen und sind demnach auch keine Feststellungen sondern – wie es im Methodenteil dieser Diplomarbeit genannt wurde – Werturteile.¹⁹²

Zudem weist er darauf hin, dass „konkrete Schulen zwar (soziale) Tatsachen aber keine Naturereignisse, sondern Ergebnisse *interessensgesteuerter Entscheidungen*, Gegenstände kriterienbezogener Qualitätsbeurteilung und Gegenstände permanenter interessensgesteuerter Gestaltung sind.“¹⁹³ Daraus ergeben sich zufolge Heid Konsequenzen für die Akteure der Bildungsanstalten und ein Legitimationszwang für diejenigen, die festlegen, was wie und warum zu geschehen habe. Seiner Ansicht nach wird auch hier oft der Versuch unternommen, interessensgesteuerte Entscheidungen wie unumstößliche Feststellungen aussehen zu lassen.¹⁹⁴

Auch das Qualitätsurteil hänge, so Heid, von der (postulierten) Zielsetzung ab, da die Qualitätskriterien der oben ausgeführten Theorien nach verschiedenen *Kriterien* verlangen. Aus ökonomischer Sicht ist der Kostenpunkt ein ganz entscheidender. Dennoch unterstellt Heid auch Politikern eine interessensabhängige Prioritätensetzung. Von Bildungsexperten geforderte, konkrete Maßnahmen würden laut Heid – je nachdem, ob sie ihren ökonomischen bzw. politischen Auffassungen ins Konzept passen – befürwortet, oder mit dem Argument, das dazu die finanziellen Mittel fehlen würden, abgelehnt. Hiermit verwandeln sie seiner Ansicht nach ihre eigene Prioritätensetzung in einen Sachzwang, da, wie er meint, für andere Maßnahmen sehr wohl Geld vorhanden sei.¹⁹⁵

Die Erwägung (bildungs-)ökonomischer Kriterien (Kosten-Nutzen-Rechnung, Menschen als Humankapital) hat Heid zufolge einen Streit um *den* praktischen Nutzen von Bildung entfacht. Dieser hat seiner Auffassung nach bestimmte Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen:

¹⁹¹ Heid 2007, S. 58

¹⁹² Vgl. ebd., S. 58

¹⁹³ Ebd. 2007, S. 58f

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 58

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 58

- Heid weist das ökonomische Argument, dass die menschliche Bedürfnisbefriedigung der einzige Zweck wirtschaftlichen Handelns sei mit dem Gegenargument zurück, dass es hierbei nicht zuletzt darum ginge, finanzielles Kapital rentabel zu verwerten und dies oft auch nicht mit dem Wohl des Menschen vereinbar ist.¹⁹⁶
- Bildungsmaßnahmen, die sich wirtschaftlich nicht rentieren sind „zumindest aus Sicht bildungspolitisch einflussreicher Repräsentanten des Beschäftigungssystems (vergleichsweise) wenig wert, wenn nicht sogar unwichtig.“¹⁹⁷ Heid macht auch hier eine klare Prioritätensetzung aus. Auf „Im Leben“ oder im Betrieb nicht notwendiges Wissen wird kein Wert gelegt. Jedoch macht Heid darauf aufmerksam, dass auch bestimmte Fähigkeiten wie z.B. die "Soziale Kompetenz“, deren Verwertbarkeit nicht unmittelbar „ins Auge springt“ sehr wohl einen grundlegenden, wenn nicht sogar höheren Verwendungswert haben.¹⁹⁸
- Wie tief betriebswirtschaftliche Verwendungsgesichtspunkte in die Bildungspolitik und das bildungspraktische Denken und Handeln eingedrungen seien, beschreibt Heid anhand des Umstands, dass bestimmte gesellschafts-, wirtschafts- und bildungspolitische Wunsch- und Zielvorstellungen zur Legitimation bildungspolitischer Entscheidungen verwendet werden. Wo es Heid zufolge einen Mangel an Führungskräften gäbe, würden optimistische oder euphorische Begabungskonzepte favorisiert. Wo dies nicht der Fall sei, würde auf naturgegebene Begabungsgrenzen hingewiesen.¹⁹⁹
- Diese betriebswirtschaftliche Logik wirkt sich ihm zufolge – zumindest indirekt durch die auf den Arbeitsmärkten wahrnehmbaren Aussichten der beruflichen und betrieblichen Verwertung der Qualifikation – auch auf die Orientierungen und Bildungsentscheidungen der Bildungssubjekte aus.²⁰⁰

Bei der ökonomie- bzw. verwertungskritischen Bewertung wiederum dürften Heid zufolge folgende Aspekte nicht vergessen werden:

¹⁹⁶ Vgl. Heid 2007, S. 60

¹⁹⁷ Ebd., S. 61

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 61

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 61f

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 62

- Man dürfe beispielsweise nicht vergessen, dass es sich hierbei um bestimmte Konkretisierungsformen ökonomischer Praxis handle, man also nicht verallgemeinern sollte. Es geht seiner Ansicht nach in der Wirtschaft nicht nur um den Eigennutz, sondern auch um die Produktion und Distribution knapper Güter zur Deckung elementarer und kultureller Bedürfnisse. Auch, wenn das komplexe Wirtschaftssystem eine Fülle an Problemen (z.B. Beitrag zur Verödung bzw. Zerstörung individueller und kollektiver Kultur in allzu vielen Realisierungsformen) aufweist, sei es doch eine notwendige Bedingung menschheitlichen Überlebens.²⁰¹
- Der zweite Punkt, den Heid aufgreift ist das ökonomische Prinzip als Rationalitätsprinzip. Jeder Mensch beachtet Arbeitsaufwand und Ertrag. Als Beispiel hierfür würde mir spontan der Aufwand des Verfassens einer Diplomarbeit zur Erreichung eines akademischen Titels einfallen. Es kann – so Heid – in vielen Fällen als unmoralisch gelten, verschwenderisch mit knappen Gütern (z.B. Zeit) umzugehen. So sei auch die Entwicklung, Konkretisierung und Anwendung des Sparsamkeitsprinzips eine wünschenswerte Ziel- und Inhaltskomponente der Bildung und Qualifizierung jedes Menschen.²⁰²
- Seiner Auffassung nach sei es zynisch, nicht auch eine Verwertbarkeit des Gelernten erwarten zu dürfen. Denn auch die schärfsten Kritiker der ökonomischen Verwertbarkeit haben ihm zufolge einen Nutzen ihrer Ausbildung:

„Das vergleichsweise Übermaß an (keineswegs nur, aber sehr wohl auch *ökonomischen*) Nutzen, das sie ihrer Bildung verdanken, ist der vielleicht ausschlaggebende Grund für das Prestige, das ihre Bildung in der gesellschaftlichen Praxis besitzt.“²⁰³

Es sei also alles andere als unanständig, sich die Frage nach dem „Wozu“, dem Zweck der eigenen Bildungsbemühungen zu stellen.

²⁰¹ Vgl. Heid 2007, S. 62

²⁰² Vgl. ebd., S. 63

²⁰³ Ebd., S. 63

Eine kompetente Kritik bestimmter Konkretisierungsformen ökonomischen Handelns zeichnet sich – so Heid – durch ein Verständnis wirtschaftlicher Strukturen und Prozesse aus. Dies kann also nicht durch eine demonstrative Distanz zum kritisierten Gegenstand – den ökonomischen Sachverhalten, Konzepten und Theorien – erreicht werden.²⁰⁴

Undifferenziertes kritisieren ökonomischer Beurteilungskriterien sei demnach ebenso kritisch zu hinterfragen. Zudem weist Heid darauf hin, dass viele Kritiker der ökonomischen Beurteilungssichtweise es seiner Ansicht nach verabsäumen, „die Realität der Schule und die Realität jener Praxis, die als Bildung oder Bildungswesen allgemein anerkannt und bezeichnet wird, einer ebenso kritischen Betrachtung zu unterziehen.“²⁰⁵ Er gibt folgende Beispiele für seine Argumentation an²⁰⁶:

- Bildung bzw. das Bildungswesen als den Inbegriff der Humanität und Wirtschaft als rein inhumane Angelegenheit zu sehen ist ihm zufolge nicht wirklichkeitsnahe, da die Existenz der so genannten schwarzen Pädagogik dieser Sichtweise widerspräche.²⁰⁷
- Heid bezieht sich im zweiten Punkt seiner Argumentation auf Litt, der die Geltung des Bildungsbegriffes in Frage stellt und auch viele Pädagogen angesichts der ideologischen Instrumentalisierung der Pädagogik und der Schulen in der NS-Zeit kritisiert.²⁰⁸
- Zuzufolge Heid weist die traditionsreiche Kontroverse über Bildung einerseits und beruflicher Ausbildung andererseits darauf hin, „dass Bildung zu allen Zeiten wohl nicht nur aber auch die gesellschaftliche Funktion hatte, eine legitime Kultur zu etablieren und eine kulturelle Hegemonie zu legitimieren. „Die Schule“ ist die wahrscheinlich effektivste Instanz zur (Re-)produktion und zur Legitimation sozial ungleich bewerteter Ungleichheit“²⁰⁹. Es gäbe zwar, so Heid, sowohl Bildungs- und Gesellschaftspolitiker, die diese soziale Funktion der Schule befürworten und auch fordern und Menschen, die sie kritisieren. Dennoch mache

²⁰⁴ Vgl. Heid 2007, S.

²⁰⁵ Ebd., S. 64

²⁰⁶ Vgl. ebd., S. 64f

²⁰⁷ Vgl. ebd.

²⁰⁸ Vgl. ebd., S.64f

²⁰⁹ Ebd., S. 64

man es sich seiner Ansicht aber zu leicht, „wenn man die sozial selektive Funktion der Schule dem gesellschaftlichen, politischen oder ökonomischen Bedarf an Ungleichheit ‚in die Schuhe schiebt‘; für diese Leistung ist ‚das‘ zwar in zwar in seinen soziokulturellen Kontext integrierte aber zugleich relativ autonome Definitions-, Sanktions- und Produktionssystem Schule selbst zuständig.“²¹⁰

- Des Weiteren macht Heid auf die Reaktion der deutschen Bildungspolitiker auf die unzufrieden stellenden PISA-Ergebnisse aufmerksam, nämlich die Einführung von Bildungsstandards. Die Annahme dabei sei, so Heid, dass man durch eine Vereinheitlichung des so genannten Lernoutputs in der Lage sei, Qualitätssicherung bzw. sogar -verbesserung zu betreiben. Was seiner Ansicht nach dabei aber vergessen würde ist, dass mit der Formulierung von dem, was bildungspraktisch bezweckt werde noch offen bliebe, wie diese Sollensforderungen in der eigentlichen Unterrichtspraxis kontrolliert bewirkt werden könnten:

„Die Qualitätssicherung dieser Praxis hat nomologisches Wissen (empirisch überprüfbare Theorien) über die *Wahrscheinlichkeit* zur Voraussetzung, mit der bestimmte Maßnahmen unter gegebenen, überaus komplexen und dynamischen Bedingungen geeignet erscheinen, das in Standards (nur) Postulierte auch wirklich zu verwirklichen.“²¹¹

Dies stellt laut Heid ein erhebliches Manko der formulierten Standards dar, da es bei Qualitätsurteilen nämlich darauf ankäme, was die bildungspolitisch formulierten Bildungsstandards eben nicht ansprechen: Die Bedingungen bzw. die Faktoren der Erfolgswahrscheinlichkeit im Unterricht.²¹²

Zusammenfassend ließe sich meiner Ansicht nach bezüglich der Ausführungen von Heid folgendes resümieren: Qualitätsbeurteilungen bzw. -forderungen – z.B. im Schulbereich – sind Bewertungen bzw. Aussagen, die von bestimmten Menschen mit bestimmten Interessen und unterschiedlichen Zielen dessen, was im Unterricht und in der Schule passieren soll, ausgehen. Demnach handelt es sich bei der Qualität von Schule und Unterricht um ein durch eine Vielzahl von Determinanten abhängiges Konstrukt. Diese Beurteilungen und Forderungen müssen – egal, aus welcher Perspektive sie kommen – kritisch hinterfragt werden.

²¹⁰ Heid 2007, S. 65

²¹¹ Ebd.

²¹² Vgl. ebd., S. 65

5.2 Unterschiedliche Ansätze der Erforschung von Unterrichtsqualität

Helmke gibt in seinem Beitrag zur Unterrichtsqualität im „Handwörterbuch Pädagogische Psychologie“ Auskunft über die unterschiedlichen, sich meiner Ansicht nach aus den im vorigen Kapitel beschriebenen Unterrichtsparadigmen ergebenden, Möglichkeiten der Erfassung von Unterrichtsqualität. Er unterscheidet hierbei zwei Arten der Qualitätserfassung und geht im Anschluss zuerst auf die didaktische und darauf folgend auf die pädagogisch-psychologische Herangehensweise ein:

„Je nachdem, welchen Aspekt man fokussiert, lassen sich zwei grundverschiedene Ansätze der Bestimmung von Unterrichtsqualität voneinander unterscheiden: prozess- und produktorientiert.“²¹³

Der didaktische, prozessorientierte Ansatz ließe sich zufolge Helmke wie folgt beschreiben:

„Mit prozessorientiert ist die eigentliche Durchführung des Unterrichts, seine Inszenierung gemeint – das, was man während des Unterrichtsverlauf[s] registrieren und evaluieren kann. Dies ist Gegenstand der Allgemeinen Didaktik, der es um Entwurf, Begründung und Klassifikation verschiedener Unterrichtsmethoden geht. Die von der Allgemeinen Didaktik bestimmte prozessorientierte Sichtweise hat eine starke normativ-präskriptive Komponente (Wie soll gelehrt, unterrichtet und gelernt werden?) und ist zugleich wenig empirisch fundiert.“²¹⁴

Dem didaktischen Ansatz stellt er in weiterer Folge den am Produkt orientierten Bestimmungsblickwinkel der Pädagogischen Psychologie entgegen:

„Dagegen geht es der Pädagogischen Psychologie um die theoriegeleitete und empirisch fundierte Erforschung von Lehrprozessen, Lernprozessen und den Wirkungen des Unterrichts. Eine radikal *produktorientierte* Sichtweise würde sagen: Der Unterricht ist so gut wie die Wirkungen, die er erzielt. Ein seit der empirischen Wende in der Bildungspolitik [...] und der damit einher gehenden Rechenschaftsverpflichtung der Schulen für den Erfolg ihrer Arbeit stärker zu beobachtender Trend ist die zunehmende Konzentration des Interesses auf die nachweislichen Ergebnisse des Unterrichts (‘Output-Orientierung’), wie sie im Rahmen der großen Leistungsvergleichsstudien [...] dokumentiert und künftig explizit von den Bildungsstandards gefordert werden.“²¹⁵

Dieses Zitat beschreibt nebst dem pädagogisch-psychologischen Fokus auf die Produkte des Unterrichts (der die Möglichkeit, den Unterrichtsgehalt vorab zu bestimmen aus dem Unterrichtsparadigma der Pädagogischen Psychologie bezieht) auch die bildungs-

²¹³ Helmke 2006, S. 814

²¹⁴ Ebd.

²¹⁵ Ebd.

politische Rolle von PISA sowie anderen Schülerleistungsmessungen als Instrument der Qualitätssicherung. Ich komme in Kürze darauf zurück.

Zudem geht Helmke, dessen Darstellung der pädagogisch-psychologischen Sichtweise von Unterrichtsqualität sich mit jener von Ditton²¹⁶ deckt, auf die Geschichte der Unterrichtsforschung ein. Ihm zufolge beschäftigte man sich in der Frühphase der (pädagogisch-psychologischen) Erforschung der Unterrichtsqualität mit der Lehrerpersönlichkeit, um Merkmale eines erfolgreichen Lehrers ausfindig zu machen. Dieser Ansatz wurde jedoch, so Helmke, nahezu verworfen, da damit das unterrichtliche Geschehen nicht berücksichtigt würde und aufgrund dessen kaum Anhaltspunkte für die Unterschiede von Schülerleistungen bot.²¹⁷ In weiterer Folge bediente man sich eines neuen Paradigmas, das meiner Ansicht nach an Brezinkas erziehungstheoretische Ursache-Wirkungs-Kausalität²¹⁸ erinnert:

„Seitdem wurde die Forschung zur Unterrichtsqualität lange Zeit durch das ‚Prozess-Produkt-Paradigma‘ beherrscht, bei dem nach Zusammenhängen zwischen Prozessmerkmalen des Unterrichts und Produktmaßen gesucht wird. Prozessvariablen sind durch direkte Beobachtung ermittelte Merkmale des Unterrichtsverhaltens und der Lehrer-Schüler-Interaktion; als Produktmaß wird meistens die am Ende einer Unterrichtsphase erreichte Leistung bzw. der Leistungszuwachs verwendet.“²¹⁹

Helmke weist zudem darauf hin, dass es mittlerweile einen Konsens darüber gäbe, dass das eben erwähnte Prozess-Produkt-Paradigma auf einer zu einfachen Perspektive beruhe und aufgrund dessen weiterentwickelt wurde:

„Statt Unterrichtseffekte auf einzelne isolierte Unterrichtsvariablen zurückzuführen (*variablenorientierter* Ansatz), müsste nicht nur das Zusammenwirken einzelner Variablen stärker betrachtet werden, sondern es müssten auch genauere Vorstellungen zu Merkmalskonfiguration und Merkmalsverknüpfungen innerhalb der Person des Lehrers entwickelt werden.“²²⁰

Aus Helmkes Sicht zeichnet sich durch Expertise- und Best Practice-Forschung – und hierzu gehört meiner Ansicht nach auch PISA – eine Koexistenz der variablen- und personenzentrierten Ansätze ab. Hierbei würden erfolgreiche Lehrpersonen identifiziert

²¹⁶ Vgl. Ditton 2009

²¹⁷ Vgl. Helmke 2007, S. 813

²¹⁸ s. Kap. 4

²¹⁹ Helmke 2006, S. 813

²²⁰ Ebd., S. 813f

und deren Unterrichtspraktiken mit jenen durchschnittlicher Lehrkräfte verglichen werden.²²¹

Ich sehe PISA als den Versuch, Unterrichtsqualität mittels quantitativer Forschung, genauer gesagt mithilfe standardisierter Tests zu ermitteln. Zusage Dörpinghaus et al. sieht die Quantitative Bildungsforschung ihre Aufgabe darin, dass sie zur Optimierung von Bildungsverläufen beitragen möchte und deshalb die Frage nach der Effektivität von Lehrverfahren und Lehrarrangements stellt.²²² Auf welche Art und Weise sie dies zu beabsichtigen versucht, formulieren die Autoren wie folgt:

„Zentral für die quantitative Bildungsforschung ist das Messen. Unter Messen wird das Zuordnen von Zahlen zu Objekten verstanden. Eine angemessene Zuordnung zielt darauf ab, dass ‚Eigenschaften der Zahlen isomorph zu Eigenschaften der Objekte‘ (SEEL 2002, S. 431) sind [...] Unter dieser Voraussetzung können die mit unterschiedlichen Methoden wie Tests oder Fragebögen erhobenen Daten statistisch ausgewertet (und theoretisch interpretiert) werden. Mit Hilfe der beschreibenden Statistik werden die in den Daten enthaltenen Informationen verdichtet dargestellt (Mittelwerte, Streuung, Korrelationen zwischen Variablen) und mittels der schließenden Statistik werden die bei einer begrenzten Anzahl von Fällen gefundenen Eigenschaften auf eine größere Gesamtheit verallgemeinert [...] *Elementare Voraussetzung des Messens ist die Standardisierung der untersuchten Sachverhalte*, denn nur unter der Voraussetzung standardisierter Eigenschaften der Gegebenheiten und standardisierter Relationen zwischen den einzelnen Fällen sind die Zuordnung von Zahlen und eine entsprechende statistische Auswertung zuverlässig. Eine Standardisierung erfolgt durch die kategoriale und klassifikatorische Konzeptualisierung des Objekts der Untersuchung [...] Ein herausragendes Beispiel empirischer Bildungsforschung ist die unter dem Namen PISA [...] durchgeführte internationale Vergleichsuntersuchung der Leistung von Schülern am Ende der Pflichtschulzeit [...].“²²³

Meiner Ansicht nach ist es den obigen Ausführungen zufolge das Ziel der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung, (zumindest im Falle von PISA) vor allem mithilfe quantitativer Forschung (Tests) korrelative, sich also auf die Beziehung von konstruierten Unterrichtsvariablen stützende, Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis abzugeben.²²⁴ Ein weiteres Zitat von Baumert et al. zeigt meiner Ansicht nach dieses Vorhaben:

²²¹ Vgl. ebd., S. 814

²²² Vgl. Dörpinghaus et al. 2008, S. 129f, Hervorhebung El Mahdi

²²³ Dörpinghaus et al. 2008, S. 129f

²²⁴ s. Kap. 4, S. 42-43

„Mit PISA soll eine neue Basis für den bildungspolitischen Dialog und die Zusammenarbeit bei der Definition und Operationalisierung von Bildungszielen geschaffen werden, wobei die für das spätere Leben relevanten Kompetenzen im Vordergrund stehen. *Die Studie liefert Basismaterial für die Definition von Standards und den Evaluationsprozess. Ferner gibt sie Aufschluss über die Faktoren, die zur Entwicklung wichtiger Kompetenzen beitragen*, sowie über die Art und Weise, wie diese in den einzelnen Ländern wirksam werden. Damit dürfte sie zu einem besseren Verständnis von *Ursachen und Folgen* beobachteter Kompetenzdefizite beitragen.“²²⁵

Ob PISA dieses Versprechen – Aufschluss über die Faktoren der *aus der Sicht der OECD* (!) formulierten „wichtigen Kompetenzen“ zu liefern – auch einhalten kann, wird in der vorgefundenen Literatur bezweifelt.

Ditton sieht beispielsweise die Erträge der pädagogisch-psychologischen Forschung eher ernüchternd:

„Weil Unterricht ein komplexes Unterfangen ist, besteht nach dem Stand der Forschung Einigkeit, dass Empfehlungen für erfolgreiche ‚Unterrichtsrezepte‘ oder eine Verabsolutierung einzelner Unterrichtsmethoden nicht zielführend sein können. Die Suche nach den unerschütterlichen Grundpfeilern guten Unterrichts hat bislang ebenso wenig zum Erfolg geführt wie die frühere Suche nach unabdingbaren Persönlichkeitsmerkmalen guter Lehrkräfte [...].“²²⁶

Radtke bezweifelt ebenfalls den unterrichtlichen Erklärungswert der Pädagogischen Psychologie, um genau zu sein die Aussagekraft von PISA bezüglich der Rückschlüsse auf den Unterricht:

„Weil es sich bei dem inter- wie dem intra-nationalen Länder-*ranking* der Schülerleistungen allenfalls um *korrelative*, auf Stichproben beruhende Aussagen über die Beziehungen einer unübersichtlichen Zahl von abhängigen und unabhängigen, in ihrem Verhältnis längst nicht abgeklärten Variablen handelt, hüten die (deutschen) PISA-Autoren sich konsequent, aus ihren Befunden kausale Aussagen zu machen oder gar Empfehlungen für bildungspolitische Reformen abzuleiten.“²²⁷

Es scheint so, als würde die Pädagogische Psychologie an ihrem eigenen Anspruch – durch die Messung von Schülerleistungen Aufschlüsse über die Merkmale „guten“ Unterrichts zu erhalten – zerbrechen.

²²⁵ OECD 2001, S. 3, Hervorhebung El Mahdi

²²⁶ Ditton 2009, S. 178

²²⁷ Radtke 2003, S. 120

Mögliche Erklärungen auf die Frage, warum Regierungen und Bildungspolitiker in aller Welt dennoch ihre Reformen mit einem Verweis auf PISA stützen, möchte ich abschließend noch einmal darlegen.

5.3 *Politischer Aspekt der Qualitätsbeurteilung*

Wie bereits in Kapitel 3 dargestellt wurde, ist PISA kein politisch unschuldiges Unterfangen. Wie demnach in Kapitel 4 dargestellt wurde, beschäftigt sich die Pädagogische Psychologie laut Nolting und Paulus nicht mit normativen Fragen, also nicht damit, was sein soll, sondern deskriptiv mit dem, was ist.²²⁸ Die Frage, die sich mir daraufhin stellte, war: Wer bestimmt dann, was sein soll? Im Falle von PISA ließe sich dies aus meiner Sicht mit dem folgenden Zitat erläutern:

„Nach der Vorstellung der OECD [!] werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne.“²²⁹

Einen, aus didaktischer Perspektive verfassten, moralischen, aus meiner Sicht ideologiekritischen Einwand gegen die alleinige Vermittlung von – wie meiner Ansicht nach via PISA geforderter – funktionellen Kompetenzen formuliert Klafki wie folgt:

„Es handelt sich um *instrumentelle* Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und um *Sekundärtugenden*, die als solche nichts über ihre begründbare, verantwortbare Verwendung sagen und eben sowohl in den Dienst humaner, demokratischer, friedlicher, mitmenschlicher Ziele und Handlungszusammenhänge gestellt wie zum Konkurrenzkampf, zu Herrschaft über andere Menschen und ihre Ausnutzung [...] benutzt werden *können*. Daher ist es verfehlt, [...] wenn man sie zu Voraussetzungen anspruchsvoller Bildungsziele und -prozesse erklärt und ihnen sachliche und zeitliche Priorität zuspricht [...]. Sie sollten im Zusammenhang mit emanzipatorischen Zielsetzungen, Inhalten und Fähigkeiten erlernt werden, so nämlich, dass sie von den Lernenden als instrumentell notwendig eingesehen werden können, nicht aber losgelöst von begründbaren, humanen und demokratischen Prinzipien.“²³⁰

²²⁸ S. Kap. 4

²²⁹ Baumert et al. 2002, S. 16

²³⁰ Klafki 2007, S. 74f, Hervorhebungen im Original

Hier wird wieder die emanzipatorische Zielsetzung der Didaktik klar. Das Bildungsziel *sollte*, so Klafki, also nicht primär die Vermittlung instrumenteller Fähigkeiten, sondern die Entwicklung der Individualität der Heranwachsenden sein.

Zufolge Flitner sind die PISA-Ergebnisse bzw. die Bildungsindikatoren der OECD-Resultate komplexer methodologischer Entscheidungen. Sie seien durch politische Entscheidungen innerhalb von Expertenkommissionen auf verschiedenen Entstehungsebenen geprägte Resultate, Zahlen, die ihrer Ansicht nach nur wenige nachvollziehen könnten, die sie nicht selbst angefertigt hätten. Dennoch seien diese Zahlen – so Flitners Analyse – als Zahlen jeder Deutung zugänglich und politischen Druck erzeugende Mittel der Externalisierung. Sie ersetzen damit ihr zufolge innerstaatliche politische Begründungen durch den Verweis auf andere Länder.²³¹

Schon in der Einleitung dieser Diplomarbeit wurde auf die so genannte Krise des Wohlfahrtsstaates eingegangen, die laut Hopmann eine Umstrukturierung staatlicher Steuerungstechniken zur Folge hatte. Auch die Institutionen, die sich mit den Risiken privater Lebensführung beschäftigten (Krankenhäuser, Schulen, etc.) gerieten – wie davor kaum oder nur vereinzelt – unter einen Legitimationszwang und müssen ihre Leistungsfähigkeit nachweisen können. Diese Beurteilungen der Leistungsfähigkeit unterstellen zugleich, so Hopmann, dass diese Leistungsfähigkeit variabel sei und durch mehr Kontrolle oder Leistungsanreize zu höheren Erträgen veranlasst werden könne.²³² Die Folgen für den Bereich der Schule formuliert Hopmann so:

„Für den Schulbereich bedeutet dies eine grundlegende Umstellung der bisher üblichen Formen der Steuerung. An die Stelle der traditionellen Prozesskontrolle mit unpräzisen Lehrplänen und einer eher summarischen Schulaufsicht treten nun zentrale Tests, in Vergleichsuntersuchungen, standardisierten Inspektionen oder anderweitig geltend gemachten Erwartungen, was wer zu welchem Zeitpunkt wie können soll. Ergänzend gibt es Benchmarks für alle möglichen sozialen, ökonomischen, administrativen usw. Dimensionen des Schulbetriebes [...] Man könnte dies (wie ich es zuerst auch getan habe; vgl. Hopmann 2001) zunächst als einen Wechsel von einer Prozesskontrolle zu einer Produktkontrolle missverstehen. Bei näherem Hinsehen zeigt sich freilich, dass die tatsächlichen Produkte gar nicht entscheidend sind, und das nicht nur weil Bildung, Gesund-

²³¹ Vgl. Flitner 2006, S. 288f

²³² Vgl. Hopmann 2006, S. 156

heit, Sicherheit usw. diffuse Größen ohne allgemeinverbindlichen Umriss sind.“²³³

Vielmehr seien – wie Hopmann im Anschluss fortführt – schulische Tests und Prüfungen aufgrund ihrer notwendigen Begrenzungen nicht dazu in der Lage, über den insgesamt erreichten Bildungsstand und den Einfluss der Schule zu berichten. Zudem seien sie „in den wenigsten Fällen an feste Vorgaben geknüpft, was als zufrieden gelten soll, sondern als offene Vergleiche anhand der jeweils ermittelten Durchschnittswerte konstruiert (wie etwa bei PISA oder TIMSS)“, was wiederum garantiere, „dass es immer Verlierer geben wird und – ausreichende Datenmenge vorausgesetzt – jeder eine Nische finden kann, in der er auch Gewinner oder Verlierer sein darf. Was entscheidend zu sein scheint, ist stattdessen, ob die jeweiligen Erwartungen zufrieden gestellt wurden oder nicht.“²³⁴

Insgesamt betrachtet scheinen mir folgende Punkte zur pädagogisch-psychologischen Unterrichtsqualitätsmessung und zu deren politischen Nutzung von Bedeutung:

- Die Pädagogische Psychologie und in weiterer Folge auch PISA nehmen eine bedeutende politische Rolle ein. Sie erwecken zumindest von außen den Anschein von Evidenz, enthalten jedoch allerlei Relativierungen. Sie ermöglichen es Politikern, ihre Reformvorhaben bzw. ihre Prioritätensetzung bezüglich der Ressourcennutzung mit dem Verweis auf andere zu legitimieren.
- „Unterrichtsqualität“ ist kein objektiv gegebener Sachverhalt. Vielmehr ist sie abhängig davon, nach welchen Kriterien sie untersucht und worin der Zweck von Unterricht gesehen wird.

²³³ Hopmann 2006, S. 156f

²³⁴ Ebd., S. 157

6 Fazit

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es, die unterrichtstheoretischen Hintergründe der Schülerleistungsstudie PISA mithilfe eines hermeneutischen Ansatzes anhand ausgewählter Literatur zu untersuchen und die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen der Messung von Unterrichtsqualität darzustellen. Das der OECD-Evaluation zugrunde liegende Verständnis von Unterricht konnte als jenes der anglo-amerikanischen Pädagogischen Psychologie identifiziert werden.

Ein wesentlicher Unterschied zur Didaktik ist, dass die Pädagogische Psychologie selbst nicht nach Normen und pädagogischen Zielen fragt, sondern sich nur den psychologisch „testbaren“ Wirkungen des Unterrichts widmet. Kaum verwunderlich ist in weiterer Folge, dass sich die Pädagogische Psychologie auch weniger als Theorie, sondern als psychologische Technologie begreift, die die Optimierung von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen unter Wahrung ökonomischer Gesichtspunkte zum Ziel hat. Dadurch wird sie meiner Ansicht nach zum Strohmann der Interessen anderer – beispielsweise der OECD oder der nationalen Bildungspolitik der an der Studie teilnehmenden Länder. Aufgrund dessen wurde PISA in einen breiter angelegten politischen Kontext gestellt, der mögliche Gründe für den Erfolg und die – zumindest in Österreich und Deutschland – gewaltige politische Rezeption der Schülerleistungsstudie darlegt.

Des Weiteren wurde die pädagogisch-psychologische Sichtweise von Erziehung und Unterricht genauer betrachtet. Dabei wies sie eine Nähe zur so genannten Empirischen Erziehungswissenschaft auf, mit der sie die Annahme einer gewissen Ursache-Wirkungs-Kausalität in erzieherischen und unterrichtlichen Situationen teilt, die – zumindest aus didaktischer Sicht – deshalb problematisch ist, weil sie den Zu-Erziehenden eine passive Rolle zuspricht.

Ebenfalls wurde darauf hingewiesen, dass die unterschiedlichen Unterrichtsauffassungen der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie auch Folgen für die Qualitätsbeurteilung haben. Der Begriff der Unterrichtsqualität wurde einer kritischen Betrachtung unterzogen. Es wurde darauf hingewiesen, dass dieser ein Konstrukt darstellt, da Urteile über den Unterricht von Menschen getätigt werden, die bestimmte Auffassungen über Zweck, Ziel und Maßnahmen zur Zielerreichung haben.

In Bezug auf PISA lässt sich daraus schließen, dass auch hier bestimmte Auffassungen des Zwecks und des schulischen Unterrichts vorliegen.

Abschließend lässt sich sagen, dass bei PISA – aber auch anderen evaluativen Leistungsbeurteilungen des Unterrichtens – die impliziten Zweckbestimmungen und Urteilskriterien von Unterricht explizit gemacht werden sollten, da diese die Beurteilung entscheidend prägen und nicht kritiklos als Faktum akzeptiert werden sollten. Ich halte eine Koexistenz hermeneutischer und empirischer Verfahren – vor allem in der Bildungswissenschaft – für unabdingbar, da die Problematik der Normen und Ziele pädagogischen Handelns nicht ignoriert werden darf.

7 Literaturverzeichnis:

- Baumert et al. (Hg.)(2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bloom, B. et al. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bottani, N. (1998): The OECD educational indicators: purposes, limits and production processes. In: Prospects, Jg. 28, H.1, S. 61-75
- Bozkurt et al.(2007): PISA in Österreich: Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen. In: Hopmann, S./Brinek, G./Retzl, M. (2007) (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises? Wien: Lit (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, 6), S.321-362.
- Dilthey, W. (1900/1957): Die Entstehung der Hermeneutik. In: ders.: Gesammelte Schriften. Stuttgart: B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, S. 317-338.
- Ditton, H. (2006): Unterrichtsqualität. In: Arnold, K.-H. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.235-243.
- Dörpinghaus, A. et al. (2008): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flitner, E. (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel PISA. In: Oelkers, Jürgen et al. (Hrsg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2006) S. 245-266.

- Gage, N./Berliner, D. (1996): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz/Psychologie-Verl.-Union (5. Auflage).
- Hasselhorn, M (2009): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer (2. Auflage).
- Heid, H. (2007): Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie
In: Van Buer, J./Wagner, C)(Hg.): Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Lang (2.Auflage), S.55-66.
- Helmke, A. (2006): Unterrichtsqualität. In: Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 812-820.
- Hopmann, S. (2006): Im Durchschnitt PISA oder alles bleibt schlechter. In: Criblez, L. et al. (Hg.): Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler Lernen sollen. Bern: h.e.p.-Verlag, S. 149-169.
- Hopmann, S./Riquarts, K. (Hg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz. Beiheft Bd. 33.
- Hopmann, S./Brinek, G./Retzl, M. (2007) (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises? Wien: Lit (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, 6).
- Hopmann, S./Hörmann, B./Retzl, M. (2009): Gibt es eine Alternative zu Schülerleistungsdaten als Evidenz für Schul- und Lernqualität? In: *Politikum* 110, 30. Jg., H.4, S. 43-47.
- Hörmann, B./ Hopmann, S. (2009): One size fits all? Die PISA-Studie und ihr Platz im wirklichen Leben.- In: *Schulheft* 136 (4).

- Koller, H.-C. (2010): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (1971/2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, C./Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.125-148.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz. (6. Auflage)
- Klieme, E. et al. (Hg.)(2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Leibfried, S./Martens, K. (2008): PISA – Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD? In: Levithian, Jg. 36, H.1, S. 3-14.
- Nolting, H.-P./Paulus, P. (2004): Pädagogische Psychologie. Grundriss der Psychologie. Bd. 20. Stuttgart: Kohlhammer (3. Auflage).
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Internationale Schulleistungstudie PISA. Paris: OECD.
- Radtke, F.-O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD- Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Mitteilungsheft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 14.Jahrgang 2003, Heft 27, S.109-136
- Uljens, M. (2007) The Hidden Curriculum of PISA – The Promotion of Neo-Liberal Policy By Educational Assessment. In: Hopmann, S.T./Brinek, G./Retzl, M. (2007) (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does

PISA Keep What It Promises? Wien: Lit (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, 6), S. 295-304.

Internetquellen:

Australian Council for Educational Research (ACER): Projects. URL: [http://www.acer.edu.au/research/projects] Zugriffsdatum: 12.5.2012

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Schulpflicht. URL: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml#toc3-id1] Zugriffsdatum: 12. Januar 2012.

Europäische Union (EU): Open Method of Coordination. URL: [http://ec.europa.eu/youth/focus/open-method-of-coordination_en.htm] Zugriffsdatum: 3.7.2012

Hopmann, S. (2007): Restrained Teaching – the common core of Didaktik. In: European Educational Research Journal, Jg. 6, H.2, S. 109-124 URL: [http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109] Zugriffsdatum: 3. Februar 2011.

IEA: Reading Literature Study. URL: [http://www.iea.nl/reading_literacy_study.html]

OECD: About. URL: [www.oecd.org/about] Zugriffsdatum: 14.6.2012

Noesis (2010): Arbeitsbericht Nr.1. URL: [http://www.noesis-projekt.at/wpcontent/uploads/2010/10/Arbeitsbericht-September_2010.pdf] Zugriffsdatum: 6. Dezember 2010.

Der Standard (Onlineausgabe): [http://derstandard.at/1322531403072/10-Jahre-PISA-Studienautor-bezweifelt-Sinn-der-Teilnahme-an-PISA-Studie] Zugriffsdatum: 10. Dezember 2011

Stanat et al. (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. URL: [www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf] Zugriffsdatum: 23.2.2012

Steiner-Khamsi, G. (2003): The politics of league tables. In: Journal of Social Science Education, 1 (Online Journal) URL: [<http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf>] Zugriffsdatum: 2. Februar 2012.

WESTAT: About Us. URL: http://www.westat.com/about_us/index.cfm

8 Anhang

8.1 Zusammenfassung

Die international vergleichende Evaluationsstudie PISA und die großteils unkritische öffentliche Rezeption ihrer Ergebnisse hatte in Deutschland und Österreich das Heraufbeschwören einer Bildungskrise zur Folge. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den unterrichtstheoretischen Hintergründen der internationalen Vergleichsstudie PISA. Ziel der Arbeit ist es, mithilfe einer hermeneutisch-theoretischen Literatur- und Dokumentanalyse die unterrichtstheoretischen und methodologischen Möglichkeiten, aber auch die Grenzen dieses Evaluationsvorhabens aufzuzeigen. Hierfür wird versucht, das Unterrichtsparadigma, das der Evaluationsstudie innewohnt – jenes der Pädagogischen Psychologie – explizit zu machen und den bestimmten Blickwinkel der OECD-Studie aufzuzeigen, wodurch ihre Aussagekraft – zumindest aus der Sicht der Didaktik – in Frage gestellt wird. Zudem wird PISA auch in einem breiteren gesellschaftlichen Kontext betrachtet, um die politische Rolle schülerleistungszentrierter Bildungsforschung zu verdeutlichen.

8.2 Abstract

This diploma thesis emphasizes on the chances and constraints of the international student assessment programme PISA. Via the use of a hermeneutic approach, the aim of this thesis will be to expatiate and explain the theoretical background behind this evaluation approach – educational psychology – to be able to see the PISA results in the light of their theoretical background. Why? The question is: How reliable are the findings of the PISA programme? Does it produce ‘hard facts’ or are there theoretical and methodological limitations? Therefore, educational psychology will be compared to the continental-European tradition of Didaktik. Additionally, The PISA success will be put in a broader political context. Which goal is pursued by trying to assess the quality of teaching, schools and school systems?

8.3 Lebenslauf

Persönliche Informationen	▪ Familienstand: ledig ▪ Nationalität: Österreich ▪ Muttersprache: Deutsch ▪ Geburtstag: 14. Februar 1983 ▪ Geburtsort: Wien ▪ Eltern: Hannelore El Mahdi-Müller (Pensionistin), El Sayed El Mahdi († 18.02.2004)
Ausbildung	▪ 1993-2001 BRG Astgasse 3,1140 Wien, Abschluss mit Matura ▪ Seit 2001 Studium der Bildungswissenschaft und Pädagogik sowie Skandinavistik an der Universität Wien
Berufserfahrung	▪ Seit 01/2010 Kassa- Infokraft im Haus der Musik, Seilerstätte 30, 1010 Wien ▪ 03-10/ 2009 Praktikum im Rahmen des Pädagogikstudiums in der Präsenzbibliothek des Institutes für Bildungswissenschaft an der Universität Wien ▪ 09/ 2009 Praktikum im Rahmen des Pädagogikstudiums, Bildungskonferenz ECER ▪ 02-07/ 2009 Praktikum im Rahmen des Pädagogikstudiums

in der Kindergruppe Affenschaukel Blumengasse 73/15,
1170 Wien

- Seit 01/2008: Tätigkeiten als Freier Musikjournalist bei verschiedenen Online Medien in Dänemark und Deutschland (u.a. <http://www.rockzoom.de>)
- 09/ 2000 Lloyds Bank TSB Bank, Praktikum im Rahmen des Wirtschaftsenglisch Unterrichtes in Norwich, Großbritannien.
- 07-08/1999 St. Nikolaus Apotheke, 1060 Wien, Unterstützung im Bestellwesen, Lagerkontrolle, Lagerhaltung und Logistik

Auslandsaufenthalte

- 2006 – Bildungsreise nach Skandinavien und Island; Interkultureller Austausch und Sprachreise
- 07/2007 – 02/2008 Bildungsreise nach Dänemark und Auslandssemester an der Universität Kopenhagen

Besondere Kenntnisse

MS Office

Instrumental Ausbildung:

E- und Akustik- Gitarre, verschiedene Spieltechniken,

Bass

Schlagzeug

Interkulturelle Bildung Pädagogische Kurse an der Universität Kopenhagen

Sprachkenntnisse

Deutsch (Muttersprache), Sehr gute Englischkenntnisse, Dänisch,

Grundkenntnisse Isländisch, Grundkenntnisse Französisch

Zivildienst

Februar 2002 – Januar 2003 abgeleistet im: Otto-Wagner-Spital,
Baumgartner Höhe 1, 1140 Wien