

Manfred Ohm
2002 (III 1)

texte@manfred-ohm.eu

Die PISA-Studie der OECD – Hinweise zur Rezeption und Zielrichtung¹

Nachfolgend halte ich zuerst die wichtigsten Ergebnisse der PISA-Studie fest und frage nach den Ursachen der für das deutsche Bildungswesen so schlechten Resultate (I). Zweitens werden Lesarten der Studie bzw. Reaktionen auf dieselbe skizziert (II). Schließlich wird die OECD-Bildungspolitik einschließlich ihrer Zielrichtung umrissen, ist doch die PISA-Studie Teil dieser transnationalen Bildungspolitik (III).

„Mit der PISA-Studie als Teil der OECD-Bildungspolitik stellt sich die Frage, wie unter den Bedingungen einer Politik der Rationalisierung, Kosteneinsparung und Bestimmung von Qualität als Effizienz eine (*gewerkschaftliche*) *Perspektive* aussehen könnte, die sich nicht nur gegen Rationalisierung und Verbetriebswirtschaftlichung, Privatisierung und Bildung im Sinne von ‚best value for money‘ wendet, sondern die Bedürfnisse der Lernenden an ‚Selbst- und Welterkenntnis‘ oder etwa die von Negt beschriebenen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen ins Zentrum stellt.“ (Klausenitzer 2002b)

I

Die Ergebnisse der *PISA-Studie der OECD*² haben ein grelles Schlaglicht auf das deutsche Schulsystem geworfen. Im internationalen Vergleich (von 32 Ländern, davon 28 OECD-Mitgliedsstaaten) ist Deutschland nur auf Platz 21 zu finden (siehe Tabelle). Hinsichtlich der ermittelten Leistungsschwäche der deutschen SchülerInnen stechen zwei Befunde besonders hervor: „(1) Die Leistungsunterschiede zwischen den besten und schwächsten Lesern sind nirgendwo größer als in Deutschland. Mit etwa 20 % des Altersjahrgangs ist der Anteil schwacher und schwächster Leser in Deutschland ungewöhnlich hoch. Ähnlich verhält es sich mit den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen.³ Dabei sind die leistungsstärksten der deutschen Schüler nicht besser als die leistungsstärksten anderer Länder. Der niedrige nationale Leistungsdurchschnitt geht also vor allem auf das Abschneiden der schwachen SchülerInnen zurück. (2) In allen Ländern erzielen Kinder schlechtere Testergebnisse, deren Eltern einen niedrigen Bildungs- und Berufsstatus haben; Einwanderer erzielen schlechtere als die Kinder von Eingewanderten, und Jungen schlechtere als Mädchen. Aber in Deutschland sind die Schulleistungen stärker durch die sozialen Umstände bedingt als in den übrigen Ländern“ (Lenhardt 2002).

Damit spricht Gero Lenhardt drei deutsche Tabuthemen an, die mit der PISA-Studie öffentlich wurden (vgl. Keiner): Erstens den funktionalen Analphabetismus in seiner quantitativen wie qualitativen Dimension, einschließlich der Rolle, die das öffentliche

¹ Dieser Text ist ergänzender Teil von 'Lean production - lean persons - lean education. Zur 'reform'-pädagogischen Debatte heute' 2000. Nachfolgende Hinweise beziehen sich immer auf dieses Skript.

² Wenn nachfolgend von der PISA-Studie die Rede ist, so immer bezogen auf den vom Deutschen PISA-Konsortium herausgegebenen Band ‚PISA 2000‘.

³ Hinsichtlich der Gesamtleistung liegen deutsche SchülerInnen bei der Lesekompetenz zwischen Rang 21 und 25, bei mathematischer Grundbildung zwischen Rang 20 und 22 und bei der naturwissenschaftlichen zwischen 19 und 23.

Schulsystem bei der Herstellung dieses Analphabetismus spielt⁴. Zweitens die Bedeutung der Klassen- und Schichtstruktur für die Lebens- und Bildungsperspektiven von Kindern⁵ und drittens die Folgen einer repressiv-reaktionären „Innenpolitik“ gegenüber Migranten und deren Kindern, also gegenüber „Familien mit Migrationsgeschichte“, wie dieser Untersuchungsbereich in der PISA-Studie genannt wird.⁶

Auf welche Bildungsorientierungen, -leitbilder können diese schlechten Resultate des deutschen Bildungswesens zurückgeführt werden? Einem weitreichenden Konsens in der BRD zufolge ist eine anspruchsvollere Bildung leistungsschwacher Schüler nicht möglich und auch nicht nötig. „Sie sei nicht möglich, weil die Einzelnen von Natur aus mit weitgehend bildungsresistenten Begabungen ausgestattet seien. Sie sei nicht nötig, weil sich die natürlichen Grenzen ihrer Bildungsfähigkeit mit den Grenzen des wirtschaftlich-technischen Qualifikationsbedarfs deckten ...“ (Lenhardt ebd.).⁷ Bildungspolitiker und Pädagogen anderer Länder haben spätestens in den 80er und 90er Jahren diesen Glauben an Begabung und Qualifikationsbedarf aufgegeben und eine neues Bildungsverständnis im Sinne eines optimistischen Glaubens an universelle Bildungsfähigkeit entwickelt. Dieses neue Bildungsverständnis – „zählen soll die allgemein menschliche Bildungsfähigkeit, in der sich alle gleichen, und nicht die tatsächliche Leistung, in der sie sich unterscheiden mögen“ (ebd.) – ließ die *bürgerliche Einheitsschule* entstehen und machte sie zum Standardmodell vieler nationaler Bildungssysteme. Die meisten OECD-Länder haben im Pflichtschulbereich auf schulförmige Differenzierung ganz verzichtet (siehe die nachfolgende Tabelle)⁸ und sind zu

⁴ Hierbei geht es natürlich um die Frage, „wie viele Menschen so ihrer aktiven, gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten beraubt und zur Verdrängungs- und Verschiebungsmasse der Arbeitsmärkte gemacht werden“ (Keiner). Vgl. zur Lesekompetenz die Feststellung der Stiftung Lesen: „Nach formaler Ableistung der Schulpflicht stellt ein knappes Drittel der Achtklässler von sich selber fest, mit dem Lesen und Schreiben nur eingeschränkt zurechtzukommen. Von den erwachsenen Deutschen verfügen 14% über ausgesprochen schlechte, weitere 34% nur über mäßige Fähigkeiten den Inhalt von Texten zu verstehen“ (zitiert nach Keiner).

⁵ „Bildung ist eine Klassenfrage – *das* deckt die PISA-Studie ganz nebenher wieder einmal auf“, vermerkt Gegenstandpunkt (2002). Und (ebd.) spezieller: „22% der Schüler verrotten ‚auf der untersten Niveaustufe‘ – ungefähr haargenau der Anteil, den das Subproletariat in ‚unserer postindustriellen Bildungsgesellschaft‘ ausmacht. ... Die Nachkommenschaft der unteren wie der oberen Schichten landet also nach ihrer Teilnahme an den öffentlichen Bildungsveranstaltungen wieder dort, wo sie herkommt – und es gibt immer noch Leute, die sich darüber wundern.“ – Siehe auch die Artikel von Brumlik, Füller, Roitsch und zu Formen sozialer Ausgrenzung allgemein Kronauer.

⁶ Siehe den Artikel von Gogolin und vor allem die Studie von Gomolla / Radtke zur institutionellen Diskriminierung von Einwanderkindern.

⁷ Vgl. oben (: 39, 42f.) die kritischen Ausführungen zu den Stichworten Begabung und Qualifikationsbedarf. – Die Fixierung auf Begabung gestattet durchaus eine relative Durchlässigkeit des drei-/viergliedrigen deutschen Schulsystems, gilt es doch, alle ‚Begabungsreserven‘ auszuschöpfen. In der Schulpraxis ähnelt die Durchlässigkeit allerdings mehr einer Einbahnstraße von oben nach unten, als dass SchülerInnen der umgekehrte Weg offen steht.

⁸ Das deutsche Bildungssystem, so Lenhardts Zusammenfassung (ebd.), bewege sich offenkundig in einem Teufelskreis: „Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, indem sie den schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion. Der PISA-Bericht konstatiert: ‚Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht so wie in anderen Ländern, die schwachen Schülerinnen und Schüler zu fördern‘. Der Schulpraxis wird diese Formulierung nur bedingt gerecht. Wo der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf herrscht, da

Differenzierungsmaßnahmen innerhalb der einen Schulform bzw. zur Binnendifferenzierung des Unterrichts übergegangen. Auf eine laufende Leistungskontrolle verzichtet die bürgerliche Einheitsschule in der Regel nicht – sie gleicht somit weder der Bielefelder Laborschule⁹, noch dem was ich oben (: 51-53) als Einheitsschulmodell skizziert habe.

Niveaugliederung der öffentlichen Schulen im Pflichtschulbereich nach PISA – Testscores (nach Lenhardt 2002) – (OG = ohne Niveaugliederung ; Ziffer = Anzahl der auslesefreien Klassenstufen)
Die Länder sind nach ihren PISA-Testergebnissen in eine Rangfolge gebracht.

Finnland	OG	Island	OG	Ungarn	4,6,8
Kanada	OG	Norwegen	OG	Polen	8
Neuseeland	OG	Frankreich	9	Griechenland	OG
Australien	OG	USA	OG	Portugal	8
Irland	6	Dänemark	OG	Russland	4,9
Korea	OG	Schweiz	4,5,6	Lettland	OG
GB	OG	Spanien	OG	Luxemburg	6
Japan	OG	Tschech. R.	(5),8	Mexico	6
Schweden	OG	Italien	8	Brasilien	OG
Österreich	4	Deutschland	4,(6)		
Belgien	6	Lichtenstein	5	NL ohne Test	7

II

Nun könnte man zur Geltung bringen – und das wird in der Tat auch getan –, dass trotz des miserablen Abschneidens in der PISA-Studie Deutschland in der Hierarchie der kapitalistischen Hauptländer auf den Plätzen ganz vorn zu finden ist, vor allem ökonomisch betrachtet. Was ist beispielsweise dagegen schon das Gewicht der finnischen Volkswirtschaft, trotz der 1. Ranges des Landes auf der Bildungsskala? Worüber sich also aufregen? fragt Dieter Keiner und fährt fort: „Ist nicht gerade die erreichte innere Polarisierung der Bevölkerung in Bildungsfragen eine funktionale Bedingung für diesen Spitzenplatz? Wozu hohe und kontinuierliche Investitionen in eine gute Alphabetisierung der einheimischen und zugewanderten Massen tätigen, wenn es doch offenbar funktionsfähige Strukturen und Mechanismen für die Heranbildung und Nachqualifizierung der relevanten Eliten gibt?“ Greife dieses allein nicht, bliebe immer noch der Ausweg ‚global sourcing‘ von hoch qualifizierten Arbeitskräften, kann ergänzt werden.¹⁰ Weiter gefragt: Warum es sich zum Problem machen, welches Niveau von zeitgemäßer Bildung es den Menschen erlaube, aktiv an den Prozessen der Gesellschaft/sgestaltung teilzunehmen? Können und sollten sich

misslingt die Förderung der schwachen Schüler nicht, sondern gilt als unmöglich und unnötig, ist letztlich also nicht gewollt.“

⁹ Die Untersuchung des Max-Planck-Instituts an der Laborschule zeigt, dass eine Schule, die auf institutionalisierte Leistungskontrolle verzichtet, nach PISA-Kriterien gut abschneiden kann.

¹⁰ Siehe in meinem Skript 2001: 7 ff. die Ausführungen unter den Stichwörtern ‚Einwanderungsindustrie‘ und ‚Ausschöpfen von Humanressourcen auf dem globalen Arbeitsmarkt‘.

moderne hochkomplexe Gesellschaften einer bestimmten Größe diesen Luxus unbedingt leisten? – zumal das Funktionieren der Parlamentarischen Demokratie so schnell nicht zu gefährden sei und Widerstandspotenziale, die bei einer weiteren sozialen Polarisierung (auch) der Bildungsverhältnisse entstehen könnten, nicht in Sicht seien.¹¹

Ganz so offen und selbstsicher – oder, wenn man so will: zynisch – werden die Fragen in der Öffentlichkeit natürlich nicht gestellt, wird so nicht argumentiert. Vielfach wird beschworen, dass die Reputation und Zukunftsfähigkeit des Standortes Deutschland in Gefahr sei, wenn es sich weiterhin den ‚Bildungsnotstand‘ und damit die schlechte Platzierung leiste. Denn, „(a)uch wenn der Nachwuchs der Nation für deren welt-marktwirtschaftlichen Konkurrenzkampf noch nicht einmal vollzählig gebraucht wird: Bereitstehen soll er schon, fit und willig für den Gebrauch, flexibel einsetzbar und pünktlich, mit all den Fertigkeiten ausgestattet, von denen dann der Arbeitgeber nach seinem Bedarf so selektiv Gebrauch machen darf und machen soll, wie er es braucht ...“ (Gegenstandpunkt 2002).¹²

Für die ‚Bildungsmodernisierer‘ in Deutschland ist der Knackpunkt nicht, dass das wirtschaftlich stärkste Land Europas es zulässt, dass das Bildungswesen die soziale Ungleichheit verstärkt. Und so läuft ihre Lesart der PISA-Studie darauf hinaus, nur Fragen der Schulqualität, der Lehrerfortbildung und der verstärkten Vor- und Grundschulbildung zu diskutieren, einschließlich des Hinweises, mehr Ganztagschulen einzurichten.¹³ Gewarnt wird eindringlich vor einer erneuten ‚Schul-Systemdebatte‘ – und dieses, obwohl die PISA-Studie ermittelt hat, dass ‚ein hohes Leistungsniveau nicht notwendig einer frühen Auslese bedarf‘. Stattdessen werden die (unter A aufgeführten) bekannten Forderungen nach Effektivierung (vorgegebener Strukturen), mehr Wettbewerb und Dezentralisierung bzw. verstärkter Schul-Autonomie erhoben. Und mehr und mehr ist von ‚ergebnisorientierter Leistungskontrolle‘, m.a.W. von einer ‚Outputkontrolle‘ die Rede.

Reinhard Kahl verweist darauf, dass von Schweden bis Kanada, von Finnland bis Neuseeland ab Mitte der 80er Jahre der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputkontrolle begonnen habe. „Inputorientierung bedeutet, der Staat wacht über den finanziellen und geistigen Zufluss. Er kontrolliert Finanzen und Lehrpläne. Im Extremfall, und der gilt für Deutschland, wurde auf die Beobachtung der Ergebnisse der Schule bisher verzichtet.“ Outputorientierung bedeute zwar, dass Schulen von außen Ziele gesetzt werden, über die Wege, diese zu erlangen, entschieden sie aber selbst, sie arbeiten „unternehmerisch“. Wenn Schulen frei sind, so Kahl weiter, „setzt die Gesellschaft Leistungsstandards fest, zumeist als

¹¹ Am Beispiel der USA könne man studieren, schreibt Keiner, „dass aus einer ökonomischen, sozialen und kulturellen Verelendung großer Bevölkerungsgruppen kein subversives oder gar revolutionäres systemgefährdendes Potenzial entsteht und dass der Staat in jedem Fall über die Bereitschaft wie die Mittel verfügt, das innerstaatliche Gewaltmonopol gegen die ‚eigene‘ Bevölkerung zu richten“.

¹² Gegenstandpunkt fährt fort: „Darauf jedenfalls hat die rechenkundige Wirtschaftselite der Nation ein Anrecht. Und deswegen nennt Arbeitgeberpräsident Hund es ‚für eine führende Industrienation einen Skandal‘, wenn, wie die PISA-Studie zeigt, ein knappes Viertel der Schüler durch hoffnungsloses Unwissen seine Benutzbarkeit gefährdet“ (Herv. i. Orig. gestrichen, MO).

¹³ Aufgrund der öffentlichen Armut, bedingt durch die massive steuerliche Entlastung des Faktors Kapital seit den 80er Jahren – dieser trägt derzeit nur zu etwa einem Viertel des gesamten Steueraufkommens bei –, wird ein flächendeckendes Ganztagschulwesen so schnell nicht zu etablieren sein.

Mindeststandards“. Nach Kahl haben wir in Deutschland für Mindestanforderungen keinen Sinn: „Da kommt nämlich schon wieder das geballte Misstrauen auf, dass die Schüler eigentlich ja gar nicht lernen wollten. Deutschland fällt das nötige Umschwenken sehr schwer. Man mag von überkommenen Gewohnheiten nicht lassen und etwa die Inputkontrolle nicht aufgeben. Die Ökonomie des Misstrauens war in der Tat Erfolgsmodell der alten Industriegesellschaft. Hier war Deutschland Weltmeister.“

III

Nur auf den ersten Blick ist Kahls ‚eigenverantwortliche, unternehmerische Schule‘ gleichzusetzen mit einem radikal-reformerischen Projekt. Modernisierungsrückstände des deutschen Bildungswesens im Rahmen einer Kritik an staatsbürokratischen Formen von Bildung (Input-Fixierung) aufzuzeichnen, ist eine notwendige aber leichte und vor allem nicht hinreichende Übung. Die Funktion der PISA-Studie, als auch anderer OECD-Berichte, auf die sich Kahl ja bezieht, ist aber in erster Linie – und genau das übersieht oder bejaht Kahl, und gerade das macht sie für das Gros der Bildungsmodernisierer so sympathisch –, gesellschaftlichen Druck für einen rigorosen Umbau (nun auch) des deutschen Schulwesens in Richtung einer ‚lean education‘ (wie ich es oben genannt habe) zu organisieren. Dieser Umbau beinhaltet folgende zentrale Entwicklungstendenzen (vgl. Klausenitzer 2002c):

- *Rationalisierung* qua Markt und Management und *Effizienzorientierung* zum Zweck der Kostensenkung; die Mittel dazu sind: Dezentralisierung und Einführung teilautonomer Institutionen, Wettbewerb, Ergebnisorientierung, Produktkennziffern (Indikatoren) und Neue Verwaltungssteuerung;
- *Privatisierung*, deren Grenzen mit Hilfe des GATS (General Agreement on Trade in Services) erweitert werden. – Das Dienstleistungsabkommen GATS sieht vor, alle Sektoren – von den unternehmensnahen Dienstleistungen über Handel, Tourismus, Transport, Telekommunikation, Umwelt, Wasser, Energie bis hin zur Gesundheit, Bildung und Kultur – den WTO-(Freihandels)Prinzipien zu unterwerfen.¹⁴

In Auseinandersetzung mit der OECD Bildungspolitik vertritt Jürgen Klausenitzer (2002b) die These, „dass mit der Umorientierung von Input-Indikatoren (Ressourcen, Lehrer-Schüler-Relation etc.) hin zur Output-Indikatoren (Ergebnis- oder Produkt-Indikatoren) auf Grund der politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen (Rationalisierung und Kostensenkung) und der verwendeten theoretischen Instrumente (Humankapital-Theorie¹⁵ und rate-of-return-/Ertrags-Rechnung) eine Verschiebung von Zielen von Bildungssystemen einhergeht: weg von

¹⁴ Näheres zum GATS, ich kann das hier nicht ausführen, siehe in der Literaturliste: Fritz / Scherrer (ausführlich), Heinemann, Socialforum Tübingen.

¹⁵ „Mit der OECD folgt PISA dem Konzept vom *Humankapital*, das die von den Individuen erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in den Blick nimmt, um neue Produkte zu ermöglichen. Ihm wird in der neueren makroökonomischen Wachstumstheorie als endogenem Faktor eine größere Bedeutung beigemessen. Dank Computerisierung und Verwissenschaftlichung ist das Gewicht des ‚Faktors Arbeit‘ in der klassischen Wertschöpfungskette ‚Werkzeuge und Rohstoffe und Kapital und Arbeit‘ schließlich gestiegen.“ Das Humankapitalkonzept muss allerdings um die Kategorie ‚*soziales Kapital*‘ erweitert werden (Bourdieu), „das Handlungskompetenz einschließt, die im Interesse der handelnden Personen liegt. Hinzu kommt die Bildung des ‚*kulturellen Kapitals*‘ (Bourdieu), das die gesamten kulturellen Ressourcen für den Einzelnen erschließt. Auch dazu hat der Bildungsprozess beizutragen ...“ (Bethge).

inhaltlich bestimmten Qualitätskriterien hin zu einer Bestimmung von Qualität als Effizienz“. Mit dieser Bestimmung und deren quantitativ messbaren Indikatoren „werden Bildungsziele jenseits der Messbarkeit marginalisiert“ (2002c), wie etwa Negts Schlüsselqualifikationen (siehe oben S. 50 und Fußn. 51). Die Ersetzung des Begriffs ‚Allgemeinbildung‘ durch den der (testgeeigneten) ‚Grundqualifikation‘ trägt dem Rechnung; die ‚Entpädagogisierung‘ (im schlechten Sinne) schreitet fort. Des weiteren vermerkt Klausenitzer (in einer Fußnote 2002b): „Im Rahmen einer Politik der Kostenreduzierung, Deregulierung und Privatisierung stellt die Umorientierung auf Indikatorengeleitete Output-Steuerung von Bildungssystemen einen zentralen Wandel dar, den man mit Verbetriebswirtschaftlichung¹⁶ oder ‚Ökonomisierung der Binnenstruktur von Bildungsinstitutionen‘ (T. Bultmann) kennzeichnen kann. Neben dieser Organisierung der internen Effizienz von Bildungssystemen ist aber auch die Restrukturierung der externen Effizienz, d.h. das optimale Verhältnis von Bildungsproduktion und Beschäftigungswesen, ein weiterer wichtiger Bezugspunkt der OECD-Bildungspolitik ...“ (Herv. i. Orig. gestrichen, MO).

Ich schließe diese Nachbetrachtung mit einer zusammenfassenden These wiederum von Klausenitzer (2002c), die mir sehr plausibel erscheint (1), und einem wichtigen Hinweis von Horst Bethge zum „neuen Intergouvernementalismus“ (2). – M.E. arbeiten beide die wesentliche Zielrichtung der OECD-Bildungspolitik und damit der PISA-Studie richtig heraus, und nur auf der Folie dieser Kritik kann eine bildungspolitische Reformdebatte, die ihren Namen verdient, überhaupt erst beginnen – siehe das Eingangszitat.

(1) Das *objektive Ziel des Paradigmenwechsels in der Bildungspolitik* ist darin zu sehen, „die Phase der auf größere Expansion und Chancengleichheit abzielende Bildungsreform endgültig zu beenden und einer kostensenkenden bzw. –verlagernden Rationalisierung und Privatisierung Vorrang einzuräumen. Rationalisierung und Privatisierung, Wettbewerb und einzelinstitutionelle Effizienz sind Elemente einer institutionellen Oberfläche, hinter der sich ein neuer ‚common sense‘ von dem herausbildet, was im Rahmen von Bildungsprozessen für wichtig erachtet wird. Hinter dem Schleier von Rationalität werden deutlich sichtbar Werte eines Sozialdarwinismus, der unter der Losung von ‚Autonomie‘ und ‚Eigenverantwortung‘ den TeilnehmerInnen am Markt – sei es dem Einzelnen (Eltern / Schüler) oder der einzelnen (teil-)autonomen Bildungsinstitution – die alleinige Verantwortung über Erfolg und Versagen zuschreibt.¹⁷ Diese Verantwortung des/der Einzelnen für ihre/seine ‚employability‘ (Beschäftigungsfähigkeit) und die sie begleitenden Kompetenzen äußern sich auch in der Forderung nach ‚lebenslangem Lernen‘.“

(2) Internationale Vergleiche wie PISA dienen laut Bethge nicht zuletzt dazu, „die *Bildungssysteme verschiedener Länder aneinander anzugleichen* – vom ‚Benchmarking‘ [von

¹⁶ Vgl. oben (: 17) die These von Revelli.

¹⁷ Siehe meine kritischen Anmerkungen zu den Figuren ‚self-developer/Selbstoptimierer‘, ‚Entrepreneur‘ oben (: 23 f. und die Fußnoten 26, 28) – um von der neueren perversen Wortschöpfung ‚Ich-AG‘ gar nicht erst zu reden. – Schulerfahrung ist nicht mehr „soziales Klassenschicksal“, schreibt Martin Kronauer (2002: 192), „auf das die Jugendlichen aus den unteren Klassen in einer Mischung aus Anpassung und rebellischem Trotz reagieren. Wo nur noch Leistung zu zählen scheint und jeder ‚seine Chance hat‘, bieten sich keine kollektiven Deutungen mehr an. Dass jeder für den eigenen Werdegang selbst verantwortlich sei, wird im Fall des schulischen und beruflichen Scheiterns zum vernichtenden persönlichen Urteil.“

der ‚ergebnisorientierten Leistungskontrolle‘] soll ja gerade ein Ansteckungseffekt ausgehen. Als neue Technik der internationalen Governance ... wird mit PISA die offene Koordination mittels Indikatoren praktiziert. Statt harter Regulierung mittels Verordnung oder Rechtsangleichung ... wird auf die Verdichtung internationaler Interaktionen gesetzt. Statt inhaltlicher festgesetzter Lösungsstrategien werden Problemfelder identifiziert. Das ist eine flexible, neue Interventionsform, die mit Hilfe der Öffentlichkeit einen sanften Anpassungsdruck erzeugt. ... PISA stellt einen solchen neuartigen ‚policy transfer‘ dar, der Modernisierungspraktiken nach rationalen Kriterien angleicht. Die dynamischen Integrations- und Modernisierungsimpulse sind von den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen in den einzelnen Nationalstaaten abgekoppelt, und das sollen sie auch: Dass PISA vorbereitet wurde, war Sache der OECD und der Regierungsstäbe“ Eine öffentliche Diskussion war nicht vorgesehen; das neue Integrationsprojekt kommt ‚von oben‘, als ‚sanfte Revolution‘ (Gramsci)“.

Literatur¹⁸

BALL, Stephen J. 2002: Zunehmende Ungleichheit – S.J.B. im Interview mit Jürgen Klausenitzer über Marktelemente im Bildungssektor *

In: www.linksnet.de/artikel.php?id=594 (aus: *FORUM WISSENSCHAFT*)

BETHGE, Horst 2002: Wissen und Bildungssystem: PISA-Studie und „neuer Intergouvernementalismus“

In: www.linksnet.de/drucksicht.php?id=596 (aus: *Z*)

BRUMLIK, Micha 2002: Verfestigung von Klassenschranken. Politische Anthropologie ungleicher Chancen – Die deutsche Schule

In: *E&W* 9’02, S. 2

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

FRITZ, Thomas / SCHERRER, Christof 2002 a: GATS 2000. Handelspolitische Weichenstellungen für die Bildung

In: *WIDERSPRÜCHE* 83, 3’02, S. 23-35

DIES. 2002 b: GATS: Zu wessen Diensten? Öffentliche Aufgaben unter Globalisierungsdruck. Hamburg

FÜLLER, Christian 2002a: Der pädagogische Albtraum

In: *taz* 11.1.02, S. 12

DERS. 2002b: Die Schule des Scheiterns

In: *taz* 8.5.02, S. 14

GEGENARGUMENTE 2003: Bemerkungen zur Anti-GATS-Kampagne*

In: www.gegenargumente.at/radiosend/anti-gats-kampagne.htm

GEGENSTANDPUNKT 2002: Immer Ärger mit dem „Humankapital“ der Nation. Die PISA-Studie – Was für ein Schock?

¹⁸ Auf die mit * versehenen Titel nehme ich weder direkt noch indirekt Bezug.

In: www.gegenstandpunkt.com/gs/02/1/pisa.htm

GOGOLIN, Ingrid 2002: Schule nimmt auf Mehrsprachigkeit keine Rücksicht
In: *FR* 20.6.02, S. 6

GOMOLLA, Mechtild / RADTKE, Frank-Olaf 2002: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen

HEINEMANN, Karl-Heinz 2002: Gats macht Europas Kulturminister nervös
In: *taz* 23.10.02, S. 14

KAHL, Reinhard 2002: Bildung braucht Vertrauen
In: *taz* 31.10.02, S. 12

KEINER, Dieter 2002: Neue deutsche Bildungskatastrophe? Kontinuität definitiver Schief lagen in den kulturellen Verhältnissen der BRD – Anmerkungen zur PISA-Studie
In: *FORUM WISSENSCHAFT* 1'02 und
www.linksnet.de/artikel.php?id=531

KLAUSENITZER, Jürgen 2002a: Altes und Neues. Anmerkungen zur Diskussion über die gegenwärtige Restrukturierung des deutschen Bildungswesens *

In: *WIDERSPRÜCHE* 83, S. 53-68

DERS. 2002b: PISA – einige offene Fragen zur OECD Bildungspolitik

In: www.links-netz.de/T_texte/T_klausenitzer_oecd.html oder in: *WIDERSPRÜCHE* 85, S. 55-69

DERS. 2002c: Schule der Globalisierung. Zur Restrukturierung des deutschen Bildungswesens
In: *express* 9'02, S. 7 f. (I) und 10'02, S. 10 f. (II)

KRONAUER, Martin 2002: Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Ffm.

LENHARDT, Gero 2002: Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

In: www.mpib-berlin.mpg.de/dok/full/lenhardt/pisa.pdf

Auszug in: *FR* 11.6.02, S. 7

MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 2002: Was die Schule von der Polis lernen kann. Die Laborschule Bielefeld ist anders – und erfolgreich / Das MPI bilanziert die Ergebnisse der Pisa-Untersuchung vor Ort

In: *FR* 14.11.02, S. 14

OHM, Manfred 2001: Neoliberaler Gesellschaftsvertrag und Einwanderung. Anmerkungen zur Im-Migrationspolitik. Berlin (MS)

ROITSCH, Jutta 2002a: Reflexe und Ignoranz. Politische Reaktionen auf die PISA-Studie

In: *BLÄTTER* 4'02, S. 451-461

DIES. 2002b: Kein Reifezeugnis: Die Schule diskriminiert

In: *taz* 19.6.02, S. 14

SARJALA, Jukka 2002: „Lehrer sind unsere Elite“ (der Chef des nationalen Bildungsamtes in Finnland im Gespräch mit Christian Füller und Sabine Am Orde) *

In: *taz* 17.5.02, S. 7

SCHMIDT, Bernhard 2001: Der neue Geist des Kapitalismus. Kreativität und Initiative als moderne Arbeitstugenden *

In: <http://labournet.de/diskussion/wipo/geist.html>

SOCIALFORUM Tübingen / Reutlingen (GATS-AK) 2002: GATS geht uns alle an
In: www.social-forum.de/modules ...