

## Editorial

Die in den vergangenen Jahren zu beobachtende Renaissance der öffentlichen Bildungsdiskussion wird in einem hohen Maße – in der Bundesrepublik Deutschland stärker als in anderen Staaten – auf die Ergebnisse der PISA-Studien zurückgeführt. Internationale Schulleistungsforschung ist aber – entgegen der jetzigen medialen Repräsentanz – eine ältere Entwicklung. Der Blick auf die Summe der bisher durchgeführten entsprechenden Tests zeigt vielmehr, dass sie in den letzten Jahrzehnten für (andere) Industriestaaten zu einem relativ normalen Geschehen wurden.

Zwar beteiligte sich auch die BRD an frühen internationalen Vergleichstests, danach klafft aber, wie der Beitrag von *Schwippert* und *Bos* verdeutlicht, eine Lücke von 25 Jahren, in der sich die BRD von dieser Entwicklung abkoppelte – möglicherweise ließ sich darum der Mythos eines weitgehend erfolgreichen und vorbildlichen bundesdeutschen Bildungswesens länger aufrechterhalten, als es bei einer regelmäßigen Teilnahme möglich gewesen wäre.

Die sich inzwischen stark ausweitende ‚Testerei‘ ist zugleich in weiter greifende Prozesse eingebunden, die sich auf verschiedenen Ebenen zeigen. Die kaum gebremste weltweite Durchsetzung marktförmiger Systeme (kapitalistische Produktion und freie Marktkonkurrenz – bzw. der *Anspruch* auf dessen Gültigkeit – schlägt sich auch im Bildungswesen nieder (siehe z.B. den Titel des Kongresses 2006 der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Frankfurt / M., wenn er auch bewusst mehrdeutig angelegt wurde: ‚bildung macht gesellschaft‘). Die Idee der Bildungsgutscheine und der freien Schulwahl sind unter Umständen nur zaghafte Vorboten von Entwicklungen, die als Konsequenzen einer (möglichen) GATS-induzierten, freien Konkurrenz auf dem Dienstleistungssektor – zu dem auch das Bildungswesen im weiteren Sinne gehört bzw. gehören *kann* – vorstellbar sind: private Hochschulen als Außenstellen international tätiger, börsennotierter Bildungskonzerne gibt es heute (in anderen Staaten) ebenso schon wie höhere Schulen, die (in anderen Staaten) mit Gewinnerzielungsabsicht betrieben werden.

Angesichts einer solchen Ökonomisierung des Denkens liegt es nahe – wenn es schon nicht um eine völlige Liberalisierung des Angebots im Bildungswesen geht –, wenigstens danach zu fragen, was eigentlich genau mit den (als hoch angesehenen) öffentlichen Mitteln, die in die verschiedenen Formen des Bildungswesens fließen, erreicht wird und ob sich die diesbezügliche Ressourceneffizienz nicht verbessern lässt – sei es um den Ressourceneinsatz öffentlicher Finanzmittel zu verringern, wie im Hochschulwesen im Rahmen der Einführung von Studiengebühren letztlich zu vermuten ist, oder um die Effektivität zu erhöhen, wie im allgemein bildenden Pflichtschulwesen (noch?) unterstellt werden darf.

Diese und ähnliche Entwicklungen sind ein wichtiger Bestandteil des Rahmens, in den die (politische) Nutzung der jüngeren Schulleistungsforschung mit ihren interna-

tionalen Bezügen *auch* einzuordnen ist. Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen in ihren Ursprüngen zurück auf eine Jahrestagung der Sektion ‚Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die vom 2. bis zum 4. März 2005 in Münster im Franz-Hitze-Haus durchgeführt wurde. Das Generalthema war ‚Erziehungswissenschaftliche und politische Relevanz und Rezeption international vergleichender Schulleistungsuntersuchungen‘.

Aus den Beiträgen zu dieser Tagung trifft dieser Band eine Auswahl, die unter drei Schwerpunkten zusammenzufassen ist: Zum einen geht es um die *Verbreitung* von international vergleichender Schulleistungsforschung. Hier betten z.B. *Knut Schwippert* und *Wilfried Bos* u.a. die in der öffentlichen Diskussion stehenden PISA-Studien in den internationalen Zusammenhang der verschiedenen vergleichbaren Untersuchungen der letzten Jahrzehnte ein. Sie zeigen damit eine *historische* Dimension der Verbreitung solcher Studien auf. Die *regionale* Dimension der Verbreitung wird in dem Beitrag von *Wolfgang Küper* angesprochen, der aufzeigt, dass auch außerhalb der OECD international vergleichende Schulleistungsforschung, in diesem Fall in (süd-)afrikanischen Staaten, betrieben wird – was die öffentliche Diskussion um international vergleichende Schulleistungsforschung völlig übersieht.

Zum anderen werden *Grundannahmen* der Schulleistungstudien angesprochen, von *Krassimir Stojanov* direkt, indem er nach bildungstheoretischen Implikationen der Instrumente der PISA-Erhebungen fragt. Der Beitrag von *Christel Adick* tut dies auf eine indirekte Weise, er setzt sich unter dem Stichwort der ‚Transnationalisierung‘ damit auseinander, ob und wie entsprechende Entwicklungen die bisher ungebrochen als gültig angesehene Annahme in Frage stellen, dass es nationalstaatlich differente, unterscheidbare, einzelstaatliche Bildungssysteme gibt; sie weist auf entsprechende ‚quer liegende‘, überstaatliche, zwischengesellschaftliche usw. Erscheinungen hin.

Weiter zeigen *Karin S. Amos* sowie *Wendelin Sroka* in ihren Beiträgen auf, dass die *politische Nutzung* von Daten der national und international vergleichenden Schulleistungsforschung auf sehr schwankendem Boden steht, indem sie verdeutlichen, dass die Nutzung von Instrumenten, wie den Bildungsstandards, nur unter Berücksichtigung des (bildungs-)politischen Gesamtfeldes erfolgen darf und dass deren Anwendung, etwa in der EU, neue, bisher wenig beschrittene Wege geht – mit Chancen und Risiken.

Die genannten wie die bisher noch nicht genannten Einzelbeiträge gehen im Detail weit über diese grobe Charakterisierung hinaus. Der Beitrag von *Schwippert* und *Bos* verdeutlicht u.a., in welchem Maße die (bundes-)deutsche Erziehungswissenschaft – wie die Bildungspolitik – sich von dem internationalen Prozess hin zur empirischen Überprüfung von Schulleistung abgekoppelt hatte. Erst vor etwa zehn Jahren begann, zunächst in der Fachöffentlichkeit, später in der Medienöffentlichkeit, die Wahrnehmung der Ergebnisse solcher vergleichender Untersuchungen. Anhand der Umsetzung

im Bundesland Hamburg weisen sie darauf hin, welche Entwicklungen durch (relativ) konsequente Überprüfung und Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen möglich sind. Dass dies nur begrenzt geschieht, hat nach Ansicht von *Schwippert* und *Bos* mit geisteswissenschaftlichen Traditionen in der Erziehungswissenschaft genauso zu tun, wie mit einem ‚evaluationshemmenden Klima‘, das sie als, immer noch, weit verbreitet in Deutschland einschätzen.

Die Beiträge von *Horst Entorf* und *Ludger Wößmann* wenden sich stärker der detaillierten Analyse von PISA-Daten zu. Die in der öffentlichen Diskussion stark wahrgenommene Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die im Rahmen der PISA-Studie erneut deutlich wurde, ist Gegenstand des Beitrags von *Horst Entorf*. Er untersucht das Abschneiden solcher Kinder in verschiedenen Staaten, die alle in einer starken Migrationssituation stehen. Dabei fragt *Entorf* nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen solchen Staaten, die diesbezüglich bei der PISA-Studie gut abschneiden (z.B. Australien, Kanada, Neuseeland und die USA), und solchen, die dabei schlechter abschneiden (etwa Frankreich, die BRD), obwohl für alle, oberflächlich betrachtet, eine vergleichbare Migrationssituation festzustellen ist. Erklärungsansätze für die gemessenen abweichenden Schulleistungen sieht er in Unterschieden des sozioökonomischen Status der jeweiligen Migrationsbevölkerung, in der sozialen Durchlässigkeit des jeweiligen Bildungssystems, vor allem aber in der im Elternhaus gesprochenen Sprache. Damit greift er ein Thema auf, das auch außerhalb der Bildungspolitik brisant ist.

Auf dem Hintergrund eines *bildungsökonomischen* Ansatzes analysiert *Ludger Wößmann* durch spezielle statistische Verfahren den Einfluss von Aspekten, die normalerweise als unvergleichbar gelten, etwa die Wirkung systemischer Besonderheiten in dem jeweiligen Land. So kann *Wößmann* fragen, wie sich z.B. zentrale Abschlussprüfungen oder Schulautonomie in bestimmten Bereichen, etwa der Personalentscheidung, auf die gemessenen Leistungen der untersuchten Schülerschaft auswirken. *Wößmann* kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass rund ein Viertel der Leistungsunterschiede in den verschiedenen PISA-Teilnahmestaaten auf Abweichungen in den Bereichen Prüfungssysteme, Schulautonomie und Schulträgerschaft zurückzuführen ist.

International vergleichende Schulleistungsstudien werden in erster Linie mit Industriestaaten, insbesondere mit den Mitgliedern der OECD, verbunden. *Wolfgang Küper* zeigt auf, in welchem Maße – von der Öffentlichkeit weitgehend unbeobachtet – auch in so genannten Entwicklungsländern Schulleistungsüberprüfungen durchgeführt werden. Während es in Lateinamerika Überschneidungen gibt zwischen Staaten, die z.B. an den PISA-Studien teilnehmen, und solchen, die an anderen vergleichenden Untersuchungen beteiligt sind, scheinen afrikanische Staaten – abgesehen von Marokko, Tunesien und Südafrika – weitgehende Terra inkognita der Schulleistungsforschung zu sein, auch für viele Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Tatsächlich gibt es inzwischen in vielen afrikanischen Staaten, selbst in einigen der

ärmsten Länder der Welt, etwa Mali, seit Beginn der 1990er Jahre, teilweise sogar schon früher, eine gewisse Tradition der Schulleistungsforschung, international vergleichend wie national. Deren Hintergrund weicht von den Interessen an PISA und Co. ab; so spielen z.B. allgemeine Prüfungen eine besondere Rolle für die Selektion innerhalb der Bildungssysteme vieler Staaten und hat das Programm ‚Education for All‘ in der Nachfolge der Beschlüsse von Jomtien 1990 Projekte angeregt. Im Ergebnis weist *Küper* u.a. darauf hin, dass Tests, die in bzw. für entwickelte Industriestaaten vorbereitet sind, nicht ohne Weiteres auf die anderen ökonomischen, sozialen, kulturellen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen übertragen werden können, wenn z.B. unberücksichtigt bleibt, dass die traditionelle Schulsprache häufig – nach wie vor – die Sprache des ehemaligen Kolonialstaates ist und nichts mit der konkreten Muttersprache vor Ort zu tun hat.

Die Beiträge von *Wendelin Sroka* und *Karin S. Amos* befassen sich mit Fragen des Zusammenhangs der Quantifizierung von Bildung(-serfolg) und politischen Maßnahmen zu deren bzw. dessen Steuerung. Beide machen deutlich, dass der scheinbar sichere Boden handfester Zahlen einer genaueren wissenschaftlichen Analyse nur begrenzt standhält. Deshalb sind die darauf gegründeten politischen Maßnahmen mit großer Vorsicht zu betrachten.

*Sroka* untersucht mit den so genannten EU-Benchmarks von 2003 eine relativ junge Kategorie von Bildungsindikatoren. Aus der angloamerikanischen Wirtschaftssprache stammend fand die Idee der Benchmarks über eine outputorientierte Steuerung auch Eingang in die Bildungspolitik. Diese Herkunft zeigt sich in der Verwendung in den USA als Zielmarke (Standard) bzw. Vergleichsgröße, an der Schüler genauso wie Schulen oder Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen gemessen werden. Allerdings ist der Einsatz von Benchmarks, bzw. von Benchmarking als Prozess des Vergleichs mit einem für alle festen Bezugspunkt, in der OECD wie in der EU recht uneinheitlich und teilweise inkonsistent. Für die EU ist der Einsatz von Benchmarks besonders interessant, weil sie aufgrund des Subsidiaritätsprinzips kaum einen originären Einfluss auf die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten hat. Gleichzeitig wurde aber, vor allem mit dem so genannten Lissabonprozess aus dem Jahr 2000, der Versuch gestartet, einen ‚europäischen Bildungsraum‘ zu schaffen, der bis zum Jahr 2010 eine solche Qualität erreicht haben soll, dass sich andere Staaten daran messen müssen. Benchmarks bieten sich in dieser speziellen Konstellation an, weil sie keine direkte politische Eingriffsmöglichkeit der EU in die Bildungspolitiken der Einzelstaaten erfordern, sondern diese vielmehr zu eigenem Handeln anregen können bzw. sollen.

Problematisch ist hier weniger das Ziel als vielmehr die Frage der Generierung der dabei angelegten Benchmarks und die Qualität der zugrunde liegenden Indikatoren und Daten. Am Beispiel der Benchmarks für Lesekompetenz zeigt *Sroka* etwa auf, dass wissenschaftliche Standards verletzt werden, dass politische Einflussnahmen auf die Benchmarks greifen, dass Probleme wie die Veränderung der Mitgliederzahl und

-struktur der EU ungenügend berücksichtigt werden und dass durch die unterschiedliche Verfügbarkeit von Daten (vor allem aus den PISA-Untersuchungen) bzw. deren mehr oder weniger willkürliche Auswahl statistische Mindestanforderungen verletzt sind. Dies und der spezifische Umgang der EU mit den Benchmarks lassen, nach *Sroka*, vermuten, dass sie in der gegenwärtigen Weise der Nutzung nur wenig zu einem ‚Europäischen Bildungsraum‘ und dessen Zielen beitragen werden.

*Karin S. Amos* arbeitet, damit vergleichbar, heraus, dass Konstruktion und Implementation von Bildungsstandards nur dann ‚sinnvoll‘ sein können, wenn sie unter Berücksichtigung des jeweiligen bildungspolitischen Rahmens erfolgen. Am Beispiel des populären *No Child Left Behind Act* in den USA zeigt sie auf, wie sehr die europäisch bzw. bundesdeutsch geprägte Interpretation dieses ‚Bildes‘ von Bildungspolitik abweicht von der durch die US-amerikanische Tradition beeinflussten Praxis mit ihrer jahrzehntelangen Erfahrung mit Tests, der Veröffentlichung von Testergebnissen und der Akzeptanz von ‚Results Based‘-Konsequenzen für die Einzelschule. Dieser Umgang beruht auf – mindestens in Deutschland – heute (noch) weitgehend unüblichen Verfahrensweisen. Wie *Amos* weiter verdeutlicht, hätte eine sorgfältige Beschäftigung mit der Kritik an derlei Bemühungen zur ‚Verbesserung‘ des Bildungswesens, die auch in den USA selbst laut wird, mit den bisherigen Erfahrungen des Einsatzes sowie mit den Folgen entsprechender Instrumente vermutlich eine stärker distanzierte, möglicherweise sogar eine etwas abgekühlte, Haltung gegenüber der Fortschrittswirkung von Bildungsstandards zur Folge.

Der anschließende Beitrag von *Krassimir Stojanov* greift ebenfalls in diese Diskussion ein, indem er nach bildungstheoretischen Implikationen der PISA-Studie fragt. Aus der Perspektive der Bildungsphilosophie weist *Stojanov* darauf hin, dass die Instrumente der PISA-Erhebungen durch ihre von bestehenden Curricula losgelösten Maßstäbe normative Annahmen (und Wirkungen) haben, die sich auf Ziele von Schule generell beziehen und so in ureigene bildungsphilosophische bzw. -theoretische Fragen eingreifen. Kernstück der PISA-(2000)-Studie ist, nach *Stojanov*, die *Reading Literacy*, da sie eine grundlegende Stellung im Bündel der zu erwerbenden Kompetenzen besitze. Die Nachzeichnung der Entstehung dieses *Literacy*-Konzepts stellt *Stojanov* insbesondere in den Zusammenhang mit dem amerikanischen Pragmatismus. Aus bildungstheoretischer Perspektive stellt sich die Frage der gegenseitigen Übersetzbarkeit bzw. Unvereinbarkeit von Bildung und *Literacy*. *Stojanov* stellt dar, dass die vermeintliche Einzigartigkeit des deutschsprachigen Begriffs ‚Bildung‘ mehr Mythos als Realität ist, da vergleichbare Begriffe in anderen Sprachen ebenfalls dessen Bedeutungsdimensionen umfassen. Nach seiner Ansicht fehlt im spezifischen *Literacy*-Verständnis der PISA-Studie allerdings ein Bedeutungsgehalt, der auf einem Verständnis von Bildung als ‚Weltbezug‘ durch Aneignung von Objektivationen der tradierten (Hoch-) Kultur als eher passiver Akt in Form einer Art Initiation in die Kultur beruht.

Aus der Perspektive der Vergleichenden Erziehungswissenschaft fragt *Christel Adick*, ob die Grundannahme international vergleichender Forschung, dass es voneinander klar getrennte und deshalb unterscheidbare Untersuchungseinheiten in Form von Staaten gibt, angesichts jüngerer Entwicklungen möglicherweise zu hinterfragen ist. Als Sammelbegriff für solche Veränderungen greift *Adick* den in anderen Zusammenhängen aufgekommenen Begriff der ‚Transnationalisierung‘ auf. Sie weist u.a. darauf hin, dass die schon seit Jahrzehnten zu beobachtenden und diskutierten Konvergenzen zwischen unterschiedlichen Staaten auch in den Bildungssystemen vielleicht auf einer neuen Ebene angekommen sind – wozu Konsequenzen aus den PISA-Studien, z.B. internationale curriculare Angleichungen, ebenfalls beitragen. Weiter setzt sich *Adick* insbesondere mit der Präzisierung des bisher noch weitgehend offen verwendeten Begriffs ‚transnationaler Bildungsräume‘ auseinander, um ihn so der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zugänglich zu machen.

Insgesamt zeigen die hier versammelten Beiträge zu Fragen der international vergleichenden Schulleistungsforschung auf, welches fruchtbare Potenzial in der Auseinandersetzung mit diesem Zugang zu Bildung und Erziehung liegt. Von wissenschaftlicher Seite wird die sich darin äußernde Entwicklung teilweise als Befreiung gefeiert, teilweise beargwöhnt – wie sich zeigt, durchaus zu Recht. Dass dieser Zugang von bildungspolitischer Seite derzeit gefördert und gefordert wird, wirkt sich tendenziell positiv auf die Ressourcenlage der gesamten Erziehungswissenschaft aus, diese pragmatische Komponente ist ebenfalls zu beachten. Die Gefahr des Versuchs der politischen Beeinflussung von Wissenschaft und der selektiven bzw. aussagewidrigen Nutzung partieller Ergebnisse durch Politikerinnen und Politiker sowie durch politisch motivierte Personen für politische Zwecke ist kein Gegenargument; diese Gefahr ist alt und allgegenwärtig. Provokativ formuliert: In der heutigen, durch mediale Inszenierungen mitgeprägten Zeit ist es immer noch besser, der Gefahr unsachgemäßer politischer Nutzung von Forschungsergebnissen ausgesetzt zu sein, als den ungehörten Rufen in der Wüste zu geben.

Norbert Wenning  
Universität Klagenfurt