Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 11, No. 2, pp. 229–242, 2005
Copyright © 2005 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Bildung und Education: Implizite bildungsphilosophische Annahmen bei der PISA-Studie in vergleichender Perspektive

Krassimir Stojanov

Universität Hannover

Abstract

The paper examines the question of the compatibility between the conceptual framework of the PISA-study and the semantics of the German term 'Bildung'. My claim is that the PISA-framework embodies a social-pragmatist approach to the processes of 'meaning-making', and that this approach is not compatible with *one* of the semantic dimensions of 'Bildung', namely with its emphasis on a socially independent world of cultural objectivations that has to be mirrored by canon-building school curricula. Therefore the attempt of the German PISA-Consortium to adopt that semantic dimension of 'Bildung' by both conceptual revisions of the original framework and supplement national studies should be considered as a very problematic one.

In diesem Aufsatz befasse ich mich mit der Frage nach der Kompatibilität des konzeptuellen Rahmens der PISA-Studie mit einigen heute dominanten expliziten und impliziten Annahmen im deutschen bildungstheoretischen Diskurs. Diese Frage hat nicht nur eine rein theoretische, sondern auch eine forschungsstrategische Bedeutung, denn von ihrer Beantwortung hängt zu einem großen Teil die Einschätzung der Notwendigkeit, der Stichhaltigkeit und der Legitimität der Versuche einer revidierenden Anpassung dieses Rahmens an besondere Imperative der Schulbildung in Deutschland durch nationale Ergänzungsstudien ab. Meine Ausgangsannahme ist, dass sich der so markierte Problemkomplex auf die Frage nach der Übersetzbarkeit der Kategorie der *Literacy* in die Semantik des Bildungsbegriffs fokussieren und zugleich zuspitzen lässt. Die Beantwortung dieser Frage erfordert zunächst eine analytische Rekonstruktion sowohl der wichtigsten Bedeutungskomponente als auch und vor allem der normativen Implikationen der *Literacy*-Kategorie, um dann die Problematik der Verträglichkeit dieser Komponente und Implikationen mit den semantischen Dimensionen

des Bildungsbegriffs aufzugreifen. Der so skizzierten Aufgabe sind meine folgenden knappen und daher unausweichlich schematischen Ausführungen gewidmet, die sich insbesondere auf den Begriff der ‚*Reading Literacy*' fokussieren, der im Mittelpunkt der PISA-Studie 2000 stand. Dabei gehe ich folgendermaßen vor: Zunächst lege ich dar, dass die anvisierte analytisch-normative Rekonstruktion die eigentliche Domäne der bildungsphilosophischen Forschung im engeren Sinne darstellt (1). Die Analyse der Kategorie der *Literacy* aus der beschriebenen bildungsphilosophischen Perspektive führt zu ihrer Einordnung in ein Paradigma, das ich heuristisch als ‚sozialen Pragmatismus' bezeichne. Dieser Terminus impliziert, dass die Interpretation dieser Kategorie als Signatur für einen funktionalistischen Ansatz zur Schulbildung nicht korrekt ist. Das ist eine Interpretation, die zunächst vom deutschen PISA-Konsortium artikuliert wurde, und die sich m.E. bis heute sehr irritierend vor allem auf die bildungstheoretische Rezeption der PISA-Studie hierzulande auswirkt (2). Sodann zeige ich, dass der Bildungsbegriff an sich mit dem sozial-pragmatistischen Ansatz kompatibel ist, nicht jedoch die dominante Linie seiner Interpretation im Rahmen der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die nach wie vor die bildungstheoretische Diskussion in Deutschland explizit und eher implizit stark zu prägen scheint (3). Der Versuch deutscher Wissenschaftler, an dieser Tradition im Rahmen einer revisionistischen Umformulierung der konzeptuellen Grundlagen der PISA-Studie festzuhalten, indem man diese Grundlagen um den kategorialen Aspekt einer selbstbezweckten Weltaneignung erweitert, ist daher mit einem großen Fragezeichen zu versehen. Es ist zu fragen, ob dieser Versuch nicht eher den Blick für die Chancen einer Neujustierung der normativen Erwartungen versperrt, die legitimerweise an Schulbildung gestellt werden sollen, Chancen, die eben das konzeptionelle Design der internationalen PISA-Studie in sich birgt. In diesem Zusammenhang ist auch die Legitimität und der Sinn der Durchführung der nationalen PISA-Ergänzungsstudie zu problematisieren (4).

1. Das PISA-Konzept im Lichte der bildungsphilosophischen Forschung als Begriffsanalytik und normative Rekonstruktion bildungsbezogener Praktiken

Bei der Skizzierung der spezifischen Perspektive der bildungsphilosophischen Forschung, im engeren Sinne des Wortes, zu empirischen Studien (wie PISA) lehne ich mich zunächst an eine terminologische Differenzierung von Michele S. Moses an. Moses konzeptualisiert m.E. eine potentiell paradigmenbildende Unterscheidung zwischen „Philosophy *within* Educational Research" und „Philosophy *as* Educational Research" (vgl. Moses, 2002, S. 1 ff.). Bildungsphilosophie im Modus der „Philosophie *in* der Bildungsforschung" hat die Funktion, anderen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen bei der Klärung ihrer Grundbegriffe, methodologischen Prinzipien und relevanten epistemologischen Fragen behilflich zu sein. Hingegen besteht der Objektbereich der „Philosophy *as* Educational Research" in der Rekonstruk-

tion der normativen Setzungen, welche die Akteure bildungsbezogener sozialer Praktiken unumgänglich vollziehen, und welche insofern eine fundamentale Dimension dieser Praktiken ausbilden, als sie diese eben als *soziale* Praktiken spezifizieren: das Spezifikum des Sozialen besteht in seiner inhärenten Normativität. Dies gilt für die normativen Setzungen sowohl der unmittelbaren Akteure bildungsbezogener sozialer Praktiken (z.B. Lehrer und Schüler) als auch für die Setzungen derjenigen Personen, die diese Praktiken untersuchen und evaluieren.

Das Besondere des konzeptuellen Designs der PISA-Studie aus der so skizzierten bildungsphilosophischen Perspektive ist, dass seine vollständige Interpretation die Kombination der beiden Dimensionen – Begriffsanalytik *und* normative Rekonstruktion – voraussetzt. Wie das deutsche PISA-Konsortium zutreffend anmerkt, ist auf der einen Seite der Ausformulierung des bildungstheoretischen Konzepts der PISA-Studie eine viel größere Bedeutung beizumessen als bei anderen internationalen Vergleichsstudien, wobei dieses Konzept auf der anderen Seite als ausgesprochen normativ anzusehen ist (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 19). Das Konsortium führt diese Besonderheit vor allem auf den Verzicht der Studie auf curriculare Validität zurück (vgl. ebd.). Da sich die PISA-Studie nicht der „Normativität des faktisch Gegebenen" im Curriculum – d.h. den dort vorgegebenen Maßstäben für Bildungsleistungen – unterordnet, muss sie ein eigenständiges Bildungskonzept entwickeln, das unter anderem auch normative Vorstellungen darüber zu artikulieren und zu begründen imstande sein muss, was heutzutage als gelungene Schulbildung zu bezeichnen wäre, oder genereller: was der Sinn und die übergeordneten Ziele von Schulbildung sind.

Ich bin der Meinung, dass es sinnvoll ist, diese konzeptuell-normative Schicht der PISA-Studie nicht nur in ihrer funktionalen Bedeutung als Begründung der empirischen Tests, sondern auch als einen potentiellen eigenständigen Beitrag für den bildungstheoretischen Diskurs zu betrachten sowie als Anstoß für ein neues Nachdenken darüber, welche normativen Erwartungen an Schulbildung in den heutigen (spät-)modernen Gesellschaften legitimerweise gestellt werden sollen. Zudem können wir ohne eine einigermaßen systematische Analyse dieser konzeptuell-normativen Basis auch wichtige forschungsstrategische Fragen nicht beantworten: z.B. die Frage nach der Zweckmäßigkeit der Durchführung der PISA-E-Studie mit ihren Abweichungen vom originalen Forschungsdesign.

2. Der Literacy-Begriff als Kernstück des PISA-Konzepts

Wie allgemein bekannt, erforscht die PISA-Studie die Entwicklung von ‚Reading Literacy', ‚Mathematical Literacy' und ‚Scientific Literacy' bei 15-jährigen Schülern. Von diesen wird angenommen, dass sie sich in den meisten OECD-Ländern dem Ende ihrer Schulzeit nähern. Dabei wird der Reading Literacy eine besondere, basale Stellung im Bündel der Grundkompetenzen zugewiesen. Deshalb bietet es sich hier an, aus

Platzgründen die Begriffsanalyse darauf einzuschränken, zumal Reading Literacy am nächsten zum allgemeinen Begriff ‚Literacy' steht.

In die konzeptionellen Grundlage der PISA-Studie „Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment" (1999) wird ‚Reading Literacy' nach detaillierten konzeptionellen Überlegungen folgendermaßen definiert: „Reading Literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society" (OECD, 1999, S. 20).

Die so definierte Domäne der Reading Literacy besteht laut PISA-Konzept aus fünf Aspekten: „forming a broad understanding", „retrieving information", „developing an interpretation", „reflecting on a content of a text", „reflecting on the form of a text", die sich letztlich auf drei Dimensionen der Informationsgewinnung, der Interpretation und der Reflexion sowie der Evaluation subsumieren lassen (vgl. OECD, 1999, S. 28 ff., 2003, S. 112 ff.). Schon diese Aufzählung der Komponenten von Reading Literacy zeigt, dass dieser Begriff auf eine Auffassung von Textverstehen verweist, wonach dieses sich dann ereignet, wenn der Leser oder die Leserin die Textinhalte in den Strom seines oder ihres lebensweltlichen Erfahrungs- und Kommunikationszusammenhangs einordnet und dadurch mit ihnen *interagiert*, anstatt sie als Gegebenheiten einer ‚Außenwelt' zu betrachten. So betonen die Autoren der erwähnten konzeptuellen Grundlageschrift:

> The reader generates meaning in response to text by using previous knowledge and a range of textual and situational cues that are often socially and culturally shared. While constructing meaning, the reader uses various processes, skills, and strategies to foster, monitor and maintain understanding. These processes and strategies are expected to vary along with the situation and the purpose as readers interact with a variety of continuous and non-continuous texts (OECD, 1999, S. 19).

Wichtig ist, dass sich das internationale PISA-Konsortium explizit und mit Nachdruck von einem funktionalistischen Verständnis der Reading Literacy distanziert, so wie es etwa im Rahmen der früheren *International Adult Literacy Survey* (IALS) (OECD / Statistics Canada) zum Ausdruck gebracht worden ist (vgl. ebd., S. 19 ff.). Der Hauptgrund für diese Distanzierung ist, dass die früheren Literacy-Definitionen, die vom erwähnten funktionalistischen Verständnis geprägt worden sind, „do not emphasise the active and initiative role of the reader in understanding and using information" (ebd., S. 20). Deshalb ziehen die Autoren der PISA-Grundlageschrift den Begriff der Partizipation demjenigen des Funktionierens vor (vgl. ebd., S. 21). Mit anderen Worten: der Entwicklungs- und Anwendungskontext von Literacy ist nach dem internationalen Konsortium nicht das *Funktionieren* des Einzelnen in der Gesellschaft, sondern seine oder ihre aktive *Partizipation* in ihr, eine Partizipation, die sich in funktionalistischen Begrifflichkeiten eben nicht beschreiben lässt.[1]

Hierbei ist zu betonen, dass die Emphase auf aktive soziale Partizipation nicht eine externe politisch-moralisierende Verheißung, sondern ein immanentes Wesensmerk-

mal der Struktur des ‚Literacy'-Begriffs ist, so wie er im Rahmen der PISA-Studie konzeptualisiert wird. Dieser Begriff ist um ein Grundverständnis vom Lesen und Textverstehen organisiert, das sich ungefähr seit den 1980er Jahren, vor allem im nordamerikanischen bildungstheoretischen Diskurs, immer stärker durchsetzt. Danach sind Lesen und Verstehen als Prozesse von Sinngenerierung aufzufassen, die interaktiv-sozial geschehen und die nicht als Rezeption, sondern als Konstruktion zu verstehen sind. Darin fließen auch vorherige Erfahrungen und lebensweltliche Wissensbestände ein (vgl. OECD, 1999, S. 19). Im Folgenden skizziere ich kurz den Entstehungskontext dieser ‚partizipatorisch-konstruktivistischen' Perspektive zu basalen Kognitionen als Grundlage auch für empirische Untersuchungen.

Das Konsortium des US-amerikanischen ‚National Assessment of Educational Progress' (NAEP) beansprucht den Verdienst, 1992 als erste Forschungsorganisation die Operationalisierung des so markierten sozial-pragmatischen Grundverständnisses von Lesen und Verstehen als konzeptionelle Grundlage für großflächige empirische Untersuchungen von Schülerleistungen vollzogen und damit den Ansatz unter anderem von PISA vorbereitet zu haben (vgl. National Assessment Governing Board, 2002, S. 7). Interessant ist unter anderem, dass auch NAEP, ähnlich wie bei PISA, die Untersuchung der Entwicklungsstufen von ‚Literacy' bei Schülern konsequent von den Fragen nach der Beherrschung von Schulcurricula abkoppelt. Dies spricht dafür, dass im Rahmen des hier besprochenen Ansatzes diese Abkopplung eher aus konzeptionellen Gründen und weniger aus organisatorischen Schwierigkeiten einer internationalen Untersuchung erfolgt.

Dem *Reading Framework* des NAEP geht ein echter paradigmatischer Wechsel bei der Ausbuchstabierung des ‚Literacy'-Begriffs, genereller: bei der Deutung des Charakters von Lesen und Textverstehen im amerikanischen bildungstheoretischen Diskurs voraus. Wurde noch bis hin in die 1980er Jahre ‚Literacy' ausschließlich als elementare Lesefähigkeit verstanden, setzt sich etwa in den letzten zwei Dekaden immer stärker eine Auffassung von Lesen und Verstehen als sozial-interaktiv vermittelte, mehrdimensionale Prozesse von ‚meaning-making' durch.[2] Ideengeschichtlich ist der Anlass für diesen Paradigmenwechsel eine geradezu explosionsartige Rezeption des Werks Lev Vygotskis, dessen wichtige Schriften Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre in englischer Sprache übersetzt und zusammengestellt worden sind (vgl. May, 1994, S. 39 ff.). Vor dem Hintergrund der Tradition des amerikanischen Pragmatismus besonders einleuchtend erscheint Vygotskis Kritik an der Vorstellung Piagets, wonach die Entwicklung des Vermögens zum logischen Denken als ein sich im isolierten Einzelkind ereignender Vorgang der Aneignung seiner Umwelt zu verstehen sei, dessen Verlauf sich genau zu bestimmbaren Altersstufen zuordnen lässt. Vygotski zeigt statt dessen, dass die Entwicklung des Denk- und des Verstehensvermögens des Kindes ein Ergebnis und sogar eine inhärente Dimension seiner kommunikativen Erfahrung ist, und dass diese Entwicklung primär von dem Reichtum und der Qualität

dieser Erfahrung abhängt (vgl. May, 1994, S. 39 ff.). Wie Frank May betont, kann danach die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen nicht durch die Beobachtung des Kindes als isoliertes Objekt nachvollzogen werden, sondern nur durch die Betrachtung der Interaktionen des Kindes mit Erwachsenen und Gleichartigen (vgl. ebd., S. 39). Vor dem Hintergrund dieses interaktionistisch-konstruktiven Ansatzes lässt sich das Leitprinzip entwicklungsstiftenden pädagogischen Handelns mit Barbara Rogoff als „geführte Partizipation" an interaktiven Problemlöse-Aktivitäten beschreiben (Rogoff, 1984, S. 31 ff.).

Wie schon angedeutet, verbindet sich die Vygotski-Rezeption mit klassischen Denkmotiven der Bildungsphilosophie des Pragmatismus und verleiht diesen neue Kraft und Vitalität. Ich meine hierbei etwa John Deweys Verständnis von Bildung als Vorgang permanenter Selbsterneuerung durch kommunikative Erfahrungserweiterung, welche sich vor allem in den Settings eines kooperativen Problemlösens ereignet (vgl. Dewey, 1916, S. 1–11). Das neue Moment der aktuellen sozial-pragmatischen Diskussion besteht darin, dass allgemeine pragmatische Prinzipien und Intuitionen nun als Erklärungsmuster für die Entstehung und Entwicklung von *basalen Kognitionen* – etwa von Lese- und Verstehensfähigkeit angewandt und konkretisiert werden.

Um sich die Reichweiten dieses ‚sozial-konstruktivistischen' Moments besser vor Augen zu führen, sollen aktuelle Entwicklungen in zwei benachbarten Disziplinen der Bildungstheorie kurz erwähnt werden, die sich ebenfalls direkt oder indirekt auf den Literacy-Begriff beziehen. In der Entwicklungspsychologie setzt sich in den letzten Jahren immer stärker der intersubjektivitätstheoretische Ansatz durch, vor allem vertreten durch die Schriften Daniel Sterns (vgl. Stern, 1998), welche wiederum auf die Befunde der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie zurückgreifen. Danach entstehen und entwickeln sich die Protoformen von Bewusstsein und von Wahrnehmung von Welt als externe, unabhängige Realität in der Dynamik der Interaktionen des werdenden Individuums mit seinen so genannten ‚Selbstobjekten', d.h. mit seinen Bezugspersonen. Die Bedeutungen der ‚objektiven' Welt, die in Texte kodiert werden, konstituieren sich also für den Einzelnen als eine Dimension seiner intersubjektiven Erfahrungen. Demnach setzt das Verstehen der ersteren Bedeutungen immer die Reflexion über die letzteren Erfahrungen voraus.

Dieses Verständnis von Welt als Raum objektiver Signifikanzen, der aber zugleich in sozialen intersubjektiven Praktiken hervorgebracht wird, ist charakteristisch für jene heute dominante Linie in der sprachanalytischen Philosophie, die ihren Ausgang von Winfried Sellars Kritik am empirizistischen ‚Mythos des Gegebenen' nimmt, und die heute durch Autoren wie John McDowell und Robert Brandom fortgesetzt wird, welche etwa die Formel des Vorrangs der Pragmatik vor der Semantik prägten (vgl. Brandom, 1994, S. 132–134). Das Prinzip dieses Vorgangs impliziert, dass objektive Bedeutungen durch die Übertragung von propositionalen Inhalten auf (zunächst narrativ) strukturierte Äußerungen und Empfindungen hervorgebracht werden. Diese Übertra-

gung ist eine soziale Praxis des ‚Pendelns' zwischen der eigenen Perspektive und derjenigen eines generalisierten Anderen (Mead), ein ‚Pendeln', bei dem objektive Sinngehalte *extraktiert* werden (vgl. ebd., S. 159–172 u. 590). In diesem Zusammenhang lässt sich die Entwicklung von ‚Literacy' als eine Bewegung zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen und Problematiken des Einzelnen auf der einen Seite und der Perspektive des zu verstehenden Textes auf der anderen auffassen. Genau in und durch diese Bewegung wird eine begrifflich strukturierte Sprache nach und nach beherrscht, welche eine propositionale Selbst-Artikulation ermöglicht. Bei der letzteren werden die eigenen Wahrnehmungen zu überindividuellen, kontextübergreifenden und wissensförmigen Gehalten in der Welt transformierend entwickelt. Hierdurch vollzieht sich eine Selbst-Projektion des Einzelnen in die Welt, und auf dieser Grundlage eröffnet sich erst überhaupt ein Welthorizont für ihn oder für sie. Die Konstitution vom Wissen als einer Sphäre, in der sich Ich und Welt treffen, und die somit einen individuellen Sinn und eine überindividuelle Bedeutung hat, geschieht genau in diesem sozial vermittelten und nie abschließbaren Vorgang des ‚Pendelns' zwischen der ‚eigenen' und den ‚fremden' Perspektiven. Literacy qua ‚meaning making' kann auch als eine andere Bezeichnung für diesen Vorgang verstanden werden, bei dem objektive Bedeutungen kommunikativ dadurch konstituiert werden, dass sie als Vehikel für eine Selbst-Artikulation und Selbst-Reflexion der Beteiligten gehandhabt werden.

3. Literacy und Bildung

Lässt sich der so skizzierte paradigmatische Kontext des ‚Literacy'-Begriffs in die Semantik der Bildungskategorie übersetzten? Diese Frage wurde in den letzten Jahren von verschieden Autoren aufgegriffen. An dieser Stelle ziehe ich stellvertretend Hanna Kipers Herausarbeitung der konzeptionellen Differenzen zwischen beiden Begriffen heran. Sie problematisiert auch den Versuch des Deutschen PISA-Konsortiums, eine Brücke zwischen ihnen zu schlagen, da ihrer Meinung nach die Frage nach der kulturellen Legitimation der Lerninhalte, welche die deutsche didaktische und bildungstheoretische Diskussion wesentlich bestimmt, mit dem PISA-Konzept strukturell kaum vereinbar ist (vgl. Kiper, 2003, S. 70 ff.). Heide von Felden erörtert darüber hinaus einige normative Implikationen dieser kategorialen Differenz. Sie greift die schon erwähnte terminologisch falsche Bezeichnung des PISA-Ansatzes als „funktionalistisch" auf, welche vom Deutschen Konsortium zum Ausdruck gebracht wurde, und meint, dass dieser Ansatz eine „gesellschaftlich-ökonomisch Perspektive" deutlich machen würde, „... die die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems nicht nach persönlichen Bildungsentwicklungen, sondern in erster Linie nach gesellschaftlich verwertbaren Leistungen qualifiziert" (Felden, 2003, S. 229). Hingegen fokussiere der Bildungsbegriff gerade auf diesem Aspekt der Entwicklung der Person im Rahmen der „subjektiven Verarbeitung von Gehalten der Welt*aneignung* [Hervorhebung v. Verf.]" (ebd.,

S. 239). Daher plädiert von Felden für eine bildungstheoretische Rahmung und Modifizierung weiterer PISA-Untersuchungen (vgl. ebd., S. 239).

Eine solche bildungstheoretische Rahmung und Modifizierung ist logischerweise nur dann denkbar, wenn eine Übersetzbarkeit zwischen ‚Bildung' und ‚Literacy' grundsätzlich möglich ist. Die Frage nach dieser Übersetzbarkeit ist schon deshalb nicht aus der Luft gegriffen, weil insbesondere in der deutschen Allgemeinen Pädagogik die Meinung verbreitet ist, der Bildungsbegriff sei, insbesondere in seiner Differenz zum Erziehungsbegriff, nicht in andere Sprachen übertragbar (vgl. z.B. Böhm, 1988, S. 46).

Dagegen spricht, dass sehr wohl in einer Reihe von Sprachen diese semantische Differenz präsent ist. So ist das russische und bulgarische Wort ‚Obrasovanie' ein ziemlich genaues Äquivalent der deutschen ‚Bildung', wobei in diesen Sprachen ‚Obrasovanie' (‚Bildung') sich klar von ‚Vospitanie' (Russisch), bzw. ‚Vaspitanie' (Bulgarisch) als Äquivalente für ‚Erziehung' abgrenzt. Ähnlich wie im Deutschen wird hier ‚Obrasovanie' qua ‚Bildung' vor allem als Entwicklung der Person im Rahmen von Welterschließungsprozessen verstanden, wohingegen ‚Vospitanie' qua ‚Erziehung' eher die Vorbereitung für die Erfordernisse des tagtäglichen Miteinanderlebens meint.

Komplizierter und interessanter ist die Frage nach dem semantischen Status des englischen Worts ‚Education'. ‚Education' wird gewöhnlich als ‚Erziehung' übersetzt. Die Fragwürdigkeit dieser Übersetzung lässt sich allerdings schon durch den Hinweis auf einen Schlüsselsatz John Deweys demonstrieren: „Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education" (Dewey, 1916, S. 51).

Zu sagen, dass Erziehung nichts anderem untergeordnet wäre als weiterer Erziehung, wäre offenkundiger Nonsens; die einzige sinnvolle Übersetzung von ‚Education' an dieser Stelle ist daher ‚Bildung'. Dewey verwendet ‚Education' als ein Synonym für selbstbezweckte und nicht abschließbare Entwicklung der Person, für Entwicklung, die sich im Rahmen ihrer kommunikativ vermittelten Auseinandersetzung mit der Welt vollzieht. In diesem Sinne ist ‚Education' sowohl von ‚Ausbildung' qua ‚Training' als auch vom ‚Unterricht' qua ‚Instruction' oder ‚Teaching' zu unterscheiden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das russische Wort ‚Obrasovanie' und das englische Wort ‚Education' die zwei zentralen Bedeutungskomponenten des Bildungsbegriffs abdecken, die auch in der oben zitierten Formulierung von Feldens anklingen, nämlich (1) Bildung als selbstbezweckte Subjektentwicklung, eine Subjektentwicklung, die sich (2) im Rahmen der Herstellung und der Dynamik des Weltbezugs des Einzelnen vollzieht. Übrigens, wegen dieser zweiten Bedeutungskomponente des Weltbezugs lässt sich der Bildungsbegriff nicht auf den der Identitäts- oder Selbst-Entwicklung reduzieren.

Es gibt allerdings noch eine dritte Bedeutungskomponente des Bildungsbegriffs, die tatsächlich so etwas wie eine deutsche Besonderheit darstellt und die m.E. eine wichtige Rolle bei der Rezeption der PISA-Studie hierzulande spielt. Allerdings ist diese Komponente charakteristisch ausschließlich für jene Version des Begriffs, die durch die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik übermittelt wurde und nicht unbedingt für die ‚Klassiker' des Bildungsgedankens wie Humboldt oder Hegel. Diese dritte Bedeutungskomponente zielt auf die Ausbuchstabierung des Weltbezugs als *Aneignung* der Objektivationen einer tradierten (Hoch-)Kultur, welche nach dieser Vorstellung ein Kontinuum ausbilden, das sich in Schulcurricula kanonisieren lässt. Demnach ist, im Gegensatz zum vorher skizzierten sozial-pragmatischen Ansatz, die Eröffnung und die Differenzierung des Weltbezugs des heranwachsenden Individuums, der den Objektpol von Bildung ausmacht, kein produktiver Akt, der immer wieder neu vollzogen wird im Rahmen der Partizipation des Einzelnen an sozialen Interaktionen. Vielmehr ist dies ein eher passiver Akt der *Initiation* in eine Kultur, deren Spiegelung die übergeordnete Aufgabe des Schulkanons ist.

Genau diese dritte Bedeutungskomponente ist nach meiner Überzeugung mit dem ‚Literacy'-Begriff und seinem paradigmatischen Kontext strukturell nicht vereinbar. Diese Bedeutungskomponente fasst Welt nicht als einen sozial-interaktiv hervorgebrachten Horizont von Bedeutungen und Artikulationsmitteln auf, sondern als eine das Einzelne umfassende meta-soziale Totalität, die sich ihm nach und nach aufschließt (vgl. Klafki, 1994, S. 20 ff. u. 96).

Wie schon angedeutet, ist diese für den Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik charakteristische Ausdeutung des Weltbegriffs als ein Kontinuum von tradierten Objektivationen einer mehr oder weniger homogenen Kultur keineswegs ein notwendiges Strukturmerkmal des ‚klassischen' neuhumanistischen Bildungsbegriffs. Humboldt etwa verstand den bildungsstiftenden Vorgang der Welterschließung nicht in der Terminologie der Kulturaneignung, sondern als einen Prozess interkultureller Dezentrierung der eigenen Perspektive im Zuge einer lebendigen Bewegung hin zu anderen Sprachen und Grammatiken der Wirklichkeitswahrnehmung. Etwas metaphorisch ausgedrückt beginnt die eigentliche Annährung zur Welt für Humboldt, wenn das Subjekt die Limitierungen des ihm überlieferten, ‚enkulturierten' Bedeutungsrahmens überwindet (vgl. Humboldt, 1905, S. 27 ff.). Dieser Gedanke findet sich – wenn auch in einem etwas anderen Zusammenhang – heute in der transzendental-skeptischen Pädagogik Wolfgang Fischers und Jörg Ruhloffs wieder (vgl. Ruhloff, 1986, S. 196 ff.).

4. Kulturaneignung versus Literacy

Dessen ungeachtet versucht das Deutsche PISA-Konsortium, eine Brücke zwischen dem Literacy-Konzept und der angeführten dritten Dimension des Bildungsbegriffs zu schlagen, die schon bei der Darstellung der internationalen Studie als eine „... die Weltorientierung vermittelnde Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur"

zum Ausdruck gebracht wird, „die stellvertretend für unterschiedliche, nicht wechselseitig austauschbare Formen der Weltaneignung und Rationalität stehen“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 20). In einem über die PISA-Studie hinausgehenden Aufsatz unternimmt Jürgen Baumert den Versuch, diese dritte Dimension der kanonisierbaren Aneignungsformen einer meta-sozialen kulturellen Welt didaktisch zu modellieren. Baumert spezifiziert vier zentrale Modi der Weltbegegnung, die er in deren Summe zugleich als „kanonisches Orientierungswissen“ bezeichnet: (1) „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“, der er die Disziplinen Mathematik und Naturwissenschaften zuordnet; (2) „Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ mit den Fächern Sprache und Literatur, Kunst und Physische Expression; (3) „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ mit den Fächern Geschichte, Ökonomie, Politik / Gesellschaft und Recht; und (4) „Probleme konstitutiver Rationalität“ mit den Fächern Religion und Philosophie (vgl. Baumert, 2002, S. 113).

Über die Zweckmäßigkeit und die Stichhaltigkeit der Gründe für einzelne Zuordnungen in diesem Schema kann man streiten. Wichtiger erscheint, welches Gesamtbild das Schema vermittelt. Etwas überpointiert lässt es sich folgendermaßen beschreiben: Die Weltbegegnung ist nach dem Prinzip der *Schulfächergliederung* strukturiert. Fraglich ist, ob es sich hierbei um eine Struktur handelt, nach der Welt-Bedeutungen im Rahmen einer lebendigen Kommunikation *konstituiert* werden, oder ob es nicht eher ein Schema ist, nach dem schon akquirierte Bedeutungen in bestimmten Ordnern *archiviert* werden.

Diese Unterscheidung erläutere ich mit einem Beispiel: Führt man etwa als Ethik-Lehrer mit Schülern ein Gespräch über den Begriff ‚Gerechtigkeit‘, das geeignet ist, dass sich bei den Schülern ein propositionaler Gehalt ‚Gerechtigkeit‘ konstituiert, nimmt dieses Gespräch die Form einer kooperativen transformierenden Artikulation ursprünglicher, meist narrativ strukturierter Intuitionen in propositionale Aussagen ein. Diese haben immer zugleich einen je persönlichen Sinn und eine überindividuelle und überkontextuelle Bedeutung, wobei die Welt als Referenzrahmen aus solchen Bedeutungen als Basiselementen besteht. In dieser propositionalen Artikulation werden biographische Erfahrungen aller Beteiligten aus unterschiedlichen Lebensbereichen einbezogen, und schon deshalb verläuft sie notwendig quer durch die gegliederten ‚Modi der Weltbegegnung‘, bzw. werden die Grenzen zwischen diesen Modi irrelevant. Sollte zufällig dieses Gespräch so gut verlaufen, dass der Lehrer oder die Lehrerin der Meinung ist, hier seien neue Bedeutungen des Begriffs ‚Gerechtigkeit‘ ausgedrückt worden, die festgehalten werden müssen, muss er oder sie diese Bedeutungen im Nachhinein in eine bestimmte Rubrik einordnen – in diesem Fall wäre dies etwa die Rubrik ‚Konstitutive Rationalität‘ –, um dann in dem dazugehörigen Ordner ‚Philosophie‘ das Kapitel ‚Gerechtigkeitstheorien‘ aufzuschlagen und die gewonnene Bedeutung einzutragen.

Unfraglich ist ohne ein so gegliedertes Informationsarchiv kein sinnvoller Unterricht zu gestalten. Versucht die Lehrerin oder der Lehrer aber, das Archiv nicht als Hilfsmittel, sondern als ‚Lernstoff' zu begreifen, um dessen Aneignung es eigentlich nach gängiger Meinung in der Schulbildung geht, wird mit großer Wahrscheinlichkeit das Phänomen eintreten, das Baumert im zitierten Aufsatz mit großem Scharfsinn als „Choreographien des Unterrichts" beschreibt (vgl. Baumert, 2002, S. 143 ff.). Damit ist gemeint, dass zwar ein fragend-entwickelnder oder gar ‚sokratischer" Unterricht ‘inszeniert wird, der aber so choreographiert sein muss, dass vorab (also quasi im Ordner) festgelegte und in der Stunde anzueignende Erkenntnisse dadurch mit geschickten didaktischen Methoden erreicht werden sollen, dass die richtigen Redebeiträge der Schüler zum richtigen Zeitpunkt in der richtigen Reihefolge kommen sollen. Dabei wir jede Abweichung von der gedachten Choreographie als schwere Störung wahrgenommen.

Zusammengefasst behaupte ich, dass diese Art der Choreographie des Unterrichts, die Baumert als problematisch und bildungshemmend beschreibt, letztlich unausweichlich ist, wenn man zwar die Probleme eines reinen Frontalunterrichts vermeiden will, gleichzeitig aber an der Aneignung von kanonisiertem kulturellem Wissen als übergeordnetes Ziel von Schulbildung festhält. Denn das Prinzip dieser Aneignung ist mit einem stringent durchgeführten interaktionistisch-konstruktiven Verständnis von Bildungsprozessen schlichtweg nicht vereinbar.

Eine weitere, eher bildungspolitische Problematik des Aneignungsprinzips soll an dieser Stelle zumindest erwähnt werden: Versteht man Schulbildung als Initiation in eine vorgegebene Kultur, ist es logisch, einen linearen Zusammenhang zwischen Schulbildung und familiärer Sozialisation zu postulieren, und beide als unterschiedliche Phasen eines einheitlichen Enkulturationsprozesses zu betrachten. Vor dem Hintergrund dieser Betrachtungsweise können Schüler mit einer als kulturell abweichend vermuteten familiären Sozialisation – Schüler mit Migrationshintergrund – nur als defizitär wahrgenommen werden. Leicht vorstellbar ist, welche Auswirkung die Zurückspiegelung dieses Wahrnehmungsmusters auf die Lernmotivation der betroffenen Schüler haben kann.[3] Hingegen betrachtet der skizzierte sozial-pragmatische Ansatz Pluralität von kulturellen Perspektiven auf Welt nicht als Defizit, sondern als wertvolle Ressource für die Initiierung und Unterstützung von Bildungsprozessen, da hier diese Prozesse nicht als Aneignung eines organischen Systems von kulturellen Objektivationen, sondern als die inter-perspektivisch verlaufende Praxis einer kommunikativen Hervorbringung von objektiven Welt-Bedeutungen aufgefasst werden, eine Praxis, bei der alle ‚eigenkulturellen' Perspektiven dezentriert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist, aus bildungsphilosophischer Perspektive, die Zweckmäßigkeit der (deutschen) PISA-E-Studie mit einem großen Fragezeichen zu versehen. Sie vollzieht einen partiellen Rückschritt von den innovativen konzeptuellen und normativen Prämissen der internationalen PISA-Studie hin zu einer

Restituierung des Prinzips der Aneignung eines kulturell festgelegten, fächergegliederten Schulwissenkanons. Dies vollzieht sich in der Terminologie einer curricularen Validierung des Untersuchungsdesigns, die sich konkret in der Überprüfung eines fächergegliederten Faktenwissens äußert, so wie es in schulischen Kontexten gewöhnlich erworben werde. Daraus folgt eine beträchtliche Akzentverschiebung in den Testaufgaben, bei der z.B. das ursprüngliche Prinzip der lebensweltlichen Anwendung der Textinhalte weitgehend durch dasjenige einer nicht-interaktiven Memorisierung von Texten substituiert wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2003, S. 18 ff. u. 84 f.)

Das PISA-Konzept schließt nationale Erweiterungstests – auch im Sinne einer curricularen Validierung – nicht aus, aber man kann die Priorisierung der Befähigung zur aktiven sozialen Partizipation, zur Selbstverwirklichung und zum lebenslangen Lernen *vor* der Aneignung von curricularen Informationsmassen, die strukturell im PISA-Konzept angelegt ist, gar nicht überschätzen. Schon in der Einleitung der konzeptuellen Grundlageschrift der Studie wird betont, dass die Abkopplung der Untersuchung von den Fragen nach der curricularen Validität „das fundamentalste und das ambitionierste Neumerkmal“ der PISA-Studie sei (OECD, 1999, S. 11). Der konzeptuelle Grund für diese Abkopplung ist:

> School curricula are traditionally constructed largely in terms of bodies of information and techniques to be mastered. They traditionally focus less, within curriculum areas, on the skills to be developed in each domain for use generally in adult life. They focus even less on more general competences, developed across the curriculum, to solve problems and apply one’s ideas and situations encountered in life (OECD, 1999, S. 11).

5. Fazit

Durch die PISA-E-Studie wird das erwähnte ‚fundamentalste und ambitionierteste‘ Neumerkmal der internationalen PISA-Studie weitgehend außer Kraft gesetzt, das in der Abkopplung der Evaluation der Verstehensfähigkeit von den Fragen der Beherrschung von Schulcurricula besteht. Der Grund dafür ist, dass das Deutsche PISA-Konsortium den sozial-pragmatischen Prämissen der internationalen Studie nicht konsequent folgt, da es an einer geisteswissenschaftlich verwurzelte Vorstellung von Bildung als Aneignung einer schulisch kanonisierbaren Welt kultureller Objektivationen festhält, die alle Interaktions- und Anwendungskontexte von Sinngenerierung transzendiert. Die Überlegungen in diesem Aufsatz sollten gezeigt haben, dass diese Vorstellung strukturell nicht kompatibel mit den sozial-pragmatischen Prämissen ist.

Trotzdem könnte die Durchführung der PISA-E-Studie paradoxerweise eine positive Wirkung auf den bildungstheoretischen Diskurs ausüben. Diese Durchführung könnte zu einer klaren Differenzierung und sogar Polarisierung zwischen den in diesem Beitrag skizzierten zwei alternativen bildungstheoretischen Ansätzen und ihren normativen Implikationen beitragen, eine Polarisierung, die vor dem Hintergrund der in der Pädagogik weit verbreiteten Harmonisierungsbedürfnisse nicht unbedingt als

negativ einzuschätzen wäre. Dieser Polarisierung vorausgreifend, formuliere ich zum Abschluss zwei offene Fragen: Wenn das normative Prinzip einer bildungsbezogenen sozialen Inklusion und Befähigung zur individuellen Autonomie nicht ohne weiteres mit demjenigen der schulischen Tradierung eines kulturellen Kanons kompatibel ist, welches der beiden Prinzipien soll Vorrang erhalten? Und wie ist das womöglich oft konflikthafte Verhältnis zwischen ihnen neu zu justieren?

Das PISA-Konzept stellt nach meiner Ansicht einen potentiell kräftigen Diskussionsanstoß in Hinblick auf diese zwei Fragen dar. Wichtig ist, ihn im Rahmen einer bildungstheoretisch aufgeklärten und international-vergleichend verfahrenden Reflexion empirischer Untersuchungen aufzunehmen und zu verarbeiten. Dies könnte sich produktiv auf den gesamten Bereich der Bildungsforschung auswirken.

Anmerkungen

1. Hierbei stellt sich natürlich die Frage, warum das deutsche PISA-Konsortium den PISA-Ansatz trotzdem als ‚funktionalistisch' bezeichnet und somit die gegenläufigen Erläuterungen in der zitierten Grundlageschrift ignoriert (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium, S. 19 f.). Meines Erachtens ist dies dadurch zu erklären, dass das besagte Konsortium den Verzicht auf die Annahme einer an sich existierenden Welt schulisch kanonisierbarer kultureller Objektivationen mit den Prämissen des Funktionalismus *kurzschließt*. Dass jedoch Sinngehalte nicht einfach gegeben, sondern erst durch Anwendung von Textinhalten im Rahmen von sozialen, kommunikativ vermittelten Praktiken der Erfahrungserweiterung des Einzelnen generiert werden, ist eine *pragmatische* und keine *funktionalistische* Prämisse. Während es im Fall des Pragmatismus darum geht, die Voraussetzungen und die Entwicklungspfade eines aktiv-verändernden und autonomen sozialen Handelns des Individuums auszuloten, besteht ‚Bildung' nach der Logik funktionalistischer Ansätze ausschließlich in der *Anpassung* an vorgegebene Erfordernisse der Umwelt.
2. ‚Meaning Making' spielt in diesem Kontext wirklich die Rolle eines Schlüsselwortes, das sich bei sämtlichen Autoren findet, die sich mit dem Charakter und der Entstehung von Literacy beschäftigen (vgl. exemplarisch Kress, 1997, S. 8 ff.; May, 1994, S. 58 ff.) Dabei wird ‚meaning making' verstanden „... as work, as *action*, which is itself best explained in terms of the social structures and cultural systems in which children and adults act in communication" (Kress, 1997, S. 8).
3. Dieses Wahrnehmungsmuster ist ausführlich beschrieben in der schulethnologischen Studie unter der Leitung Werner Schiffauers zu „Staat – Schule – Ethnizität" (vgl. Mannitz & Schiffauer, 2002).

Literatur

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Böhm, W. (1988). Theorie der Bildung. In W. Böhm & M. Lindauer, *Wissen, Erkennen, Bildung, Ausbildung heute. 3. Symposium der Universität Würzburg „Nicht Vielwissen sättigt die Seele"* (S. 25–48). Stuttgart: Klett.

Brandom, R. B. (1994). Making it explicit. Reasoning, representing, and discursive commitment. London: Harvard University Press.

Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, J. et al.). (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches PISA-Konsortium (Baumert, J. et al.). (Hrsg.). (2003). *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

Felden, H. v. (2003). Literacy und Bildung. Der Literacy-Ansatz der PISA-Studie in bildungstheoretischer Perspektive. In B. Moschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 225–240). Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.

Humboldt, W. v. (1905). Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften), Bd. 4. (S. 1–34). Berlin: B. Behr's [photomechanischer Nachdruck de Gruyter & Co. Berlin 1968].

Kiper, H. (2003). Literacy versus Curriculum? In B. Moschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 65–86). Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.

Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Mannitz, S. & Schiffauer, W. (2002). Taxonomien kultureller Differenz: Konstruktionen der Fremdheit. In W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano & S. Vetrovec, *Staat – Schule –Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern* (S. 67–100). Münster: Waxmann.

May, F. (1994). *Reading as communication* (4th Ed.). New York: Prentice Hall.

Moses, M. S. (2002). The heart of the matter: Philosophy and educational research. *Review of Research in Education, 26*, 1–21.

National Assessment Governing Board (2002). *Reading framework for the 2003 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment.* Paris: OECD Publications.

OECD (2003). *The PISA 2003 assessment framework – mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD Publications.

Rogoff, B. (1984). Adult assistance of children's learning. In T. E. Raphael (Ed.), *The contexts of school-based literacy* (pp. 27–40). New York: Random House.

Ruhloff, J. (1986). Ausländersozialisation oder Kulturüberschreitende Bildung? In M. Borrelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven* (S. 186–200). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Stern, D. (1998). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Beltz.