

DIE MACHT DER MESSUNG. WIE DIE OECD MIT PISA EIN NEUES BILDUNGSKONZEPT DURCHSETZT

Silja Graupe, Jochen Krautz

Die PISA-Studien und ihre Ergebnisse entscheiden darüber, wie künftige Generationen gebildet werden. Ein Maß soll die Fähigkeiten und Fertigkeiten, neudeutsch: Kompetenzen, von Schülern in über 30 Ländern vergleichen und bewerten. Dabei bekannte bereits PISA 2000 offen, dass sich dieses Maß nicht an den Bildungstraditionen, Verfassungen und Richtlinien der vermessenen Länder orientiere. Vielmehr liege den Testungen ein eigenes Konzept mit normativer Wirkung zugrunde:¹ Lehrer, Schulen und ganze Bildungssysteme sehen sich weltweit in ein einziges Schema gezwungen, nach dessen Kriterien sie allein Exzellenz erlangen sollen. So ist angesichts der von hoher medialer Aufmerksamkeit begleiteten Veröffentlichungen von PISA zu fragen: Was sind eigentlich die Kriterien dieser Messungen? Und wer hat Macht, über deren „Richtigkeit“ zu bestimmen?

Diese Fragen führen unmittelbar zu der für den PISA-Test verantwortlichen Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts nach eigenen Angaben „eine zentrale Rolle bei der Bereitstellung von Indikatoren zu Bildungsleistungen“ spielt und damit „die staatliche Bildungspolitik nicht nur bewerten, sondern auch zu ihrer Gestaltung beitragen“ will.² In Peer-Reviews wie PISA sieht die OECD den „effizienteste(n) Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben“³, obwohl ihr dieser Einfluss nicht zusteht. Den Plan hierzu fasste sie im Jahre 1961 bei einer in

¹ „Man muss sich darüber im Klaren sein, dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität [...] und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen, das normativ ist.“ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000, 19.

² Gurría: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel, 13.

³ OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen, 23.

Washington einberufenen Konferenz „Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand“. Deren Ergebnisse wurden sodann, wie die Kulturkommission des Europarates ohne jede Kritik feststellt, zum unmittelbaren „Gegenstand der Beratung der nationalen Ministerien und Parlamente. Sie wurden außerdem stark bestimmend für die gesamte öffentliche Erörterung pädagogischer und bildungspolitischer Probleme.“ „Es ist selten, dass eine Konferenz so sichtbar die Politik vieler Länder verändert.“⁴ Ausdrücklich ging es bei der Konferenz nicht um Maßstäbe, die den Bildungstraditionen der jeweiligen Länder gerecht würden. Das neue Maß war umgekehrt darauf angelegt, alle tradierten Vorstellungen außer Kraft zu setzen. So heißt es im Bericht zu der genannten Konferenz, es ginge im Hinblick auf die Entwicklungsländer um nichts weniger, „als dass Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte“.⁵ Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, habe soziale und religiöse Ziele verfolgt, die vorwiegend „Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen“.⁶ Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern sei vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung in den Entwicklungsländern.⁷ Wohlgemerkt zählt die OECD dabei auch die Nationen Europas zu ebendiesen Entwicklungsländern. So bezeichnet sie gerade Deutschland, „mit seiner dezentralisierten Schulverwaltung [...], was die Erziehungsplanung angeht, auch als ein etwas unterentwickeltes Land“⁸. Folglich geht es darum, auch Deutschland bei der Bildung einer kulturellen Entwurzelung zu unterziehen.

⁴ Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand – Europäische Kulturpolitik, Bd. 2., hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates (Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961), 9 und 10.

⁵ Ebd., 38

⁶ Ebd.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Ebd., 78

Das OECD-Programm sagt der gewachsenen Pluralität von Bildungszielen und Diskursen, die diese Ziele beständig reflektierten und erneuerten, den Kampf an, um sie durch eine einzige, neuartige Vorstellung zu ersetzen:

„In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln.“⁹

Der Mensch soll nicht mehr lernen, sich in Verantwortung für die Gemeinschaft seine eigenen Maßstäbe zu setzen. Zum Ziel der Bildung wird vielmehr die „Befähigung zu immer neuer Anpassung“¹⁰, und zwar Anpassung an die abstrakten Erfordernisse der Wirtschaft. So heißt es 1961 in unmissverständlicher Offenheit:

„Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.“¹¹

So könne, „ohne zu erröten und mit gutem ökonomischen Gewissen“, behauptet werden, „dass die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital an Bedeutung vergleichbar – auf lange Dauer vielleicht sogar überlegen – ist“.¹² Genau diese Humankapitaltheorie vertritt die OECD bis heute. So heißt es 2007 in einer OECD-Schrift, „individuelle Fähigkeiten“ würden „eine Art Kapital“ darstellen, „einen Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen“ kann.¹³ Folgerichtig sieht die OECD Erziehung schon 1961 als „wirtschaftliche Investition“ in den Menschen,¹⁴ entscheidend seien dem-

⁹ Ebd., 38.

¹⁰ Ebd., 37.

¹¹ Ebd., 40.

¹² Ebd. Und weiter heißt es: „Und man hört nun auch schon von Bankfachleuten, zumindest von den wagemutigeren, daß die Erziehung und die Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeignetes Feld für produktive Anleihen sein könnte.“

¹³ Keeley: Humankapital, 30-32.

¹⁴ Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, 40.

nach der „Produktionsfaktor Lehrer“¹⁵ und das „Rohmaterial Schüler“¹⁶. Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit gilt der OECD heute sogar als Schlüsselkompetenz.¹⁷ Daher bemisst sich auch die sogenannte *literacy*, also jene Lesekompetenz, die heute bereits deutschen Bildungsstandards zugrunde liegt, vor allem danach, wie Menschen Informationen nutzen, um „in der Gesellschaft und der Wirtschaft zu funktionieren“.¹⁸

Bei allem Dissens über Bildungsfragen gerade in der deutschen Diskussion war vor PISA sowohl in humanistischer, wie christlich und sozial-emanzipatorisch begründeter Sicht unbestritten, dass Bildung mit Anpassung nichts zu tun hat, im Gegenteil. Zudem widerspricht eine solche Auffassung dem Grundanspruch an Bildung in einem demokratischen Rechtsstaat, zur Mündigkeit zu befähigen, und damit auch dem Bildungsauftrag, wie ihn die Länderverfassungen in Deutschland normieren. Die OECD aber erhebt nun genau jene Anpassung an eine äußere Umwelt zum Maß allen Bildungserfolges.

Doch damit nicht genug. Denn es handelt sich bei der Umwelt, an die Schüler sich anpassen sollen, nicht um die reale und erfahrbare Welt der Wirtschaft, sondern um eine bloße Idealvorstellung, wie sie der ökonomische Mainstream allgemein und die Ökonomen der Chicago School of Economics insbesondere schufen und im Zuge des „ökonomischen Imperialismus“¹⁹ auf die Bildung anwandten: die Vorstellung des Marktes als eines rein abstrakten, überbewussten Preis- und Koordinationsmechanismus, an dem sich alles men-

¹⁵ Ebd., 44.

¹⁶ Ebd., 45.

¹⁷ Schlüsselkompetenzen sollen demnach dazu befähigen, „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“ „Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten?“ OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, 9 u. 8.

¹⁸ „[...] how well adults use information to function in society and the economy.“ OECD: Literacy in the Information Age, X.

¹⁹ Dieser Begriff wurde von der Chicago-Schule selber geprägt. Vgl. Becker: Economic Imperialism.

schliche Handeln ausrichten soll.²⁰ Im Umkehrschluss verhindert diese wirklichkeitsferne Setzung jegliche Kritik und Willen zur Veränderung, denn sie wird in der Öffentlichkeit eben nicht als theoretisches Konstrukt aufgefasst, sondern „von den meisten Menschen als unmittelbar einleuchtende Wahrheit angesehen“, wie August Hayek, einer der großen neoliberalen Denker, schreibt.²¹ Ob wahr oder falsch: Ökonomische Theorien und alle Messungen, die wie PISA auf ihnen beruhen, prägen Wirklichkeit. Denn wer die Kriterien bestimmt, nach welchen alles andere gemessen wird, vermag einen willkürlichen Ausgangspunkt für alle Standardisierungen zu setzen, ohne selber eine Überprüfung seines Handelns befürchten zu müssen.²² So werden diese unbegründeten Kriterien ungeprüft und unreflektiert zum handlungsleitenden Maßstab erkoren. Solange Menschen daran glauben, dass ein einfaches Mehr an PISA-Punkten besser sei als weniger, um am Markt erfolgreich zu sein, werden sie alles daransetzen, dieses Mehr zu erlangen. Bildung beugt sich unreflektiert der Kraft des vergleichenden Maßes, selbst wenn dieses auf reinen Behauptungen beruht.

Wie die OECD 2011 selbst zugibt, spielen die PISA-Indikatoren „eine zunehmend einflussreichere Rolle. Indikatoren lenken das Interesse auf nach internationalen Vergleichsmaßstäben schwache Bildungsergebnisse und können so Veränderungen bewirken.“²³ Der Maßstab misst nicht nur Realität; er erschafft seine eigene Wirklichkeit, obwohl die beobachtbaren Zusammenhänge zwischen PISA-Fortschritt und tatsächlicher Bildungsleistung schwach geblie-

²⁰ Vgl. für eine genauere Darstellung Graupe: Humankapital.

²¹ Hayek: *Recht, Gesetzgebung und Freiheit*, 100.

²² Dies erklärt, warum die OECD – wie Volker Ladenthin in diesem Band analysiert – seit 40 Jahren mit den immer gleichen angeblich empirisch gewonnenen „Erkenntnissen“ über den vermeidlich katastrophalen Zustand des deutschen Bildungswesens Öffentlichkeit und Politik in Alarmzustand versetzen kann, wobei ihr ökonomistischer Maßstab und ihre strategischen Ziele selbst kaum je hinterfragt wurden und werden. (Vgl. zur Rolle von OECD und PISA im Kontext kulturell-ökonomischer Kriegsführung Krautz: *Bildungsreform und Propaganda*, insb. 96-115.)

²³ Gurría: Editorial - 50 Jahre Bildung im Wandel, 19.

ben sind, wie die OECD selbst immer wieder einräumt.²⁴ Die Aufmerksamkeit, so formulierte es der PR-Spezialist Walter Lippmann, ein enger Weggefährte Hayeks, fokussiert sich somit auf eine bloße Scheinwelt und leitet doch zugleich das Handeln in der Praxis an, im Falle von PISA also das von Bildungspolitikern und Pädagogen in den Schulen:

„Man fügt eine Scheinwelt zwischen den Menschen und seine Umwelt ein. Sein Verhalten ist eine Reaktion auf diese Scheinwelt. Aber weil es Verhalten *ist*, operieren die Konsequenzen [...] nicht in der Scheinwelt [...], sondern in der tatsächlichen Umwelt [...].“²⁵

Lehrer und Schüler spüren längst diese Konsequenz: Die Scheinwelt der OECD-Kriterien führt dazu, dass sich die Pädagogik aus den Schulen verflüchtigt und der Herrschaft des distanzierten Diagnostizierens und Evaluierens Raum gibt. Die zwischengeschaltete Scheinwelt der PISA-Messung entfremdet sie von den eigenen kulturellen Wurzeln und zerstört die zwischenmenschliche Basis des pädagogischen Geschehens.²⁶ Die unmittelbaren Erfahrungen der pädagogischen Praxis verlieren an Bedeutung für die Gestaltung von Bildung, eben weil die Aufmerksamkeit von Politik, Öffentlichkeit und auch Erziehungswissenschaft auf statistische Scheinwelten gebannt bleibt. Die Kunst, Scheinwelten medial zu inszenieren und so unbewusst handlungsleitend werden zu lassen, nannte Lippmann selber „die Beeinflussung öffentlicher Meinung“; Edward Bernays, der Erfinder moderner PR, prägte hierfür den ursprünglichen Namen: Propaganda.²⁷

Dabei liegt die unheimliche Macht des Messens letztlich nicht im Ergebnis. Unabhängig davon, was PISA genau misst, und gleichgültig, ob gute oder schlechte Ergebnisse produziert werden, liegt die Macht in den Prozessen des Messens und Gemessenwerdens selbst.

²⁴ Vgl. ebd., 17f.

²⁵ Lippmann: Public opinion, ch. I, 3 (unsere Übersetzung, S.G., J.K.)

²⁶ Vgl. zu den personalen und interpersonalen Grundlagen der Pädagogik Krautz / Schieren (Hgg.): Persönlichkeit und Beziehung.

²⁷ Vgl. Bernays: Propaganda. Vgl. zum Zusammenhang der Bildungsreformen im Gefolge von PISA und dem Propagandakonzept Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

Denn diese gewöhnen Menschen daran, geistlos allein zwischen einem Mehr und einem Weniger zu unterscheiden, ohne je wirklich nach Bildungsqualitäten zu fragen. Sie machen fit für eine Welt, in der alles nur nach Wachstum strebt und sich Erfolg an reinen Quantitäten bemisst.

Doch lange genug hat die Welt gebannt auf die Scheinwelt von PISA und ihre „unsichtbare Regierung“ geschaut. Immer wieder werden Länder unter dem Eindruck des inszenierten „Schocks“ stehen, so dass „zügig eine nach vorn gerichtete Reaktion“ erfolgt,²⁸ die ohne weiteres Nachdenken die alltägliche Welt der Schüler und Lehrer erneut auf den Kopf stellt. Es ist an der Zeit, diesem Plan der kulturellen Entwurzelung, der Bildung, Demokratie und eben auch die reale Wirtschaft untergräbt, Einhalt zu gebieten. Wem soll ein Bildungssystem, das sich an der Scheinwelt von PISA orientiert, überhaupt nützen?

Literaturverzeichnis

- Becker, Gary S.: Economic Imperialism. In: Religion and Liberty 3, No. 2 (1993).
 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Bernays, Edward: Propaganda. Die Kunst der Public Relation. (1928) Kempten 2007.
- Graupe, Silja: Humankapital. Wie der ökonomische Imperialismus das Denken über Bildung bestimmt. In: Wozu Bildungsökonomie? Herausgegeben vom Deutschen Lehrerverband. Berlin 2012, 35-50.
- Gurría, Angel: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel. In: OECD: Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren. 2011, 13-24.
- Hayek, Friedrich A.: Recht, Gesetzgebung und Freiheit. Bd. 1. Landsberg am Lech 1980.
- Keeley, Brian: Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt. OECD Insights 2007.
- Klein, Naomi: Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Frankfurt am Main 2007.

²⁸ Gurría: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel, 19. Diese „Schock-Strategie“, die die OECD selbst als zentral für ihr Vorgehen anführt, analysiert Klein: Die Schock-Strategie, als kennzeichnend für den aggressiven neoliberalen Kapitalismus.

- Krautz, Jochen: Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Ursula Frost / Markus Rieger-Ladich (Hgg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Sonderheft 2013, 86-128.
- Ders. / Jost Schieren, (Hgg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim / Basel 2013.
- Lippmann, Walter: Public opinion. Wading River, Long Island 1921 (<http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456.html>, 19.02.14).
- OECD: Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris 2000.
- Dies.: Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. 2004.
- Dies.: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005.
- Dies.: Bildung auf einen Blick. 2011.
- Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. Hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien, Frankfurt / München 1966.