

Pascal Kimmich

Was läuft schief bei der PISA-Studie?

Eine Untersuchung der verschiedenen Kritikansätze

Studienarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2012 GRIN Verlag
ISBN: 9783656529019

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/263859>

Pascal Kimmich

Was läuft schief bei der PISA-Studie?

Eine Untersuchung der verschiedenen Kritikansätze

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Inhaltsverzeichnis

1 KANN PISA WIRKLICH MESSEN, WAS ES BEHAUPTET?.....	1
2 ZIELE DER STUDIE.....	1
2.1 DIE KOMPETENZBEREICHE	2
2.2 DIE METHODE	3
3 KRITIK	4
3.1 KRITIK AN DER ZIELSETZUNG	4
3.2 PROBLEM MIT KULTURELLEN DIFFERENZEN.....	4
3.3 MOTIVATION DER TESTPERSONEN	6
3.4 AUSWAHLVERFAHREN	6
3.5 IST DER PISA-TEST VALIDE?	7
3.6 KOSTENFAKTOR PISA	8
4 GLEICHE BILDUNG FÜR ALLE?	9
5 LITERATURVERZEICHNIS	

1 Kann PISA wirklich messen, was es behauptet?

„Sind die Schülerinnen und Schüler gut auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet? Können sie analysieren, logisch denken und ihre Ideen effektiv kommunizieren? Haben sie die Interessen gefunden, die sie ihr ganzes Leben hindurch als produktive Mitglieder der Wirtschaft und Gesellschaft weiterverfolgen können?“

Das gibt die OECD als Testziel für die PISA – Studie an. Was aber seit der Gründung des „Programme for International Student Assessment“ genauso sehr interessiert: Kann die PISA – Studie solche Fragen wirklich klären? Können die Lebenschancen der Schüler tatsächlich in dieser Weise miteinander verglichen werden? Viele Menschen haben sich mittlerweile schon seit über zehn Jahren diesen Fragen angenommen, den Test in vielen Punkten kritisiert und damit seine Validität in Frage gestellt. Diese Hausarbeit soll eine knappe aber ausführliche Auflistung der Kritikpunkte an der PISA-Studie darstellen. Durch Beschäftigung mit den Zielen und den Methoden der Studie möchte ich versuchen, die Frage zu klären, ob ein internationaler Vergleichstest in dieser Form umsetzbar ist und wie aussagekräftig die Ergebnisse wirklich sind.

2 Ziele der Studie

Um verstehen zu können, worauf genau die verschiedenen Kritikpunkte sich beziehen, ist es zuerst einmal wichtig, die genauen Ziele der PISA-Studie darzulegen. Die Studie ist aufgeteilt in drei Kernbereiche des Wissens: Lesekompetenz, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Kompetenz. Eckhard Klieme u.a. schreiben dazu: „PISA untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit, also im Alter von durchschnittlich fünfzehn Jahren, über grundlegende Kompetenzen verfügen“ (Klieme u.a. 2010, S. 13). Wichtig ist es den Testern hierbei, kein spezifisches Schulwissen abzufragen, sondern sicherzugehen, dass Schülerinnen und Schüler ihr im Unterricht gelerntes Wissen im Alltag erfolgreich umzusetzen vermögen. Das wird bei der fachspezifischen Formulierung der Ziele noch deutlich werden. Meine Ausführungen werde ich in der Reihenfolge der PISA – Erhebung aus dem Jahr 2010 vornehmen, bei dem „Lesen“ bei jedem Testdurchlauf wechselnden Kernbereich darstellte. Danach folgen die beiden anderen Bereiche des Grundwissens, Mathematik und Naturwissenschaften.

2.1 Die Kompetenzbereiche

Bei der Vorstellung der Kompetenzbereiche bin ich im Folgenden auf längere Zitate angewiesen, da die Definitionen nur in exakt dieser Weise wiedergegeben werden können. „Lesekompetenz wird in PISA verstanden als die Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Klieme u.a. 2010, S. 13). „Das Gewicht liegt bei PISA eher auf dem ‚Lesen um zu lernen‘ als auf dem ‚Lesen lernen‘, weshalb grundlegende Lesefertigkeiten nicht geprüft werden“ (OECD, 2006, S. 25).

„Mathematische Kompetenz wird im Einklang mit der Fachdidaktik als die Fähigkeit einer Person angesehen, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und die Mathematik zu nutzen und sich mit ihr in einer Weise befassen, die den Anforderungen im Leben dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht“ (ebd., S. 13).

Auch bei der Naturwissenschaftlichen Kompetenz komme ich um ein längeres Zitat nicht aus.

„Naturwissenschaftliche Kompetenz wird als Fähigkeit verstanden, die charakteristischen Eigenschaften sowie die Bedeutung der Naturwissenschaften in unserer heutigen Welt zu verstehen, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, um Fragestellungen zu erkennen, naturwissenschaftliche Phänomene zu beschreiben und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, sowie die Bereitschaft, sich reflektierend mit naturwissenschaftlichen Ideen und Themen auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 13).

Hier wird deutlich, worauf genau der PISA-Test abzielt. Das „Programme for International Student Assessment“ greift das Konzept von allgemeiner Grundbildung auf, wie man es in Deutschland seit Ende der 1960er Jahren begreift (vgl. ebd., S. 13). Diese Grundbildung wird von der OECD als „literacy“ beschrieben (vgl. OECD 2006, S. 22). Dieses Konzept zielt auf die Fähigkeit der Schüler ab, „aus dem Gelernten zu extrapolieren und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in einem neuen Umfeld anzuwenden sowie ihre Fähigkeit, bei der Problemstellung, -lösung und -interpretation in einer Vielzahl von Situationen analysieren, logisch denken und in effektiver Weise kommunizieren zu können“ (ebd.).

Das Auswendiglernen von Fakten und gehören also per Definition nicht zur PISA-Studie. Das erklärte Ziel ist das Musterbeispiel des eigenständig denkenden Menschen, der Wissen ohne Probleme für sich nutzen kann und auch vor ihm noch unbekanntem Problemstellungen nicht zurückschreckt.

2.2 Die Methode

In Deutschland wurde PISA 2009 an Schulen aller Schularten durchgeführt. Auch Berufsbildende Schulen und Förderschulen wurden hierbei berücksichtigt (vgl. Klieme u.a. 2010, S. 16). „Die Stichprobe umfasste nach internationalen Vorgaben pro Schule 25 fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler aller Klassenstufen an 226 Schulen in Deutschland“ (ebd.). In den teilnehmenden Ländern gab es keine konkreten Vorgaben zu der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit speziellem Förderbedarf und zu Berufsschülerinnen und –schülern. Ein weiterer Punkt, der von Interesse ist, ist die Teilnahmequote. Hier sind von den Testern Quoten von 85 Prozent auf Schulebene und 80 Prozent auf Schülerebene vorgegeben (vgl. ebd.). „Die Auswahl der Schulen und der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erfolgte wie bereits dargestellt im Rahmen einer zweifach stratifizierten Stichprobenziehung“ (ebd. S. 17). Der wichtigste Faktor in einer Vergleichsstudie sind aber wohl die Testaufgaben. „Die Testaufgaben in PISA weisen unterschiedliche Formate auf: Sie enthalten sowohl grafische Abbildungen als auch Texte, Formeln und Bilder. Etwa die Hälfte der Aufgaben ist im Mehrfachwahlformat gestaltet, bei dem die Schülerinnen und Schüler zur Beantwortung eine oder mehrere richtige Antworten aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auswählen sollen“ (ebd., S. 14).

3 Kritik

Kaum etwas hat in der Diskussion über das „richtige Bildungssystem“ so große Wellen geschlagen, wie die PISA-Studie. Im Folgenden versuche ich, die verschiedenen Ansätze der Kritik vorzustellen. Der Übersicht halber teile ich die verschiedenen Kritikpunkte in mehrere kurze Kapitel auf.

3.1 Kritik an der Zielsetzung

„Bildung ist nicht nur Urgrund gesellschaftlicher Formen, sondern auch deren Kritik“ (Jahnke 2006, S. 6). Prof. Dr. Thomas Jahnke hat erhebliche Zweifel an der Zielsetzung von PISA. Er sieht in der Studie die Durchsetzung einer „Zuchtnorm“ und unterstellt ihr rein ökonomische Hintergedanken. „Der Zweck so geformter Bildung ist nicht mehr eine humanistisch motivierte Teilhabe an der Kultur oder andere ‚Grillen‘, sondern die Sicherung der ökonomischen Vorherrschaft der Industriestaaten“ (Jahnke 2006, S. 6). Ähnlich äußern sich Jürgen Baumert u.a., die von einem Wandel des Umgangs der Wirtschaft mit dem Bildungssystem sprechen. Ihrer Meinung nach sei die Wirtschaft zwar nie zufrieden mit den Qualifikationen gewesen, die das Schulsystem ermögliche, jedoch habe sie das einfach so hingenommen. Inzwischen seien Unternehmen jedoch sogar dazu übergegangen, „Arbeitsformen und pädagogische Beziehungen innerhalb der Schulen umzubauen, Schulsysteme in eine Vielzahl spezifischer Märkte zu zerlegen und einer ideellen und materiellen Privatisierung zuzuführen“ (vgl. ebd., S. 5).

Damit einher geht die Beschäftigung mit der Frage, welche Rolle die Beteiligung von großen Unternehmen wie der Citigroup oder Weststat auf die Ergebnisse hat. Langfeldt vertritt die These, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Geldgeber ihre ganz eigenen Ziele verfolgen und damit die Studienergebnisse beeinflussen (Hopmann/Brinek/Retzl 2007, S. 238).

3.2 Problem mit kulturellen Differenzen

Weiteren Grund zur Beanstandung gibt das Ziel der OECD, kein spezifisches Schulwissen abzufragen, sondern sicherzugehen, dass Schülerinnen und Schüler ihr im Unterricht gelerntes Wissen im Alltag erfolgreich umzusetzen vermögen. Dieses Konzept der „Real Life

Challenges“ ist laut Sjøberg keineswegs ein gleichförmiges Messkonzept. Vielmehr sind die Herausforderungen des Lebens in hohem Maß von der Kultur abhängig (vgl. Sjøberg 2004, S. 53). Zu den kulturellen Aspekten zählt auch die Sprache. Diese bezeichnet Wuttke in Bezug auf Brunell (2004) als einen von zwei Hauptfaktoren für den Unterschied zwischen zwei Gemeinschaften. An anderer Stelle weist er darauf hin, dass beispielsweise bei PISA 2003 die Aufgabentexte im Deutschen um 16 Prozent länger waren, als die im englischen Original. Auch von Übersetzungsfehlern berichtet er (vgl. Wuttke 2007). So schreibt er: „In the unit entitled „Daylight“, the English word „hemisphere“ was translated by the erudite ‚Hemisphäre‘ where German schoolbooks use the word ‚Erdhälfte‘“ (Hopmann/Brinek/Retzl 2007, S. 257). Auch Langfeldt sieht es nicht als zufällig an, dass vier der sechs besten Länder anglophon sind (vgl. Langfeldt [ebd. 2007, S.232]). Dolin sieht gar eine „cultural bias“, weil Geschlecht und kultureller Hintergrund der Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen (vgl. ebenda, S. 110f). Auch in erheblichem Maße vom kulturellen Hintergrund abhängig ist die Erfahrung mit Testaufgaben und der Art der Testaufgaben. So schreibt Wuttke: „Während Australier oder US-Amerikaner schon in der Grundschule lernen, dass bei Multiple-Choice-Aufgaben immer nur eine Antwort richtig sein kann, kreuzen über zehn Prozent der deutschen Testteilnehmer auch mal mehrere Antworten an“ (Wuttke 2007). Die Vertrautheit mit Aufgabenstellung und Aufgabenformulierung geht laut Langfeldt sogar noch weiter, wie er mit Bezug auf Nardi (2002), Bain (2003) und Bodin (2005) erklärt. Bei PISA 2003 kamen 13 von 54 Aufgaben in Mathematik aus den Niederlanden, 15 aus Australien, 7 aus Kanada und 19 Aufgaben aus allen anderen teilnehmenden Ländern. Somit ist zu vermuten, dass die Testteilnehmer aus diesen drei Ländern mit den gestellten Aufgaben besser umzugehen wussten (vgl. Hopmann/Brinek/Retzl 2007, S. 232). Meyerhöfer wirft dem Test zusätzlich durch Übersetzungsprobleme irritierende Formulierungen vor. Manche dieser Irritationen sieht er als vermeidbar an, andere als unvermeidbar. Zu den unvermeidbaren Irritationen, bei denen es also an der Testart an sich hapert, zählen Aufgaben, bei denen ein verschiedener Umgang mit Fachbegriffen in verschiedenen Teilen der zu messenden Population bearbeitet werden muss (vgl. ebd., S. 90). Doch nicht nur der Umgang mit dem Thema „Multiple Choice“ zählt zu Problemen mit kulturellen Differenzen. Auch die länderspezifischen Prüfungskulturen spielen hier eine nicht unbedeutende Rolle. So schreiben Volker Bank und Björn Heidecke: „Unter Zeitdruck raten Dänen am Testende schnell und hastig und versuchen alles zu beantworten, deutsche Schüler hingegen gehen gründlicher mit den Aufgaben um, riskieren so allerdings, nicht alles zu schaffen“ (Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2009, S. 365).

3.3 Motivation der Testpersonen

Als Unterkategorie ihrer Auflistung von Kritikpunkten an PISA führen Bank und Heidecke die „Probandenmotivation“ auf (vgl. ebd., S. 368). Die Motivation wird hier als ein Grund angegeben, durch den Verzerrungen auftreten können. Vergleichend dazu schreibt Wuttke: „In Seoul wird vor dem Test die Nationalhymne gesungen; in Hamburg geben die ersten Schüler nach fünf Minuten ab“ (Wuttke 2007). Das ist zwar sehr simpel formuliert, trifft jedoch den Kern der Kritik. So sieht auch Sjøberg einen Unterschied in der länderabhängigen Haltung zu Bildungsvergleichstests (vgl. Hopmann/Brinek/Retzl 2007, S. 221). Für Schüler in Deutschland oder vergleichbaren europäischen Ländern ist mit dem PISA-Test kein praktischer Nutzen verbunden. Es geht nicht, wie bei einer Klausur, um Noten. Den Schülern werden nach dem Test auch nicht ihre individuellen Ergebnisse mitgeteilt. Sjøberg nennt drei Gründe, die dafür sorgen, dass man als Testperson eine Aufgabe ausführt: der „attainment value“ betrifft die Wichtigkeit, die die Schüler für die Aufgabe empfinden. Der „intrinsic value“ beschreibt die Freude an der Aufgabe und schließlich betrachtet der „utility value“ den Nutzen, den die Testperson in der Aufgabe sieht (vgl. ebd, S. 222f). Doch nicht nur das, was die Schüler mit einer Aufgabe anstellen oder wie sie an den Test herangehen, spielt eine Rolle für die Ergebnisse, die bei PISA herauskommen.

3.4 Auswahlverfahren

Auch die Auswahl der Schüler steht im Fokus der Kritik. Die strengen Richtlinien in PISA schreiben unter anderem vor, dass nur Schüler geprüft werden dürfen, die sich zum Testzeitpunkt noch im Schulsystem befinden (vgl. OECD, S. 26). In Ländern wie Deutschland, wo fast alle Schüler noch mit 15 Jahren zur Schule gehen, stellt das kein Problem dar. Das ist in anderen Staaten anders. In Mexiko (mit 61 Prozent) oder der Türkei (mit 57 Prozent), liegt die Teilnahmequote der Schüler weit unter dem Wert der meisten anderen Länder, bei denen es rund 90 Prozent sind (vgl. Klieme 2009, S. 15). Zudem nutzen nicht alle Länder so ausschöpfende Stichprobenverfahren wie das in Deutschland üblich ist. In Deutschland kamen 2009 178 Schüler aus Berufsbildenden Schulen und 179 Schüler besuchten Sonder- und Förderschulen. Die Gesamtstichprobe umfasste 4979 Schülerinnen und Schüler. Das mag auch richtig erscheinen. Schließlich sind auch Schüler von Förderschulen ein Teil des Bildungssystems. Dazu gibt es auch klare Richtlinien der Verantwortlichen, die jedoch nicht immer eingehalten werden können. So nahmen nicht alle Länder „Risikoschüler“ mit in ihre Auswahlverfahren. Wuttke schreibt weist darauf hin, dass es Unterschiede bei

Stichprobenziehung, Teilnahmequoten und dem Ausschluss behinderter Schüler gibt. Als Extrembeispiel nennt er Finnland, wo sogar Legastheniker ausgeschlossen werden (vgl. Berliner Zeitung 2007). Hörmann ergänzt mit Bezug auf die Veröffentlichung des OECD (2005), dass in der Türkei weniger als ein Prozent der benachteiligten Schüler ausgeschlossen wurden, während es in Spanien und in den U.S.A. mehr als sieben Prozent waren (vgl. Hopmann/Brinek/Retzl 2007, S. 158). Überhaupt ist das Alter der Testteilnehmer nicht unumstritten. Wuttke gibt zu Bedenken, dass die Entwicklung bei 15-jährigen noch nicht abgeschlossen sei und es daher zu Unterschätzungen kommen kann (vgl. ebd., S. 241). Diese Meinung vertritt auch Gaeth, der feststellt, dass es mit steigender Klassenstufe zu einer Erhöhung der mittleren Lesefähigkeit kommt. Da die Testpersonen sich bei PISA in unterschiedlichen Klassenstufen befinden, erreichen die Länder das bessere Ergebnis, die die meisten Schüler in höheren Klassenstufen testen (vgl. Gaeth 2005, S. 29ff).

3.5 Ist der PISA-Test valide?

Bei der Frage nach der Validität des PISA-Tests ist es nötig, eine kurze Vorbemerkung zu machen. Mehrere Wissenschaftler, darunter Gaeth (2005) und Langfeldt (2007), kritisieren, dass ihnen nicht alle Daten der Studie zur Verfügung stehen und einige auch auf Nachfrage nicht zu erhalten waren. Diese Art der Geheimhaltung ist einer der großen Kritikpunkte an den Verantwortlichen der Studie. Aufgrund dieser fehlenden Fakten ist ein abschließendes Urteil über die Validität von PISA kaum möglich. Dennoch gibt es einige Kritikansätze zu diesem Thema, die ich im Folgenden vorstellen möchte.

Das erklärte Ziel von PISA ist es, Schülerleistungen zu testen und zu untersuchen, ob die Schülerinnen und Schüler ihr gelerntes Wissen im Alltagsleben anwenden können. Ob aber nun ein schlechtes Ergebnis im PISA-Test aussagt, dass man im Alltag Probleme haben wird, wird von vielen Kritikern bezweifelt. So stört sich beispielsweise Heiner Rindermann an den Definitionen der Kernbereiche, die er als „global und diffus“ bezeichnet. Zudem sind seiner Meinung nach die verschiedenen Inhalte zu wenig voneinander abgegrenzt. So nennt er hier beispielsweise das „Verständnis“ und die „Reflexion“, die für alle Kernbereiche relevant sind (vgl. Rindermann 2006, S. 71). Zum Abschluss seiner Arbeit zieht er dann das Fazit, dass PISA nicht das misst, was es vorgibt zu messen. Vielmehr sieht er in der Bildungsvergleichsstudie einen Intelligenztest (vgl. ebd. S. 84).

Auch Wuttke ist nicht der Meinung, dass man in PISA auf die „Lebensfähigkeit“ der Testpersonen schließen kann. Er nimmt genau wie Rindermann Bezug auf die drei Kernbereiche. Mit wenigen Indikatoren auf die Qualität des gesamten Schulsystems schließen

zu wollen, hält er für falsch. Hier handele es sich um ein induktives Verfahren, bei dem von etwas Speziellem auf etwas Allgemeines geschlossen wird (vgl. Hopmann/Brinek/Retzl 2007, S. 261). Durch diese Art von Untersuchung ist keine sichere Aussage möglich. An anderer Stelle weist er darauf hin, dass sich die meisten medialen Beurteilungen auf Tertiärdaten, also Mittelwerte, Standardabweichungen u.a. beziehen. Diese Daten liefern einen großen interpretatorischen Spielraum und werden so auch in jedem Staat anders gedeutet (vgl. Jahnke/Meyerhöfer 2007, S. 101).

Ein weiteres Problem ist die Signifikanz der Standardfehler. Hier reichen 9 Punkte schon aus, um zwei Ländern voneinander zu unterscheiden. In Mathematik hat jeder Schüler für gewöhnlich 26 Items. Das bedeutet, diese Differenz kann aus einer halben falschen Antwort pro Schüler entstehen (vgl. Hopmann/Brinek/Retzl 2007, S. 245). Solch eine minimale Abweichung kann durch viele Faktoren entstehen.

Ein weiterer Ansatzpunkt für Kritik ist das verwendete Messmodell. Hier wird das Rasch-Modell genutzt, das zur Kategorie der „Item-Response-Methoden“ gehört. Dolin weist darauf hin, dass diese Skala nur eindimensional ist und so Differenzen zwischen den Ländern übersehen werden können, die außerhalb der Skala liegen. Im Bezug auf den technischen Bericht erklärt er, dass Items, die in mehr als acht Ländern schwache psychometrische Charakteristika haben, aus dem Test ausgeschlossen werden. Dieses Phänomen muss aber nicht auf Fehler bei den Items zurückzuführen sein. Für solche Ergebnisse kann es auch andere Gründe geben, wie zum Beispiel kulturelle Unterschiede. Dolin wirft PISA vor, kulturelle Unterschiede zu missachten (vgl. ebd., S. 100).

Auch die Reliabilität zweifelt er an. Er gesteht der Studie zwar zu, dass die Reliabilität so hoch wie möglich bei einer solchen Untersuchung ist. Dennoch weist er in Bezug auf den technischen Report darauf hin, dass die Reliabilitätswerte innerhalb der Länder teilweise recht hoch sind, es aber dennoch zu erheblichen Unterschieden zwischen den teilnehmenden Staaten gibt (vgl. ebd., S. 102f).

3.6 Kostenfaktor PISA

Der PISA-Test ist für die teilnehmenden Staaten kein kostengünstiges Unterfangen. Wuttke findet die großen Stichprobenumfänge zur Reduzierung von statistischen Fehlern unökonomisch (vgl. Hopmann/Brinek/Retzl 2007, S. 261). Eine Schätzung der Kosten für Deutschland hat Meyerhöfer durchgeführt. Seine Hochrechnung auf Grundlage der Kosten in Brandenburg kommt zu dem Ergebnis, dass die Kosten für den nationalen Teil im Jahr 2000 etwa 4,4 Mio. Euro betragen und im Jahr 2003 etwa 7,1 Mio. Euro. Nicht mit eingerechnet

sind hier die Gehälter der beteiligten Wissenschaftler. Hinzu kommen die Kosten für den internationalen Teil, die sich auf etwa eine Million Euro pro Zyklus belaufen. Während die nationalen Kosten jeweils von den Bundesländern getragen werden, bezahlt den internationalen Teil der Bund (vgl. Georg Lind, S. 4).

4 Gleiche Bildung für alle?

PISA hat eingeschlagen wie eine Bombe. Die Studie hat nicht nur in Deutschland eine große Debatte über das Schulsystem, über „Risikoschüler“ und über den Wissensstand deutscher Kinder und Jugendlicher überhaupt ausgelöst. Ziel dieser Arbeit war es, einen Überblick über PISA und die Kritik an der Bildungsvergleichsstudie zu geben. Wie sich gezeigt hat, gibt es bedeutende Gründe, die Ergebnisse von PISA infrage zu stellen, ist es nun die verwendete Messmethode, die Motivation der Schüler oder der Ausschluss von schwachen Schülern durch die Länder. Zudem stellt sich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, Bildungsstände global zu vergleichen. Nicht überall auf der Welt braucht man die gleichen Grundlagen, um im Leben bestehen zu können. Auch ist ein erfolgreiches Abschneiden im Bildungssystem nicht zwingend notwendig, um ein „erfolgreiches“ Leben zu führen. Hans Brügelmann weist darauf hin, dass in Kanada zwei Drittel der Schüler auf Lesestufe 1 und darunter sogar einen Highschool-Abschluss erwerben (Vgl. „Die Zeit“ 2011). Somit muss durchaus die Frage gestellt werden dürfen, ob die drei Kernbereiche wirklich die Wichtigkeit für das Leben haben, wie es die PISA-Verantwortlichen in ihrer Zielsetzung behaupten oder ob es nicht vielmehr einfach nur darum geht, wirtschaftsdienliche Menschen zu erziehen, die der Industrie von Nutzen sein können. Das Nachdenken und Reflektieren, was angeblich immens wichtig in den PISA-Tests sein soll, kommt bei einer Quote von 50 % Multiple-Choice Fragen definitiv zu kurz. Weitere Zweifel kommen mir bei der medialen Bewertung der Studie. Wie weiter oben ausgeführt, können schon geringste Abweichungen zu statistisch relevanten Unterschieden zwischen den teilnehmenden Staaten führen. Nur aufgrund von Tertiärdaten wurden Thesen aufgestellt, die einer näheren Überprüfung kaum standhalten können. Die veröffentlichten Daten erlauben eine Menge Mutmaßungen und ermöglichen viele kontroverse Diskussionen. Jedoch ist es der PISA-Studie nach meiner jetzigen Erkenntnis nicht möglich, den von ihr formulierten Evaluationsgedanken zu ermöglichen. Es ist absolut unklar, wie genau die Ergebnisse zustande kommen. Auch ein vernichtendes Resultat in der PISA-Studie zeigt nicht die Fehler des betreffenden Staates auf. Ist es das Schulsystem? Sind es die Lehrer? Oder handelt es sich bei den Differenzen einfach nur um

kulturelle Unterschiede zwischen Staaten, die sich ohnehin nicht beseitigen lassen? Manche der beschriebenen Kritikpunkte lassen sich zwar kaum vermeiden, was die Kritiker auch selbst erklären, jedoch gibt es auch einige Kritikpunkte, die sich durchaus vermeiden ließen. Die Nicht-Preisgabe vieler Daten beispielsweise lässt eine endgültige Bewertung der Validität nicht zu. Ob die Studie sich ökonomisch lohnt oder ob sie Bildungspolitisch in Zukunft etwas bewegen wird, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Ich hoffe in meiner Arbeit jedoch gezeigt zu haben, dass es zumindest erhebliche Zweifel daran geben muss, ob die PISA-Studie in der Lage ist, das zu testen, was sie sich vornimmt.

5 Literaturverzeichnis

Bank, V.; Heidecke, B. (2009): „Gegenwind für PISA. Ein systematisierender Überblick über kritische Schriften zur internationalen Vergleichsmessung“ in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 2009, Heft 85, S. 361-372.

Brügelmann, Hans (2011): „Pisa macht die Schulen nicht besser“, <http://www.zeit.de/2011/03/C-Pisa-Kritik>, Stand: 26.08.2012, Abruf: 26.08.2012.

Dolin, Jens (2007): „PISA – An Example of the Use and Misuse of Large-Scale Comparative Tests“ in Stefan Thomas Hopmann; Gertrude Brinek; Martin Retzl (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA according to PISA, LitVerlag: Wien, Münster, S. 93-125.

Gaeth, Frank (2005): „PISA (Programme for International Student Assessment). Eine statistisch-methodische Evaluation“ Diss. Freie Universität Berlin.

Jahnke, Thomas (2007): „Zur Ideologie von PISA & Co.“ in Jahnke, T.; Meyerhöfer, W. (Hrsg.): PISA & Co – Kritik eines Programms. Franzbecker: Hildesheim, S. 1-23.

Klieme, E. et al. (2010): „PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt“, Münster u.a.

Langfeldt, Gjert (2007): „PISA – Undressing the Truth or Dressing Up a Will to Govern?“ in Stefan Thomas Hopmann; Gertrude Brinek; Martin Retzl (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA according to PISA, LitVerlag: Wien, Münster, S. 225-240.

Lind, Georg (2006): „Was kostet PISA?“, http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Pisa/Georg%20Lind_Was%20kostet%20PISA.pdf, Stand: 26.08.2012, Abruf: 25.08.2012.

Meyerhöfer, Wolfram (2007): „Testfähigkeit – Was ist das?“ in Stefan Thomas Hopmann; Gertrude Brinek; Martin Retzl (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA according to PISA, LitVerlag: Wien, Münster, S. 57-92.

OECD (Hrsg.) (2007): „PISA 2006 - Schulleistungen im internationalen Vergleich – Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen“, Gütersloh.

Rindermann, H. (2006): „Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeit, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz?“ in Psychologische Rundschau 57/2006, S. 69-86.

Sjøberg, Svein (2004): „Internationale Vergleichsstudien – Ihre guten und schlechten Seiten“ in: Bayrhuber, H.; Ralle, B.; Reiss, K. et al. (Hrsg.): Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken. StudienVerlag: Innsbruck, S. 51-61.

Sjøberg, Svein (2007): „PISA and ‚Real Life Challenges‘: Mission Impossible?“ in Stefan Thomas Hopmann; Gertrude Brinek; Martin Retzl (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA according to PISA, LitVerlag: Wien, Münster, S. 203-224.

Wuttke, Joachim (2007): „*Pisa – Ein teurer Zufallsgenerator*“, <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/kritiker-joachim-wuttke-bezweifelt-die-seriositaet-der-studie-pisa---ein-teurer-zufallsgenerator,10810590,10524050.html>, Stand: 26.08.2012, Abruf: 22.08.2012.

Wuttke, Joachim (2007): „*Uncertainties and Bias in PISA*” in Stefan Thomas Hopmann; Gertrude Brinek; Martin Retzl (Hrsg.): *PISA zufolge PISA – PISA according to PISA*, LitVerlag: Wien, Münster, S. 241-263.

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren

