

Höher, schneller, weiter – PISA und seine Folgen für das Schulsystem

„Der Mensch ist ein Gewohnheitstier“, schrieb Amely Bölte 1847 in einem Tagebucheintrag und fährt fort: „Was ihm [dem Menschen; M. E.] klein eingelernt ist, das will er in jedem Alter und zu allen Zeiten und auf dieselbe Weise thun, sonst mahnt ihn sein Gewissen“ (Bölte, 1847, S. 177).

Überträgt man dieses überaus geläufige Zitat auf das deutsche Bildungssystem, scheint es sich auch hier zu bewahrheiten. War der Schock bei der Einführung der von der OECD initiierten internationalen Vergleichsstudie PISA bei der Veröffentlichung der Ergebnisse des ersten Durchgangs 2001 auch noch so groß, scheint man sich mittlerweile an den Ländervergleich gewöhnt zu haben. Dem Bildungssystem wurde in Konsequenz auf das unterdurchschnittliche Abschneiden Deutschlands die Kompetenzorientierung „eingelernt“, um Amely Bölte zu bedienen, und nach nun 18 Jahren und der Einführung von vor Kompetenzkomposita strotzenden Lehrplänen erscheint die in dreijährigem Rhythmus stattfindende Studie nur mehr die logische Konsequenz aller derartigen Bemühungen zu sein. Daher wird auch der aktuellsten Kritik von Singer/Braun (2018), die erneut umfangreiche methodische Mängel belegt, nicht in dem Umfang Beachtung geschenkt, wie sie eigentlich angemessen wäre („auf dieselbe Weise thun“; Bölte, 1847, S. 177). Vielmehr wird lediglich darauf verwiesen, dass genannte Kritikpunkte, wie die Unvergleichbarkeit von mittlerweile 79 teilnehmenden Nationen, die Beeinflussung der Testergebnisse durch außerschulische Faktoren oder auch Diskrepanzen bei der Auswahl der Studienteilnehmer, in der aktuellen Erhebung, welche am 03.12.2019 veröffentlicht wird, laut Andreas Schleicher bereits berücksichtigt werden (Anders 2018).

Angst vor dem wirtschaftlichen Abstieg

Wie aus dem Zitat Böltes hervorgeht, erwächst aus etwas anfangs Neuem und Ungewohntem mit der Zeit nicht nur die Billigung dessen, sondern darüber hinaus auch der eigenständige Wille hierzu. Mit der Manifestation des Letztgenannten gehen jedoch auch ein gewisser Zwang zur Gewohnheit und Schuldgefühle einher, sollte der Sache nicht nachgekommen werden. Aus dem extern angetragenen Willen entwickelt sich demnach ein eigener, der sich letztlich zu einem von der Sache oktroyierten, zwanghaften, weil das schlechte Gewissen und negative Konsequenzen fürchtenden, Willen transformiert. Hinsichtlich der PISA-Studie ist ein nicht zu vernachlässigender Ursprung dieses als volitionale Motivation erachteten Antriebs die Prosperität der teilnehmenden Staaten. Waren bei der ersten Erhebung der PISA-

Studie im Jahr 2000 noch 32 Nationen beteiligt, stieg die Teilnehmerzahl im Jahr 2015 bereits auf 72, im noch nicht veröffentlichten Durchgang 2018 waren es gar 79 (OECD 2018b). Der vor allem in Deutschland bei der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse im Dezember 2001 ausgerufene PISA-Schock schürte Ängste, die nicht etwa mit einem bevorstehenden Verlust humanistischer Bildungsideale einhergingen, sondern vielmehr einen drohenden wirtschaftlichen Abstieg durch mangelnde Konkurrenzfähigkeit auf dem globalisierten Markt prophezeiten. Derlei Befürchtungen stellen ein fast schon in regelmäßigen Abständen wiederkehrendes Motiv dar, dessen Ursprung im Sputnik-Schock 1957 zu terminieren ist und seither sinnbildlich für das Überholtwerden von anderen Nationen in Verbindung mit wirtschaftlichen Einbußen steht. In Deutschland findet zudem der erstmals 1964 von Picht ausgerufene Begriff „Bildungsnotstand“ (Picht, 1964, S. 16) Verwendung, unabhängig davon, ob internationale Vergleichsstudien, Lehrermangel oder marode Schulen thematisiert werden. Ihnen gemein ist die Furcht vor sich verschlechternden Lebensumständen durch eine schwindende Wirtschaftskraft. Diese mit Vergleichsstudien, allen voran PISA als die bekannteste, verbundene Sorge stellt einen wesentlichen Grund für die Bedeutung dar, die diesen beigemessen wird. Mit Spannung und vor allem Unbehagen ob einer möglichen schlechten Platzierung und damit verbunden den beschriebenen negativen Prophezeiungen, wird im dreijährigen Rhythmus die Veröffentlichung der Studienergebnisse erwartet. Dabei unterscheidet die sich bezüglich der Anzahl der teilnehmenden Staaten innerhalb von sechs Durchführungen mehr als verdoppelte Liste ausschließlich zwischen Siegern und Verlierer und das in einem mehr als ungleichen Verhältnis. Nur die wenigen Nationen auf den vorderen einstelligen Plätzen geraten nicht unter Erklärungsdruck, weshalb ihre Ergebnisse nicht besser ausfallen, bekommen dadurch allerdings auch einen erhöhten Druck für die nächste Erhebung aufgebürdet, die Ergebnisse mindestens zu halten. Neben dem scheinbar verstohlen wirkenden Blick auf die sog. PISA-Sieger, deren Bildungssysteme man in *best practice*-Manier zu kopieren versucht, geraten auch die unter dem eigenen Ranglistenplatz eingeordneten Nationen, allen voran der unmittelbaren Nachbarschaft, in den Fokus und schaffen so wenigstens etwas Genugtuung noch vor diesen platziert zu sein.

„Wer PISA nicht beherrscht, hat viele Nachteile im Leben.“

Erweckte PISA in den ersten Durchführungen noch den Anschein, abgesehen von diversen seit jeher bestehenden Kritikpunkten testmethodischer oder definitorischer Art, Bildungssysteme zu Verbesserungen anzuregen, hat die Bedeutung der Ranglistenplatzierung mittlerweile längst das Zentrum des allgemeinen Interesses übernommen. Das mahnende

Gewissen, in Anlehnung an Bölte, ist eine durch den dreijährigen Erhebungsrhythmus und die mittlerweile sechs Durchführungen erzeugte Notwendigkeit, die lediglich zu Beginn der Studie suggeriert werden musste, inzwischen jedoch als real existierend von den verglichenen Nationen angenommen wurde. Die Tatsache der kontinuierlich steigenden Teilnehmerzahl bekräftigt nicht nur diese These, sondern wiederum das Konstrukt selbst mit jeder weiteren Nation, die sich dieser Vergleichsstudie anschließt. Sollte sich die für eine Teilnahme an PISA benötigte Notwendigkeit einem Land noch nicht erschlossen haben oder auch nicht mehr erschließen, ist es möglicherweise die bereits erläuterte Angst ins wirtschaftliche Hintertreffen zu geraten bzw. die Anzeichen hierfür nicht rechtzeitig zu erkennen und gegensteuern zu können, die einer Partizipation Vorschub leistet. Dies belegt auch das Beispiel Österreichs, in dem die Unterrichtsministerin die Teilnahme an der Vergleichsstudie 2015 infolge eines bekanntgewordenen unzureichenden Datenschutzes im Jahr 2012 absagte, jedoch diesen Beschluss aufgrund heftiger Kritik aus der Öffentlichkeit und Politik widerrufen musste (Nimmervoll 2014a, 2014b; Liessmann 2014). Auch die Schweiz zog in Erwägung auf die Teilnahme an PISA 2018 zu verzichten, diese auszusetzen oder in einem nur neunjährigen Rhythmus beizubehalten (Ambühl 2015). Entgegen der Kritik, die mit der Veröffentlichung der Ergebnisse im Dezember 2016 und der damit verbundenen angezweifelte Vergleichbarkeit sogar noch lauter wurde, hielt jedoch auch die Schweiz an der Teilnahme fest und beschloss diese darüber hinaus auch für den Durchgang 2021 (Ambühl 2015; Hardmeier 2018). Die Reaktion seitens der OECD auf die angeprangerten Missstände und offenen Fragen der Eidgenossen fiel entsprechend knapp aus, indem Andreas Schleicher die Kritik als „sehr ungewöhnlich und [...] in keiner Weise nachvollziehbar“ (Fellmann, 2016, S. 3) beurteilte. Bzgl. des angedachten Austritts aus der Vergleichsstudie verweist er auf deren Freiwilligkeit, gibt allerdings in gleichem Atemzug zu bedenken, dass es „für die Schweiz [...] ein grosser Verlust [wäre], nicht mehr sehen zu können, in welchen Bereichen sie nicht mehr konkurrenz- und leistungsfähig ist“ (Fellmann, 2016, S. 3). Denn, so behauptet Schleicher, „wer Pisa nicht beherrscht, hat viele Nachteile im Leben“ (Fellmann, 2016, S. 3).

Einmal PISA, immer PISA

Die Wirksamkeit derartiger Warnungen als auch die Analogie zu Bölte („zu allen Zeiten“; Bölte, 1847, S. 177) belegt eine Gegenüberstellung der bisherigen PISA-Jahrgänge. Die OECD unterscheidet hinsichtlich der Teilnehmer an der PISA-Studie grundsätzlich zwischen OECD-Mitgliedsstaaten und OECD-Partnerländern, die zwar an der Erhebung teilnehmen,

aber nicht der Organisation angehören. Vergleicht man die Durchführungen der PISA-Studie von 2000 bis zur aktuellen Datenlage über die noch unveröffentlichte Erhebung 2018, kann festgestellt werden, dass die Anzahl der Teilnehmer kontinuierlich steigt und die überwiegende Mehrheit der einmal bei der Vergleichsstudie beteiligten Staaten fortlaufend an dieser beteiligt bleibt. Geringfügige Abweichungen (Aserbaidschan und Panama setzten in den Jahren 2012 und 2015 aus, Algerien und Tunesien im Jahr 2018. Kirgisistan und Trinidad und Tobago nehmen seit 2012, Liechtenstein seit 2015 nicht mehr an der Vergleichsstudie teil) können aufgrund der quantitativ niedrigen Einwohnerzahl betroffener Nationen und der insgesamt steigenden Teilnehmerzahl an der Vergleichsstudie vernachlässigt werden. Zudem ist festzustellen, dass bislang kein OECD-Mitgliedsstaat aus der Erhebung ausgestiegen ist.

Der Reiz der Reihung als einfache Lösung

Neben der Sorge um die ökonomische Entwicklung stellt die suggerierte Universalität der PISA-Studie einen weiteren Grund des großen Zuspruchs dar. Nicht nur die Diagnose, woran ein Bildungssystem krankt, wird erstellt, sondern darüber hinaus auch die notwendige Kur verordnet. Die mit der empirischen Bildungsforschung und besonders der Kompetenzorientierung verbundene Kritik der Unmessbarkeit diverser Faktoren als auch damit einhergehende Dilemmata scheinen sich aufzulösen, da durch das Messinstrument der Vergleichsstudie die Lösung für diese Zwangslage gefunden wurde respektive dies behauptet wird. Dass man dieser Behauptung Glauben schenkt, liegt einerseits an der Komplexität des Testapparats, der aufgrund seiner intransparenten Aufgaben- und Auswertungsstruktur als auch Veränderungen zwischen den einzelnen Erhebungen und fehlender Erläuterung dieser partiell undurchschaubar bleibt. Meyerhöfer (2005, S. 11) stellt diesbezüglich fest, dass „offensichtliche Ungereimtheiten [...] von vielen Beobachtern nicht benannt [werden], weil sie sich nicht sicher sind, den Apparat wirklich vollständig durchschaut zu haben und weil Irrtümer hier offenbar nicht erlaubt sind“. Dadurch begibt man sich in die Abhängigkeit von wissenschaftlichen Experten, die durch die Aufrechterhaltung der Distanz zur Materie bei gleichbleibender Bedeutungsbeimessung über ein machtvolles Steuerinstrumentarium verfügen (Dammer 2015). Andererseits fügt man sich in Ermangelung von alternativen Lösungen und unter dem Druck der Medien sowie der dadurch initiierten Erwartungshaltung der Gesellschaft dem Verfahren der OECD, welche den desaströsen Zustand des Bildungssystems nicht nur anhand der eigenen Testreihen festgestellt hat, sondern praktischerweise auch die Verbesserung der Situation im Zuge der Kompetenzorientierung verspricht. Das sog. TINA-Argument (*There Is No Alternative*), welches vor allem die

britische Premierministerin Margaret Thatcher in ihrer Politik propagierte, wird auch in der Argumentation für die PISA-Studie verwendet (Krautz 2007; Dammer 2015) und beschert der Vergleichsstudie mittlerweile einen „Monopolstatus“ (Bloem 2015, S. 165) im Bildungsdirektorat der OECD. Die scheinbare Alternativlosigkeit und das Dilemma, nicht Vergleichbares vergleichbar machen zu wollen (Dammer 2015), verleihen der Studie als einfach dargestellte Lösung für komplexe Probleme auf politischer und gesellschaftlicher Ebene zusätzliche Akzeptanz. Bereits im Vorfeld der ersten PISA-Durchführung festgestellte und ungelöste Probleme des Kompetenzbegriffs werden missachtet und die Empirie nicht nur als Königsweg dieser Thematik, sondern auch als Schlüssel zur Innovation des Bildungswesens dargestellt. Meyerhöfer (2005) stellt dahingehend fest, dass paradoxerweise trotz des Bewusstseins der sinkenden Bedeutung von Rangreihen bei gesteigerter Komplexität des verglichenen Gegenstands der Wunsch nach einfachen Lösungen besteht und anscheinend mit zunehmender Komplexität stärker wird. Um sich jedoch nicht mit den hochkomplexen, der höheren Mathematik zugehörigen Bestandteilen der Studie beschäftigen zu müssen, kulminiert die Untersuchung angenehmerweise in einer Rangliste, welche nicht nur für jeden Betrachter auf einen Blick verständlich sein sollte, sondern zudem auch den Anschein der unkomplizierten Vergleichbarkeit der verschiedenen Durchführungszeiträume suggeriert. Dabei ist das Erstellen von und Vergleichen durch Rangreihen nicht per se als negativ zu erachten und ein zutiefst menschliches Bedürfnis, welches bereits in früher Kindheit Ausdruck findet und sich in nahezu allen Bereichen des Lebens wiederfinden lässt. „Rangreihen gehören also zum Leben in seiner ganzen Vielfalt und Vielschichtigkeit, sie helfen uns bei der Orientierung in dieser Welt, indem sie der Ordinalität und der Mengenhaftigkeit unseres Denkens Fixationspunkte geben“ (Meyerhöfer 2005, S. 41). Meyerhöfer (2005) konstatiert jedoch ebenso, dass die Quantifizierung und Reihung auf Bereiche übertragen werden, die sich dafür nicht eignen, in der Hoffnung somit ebenfalls Ordnung und Orientierung darin zu finden. Dass die Qualität eines Bildungssystems, repräsentiert durch die vermeintlich gemessenen Kompetenzen 15-Jähriger, zu diesen unquantifizierbaren Bereichen gehört, zeigt auch der Umgang mit den veröffentlichten Rankings. Diese werden ähnlich interpretiert wie Bundesligatabellen, der Medaillenspiegel der Olympischen Spiele oder ein Produktvergleich der Stiftung Warentest (Liessmann 2006; Sjøberg 2016; Rauchhaupt 2018). So vermag es kaum zu überraschen, dass sogar der Leiter der Berliner OECD-Zentrale auf Nachfrage zu den Ergebnissen der Erhebung 2009 antwortet, Deutschland sei zwar von der zweiten in die erste Liga aufgestiegen, von der Champions League aber noch weit entfernt (Thurm 2010). In aufmerksamkeitsheischenden Schlagzeilen

werden in dreijährigem Rhythmus so die Ergebnisse der aktuellen Erhebung präsentiert und die Zeit bis zur Veröffentlichung der nächsten Durchführungsrunde mit der Analyse von Sonderauswertungen und Zusatzmodulen, die Staaten optional und zusätzlich zur allgemeinen Vergleichsstudie in Auftrag geben können, überbrückt. Letztgenannte Untersuchungen werden gleichermaßen in Rankings und Vergleichstabellen veröffentlicht. Die damit verbundene offensichtliche Klarheit über die Thematik, welche allein durch die Simplizität der Reihung suggeriert wird, und das Vertrauen in die Glaubwürdigkeit von Ranglisten, spiegelt sich auch in der Argumentationsweise wider, wie Liessmann (2006, S. 81) treffend formuliert:

„Der Verweis auf einen Ranglistenplatz, den man verfehlt hat oder den man erreichen möchte, erübrigt in der Regel jedes weitere Argument. Wer sich mit dem Satz: Ich sage nur PISA! jeder Diskussion zu entziehen vermag, hätte sich in einer Welt, die sich nur einen Funken Reflexionsvermögen bewahrt hat, hoffnungslos blamiert. Heute gilt er als Experte.“

Optimierung der Platzierung

In Zusammenhang mit der Fokussierung der PISA-Ranglisten sieht Schirp jedoch das Campbell'sche Gesetz bestätigt. Demnach gilt: „Je stärker ein einzelner quantitativer sozialer Faktor dazu benutzt wird, soziale Entscheidungen zu begründen, desto stärker ist er verzerrenden Einflüssen ausgesetzt und je mehr führt er selbst dazu, die sozialen Prozesse zu verzerren und zu verfälschen, die eigentlich untersucht und verbessert werden sollen“ (Campbell in Schirp, 2006, S. 426f.). Wird also die Platzierung im PISA-Ranking als Rückschluss auf die Qualität eines Bildungssystems interpretiert, erfolgen vielfältige Maßnahmen um die Platzierung zu optimieren, anstatt die zugrundeliegenden Ursachen zu ergründen und zu verbessern. Hinsichtlich der PISA-Studie ist dahingehend als umfassendste Maßnahme die Einführung der Kompetenzorientierung zu nennen, welche auf dem Beschluss der Einführung nationaler Bildungsstandards gründet. Die nach dem PISA-Schock im Jahr 2000 kontinuierlich verbesserten Platzierungen Deutschlands in allen drei Kompetenzbereichen schon ab der darauffolgenden Erhebung wurden von Verantwortlichen in der Bildungspolitik mit Erleichterung wahrgenommen und als Bestätigung des beschlossenen Paradigmenwechsels erachtet. Dass die Verbesserungen in der Rangliste der Vergleichsstudie allerdings auf die kurzfristigen Umstrukturierungen zurückzuführen sind, darf angesichts der Zeit, die Änderungen in Bildungssystemen benötigen um wirksam und signifikant messbar zu werden, erheblich bezweifelt werden. Köller, Gründungsdirektor des IQB und Direktor des IPN, als auch Sälzer, nationale Projektmanagerin am ZIB, waren an den bisherigen Durchführungen der deutschen PISA-Studie maßgeblich beteiligt und stimmen überein, dass Reformen zehn bis 15 Jahre benötigen, bis sie sich auf das Bildungssystem

nachweislich auswirken (Peter 2004; Vitzthum 2015). In ihrer Wirkung nicht zu vernachlässigen ist jedoch die mit der Kompetenzorientierung einhergehende Anpassung der Schulbücher und damit der Aufgabenstellungen durch immer wiederkehrende Operatorenkataloge, die ein mechanisiertes Übersetzen von Schlüsselwörtern in Schreib- und Sprechhandlungen darstellen. Dadurch besteht allerdings auch die Gefahr, dass die Lernenden davon entbunden werden über die Sinnhaftigkeit ihrer Antworten nachzudenken (Weiss/Kaenders 2018).

Ebenso in seinem Effekt zur Verbesserung der Ranglistenplatzierung zu berücksichtigen ist das offensichtlichere *teaching to the test*, also das „mechanische Üben von Aufgaben, die so oder ähnlich in den Vergleichsarbeiten drankommen“ (Helmke, 2007, S. 63). Werden die vollumfänglichen Testaufgaben aus Gründen der Testsicherheit (MPIB 2005) seit Beginn der Erhebung nicht öffentlich zugänglich gemacht, gibt es für jeden Jahrgang jedoch eine ausgewählte Anzahl an veröffentlichten Aufgaben der drei Kompetenzbereiche aus dem Feld- und Haupttest. Inzwischen werden sowohl von offizieller Seite der OECD (OECD 2018d) als auch diversen Institutionen, welche mit dem nationalen Projektmanagement der jeweiligen Durchgänge beauftragt wurden (MPIB 2005; IPN 2018; ZIB 2018), Sammlungen von für die Öffentlichkeit freigegebenen Aufgaben vergangener Durchführungen zur Verfügung gestellt. Die Tatsache, dass das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens aus diesen verfügbaren Beispielaufgaben der PISA-Tests mittlerweile sogar ein „Mustertestheft“ erstellt hat (BIFIE 2018), zeigt in welchem Ausmaß hier Orientierung an den vergangenen Erhebungen als Vorbereitung für zukünftige Durchführungen gesucht wird. Einen eindeutigeren Beleg für das *teaching to the test* vermag es kaum zu geben. Schirp bestätigt derartiges Vorgehen allgemein für zentrale Leistungstests, zu denen neben PISA auch TIMSS, IGLU und VERA zählen, und schlussfolgert, dass dadurch „die Aussagekraft des gesamten Tests und der ermittelten Ergebnisse [...] nachhaltig verfälscht und entwertet“ [wird] (Schirp, 2006, S. 428). Werden darüber hinaus zu den erwähnten Annahmen Schirps die von Herzog und Meyerhöfer beschriebenen Relationen in Dammer (2015) herangezogen, büßt die PISA-Vergleichsstudie in zusätzlichem Maß an ihrer diagnostischen Aussagekraft ein. Herzog (2013, S. 74) hält, bezugnehmend auf das in der Psychometrie verortete Bandbreite-Zuverlässigkeitsdilemma, fest: „Je größer die Bandbreite eines Tests, d. h. je mehr Merkmale der Test abdeckt, desto geringer ist das Vertrauen, das wir in seine Messgenauigkeit haben können. Je genauer dagegen ein Test misst, desto geringer ist seine Bandbreite, d. h. desto weniger Merkmale können mit ein und demselben Test erfasst werden“. Gleichermäßen kritisiert dies Meyerhöfer (2005, S. 10f.) und kreidet an, dass durch

die Aufblähung der statistischen Strukturen hinter PISA in Kombination mit der scheinbar detaillierteren und differenzierteren Aussagekraft nicht nur eine größere Fragilität des Gesamtkonstrukts einhergeht, sondern auch eine zunehmende „Unüberschaubarkeit des Weges von den Daten zu den Schlußfolgerungen“. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass Klieme, der selbst am deutschen PISA-Konsortium, der Entwicklung nationaler Bildungsstandards und diversen Publikationen zum Kompetenzbegriff beteiligt war, mittlerweile ebenfalls die Studie bzgl. der Darstellung und Interpretation ihrer Daten kritisiert. Konkreten Anlass zu dieser Kritik bot eine PISA-Sonderauswertung zum „Erfolgsfaktor Resilienz“ (OECD 2018a), beziehend auf die Erhebungen 2006 bis 2015. Laut Klieme (2018) sind die darin präsentierten Befunde nicht nur bereits aus früheren Erhebungen bekannt, sondern werden darüber hinaus teilweise fehlerhaft interpretiert und mit gewagten Schlussfolgerungen verknüpft. Das Etikett „Resilienz“ werde demnach genutzt um öffentliche Aufmerksamkeit zu generieren und das ebenfalls im Bericht untersuchte Thema „Schulklima“ fälschlich definiert als auch mit hierfür fragwürdigen Daten begründet. Hieraus werde ersichtlich, wie die OECD versucht mittels PISA Einfluss auf die Schulpolitik zu nehmen (Klieme 2018).

Wider die Gewohnheit

Die Ungewissheit, keine Rückmeldung zu einer Untersuchung im Rahmen der PISA-Studie zu bekommen („sonst mahnt ihn sein Gewissen“; Bölte, 1847, S. 177), scheint mittlerweile so groß zu sein, dass sogar Zusatzmodule zu überaus fragwürdigen Kompetenzen angeboten werden können. Demnach kann exemplarisch seit 2012 auf Wunsch zusätzlich die *financial literacy* gemessen werden. In der Erhebung 2018 konnte darüber hinaus als sog. innovatives Modul die *global competence* untersucht werden, welche 2021 durch den Untersuchungsgegenstand der *creativity* abgelöst wird (OECD 2018c; OECD 2018e; Ambühl 2015; Hardmeier 2018). Haben sich Deutschland und die Schweiz aufgrund unzureichender Behandlung spezifischen Finanzwissens durch die Lehrpläne (Ambühl 2015) und einer kritischen Haltung gegenüber der Validierung und theoretischen Grundlagenarbeit zur *global competence* (Sälzer/Roczen 2018) zwar gegen die Teilnahme an besagten Zusatzmodulen entschieden, erscheint ein kompletter Austritt aus der Vergleichsstudie in unmittelbarer Zukunft unter aufgezeigten Strukturen als unwahrscheinlich. Diese aufkeimende kritische Hinterfragung gilt es jedoch auf die definitorischen Grundlagen, das testmethodische Vorgehen und die interkulturelle Vergleichbarkeit der gesamten PISA-Studie auszuweiten

und die seit Beginn der Erhebung diesbezüglich geäußerte Kritik zu überprüfen, damit die Teilnahme am Leistungstest zukünftig nicht lediglich aus Gewohnheit erfolgt.

Literatur:

- Ambühl, H. (2015): Teilnahme der Schweiz an PISA 2018: Beschlussfassung. http://edudoc.ch/record/117952/files/pb_PISA2018_teilnahme_d.pdf (25.02.2019).
- Anders, F. (2018): Studie kritisiert OECD-Bildungsranking. <http://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/studie-kritisiert-oecd-bildungsranking/> (23.11.2018).
- BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2018): Freigegebene Aufgaben aus den PISA-Tests. PISA Mustertestheft. http://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/PISA_Mustertestheft.pdf (29.10.2018).
- Bloem, S. (2015): PISA im OECD-Bildungsdirektorat. PISA als Instrument zur Orientierung und Steuerung der internationalen Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 107. Jahrgang, Heft 2, S. 158-176.
- Bölte, A. (1847): Tagebuch. Plaudereien aus London. In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst. II. Semester, III. Band, S. 164-191.
- Dammer, K.-H. (2015): Herrschen durch Messen – ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf empirische Bildungsforschung aus der Perspektive kritischer Theorie. In: Dammer, K.-H./Vogel, T./Wehr, H. (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden, S. 53-84.
- Fellmann, F. (2016): «Pisa ist nationalen Tests um Jahre voraus». In: Zentralschweiz am Sonntag vom 11.12.2016, S. 3.
- Hardmeier, S. (2018): Teilnahme der Schweiz an PISA 2021: Beschlussfassung. http://edudoc.ch/record/133110/files/pb_pisa-2021_d.pdf (25.02.2019).
- Helmke, A. (2007): Guter Unterricht – nur ein Angebot? Interview mit dem Unterrichtsforscher Andreas Helmke. In: Friedrich Jahresheft XXV, S. 62-63.
- Herzog, W. (2013): Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart.
- IPN (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel) (2018): Beispielaufgaben aus den PISA-Testungen. <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/PISA/index.html> (29.10.2018).
- Klieme, E. (2018): Alles schräg. In: Die Zeit vom 08.02.2018, S. 64.
- Krautz, J. (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen; München.
- Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.
- Liessmann, K. P. (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien.
- Meyerhöfer, W. (2005): Tests im Test: Das Beispiel PISA. Opladen.
- MPIB (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) (2005): Programm for International Student Assessment (PISA 2000). Häufige Fragen. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/faq.htm> (29.10.2018).
- Nimmervoll, L. (2014a): Bifie-Datenleck gestopft, Tests gestoppt. In: Der Standard vom 27.02.2014, S. 8.
- Nimmervoll, L. (2014b): Österreich wird doch an der Pisa-Studie 2015 teilnehmen. In: Der Standard vom 24.05.2014, S. 15.

- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2018a): Erfolgsfaktor Resilienz. http://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf (21.12.2018).
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2018b): PISA 2018 participants. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2018-participants.htm> (05.02.2019).
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2018c): PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. <http://www.oecd.org/pisa/Preparing-youth-inclusive-sustainable-world.pdf> (25.02.2019).
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2018d): PISA Test. <http://www.oecd.org/pisa/test/> (29.10.2018).
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2018e): What is PISA? <http://www.oecd.org/pisa/> (25.02.2019).
- Peter, J. (2018): Bildungsexperte Olaf Köller lehnt den Vorstoß der OECD für einen Systemwechsel in Deutschland ab. In: Die Welt vom 16.09.2004, S. 2.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten; Freiburg.
- Rauchhaupt, U. v. (2018): Mathe-Rankings bringen nichts. Die Resultate internationaler Bildungsvergleiche wie „Pisa“ darf man nicht lesen wie die Bundesligatabelle. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 08.04.2018, S. 60.
- Sälzer, C./Roczen, N. (2018): Die Messung von Global Competence im Rahmen von PISA 2018. Herausforderungen und mögliche Ansätze zur Erfassung eines komplexen Konstrukts. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 23. Jahrgang, Heft 2, S. 299-316.
- Schirp, H. (2006): Zentrale quantitative Leistungsmessungen und qualitative Schulentwicklung. Die Wirkungen von High Stakes Tests in den USA. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 98. Jahrgang, Heft 4, S. 422-435.
- Singer, J. D./Braun, H. I. (2018): Testing international education assessments. Rankings get headlines, but often mislead. In: Science. Vol. 360, No. 6384, S. 38-40.
- Sjøberg, S. (2016): OECD, PISA, and globalization: The influence of the international assessment regime. In: Tienken, C. H./Mullen, C. A. (Hrsg.): Education policy perils. Tackling the Tough Issues. New York; Oxford, S. 102-133.
- Thurm, F. (2010): Deutsche Schüler arbeiten sich vor. In: Zeit Online vom 07.12.2010. <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-12/pisa-studie-2010-ergebnisse> (28.02.2019).
- Vitzthum, T. (2014): Die Entzauberung. Finnlands Schulen gelten seit der ersten Pisa-Studie als Vorbild, auch für Deutschland. Doch nun zeigt sich: Der Erfolg finnischer Schulen beruhte gar nicht auf den modernen Lehrmethoden. In: Welt am Sonntag vom 05.07.2015, S. 62.
- Weiss, Y./Kaenders, R. (2018): Die Kompetenzfalle. In: Spektrum der Wissenschaft. Heft 9.18, S. 80-85.
- ZIB (Zentrum für internationale Vergleichsstudien) (2018): PISA Beispielaufgaben. <http://www.pisa.tum.de/beispielaufgaben/> (29.10.2018).