

Dieser Text war für die BuB vorgesehen und angenommen, wurde dann nachträglich von den Herausgebern abgelehnt.

Der Zusammenhang von Schulbibliothekssystemen und PISA-Ergebnissen ist nicht evident

Karsten Schuldt

Mit seinem Artikel in der BuB schlug Detlef Gaus vor über einem Jahr in einer bisher einseitig geführten Debatte einen neuen Ton an.¹ Er referierte die Auswirkungen, welche seiner Meinung nach die interessengeleitete Rezeption der PISA-Studien im bibliothekarischen Bereich gehabt habe.

Der Bildungsbereich, und mit ihm die Bibliotheken, würden auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ausgerichtet. Doch würde dies nicht offen gelegt, sondern mit unverfänglichen Phrasen maskiert. Explizit führt er dabei das Konzept „Bibliothek 2007“ sowie die von Birgit Dankert vertretende These, dass Schulbibliotheken zu besseren PISA-Ergebnissen führten, an. „Bibliothek 2007“ würde eine neo-liberale Konzeption darstellen, die in ihren Grundzügen für die Debatten um das deutsche Bibliothekssystem hegemonial geworden sei. Der postulierte Zusammenhang von Schulbibliotheken und guten PISA-Ergebnissen solle in diesem Rahmen eine Strategie liefern, mit der Bibliotheken versuchen könnten, sich wieder als Bildungseinrichtung zu etablieren.

Er bestreitet, dass dies gelingen könne. Zum ersten sei PISA eine Untersuchung, welche sich auf einige am Arbeitsmarkt verwertbare Kompetenzen konzentrieren würde, während Schulbibliotheken und Bibliotheken im Allgemeinen in Deutschland einen umfassenderen Bildungsbegriff folgten. Zweitens würde die Institution Schulbibliothek allein keine Änderung der PISA-Ergebnisse herbeiführen können. Wenn, dann müsse das Bildungssystem grundlegend geändert werden. Bisher allerdings böten Bibliotheken vor allem die schon vor den PISA-Studien vertretenen Konzepte der Leseförderung unter neuen Namen an.

Dabei will Gaus ausdrücklich keine Debatte darüber führen, ob Bibliotheken überhaupt die von den Studien vertretenen Vorstellungen einer guten Bildung folgen sollen. Dies sei durch die faktische Akzeptanz der in den Studien verwendeten Grundlagen längst entschieden. Er fordert aber, dies offen einzugestehen und außerdem zu akzeptieren, dass Bibliotheken eventuell nicht einen so großen Einfluss auf die Kompetenzen haben könnten, wie von Dankert und anderen angenommen wird.

Während einige dieser Kritiken, zumindest in pädagogischen Diskussionen, schon vorgebracht wurden, ist das Neue an Gaus' Ansatz, die Evidenz von ausgebauten Schulbibliothekssystemen und guten PISA-Ergebnissen zu bestreiten. Diese war bis dahin mehrfach behauptet worden. Neben dem von ihm zitierten exemplarischem Text von Dankert,² der mit der These aufwartet, dass Schulbibliotheken nicht in den PISA-Studien gesondert untersucht worden wären, weil sie in anderen Ländern zum Alltag gehörten, führte diesen Zusammenhang beispielsweise Manfred Neumann aus, welcher suggeriert, Schulbibliotheken würden fast automatisch die Lesekompetenz und darüber hinaus weitere Kompetenzen fördern.³ Gerhard Haas behauptete mit Bezug auf die PISA 2000 Studie: „Für eine moderne, gut ausgestattete, aktiv gestaltete und innovativ geführte Schulbibliothek gibt es im Lichte einer zeitgemäßen Didaktik [...] keinen Ersatz. Wenn der PISA-Schock dazu beitrüge, sie flächendeckend Realität werden zu lassen, hätte er eine elementare Funktion erfüllt.“⁴

Weitere Beispiele ließen sich anführen, in welchen immer wieder die These vertreten wurde, dass Schulbibliotheken die Lesekompetenz fördern und somit zu besseren PISA-Ergebnissen führen würden.⁵

¹ Detlef Gaus: Bibliotheken als Bestandteil eines zukünftigen Bildungssystems. Pisa und die Folgen oder: Über Belastbarkeit und Hintergründe eines neuen Deutungsmusters. In: BuB, 57 (2005) 4, Seite 274-283.

² Dankert, Birgit: Der Schiefe Turm von Pisa. Schulbibliotheken in Deutschland und Österreich. In: BuB, 52 (2003) 5, Seite 314-319.

³ Neumann, Manfred: Die Mängel waren längst bekannt. Pisa 2000 – eine bildungspolitische Nachlese. In: BuB, 55 (2003) 4, Seite 329-243. Zur Untermauerung dieser These führt er allerdings zwei grundlegende Arbeiten an, welche lange vor der ersten PISA-Studie veröffentlicht wurden.

⁴ Haas, Gerhard: PISA und die Schulbibliotheken. Ein unrühmliches Kapitel deutscher Bildungspolitik. In: Praxis Deutsch, 29 (2002) 176, Seite 68-71. Seite 71.

⁵ Alarmierend führt dies die Erklärung zur Gründung der Expertengruppe „Bibliothek und Schule“ im DBV aus. („Expertengruppe Schulbibliotheken“ in Frankfurt gegründet. DBV verstärkt sein Engagement für Schulbibliotheken. In: Bibliotheksdienst, 37 (2003) 2, Seite 278-279.): „Die Ausstattung der Schulen mit Bibliotheken liegt in Deutschland gerade mal bei 10 % und damit liegen wir im internationalen Vergleich gleich auf mit den Ländern der Dritten Welt. Für den Deutschen Bibliotheksverband besteht ein

Anja Ballenthin baute auf dieser These sogar ihre Diplomarbeit auf, in welcher sie die Schulbibliothekssysteme Finnlands, Großbritanniens, Österreichs und Deutschlands miteinander verglich.⁶ Während sie dabei auf der einen Seite zeigte, dass diese Systeme immer in einem größeren Zusammenhang von Bildungseinrichtungen gesehen werden müssen, minderte sie die Aussagekraft ihrer Arbeit erheblich, indem sie darauf verzichtete zu erklären, warum sie gerade diese vier PISA-Teilnehmer untersuchte.

Trotzdem: dieser Zusammenhang blieb bisher Postulat. Die Kritik von Gaus, dass es keinen Nachweis dafür gäbe, wie sich Schulbibliotheken auf PISA-Ergebnisse auswirkten, ist vollkommen berechtigt. Im Folgenden soll versucht werden zu klären, ob diese Beziehung existiert. Sollte dieser Zusammenhang bestehen, lässt sich – in einer von PISA-Studien und den Vorstellungen von Kompetenzen als Ziel geprägten Bildungsdiskussion – mit ihm für Schulbibliotheken werben. Wenn es ihn allerdings nicht gibt, kann er dagegen nicht zur Argumentation angeführt werden.⁷

Einige Missverständnisse

Die PISA-Studien fragen danach, wie sich Jugendliche mit 15 Jahren – in einigen Staaten der OECD das letzte verpflichtende Schuljahr – auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen werden können. Auffällig ist, dass, obwohl diese Beschränkung in allen ausführlichen Publikationen des PISA-Konsortiums diskutiert wird,⁸ dies zumeist gänzlich ignoriert wird. Eine Aussage über das gesamte Bildungssystem dagegen will und kann PISA nicht treffen. Daran ist die OECD, als tragende Institution, nicht interessiert. Außerdem, so die Begründung, lassen sich über diesen außerhalb der Curricula verankerten Wertemaßstab einheitlich anwendbare Kriterien finden, die es ermöglichen, Bildungssysteme miteinander zu vergleichen. Jede weitere Aussage muss mithilfe anderer Studien getroffen werden.⁹

Es soll zudem mit den PISA-Studien keine Rangliste der Bildungssysteme erstellt werden. Die breit publizierten Listen, in denen die untersuchten Staaten nach den erreichten Punkten geordnet wurden, haben eine andere Aufgabe. Sie sollen, zusammen mit den Ergebnissen der PISA 2006 Studie, Trendaussagen ermöglichen. Vorläufig interessieren sich die Studien vorrangig dafür, ob die Ergebnisse über, im oder unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Das ist folgerichtig. Wenn ein gemeinsamer Wirtschaftsraum angestrebt wird, sollte die Ausbildung in diesem Raum überall gleich gut sein. Insofern hat Deutschland in der PISA 2000 Studie nicht den 20. Platz belegt, sondern unterdurchschnittlich abgeschnitten.

Das große Problem des deutschen Bildungssystems sind aber nicht die erbrachten Leistungen der Lernenden, sondern seine Ungerechtigkeit. Nur noch in Belgien haben der Bildungshintergrund des Elternhauses, der ökonomische und soziale Status, der Migrationshintergrund und die daheim vorrangig gesprochenen Sprachen einen so gravierenden Einfluss auf die Bildungsleistungen, wie in Deutschland. Dabei sollte ein Bildungssystem, selbst wenn es tatsächlich nur auf die Verwertung auf dem Arbeitsmarkt hin ausgerichtet wäre, Chancengleichheit herstellen.

Bessere PISA-Ergebnisse, so wie sie in der deutschen Diskussion verstanden werden, würden deshalb nur eine Verbesserung bei einigen Kompetenzen, nicht aber eine Verbesserung des Hauptproblems anzeigen. Infolgedessen müsste auf der Grundlage der vorliegenden PISA-Ergebnisse nicht vorrangig gefragt werden, wie Schulbibliotheken die Lesekompetenz verbessern, sondern wie sie dazu beitragen können, das Bildungssystem gerechter zu gestalten. Allerdings wird diese Frage nicht gestellt.

Zur Vorgehensweise

Deshalb soll hier nur überprüft werden, wie die Schulbibliothekssysteme sich in den PISA-Ergebnissen widerspiegeln. Es wurden vier, an der internationalen Situation von Schulbibliotheken angelehnte, Kriterien benannt, die für die jeweiligen Staaten abgefragt werden konnten:

enger Zusammenhang zwischen dem katastrophalen Befund der PISA-Studie zur Lesefähigkeit deutscher Schülerinnen und Schüler und der Stiefkindrolle der Schulbibliotheken.“

⁶ Ballenthin, Anja: Schulbibliotheken. eine vergleichende Betrachtung zwischen Deutschland und ausgewählten europäischen Ländern. Potsdam: Fachhochschule Potsdam, 2003. (Diplomarbeit). Als Kurzfassung: Ballenthin, Anja: Bedeutung noch immer nicht erkannt. Der Einfluss von Schulbibliotheken auf die Leistungen von Schülern. In: BuB, 56 (2004) 5, Seite 358-362.

⁷ Davon unbenommen bleibt die Diskussion, ob Bibliotheken den Vorstellungen der PISA-Studien folgen oder andere Bildungskonzepte vertreten sollten.

⁸ PISA-Konsortium Deutschland; Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Reiner; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2005
PISA-Konsortium Deutschland; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001

⁹ Dies passiert in anderen Ländern auch. Das besondere an PISA war, dass Deutschland das erste Mal seit Jahrzehnten an einer solchen internationalen Untersuchung teilnahm. Anderswo ist der Umgang mit den Ergebnissen deshalb routinierter.

1. Existieren in mehr als 50% der Schulen eigene Bibliotheken?
2. Existiert eine – wie auch immer geartete – geregelte Ausbildung für das Schulbibliothekspersonal?
3. Sind die Schulbibliotheken in die Curricula eingebunden?
4. Existiert mindestens eine Institution, welche kontinuierliche Schulbibliotheksforschung betreibt?

Dabei konnten zu Irland und Italien keine ausreichenden Informationen eingeholt werden. Um eine Vergleichbarkeit sicherzustellen musste auf differenzierte Aussagen, zum Beispiel zu regionalen Unterschieden innerhalb einzelner Länder, verzichtet werden.

Anschließend wurden die Merkmale zusammengefasst und bezeichnet. ++ bedeutet in der folgenden Tabelle, dass alle vier Fragen positiv beantwortet werden konnten, + steht für drei erfüllte Merkmale, 0 für zwei und damit für ein einigermaßen funktionierendes Schulbibliothekssystem. - bedeutet, dass ein Merkmal und -- das kein Merkmal erfüllt wurde.

Die PISA-Ergebnisse wurden, den Empfehlungen des PISA-Konsortiums folgend, nicht als Rangtabelle dargestellt. Vielmehr wurde für die Lesekompetenz, die mathematische und die naturwissenschaftliche Kompetenz danach gefragt, ob diese über (1), im (0) oder unter (-1) dem Durchschnitt lagen. Diese Werte wurden zusammengezählt. 3 deutet somit in der folgenden Tabelle auf ein überdurchschnittliches Bildungssystem hin, während 0 ein durchschnittliches und -3 ein unterdurchschnittliches anzeigt. In Klammern ist hinter diesen zusammengefassten Werten der jeweils für die Lesekompetenz erreichte Wert verzeichnet. Geordnet wurde die Tabelle nach den PISA-Ergebnissen von 2003, innerhalb dieser Ergebnisse alphabetisch.

Ergebnisse¹⁰

Teilnehmerstaaten	PISA 2000	PISA 2003	Schulbibliothekssystem
Australien	3 (1)	3 (1)	++
Finnland	3 (1)	3 (1)	+ / ++
Kanada	3 (1)	3 (1)	++
Neuseeland	3 (1)	3 (1)	++
Süd-Korea	3 (1)	3 (1)	++
Belgien (PISA 2000: nur fr. sprachiger Teil)	2 (1)	3 (1)	-- / -
Niederland (Daten nur PISA 2003)		3 (1)	-- / -
Japan	3 (1)	2 (0)	--
Schweden	3 (1)	2 (1)	0
Schweiz	2 (0)	2 (0)	--
Frankreich	1 (0)	2 (0)	+ / ++
Tschechische Republik	0 (-1)	2 (0)	- / +
Irland	2 (1)	1 (1)	
Island	2 (1)	1 (0)	-
Deutschland	-3 (-1)	1 (0)	--
Dänemark	0 (0)	0 (0)	+ / ++
Österreich	3 (1)	-1 (0)	0
Norwegen	0 (0)	-1 (0)	++
Polen	-3 (-1)	-1 (0)	+
Slowakische Republik (nur PISA 2003)		-1 (-1)	++
USA	0 (0)	-2 (0)	++
Ungarn	-2 (-1)	-2 (-1)	+
Griechenland	-3 (-1)	-3 (-1)	--
Italien	-3 (-1)	-3 (-1)	
Luxemburg	-3 (-1)	-3 (-1)	--
Mexiko	-3 (-1)	-3 (-1)	--
Portugal	-3 (-1)	-3 (-1)	- / 0
Spanien	-3 (-1)	-3 (-1)	--
Türkei (nur PISA 2003)		-3 (-1)	+ / + / +
Vereinigtes Königreich (nur PISA 2000)	3 (1)		++
Liechtenstein (nur PISA 2000)	-1 (-1)		--
Brasilien (nur PISA 2000)	-3 (-1)		- / 0
Lettland (nur PISA 2000)	-3 (-1)		++
Russische Föderation (nur PISA 2000)	-3 (-1)		+ / + / +

¹⁰ Zu den Nachweisen für die einzelnen Schulbibliothekssysteme vgl. Schuldt, Karsten: Aktuelle Anforderung an Schulbibliotheken in Deutschland. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 2006 (Magisterarbeit).

Diskussion

Das auffälligste Ergebnis ist, dass sich ein enger Zusammenhang von Schulbibliothekssystemen und PISA-Ergebnissen nicht nachweisen lässt. Die Streuung, sowohl der guten (+) und sehr guten (++)), als auch der schlechten (-) und inexistenten (--) Schulbibliothekssysteme ist für eine solche Aussage zu uneinheitlich. Zudem ist offensichtlich, dass die Zahl der Staaten mit einem guten und sehr guten System größer ist, als die gegenteilige Gruppe, zu der Deutschland zählt. Die erste Gruppe erreichte indes in den PISA-Studien gänzlich unterschiedliche Ergebnisse.

Einen Hinweis auf die positive Korrelation von Schulbibliotheken und PISA-Ergebnissen scheinen die fünf Länder Australien, Finnland, Kanada, Neuseeland und Süd-Korea zu geben, welche sowohl in den beiden bisherigen PISA-Runden überdurchschnittliche Ergebnisse erzielten, als auch ein gute oder sehr gute Infrastruktur von Schulbibliotheken aufweisen. Allerdings ist es, angesichts der Länder mit ebenso guten Schulbibliotheken, aber schlechteren PISA-Ergebnissen, ebenso möglich, diese Ergebnisse und die unterhaltene Infrastruktur als Ausdruck einer höheren Bildungsaffinität in den fünf genannten Staaten zu deuten. Damit wäre die Vorstellung, dass Schulbibliotheken gute PISA-Ergebnisse hervorbringen würden, obsolet.¹¹

Parallel dazu können Griechenland, Luxemburg, Mexiko und Spanien, welche so gut wie keine Schulbibliotheken aufweisen und zudem durchgängig unterdurchschnittliche PISA-Ergebnisse erzielten, nicht als Beweise für einen negativen Zusammenhang angeführt werden. Ihnen stehen mit der Türkei, Lettland, der Russischen Föderation, Portugal und Brasilien zu viele Beispiele gegenüber, welche trotz besserer oder sehr guter Schulbibliothekssysteme bei den PISA-Studien unterdurchschnittlich abschlossen.

Auffällig gegen die These vom Zusammenhang von PISA-Ergebnissen und Schulbibliotheken sprechen die Leistungsveränderungen in einigen Staaten, welche nicht mit den jeweiligen Schulbibliotheken in Einklang zu bringen sind. Deutschland hat sich von einem stark unterdurchschnittlichen Staat im Jahr 2000 zu einem leicht überdurchschnittlichen im Jahr 2003 entwickelt, ohne das größere Anstrengungen zum Aufbau von Schulbibliotheken unternommen wurden. Dagegen hat sich Österreich, in dem seit Jahren ein solcher Aufbau betrieben wird, signifikant von überdurchschnittlich auf leicht unterdurchschnittlich verschlechtert. Die USA machte, mit ihrem hervorragenden Schulbibliothekssystem, einen gewaltigen Rückschritt bei den PISA-Ergebnissen, während die Tschechische Republik mit einem etwas schlechteren Schulbibliothekssystem, von der gleichen Basis aus, eine ebenso große Verbesserung nachweisen konnte.

Auch die gesonderte Betrachtung der Lesekompetenz verändert diese Resultate nicht nachhaltig. Schulbibliotheken erhöhen offenbar diese Kompetenz nicht so direkt, wie dies teilweise angenommen wird.

Es lässt sich festhalten, dass PISA-Ergebnisse nicht mit den Schulbibliothekssystemen erklärt werden können. Ebenso lässt sich die Notwendigkeit von Schulbibliotheken nicht mit den PISA-Studien begründen. Gerade die Staaten mit überdurchschnittlichen, aber auch ein Teil der Staaten mit stark unterdurchschnittlichen Bildungssystemen, scheinen darauf hinzudeuten, dass das Vorhandensein und der Zustand von Schulbibliotheken von anderen Faktoren abhängt, welche sich letztlich nur zum Teil in den PISA-Ergebnissen niederschlagen. Die postulierte Evidenz lässt sich indessen nicht bestätigen.

Auswirkungen

Sicherlich gibt es Gründe, sich für Schulbibliotheken im Allgemeinen einzusetzen, falls einmal eine breite Debatte darüber geführt würde, was von diesen Einrichtungen erwartet wird und welche Standards sie erfüllen sollten.¹² Eine Argumentation mit den PISA-Ergebnissen ist nicht möglich, zumindest solange sich nur auf die Verbesserung der erreichten Punktzahlen konzentriert wird. Die Frage ob, und wenn ja wie, Schulbibliotheken zu einem gerechteren Bildungssystem beitragen könnten, ist in diesem Zusammenhang in Deutschland noch nicht bearbeitet worden.

Limitationen

Die vorgelegte Untersuchung konnte nur auf eine schmale Datenbasis zurückgreifen. Deshalb war es nur möglich, eine oberflächliche Beschreibung der realen Schulbibliothekssysteme darzustellen. Zu

¹¹ Zudem ist zu beachten, dass laut Han, Yoon-ok: A Study of the school library policy and it's development in Korea. In: World Library and Information Congress. 71th IFLA General Conference and Council. "Libraries – A voyage of discovery", 2005 die Entwicklung eines Schulbibliothekssystems in Süd-Korea erst in den letzten Jahren, ungefähr 2000, eingesetzt hat.

¹² Diese Debatte müssten dann – anders als es bei einigen vorangegangenen Versuchen in Deutschland – nicht nur im bibliothekarischen Rahmen geführt werden. Zudem müsste diese Auseinandersetzung in der Gesellschaft verankert werden. Die Beispiele der National Union for Revival of School Libraries in Süd-Korea und der Organisation People for Education aus Ontario weisen darauf hin, dass breite Debatten, so in ihnen nicht einfach nur bibliothekarische Anforderungen wiederholt werden, letztlich zur Entwicklung und zum Erhalt von ausgebauten Schulbibliothekssystemen beitragen können.

wünschen wäre, diese tiefer und differenzierter zu beschreiben und im Rahmen des jeweiligen Bildungssystems und gesellschaftlichen Kontextes zu verorten. Nicht zuletzt wäre es notwendig, die Frage zu beantworten, wie Schulbibliotheken zur sozialen Gerechtigkeit beitragen können. Zudem wären die gewählten Kriterien zur Bewertung von Schulbibliothekssystemen zu diskutieren.

Kurzvita

Karsten Schuldt. Geboren 1979 in Rüdersdorf bei Berlin. 2001-2006 Studium der Bibliothekswissenschaft und der Gender Studies an der Humboldt-Universität zu Berlin. Magisterarbeit zu aktuellen Anforderungen an Schulbibliotheken. Kontakt: karsten.schuldt@gmx.net.