

INETTA NOWOSAD
ANNA BORKOWSKA

Specyfika dyskursu prasowego na temat badań PISA w Niemczech (2001–2010)

Streszczenie: W Niemczech słabe osiągnięcia niemieckich uczniów w badaniach PISA na tle rówieśników w innych krajach stały się zarzewiem intensywnie przebiegającej dyskusji, mocno podsycanej w mediach. Przestrzeń publiczna stała się swoistą platformą wymiany informacji na temat kondycji niemieckiej edukacji i dokonujących się zmian. Celem artykułu jest prezentacja głównych tematów dyskursu prasowego toczącego się na łamach prasy niemieckiej w pierwszej dekadzie (2001–2010) po opublikowaniu wyników badania PISA. W procesie badawczym wykorzystano metodę Krytycznej Analizy Dyskursu, która pozwala na przyjęcie założenia, że podejmowane przez media sprawy dotyczące oświaty z jednej strony stanowią odzwierciedlenie zainteresowania społeczeństwa edukacją, z drugiej – mogą prowadzić do pogłębionego przyglądania się wskazywanym zjawiskom i decyzji o podjęciu określonego, oddolnego działania (teoria użytkowania i korzyści, teoria przeciwstawnego dekodowania). Analizie poddano artykuły prasowe z dzienników i czasopism o zasięgu ogólnokrajowym oraz wybranych krajów związkowych (ze względu na wysokie lub niskie osiągnięcia ich uczniów) z uwzględnieniem odmiennych opcji politycznych.

Słowa kluczowe: PISA, debata oświatowa, dyskurs prasowy, polityka edukacyjna w Niemczech

1. Wstęp

Zjawisko ogólnonarodowej debaty edukacyjnej zaistniało w Niemczech po opublikowaniu pierwszej edycji badania PISA w 2001 roku¹. Słabe osią-

¹ PISA to akronim angielskiej nazwy Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment*) – międzynarodowego badania koordynowanego przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Jego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia. W badaniu PISA wyróżniono trzy podstawowe

gnięcia niemieckich uczniów na tle rówieśników w innych krajach stały się zarzewiem intensywnie przebiegającej dyskusji, mocno podsycanej w mediach. Wyniki badania PISA wzbudziły emocje w umysłach szerokich mas społeczeństwa i zwróciły uwagę niemieckiej opinii publicznej jak żadne inne wydarzenie w obszarze edukacji. Porównywalne było jedynie do tzw. „szoku sputnika” z 1957 roku, kiedy to Związek Radziecki wysłał pierwszego satelitę w przestrzeń kosmiczną, a wydarzenie przyczyniło się do ujawnienia serii tzw. katastrof edukacyjnych, po których w odpowiedzi następowała ofensywa edukacyjna, jak się okazuje – nieskuteczna (Picht, 1964). Podobny mechanizm uruchomiły wyniki badania PISA, jednak sam proces wydaje się przebiegać ostrzej i prowadzi do zmian realizowanej polityki edukacyjnej, która przez dziesiątki lat trwania w kryzysie była odporna na wprowadzenie głębokich reform edukacyjnych mających poprawić jakość niemieckiej szkoły. Można przyjąć, że przez prawie dwadzieścia lat badanie PISA stanowi czynnik stymulujący dynamikę dyskursu edukacyjnego, z większym lub mniejszym tego natężeniem mobilizuje siły polityczne do naprawy rodzimej edukacji (Borkowska, 2013). Co ważne, dyskusje na te tematy toczą się nie tylko w gronie naukowców, praktyków, ale także w szeroko rozumianych mediach (mass mediach), poczynając od prasy, przez telewizję, na oficjalnych stronach internetowych i osobistych blogach kończąc. Przestrzeń publiczna staje się w tym przypadku swoistą platformą wymiany informacji na temat dokonujących się zmian czy choćby wyrażania nastrojów społecznych, a obecność danej problematyki w debacie publicznej ukierunkowuje uwagę na ważne problemy (Nowosad, 2003). W przypadku doświadczanego kryzysu edukacji taka mobilizacja na łamach mediów ma sens, jeśli potencjał tkwiący w ludziach, ich opinii i poglądy, w ostatecznym rozrachunku odniosą sukces i wpłyną na codzienną pracę nauczycieli i przemianę szkoły (Śliwerski, 2001).

dziedziny: czytanie ze zrozumieniem (ang. *reading literacy*), matematyka (*mathematical literacy*) i rozumowanie w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*). Punktem wyjścia jest pojęcie alfabetyzmu (*literacy*) odnoszące się do „zdolności stosowania wiedzy i umiejętności, analizowania, argumentowania i efektywnego komunikowania w procesie stawiania, rozwiązywania i interpretowania problemów w różnych sytuacjach”. Program powstał w 1997 roku w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych, a badanie realizowane jest regularnie co trzy lata, począwszy od 2000 roku.

2. Cel i metoda

Celem artykułu jest prezentacja głównych tematów dyskursu prasowego toczącego się na łamach prasy w pierwszej dekadzie po opublikowaniu wyników badania PISA. Uwaga została skupiona na symptomach kryzysu niemieckiej oświaty, tworzących „mapę problemową” debaty, oraz planowanych na ich podstawie interwencjach politycznych zachodzących w specyficznych dla Niemiec uwarunkowaniach kontekstowych. Dobre rozpoznanie przez społeczeństwo obszarów wymagających zmiany może prowadzić nie tylko do wywierania na decydentów presji w ich rozwiązaniu, lecz także zaangażowania społecznego i uczestnictwa w procesie naprawczym (zaangażowanie w reformy), podnosząc tym efektywność politycznych interwencji. Przyjęte podejście stanowi również dobrą podstawę do dalszego oglądu realizowanych już reform i próby bilansu. Choć obszar ten wykracza poza cel postawiony w artykule, to wskazuje na dalsze możliwości penetracji badawczych wyłaniających się z przyjętego podejścia. Ukazane na łamach prasy symptomy kryzysu niemieckiej edukacji stanowią o rezonansie publicznym najważniejszych, nagłaśnianych medialnie tematów wyodrębnionych na podstawie analizy natężenia i dynamiki pojawiania się ich (powtarzalności lub zmienności).

Analiza dyskursu prasowego, jaki miał miejsce w Niemczech w latach 2001–2010, została przeprowadzona przy wykorzystaniu metody Krytycznej Analizy Dyskursu i mieści się w podejściu konstruktywizmu społecznego (Filipiak, 2003, ss. 104–105) w paradygmacie poststrukturalizmu (Melosik, 1994, s. 201). W nurcie tego podejścia można obserwować i analizować, jakie treści media dostarczają do tworzenia społecznej rzeczywistości oraz po jakie treści sięgają, aby ją opisać. Można zatem przyjąć, że media pełnią podwójną rolę: z jednej strony są wyrazicielem opinii publicznej, a z drugiej ją kreują (Nowosad, 2010). W literaturze przedmiotu znajdują się trzy główne podejścia dotyczące wpływu mediów na życie i poglądy jednostki (Dobrołowicz, 2010, ss. 29–40). Różnią się one postrzeganiem relacji media – człowiek. Pierwsze podejście zakłada potężną siłę mediów i bezbronność człowieka (teoria kultywacji czy teoria magicznego pocisku). Drugie ujęcie wskazuje media jako jeden z czynników wpływających pośrednio na odbiorcę, modyfikując jego aktywność lub wzmacniając jego skłonności (teoria dwuetapowego przepływu Lazarsfelda, teoria wieloetapowego przepływu Klappera). Trzecie podejście natomiast podnosi znaczenie procesów interpretacyjnych jednostki

jako istotnego czynnika warunkującego wpływ mediów (teoria użytkowania i korzyści, teoria przeciwstawnego dekodowania) (Farnicka i Nowosad, 2018).

Wykorzystana w procesie badawczym metoda Krytycznej Analizy Dyskursu pozwala na przyjęcie założenia, że podejmowane przez media sprawy dotyczące oświaty z jednej strony stanowią odzwierciedlenie zainteresowania społeczeństwa edukacją, z drugiej – mogą prowadzić do pogłębionego przyglądania się wskazywanym zjawiskom i decyzji o podjęciu określonego, oddolnego działania (teoria użytkowania i korzyści, teoria przeciwstawnego dekodowania) (Farnicka i Nowosad, 2018). W opracowaniu analizie poddano artykuły prasowe z dzienników i czasopism o zasięgu ogólnokrajowym oraz wybranych krajów związkowych (ze względu na wysokie lub niskie osiągnięcia ich uczniów), uwzględniających odmienne opcje polityczne. Istotna była również cezura czasowa, która zakreśliła ramy dokonanego przeglądu oraz umożliwiła ukazanie reorientacji w priorytetach dotyczących spraw oświatowych, kształtowanych w debacie publicznej w latach 2001–2010. Okres ten stanowił pierwszą dekadę nie tylko badań PISA i reakcji opinii publicznej, ale jest wystarczającym przedziałem czasowym na podjęcie gruntownych interwencji politycznych i planów restrukturyzacji oświaty.

W procesie wprowadzania zmian możliwość poddania ich publicznej dyskusji nabiera szczególnego znaczenia. Z jednej strony pobudza partnerów szkoły do zaangażowania się w sprawy oświaty, przypominając, że należą one do podstawowych kwestii życia publicznego, z drugiej strony dyskusja tocząca się w sferze publicznej może przekonać nauczycieli do proponowanych stanowisk, usunąć niejasności. Akceptacja lub przyzwolenie na proponowane rozwiązania jest w tym przypadku niezbywalnym warunkiem sprzyjającym zmianom. Innym ważnym skutkiem dyskursu społecznego jest postawienie decydom ważnych pytań, zwrócenie uwagi na obszary niedopracowane, czy też ostrzeżenie przed możliwymi zagrożeniami (Nowosad, 2010). Aby debata mogła wypełnić pożądane oczekiwania, potrzebne są wzajemne relacje presji, wsparcia i ustawicznych negocjacji, które obejmą wszystkich bezpośrednio i pośrednio związanych z edukacją, włączając w swój nurt jak najszersze rzesze społeczeństwa i w ten sposób wynosząc kwestie oświaty ze „sfery ciszy społecznej” (Kwieciński, 1998, s. 28).

3. Metaforyzacja dyskursu prasowego na temat PISA

Niemiecka reakcja na wyniki PISA szczególnie w początkowej fazie była pełna emocji i informacji o kryzysie edukacji. Krzywa wieża miasta Piza stała się sym-

bolem domniemanego braku równowagi niemieckiej oświaty lub chylenia się jej ku upadkowi. Metafora ta była często przywoływana jako adekwatny symbol chorego niemieckiego systemu edukacji (Seitz, 2003) lub jako wierzchołek góry lodowej problemów edukacyjnych. W języku prasowym utworzono wiele nowych terminów w połączeniu z akronimem PISA, np.: PISA-szok, PISA-klęska, PISA-fiasko, a nawet „pokolenie-PISA”. W powiązaniu z terminem edukacja pojawiły się kolejne zwroty jak „kryzys edukacyjny”, „katastrofa edukacyjna”, ale też podsycające podjęcie intensywnych, szeroko zakrojonych działań, jak: „ofensywa edukacyjna”. Często pojawiały się sformułowania jak „zaniedbania językowe”, „niedostateczna efektywność” lub „radosne szkoły bez osiągnięć”.

W opisach „PISA-klęski” dyskusyjnie jest, czy przyjmowane metafory wpływały na wartościowanie pojęć, czy może nadawały wartość pojęciom, ewentualnie czy podkreślały wartość już ustaloną? Na podstawie analizy publikowanych felietonów prasowych i czasu, w którym się ukazały, można zaryzykować twierdzenie, że wszystkie trzy podejścia przeplatały się w bardzo bogato reprezentowanym dyskursie. Przyjmowane wyrażenia miały ewidentnie pejoratywne zabarwienie, a samo badanie PISA stało się dla Niemców synonimem pozbawionej motywacji młodzieży i słabego jej wykształcenia. Tytuły artykułów prasowych nie pozostawiały czytelnikom wątpliwości: „Czy niemieccy uczniowie są głupi?” (Sind deutsche..., 2001) „Po prostu brak chęci” (Einfach keine..., 2001), „Mierny. Siadać” (Darnstädt i in., 2001).

Badacze dyskursu prasowego „PISA” wskazują również na ewidentnie instrumentalny charakter stosowanej metaforyki. H. Toman uważa, że przyczyną tego stanu rzeczy jest wykorzystanie przez uczestników debaty publicznej skomplikowanych kwestii edukacyjnych w umacnianiu politycznej siły i pozycji (Toman, 2011, s. 223). Instrumentalne podejście do prezentowanych stanowisk jest widoczne u przedstawicieli polityki, biznesu i środowisk reprezentujących różne grupy interesów. Najczęściej ich argumentacja ujmuje perspektywę rozwoju państwa, gospodarki i społeczeństwa jako zagrożoną słabymi osiągnięciami uczniów, co wykorzystuje w forsowaniu, czy też przekonywaniu opinii publicznej do własnych stanowisk (interesów) – najczęściej politycznych. Kierunek ten umacnia jednak siłę czynnika ekonomicznego w edukacji, w którym to podejściu ostrzeżenia o zbliżającej się katastrofie nabierają szczególnie silnego przekazu.

W nawiązaniu do badania PISA przyjmowane w Niemczech metafory nawiązują do kilku głównych dziedzin: sportu, tradycji/wartości narodowych, katastrofy, a także szkoły. Tym sposobem z badaniem PISA powiązano dziedziny, które w większości nie mają z nim nic wspólnego.

• **Metafory sportowe.** W kraju, w którym piłka nożna stanowi praktycznie sport i dumę narodową, odniesienia do zasad stosowanych na boisku wydają się nawet czymś oczywistym. Podjęcie przez polityków decyzji o wejściu do grupy krajów PISA okazało się „strzałem bramki samobójczej”, zaś same badania PISA stanowiły „regularne rozgrywki” pod auspicjami OECD, stawiając rząd „pod murem” niewygodnych pytań, wynosząc Finlandię na „mistrza świata”. „Rozgrywki PISA” dotyczą nie tylko porównań międzynarodowych, ale także wewnątrz kraju, szkół, w których liczy się „test wydolności”. W obszarze tym istotny jest poziom osiągnięć, ranking i rywalizacja. Są słabsi, zamykający listy rankingowe, i czołówka – liderzy „w peletonie do sukcesu”. Równie częste są tu sformułowania „na tyłach klasyfikacji” lub „Niemcy grają w drugiej lidze”, zaś na temat samych badań przyjmuje się również określenie olimpiady edukacyjnej.

• **Metafory szkolne.** Przywołują elementy szkolnego życia i typowe zachowania. W nawiązaniu do PISA szkołę główną (Hauptschule) porównywano do „dziecka specjalnej troski, które znowu zawiodło” (Karg, 2005, s. 31), zaś ministrowie edukacji i kultury ponownie otrzymali złą ocenę (wynik testu PISA) – 6, czyli najniższą. Ogólnie rzecz biorąc, wskazywano na ryzyko związane z brakiem promocji szkoły.

• **Metafory katastroficzne.** Ściśle powiązane z doświadczanym powszechnie poczuciem kryzysu, katastrofy, kompromitacji, ale też walki. Bardzo często znajdują odzwierciedlenie w tytułach wielu nagłówków prasowych, jak: PISA-Szok, PISA-katastrofa, „kryzys edukacyjny”, porażka-PISA lub sarkastycznie: „Niech żyje histeria PISA”, czy też zwracają uwagę na brak możliwości, marazm prowadzący w przepaść. Często towarzyszy temu podsyćanie strachu, przerażenia przed statystykami (Karg, 2005, s. 32).

• **Metafory związane z dumą narodową.** W obszarze tym na plan pierwszy wysuwane są odniesienia do niemieckiej tradycji kulturowej – „kraju poetów i filozofów”, które kontrastują z osiągniętymi w PISA rezultatami. Wskazywano, iż naród myślicieli uplasował się na końcu klasyfikacji, co jest podstawą uznania „narodowej porażki” lub „deklasacji”. Bardzo wymownie brzmią słowa rektora Uniwersytetu w Rostoku, Hansa Jürgena Wendela: „Dopiero PISA tak wyraźnie uzmysłowiła wszystkim, że potomkowie Goethego, Schillera, Heinego, Kanta i Herdera nie są już w stanie ze zrozumieniem czytać w swoim ojczystym języku. Świadomość, że młoda generacja godzinami otumaniająca się elektroniką, nadzwyczaj rzadko dobrowolnie sięga po książkę, pozostawiła w kraju głębokie rany i zmusiła do refleksji” (Wendel, 2003, s. 14).

4. Zaskoczeni przez „PISA-szok”

Felietony i komentarze odnoszące się do rezultatów PISA, które ukazały się w niemieckiej prasie i wiadomościach telewizyjnych, zdominowały inne wydarzenia (Raidt, 2012, s. 80). W żadnym z krajów uczestniczących w badaniu nie wystąpił tak duży rezonans, w którym debata na temat edukacji wyszła poza środowiska oświatowe, włączając całe społeczeństwo (Nowosad, 2008, s. 99). Zapewne nie bez znaczenia była pozycja rankingowa państw osiągnięta w poszczególnych badaniach. W samym obszarze niemieckojęzycznym można zauważyć skrajnie odmienne reakcje prasowe. W Austrii rezultaty pierwszej edycji przyjęto z dość dużym zadowoleniem, gdzie uczniowie zdobyli znacznie więcej punktów (BMBWK, 2004, s. 124). W przekazie medialnym pobrzmiwał niekiedy triumfalizm, ale ożyły też sąsiedzkie animozje, bowiem eksponowane w austriackiej prasie poczucie dumy z powodu uzyskanych wyników odnoszono bezpośrednio do niskiej pozycji Niemiec w rankingu PISA 2000, na co wskazują ironiczne, czy wręcz złośliwe komentarze, jak chociażby stwierdzenie: „W piłce nożnej są lepsi, w edukacji nie” (Scholz, 2001, za: De Olano, s. 273). Mniej zadowolenia ujawniały felietony prasowe w Szwajcarii. Jednak i tu ton komentarzy, jak i liczba opublikowanych artykułów pokazują zasadniczą różnicę tego kraju w porównaniu z Niemcami. Przyczyna wydaje się tkwić w nieco lepszej pozycji rankingowej szwajcarskich uczniów, zwłaszcza że zajęli stosunkowo wysoką pozycję w obszarze osiągnięć z matematyki (PISA 2000) i była to pozycja siódma. Mimo tego bardzo dobrego wyniku nie brakowało jednak głosów krytycznych zwracających głównie uwagę na różnice w osiągnięciach uczniów, których źródłem są nierówności społeczne (Ernüchterung nach..., za: von Kopp, 2013).

Analizując reakcje prasowe w innych krajach, można przyjąć, że w żadnym reakcja decydentów w dziedzinie edukacji nie była tak szybka, jak w Niemczech. Ostre komentarze zaistniały nie tylko na łamach prasy, ale też na arenie politycznej. Publikacja wyników PISA miała bowiem miejsce w trakcie przygotowań polityków do nadchodzącej kampanii wyborczej, czyniąc przekaz werbalny zdecydowanie bardziej wyrazistym, ale też pełnym tarć. Stąd nie brak było przypisywania sobie nawzajem winy, co wynikało głównie z rezultatów krajowego badania porównawczego (PISA-E), które wskazywało na obraz osiągnięć uczniów we wszystkich 16 niemieckich krajach związkowych. Miało to niewątpliwie wpływ na eskalację katastroficznej wizji niemieckiej edukacji. W politycznych „potyczkach” częste były ostrze-

zenia, jak choćby przewodniczącej związków zawodowych reprezentującej pracowników oświaty i nauki GEW, Evy Stange, która na łamach prasy podkreślała, że poważnych niedociągnięć niemieckiego systemu szkolnictwa, nie można naprawić „kilkoma poprawkami aktualnego stanu” (Kielmann, 2002, s. 7). Kraje związkowe rządzone przez CDU, w szczególności Bawaria i Badenia-Wirtembergia, prezentowały się jako wzorcowe i nie przegapiły żadnej okazji, aby wykazać nieudolną politykę edukacyjną landom kierowanym przez SPD (Frenkel i Stengel, 2002). Zwycięskim landom nie omieszkało jednak wytknąć słabych stron ich systemu szkolnego. Ówczesna federalna minister edukacji Edelgard Bulmahn stwierdziła wręcz, że Bawaria, pomimo dobrych wyników uzyskanych w badaniu PISA, nie stanowi wzoru do naśladowania, gdyż zaledwie dwadzieścia procent uczniów tego landu uzyskuje maturę, a średnia dla całego kraju wynosi trzydzieści sześć procent (Lutz, 2002).

Zaskoczeniem był jednak fakt, że poważne nieprawidłowości zostały wskazane już wcześniej, jeszcze w latach 90. XX wieku w badaniu TIMSS (Ricken, 2007, s. 15). Wówczas niemieccy uczniowie zajęli 23 miejsce², a wnioski wskazywały na te same słabości systemu edukacji co badania PISA – jednak wcześniej to zignorowano. Bezspornie obydwie wydarzenia były na tyle silnym bodźcem, który nie tylko zaskoczył opinię publiczną, lecz także obudził wcześniejsze marginalne zainteresowanie tego typu badaniami, wzniecając ogólnonarodową debatę nad stanem niemieckiej oświaty (Avenarius i in., 2003, ss. 187–192; Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Deutsches PISA-Konsortium, 2002; Deutsches PISA-Konsortium, 2003). Warto dodać, że swoista ignorancja w dalszym ciągu dotyczyła sporej grupy środowiska oświatowego, które krytykowało założenia metodologiczne międzynarodowych badań porównawczych jako usprawiedliwienie słabej wiarygodności uzyskanych wyników. W uzasadnieniu powoływano się na zróżnicowany kontekst oświatowy 16 systemów szkolnych o odmiennych uwarunkowaniach, suwerennej polityce oświatowej, zróżnicowanych demograficznie, gospodarczo, kulturowo. W opinii publicznej argumenty te wystarczały, by obronić stanowisko nieadekwatności uzyskanych wyników i szukać usprawiedliwienia. Jednak program PISA zmienił to nastawienie. Z jednej strony eksponował kolejne słabe wyniki niemieckich uczniów w międzynarodowym

² W roku 1995 w badaniu TIMSS uczestniczyło 41 państw. Niemcy uplasowały się na 23 miejscu – TIMSS III Deutschland, Der Abschlussbericht, Berlin, November 2000.

badaniu, z drugiej strony skłonił Niemcy do przeprowadzenia tzw. PISA-E – badań, które uwzględniły specyficzny dla poszczególnych landów kontekst społeczny i potwierdziły niski poziom uzyskanych w nich osiągnięć.

Innym zaskoczeniem okazało się to, że badania międzynarodowe ujawniły te same braki i obszary problemowe co wskazywane przez Georga Pichta (1964) jeszcze u progu lat 60. W podobnym tonie Florian Waldow (2009, s. 476) podkreśla, iż obszary, w których niemieccy uczniowie odnieśli porażkę, były już wcześniej znane specjalistom, jednak publikacja badań PISA na tak szeroką skalę i powszechny odbiór wyników przez opinię publiczną tylko wyeksponował te problemy i wydobyl je „na światło dzienne”. Thomas Kerstan ujął to nawet ostrzej: „Polityka szkolna w tym kraju była prowadzona na ślepo. Była ostra kłótnia o to, co nowe pokolenie powinno zrobić, aby dowiedzieć się, jakie są najlepsze metody, i przeprowadzić debaty na wysokim szczeblu na temat koncepcji edukacji” (Kerstan, 2011). W dalszej części felietonu stwierdza nawet z sarkazmem, że KMK jako instytucja, z której inicjatywy Niemcy przystąpiły do programu PISA, otrzymując złe świadectwo, dokonała wyczynu politycznego (Kerstan, 2011). Jürgen Baumert, ówczesny dyrektor Instytutu Maxa Plancka, kierownik badań PISA, wysunął bardzo ostrożny pogląd środowiska naukowego, które już od dłuższego czasu nie uważało niemieckiego systemu edukacji za rozwiązanie wzorcowe, ale „z drugiej strony zaskakujące było ogromne zróżnicowanie wyników w czytaniu, ale także w matematyce i naukach przyrodniczych” (Kusch, 2011).

Jednak to, co najbardziej zaskoczyło opinię publiczną, była sama reakcja na wyniki PISA i lawinowy wzrost intensywności dyskusji publicznej nad nimi. Wymiernym dowodem są liczby artykułów prasowych poświęconych PISA, w których autorzy felietonów ostrzegają przez katastrofą oświatową i prezentują niemiecką szkołę w totalnym kryzysie (Tillmann, 2005). Klaus Tillman wskazuje, że pomiędzy grudniem 2001 a lipcem 2003 w czasopiśmie o zasięgu ogólnokrajowym ukazało się: 61 artykułów w *Der Spiegel*, 96 w *Focus*, 160 w *Die Zeit*. O wiele więcej publikacji odnotowała prasa lokalna. W tym samym czasie w Brandenburgii wydano 644 artykułów odwołujących się do PISA, zaś w Bremie – 765 (Tillmann, 2005, ss. 93–94). „Można powiedzieć, że dla społeczeństwa niemieckiego równie szokujące jak same wyniki okazała się reakcja na PISA, a w naukowych publikacjach pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych zaczęto powszechnie używać sformułowania „przed i po PISA” (Nowosad, 2008, s. 99).

Nie dziwi zatem, że pilna potrzeba zmian w niemieckich szkołach była szczególnie często wyrażana po opublikowaniu wyników PISA. Można to

zaobserwować nie tylko na ostatniej stronie internetowej międzynarodowego badania, w którym zebrano opinie prasowe ze wszystkich krajów uczestniczących w PISA. Wyjaśnia to również, dlaczego sytuacja jest tak szeroko komentowana, bowiem aż na 774 stronach. W efekcie zaangażowanie społeczeństwa w debatę nad poprawą wyników, duża liczba tekstów publikujących wyniki PISA lub odnoszących się do tych badań pokazują, jak duże poruszenie wywołało w Niemczech badanie PISA (Brudzińska, 2018, s. 230).

5. Obszary tematyczne: „anatomia kryzysu niemieckiej szkoły”

1. Impuls do zmiany. Bezspornie w historii oświaty niemieckiej program PISA wyznaczył przełomową cezurę, która oznacza wkroczenie tego kraju na nową jakościowo drogę reform i rozwoju szkolnictwa, od którego nie ma już odwrotu (Zymek, 2003, ss. 207–208). David Greger (2012, ss. 37–38) w artykule *When PISA doesn't matter. The case of Czech Republic and Germany*, wskazuje, iż po publikacji wyników w społeczeństwie Niemiec powstał dobry klimat do zmian, który wcześniej, ze względu na silną autonomię krajów związkowych, nie mógł zaistnieć w takiej skali. W podobnym tonie wypowiedziano się na łamach prasy. Thomas Kerstan (2011): „Niemiecka debata na temat edukacji została wznowiona dzięki badaniu PISA”. Republika Federalna Niemiec, w każdej z trzech kategorii – czytania, arytmetyki i nauki – znalazła się na jednym z najniższych miejsc w porównaniu z 32 krajami uprzemysłowionymi. W zależności od obszaru testowego uczniowie osiągnęli miejsca od 20 do 25 (czytanie 21 miejsce i w matematyczno-naukowy zakres 20). Sprawia to, że Niemcy osiągnęli wyniki poniżej średniej krajów OECD. Porównywalne wartości do Niemiec osiągnęła w niektórych kategoriach np. Brazylia, w innych Czechy. Media, które aż wrzały wynikami badania PISA, wywierały silną presję na polityków, by ci pośpieszyli ogłosić reformy. Nie chodziło wyłącznie tylko o te landy, które osiągnęły zły wynik, ale we wszystkich krajach związkowych.

2. Utrata dumy narodowej. Choć w prezentowanych pierwszych wynikach badania PISA liderami były: Japonia, Korea, Finlandia i Nowa Zelandia, to jednak kraje niemieckojęzyczne silnie powiązane z kontekstem niemieckim, jak Austria i Szwajcaria, również wyraźnie wyprzedziły Republikę Federalną. W prasie nagłośniony został problem w pytaniu: Czy Niemcy ryzykują utratę reputacji kraju „poetów i filozofów”? zwłaszcza, że co 10 uczniów w badaniu nie umie czytać ze zrozumieniem. Był to duży problem dla kraju,

który ma wielkie poczucie dumy narodowej i to doświadczenie okazało się szczególnie bolesne. Autorzy felietonów pisali z nostalgią: „Polityka edukacyjna przeżyła już swój wspaniały czas, teraz znów znajduje się w kryzysie” (Kerstan, 2011). Nie ukrywano też swojego zdumienia: „Wszyscy byliśmy naprawdę bardzo zaskoczeni rezultatem. Byliśmy przekonani, że mamy jeden z najlepszych systemów edukacyjnych na świecie i nagle zostaliśmy zaliczeni do przeciętnych” (Kusch, 2011). W wielu gazetach, ale również w programach nadawanych z różnych stacji telewizyjnych, wyniki PISA były przedstawiane w sposób, jakby uczniowie niemieccy w porównaniu do uczniów z innych krajów byli po prostu głupi. Bardziej rozważni komentatorzy uznali jednak, że to stan niemieckiego systemu edukacji jest główną przyczyną niepowodzenia. Niemcy byli dumni ze swojej edukacji i musieli tę dumę odrzucić. Niemcy – trzecia co do wielkości potęga gospodarcza na świecie, kraj poetów i myślicieli, zajął dopiero słabe 21 miejsce na 31 krajów pod względem umiejętności czytania swoich 15-latków, 20 w dziedzinie matematyki i w naukach przyrodniczych” (*The Economist*, za: Kielmann, 2002, s. 7).

3. Problemy zawodu nauczyciela. Stwierdzenie, że zbyt mało nauczycieli uczy zbyt liczne klasy w Niemczech, było często nagłaśniane, ale nie jest to ani znacząca przyczyna, ani jedyna. Wskazywano również, że jest zbyt mało młodych nauczycieli, zaś wielu starszych nauczycieli cierpi na syndrom „wypalenia” i wcześniej przechodzi na emeryturę ze względów zdrowotnych. Z powodu braku motywacji nauczycieli, podsumowuje *The Economist* (Kielmann, 2002, s. 5), cierpi jakość nauczania. Nauczycielom zarzuca się również niedostateczne przygotowanie pedagogiczne. W efekcie dokonane zostało niejako na nowo odkrycie: wszystko zależy od lekcji, a zatem od nauczycieli (Kerstan, 2011), choć w początkowej fazie reakcji na PISA główne przyczyny słabych wyników niemieckich piętnastolatków dostrzegano głównie w brakach kadrowych nauczycieli, to jednak szybko pojawił się postulat lepszego przygotowania przyszłych nauczycieli na uniwersytetach.

4. Problem struktury szkolnej. Źródeł kryzysu edukacji upatrywano również w typowych dla systemu niemieckiego szkołach: „Wiodący problem stanowiły szkoły główne (*Hauptschulen*) oraz szkoły zintegrowane (*Gesamtschulen*), znajdujące się w tzw. dzielnicach problemowych dużych miast, gdzie mieszkają rodziny z pochodzeniem migracyjnym lub ze środowisk zaniedbanych społecznie – ale nie ma tam profesorów, polityków i dziennikarzy” (Kerstan, 2011).

5. Zapotrzebowanie na wczesne wsparcie. W większości tekstów prasowych autorzy apelowali o większe wsparcie dla słabszych uczniów, głównie

dużej liczby powtarzających klasę (*The Economist*, za: Kielmann, 2002, s. 5). Brak wsparcia dla słabych uczniów stanowił prosty wniosek z badania PISA. Został on powiązany z brakiem integracji uczniów na tle migracyjnym i rozpoczął silnie rozwinięty z czasem postulat inkluzji społecznej. Poważnym wskazywanym problemem był brak nauki języka niemieckiego na wczesnym etapie, wywierający negatywny wpływ na wyniki uczniów. W początkowej fazie, niejako „diagnozujące” problemy niemieckiej szkoły, pojawił się również postulat wsparcia edukacyjnego rodziców, zwłaszcza na wczesnym etapie. Ten obszar akcentował prof. Hans H. Nachtkamp w liście do redaktora, wydrukowanym w *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Pisał o postulowanej wzorcowej funkcji rodziców: „Jeśli chodzi o umiejętność czytania, mocno wierzę, że szkoły mogą robić, co tylko jest możliwe, ale nie osiągną sukcesu, jeśli dzieci nie czytają w domu. Zwykle robią to tylko wtedy, jeśli biorą przykład z rodziców, jeśli są dla nich wzorem” (*FAZ*, za: Kielmann, 2002, s. 7). Ankieta towarzysząca badaniu PISA wykazała, że to nie tylko nauczyciele, w opinii swoich uczniów, zbyt mało interesują się sukcesem w nauce. Uczniowie skarżą się również, że ich rodzice zbyt mało rozmawiają z nimi o szkole, a szczególnie o sprawach osobistych. Ankiety przeprowadzone równoległe w innych krajach pokazały, że rodzice niemieccy rozmawiają rzadziej o problemach szkolnych ze swoimi dziećmi niż rodzice w innych krajach uprzemysłowionych (*FAZ*, za: Kilemann, 2002, s. 7). Rodzice powinni zatem być bardziej niż dotychczas zachęceni do radzenia sobie ze szkolnymi sukcesami i porażkami swoich dzieci. Jak można to osiągnąć, jest oczywiście zupełnie innym pytaniem. Godnym polecenia podejściem może być publiczne stworzenie czegoś w rodzaju świadomości, że edukacja nie jest tylko zadaniem szkoły, ale w nie mniejszym stopniu także domu rodzinnego.

6. Walka polityczna zamiast dialog

Na łamach prasy niemieckiej wyniki badania PISA zostały silnie powiązane z okresem wyborczym, ukazując walkę sił politycznych. Na łamach prasy wypowiadali się wszyscy politycy, którzy chcieli wygrać w wyborach lub utrzymać swój status. Przykładowo minister kultury Hesji Karin Wolff w swoich wystąpieniach przedwyborczych atakowała rząd federalny za „niemiecką nędzę edukacyjną” (*Südhessen Morgen*, za: Kielmann, 2002, s. 6). Wyrażała również zadowolenie, że w wyniku badania PISA polityka edukacyjna ponownie stała się publiczna. Jej zdaniem Niemcy powinny były brać udział w badaniach porównawczych znacznie wcześniej, tak jak zrobiły to kraje

skandynawskie. Również Wielka Brytania i Austria, które mogły wprowadzić reformy w systemie szkolnym dziesięć lat wcześniej. Sukces tych reform potwierdzają dobre wyniki uczniów w międzynarodowym porównaniu PISA. W porównaniu z innymi krajami związkowymi Hesja osiągnęła jedynie przeciętne dziewiąte miejsce w porównaniu krajowym. To dowodzi, zdaniem Wolff, że polityka edukacyjna Hesji do 1999 roku była niewłaściwie prowadzona przez czerwono-zieloną koalicję. Chociaż nowy rząd utworzony przez CDU zdołał zainicjować reformy, poprzednia władza jest odpowiedzialna za słabe wyniki Hesji.

Argumentem przemawiającym na rzecz niewłaściwej polityki wcześniejszego rządu Hesji jest sama specyfika procesów edukacyjnych, która nie dokonuje się z dnia na dzień, a jej poprawa jest zabiegiem długotrwałym – podkreślała Wolff. Dobry wynik Bawarii i Badenii-Wirtembergii jest – w ocenie polityk – gorzką pigułką dla federalnej minister edukacji Edelgardy Bulmahn, zwłaszcza że kraje kierowane przez SPD w krajowym rankingu osiągnęły co najwyżej średnie wyniki. Wolff apelowała dalej, że w Hesji można już dostrzec postęp. Utworzono na przykład 2900 dodatkowych stanowisk dydaktycznych, co oznacza, że prawie w ogóle nie odwoływano zajęć, co niestety bywało zjawiskiem dość powszechnym. Liczba kursów językowych dla uczniów z rodzin imigrantów znacznie wzrosła. Wezwała do poprawy jakości szkół – ten etap miał się dopiero rozpocząć (*Südhessen Morgen*, za: Kielmann, 2002, s. 6). Sądząc po uwagach minister, można wnioskować, że landy kierowane przez CDU wykorzystały badanie PISA także dla własnych celów, aby zdobyć głosy potencjalnych wyborców. Niestety, media także zapominały często o zachowaniu niezbędnego dystansu, stąd nagłówki prasowe w swoim przekazie często były skrajnie krytyczne, jak: „Gorzej być nie może!”, „Katastrofa edukacyjna” (*Berliner Zeitung*, za: Kielmann, 2002, s. 6).

Krytyka politycznych decyzji z wykorzystaniem wyników PISA wydaje się już stałym elementem dyskursu prasowego na temat edukacji. Poza walką polityczną zwrócenie uwagi społeczeństwa na badania edukacyjne wydaje się pożądanym zjawiskiem. Świadczy o randze nauki (badań naukowych) w społeczeństwie oraz znaczeniu edukacji w odbiorze publicznym. W kolejnych latach felietony prasowe wskazywały na kwestie opóźnienia reform oraz w odniesieniu do osób odpowiedzialnych, które nie wyciągnęły wniosków z pierwszego cyklu PISA i w ten sposób wywołały nową katastrofę. Wynikające z tego wnioski wskazywały na potrzebę restrukturyzacji niemieckiego systemu edukacji i poprawę kształcenia nauczycieli. Krytyka jest również widoczna w stwierdzeniach, takich jak wezwanie do zakończenia tzw. testo-

manii (Testeritis) (PISA-Spezialist..., 2006), a nawet ciągłego „pisania o PISA”: niemieckie badanie PISA nie jest mylące, ale jasne i precyzyjne, to inni wywołują niejasności.

7. Zakończenie i wnioski

Niemiecka edukacja, ale też polityka edukacyjna znalazły się w stanie kryzysu, który opinii publicznej unaocznili komentarze prasowe odwołujące się do nienajlepszych wyników niemieckich uczniów w międzynarodowym badaniu PISA. Zaistniała debata ukazuje w tym zaskakująco wysokie zainteresowanie mediów. Wiele grup społecznych aktywnie uczestniczyło w publicznej dyskusji PISA, prezentując różną jakość i różny poziom ekspresji. Co ważne – polityka edukacyjna wyszła z cienia i zawładnęła mediami. Nie ma wątpliwości, że edukacja jest dla Niemców ważnym obszarem spraw, którym jest zainteresowane całe społeczeństwo. W procesie tym w pierwszej dekadzie (2001–2010) nie wszystkim istotnym aspektom poświęcona została dostateczna uwaga lub nie zostało zapewnione odpowiednie wsparcie.

Warto również mieć na uwadze, że zasadniczo badanie PISA nie stanowi oceny systemu oświaty, ponieważ koncentruje się przede wszystkim tylko na trzech podstawowych kompetencjach, do których rozwijania niemiecki system oświaty nie był dostatecznie przystosowany. Jednak fakt, że wiele z postulatów stawianych wobec polityki edukacyjnej w dyskusji na temat wyników PISA można dostrzec w już w latach 90. XX wieku, jest już wart rozważenia. Wówczas to ze względu na brak zainteresowania ze strony mediów omawiane były jedynie w kręgach ekspertów i na poziomie poszczególnych organów polityki oświatowej (Hozapfel, 1996).

Debata publiczna, która toczyła się po opublikowaniu pierwszych wyników badania PISA w 2001 roku, przedstawia chaotyczny i niespójny obraz dotyczący wyrażanych opinii. Widoczny jest brak wspólnego, wiążącego porozumienia w sprawie polityki edukacyjnej, które wykraczałoby poza granice kraju związkowego i znalazło odzwierciedlenie w wytycznych KMK, ale suwerenność kulturowa krajów związkowych umożliwia również prowadzenie niezależnej polityki edukacyjnej. Niemiecką „jedność edukacyjną” głoszoną przez KMK i BMBF można znaleźć tylko sporadycznie. Tarcia na linii rząd federalny – rządy krajów związkowych przybrały na sile, gdy okazało się, że jak poważnymi trudnościami musi zmierzyć się niemieckie szkolnictwo. Wymownym przykładem jest wypowiedź kanclerza Niemiec Gerharda Schrödera, który na łamach tygodnika *Die Zeit* zakwestionował skuteczność federalnej organiza-

cji polityki edukacyjnej i jednoznacznie stwierdził, że chwalona rywalizacja federalna wydaje się jedynie swego rodzaju formą krajowego egoizmu wobec swoich własnych uczniów. Za wszelkie niepowodzenia w polityce edukacyjnej winą obarczył kraje związkowe (Schröder stellt..., 2002).

Ogólnie rzecz biorąc, debata publiczna na temat wyników badania PISA pierwszej dekady wniosła więcej pytań niż możliwych odpowiedzi i rozwiązań. Wskazała na potrzebę wypracowania spójnego narodowego projektu poprawy edukacji, uwzględniającego mimo wszystko różnorodność krajów związkowych. Jeśli wykluczymy kampanię wyborczą z dyskusji, pojawiają się dwa kluczowe obszary wymagające interwencji. Przede wszystkim jest to gruntowna reforma szkolna, której celem musi być w coraz większym stopniu zapewnienie jakości nauczania i specjalna pomoc dla słabszych uczniów. Ponadto ważne jest, aby powiązać silniej edukację ze środowiskiem domowym, gdzie znajdują się podstawy sukcesu szkolnego lub też porażki dziecka.

Jednym z efektów zaistniałego jeszcze w pierwszej dekadzie rezonansu medialnego była ekspansja edukacyjnych badań empirycznych na terenie Niemiec. Ministerstwo federalne i kraje związkowe finansowały wiele projektów badających zarówno systemy szkolne z „czołówki PISA”, jak i rodzimą edukację, poszukując alternatywnych rozwiązań. Wzrost znaczenia badań edukacyjnych jako podstawa reform jest niewątpliwym plusem. Podobnie jak wzrost znaczenia edukacji w procesie globalnych przemian. Stąd z zadowoleniem należy przyjąć, sam fakt zaistnienia wywołanej w Niemczech nowej, choć od dawna pomijanej dyskusji na temat reform. Ten pozytywny aspekt podważa jednak pośpieszne poszukiwanie rozwiązań i silną, niekiedy bezrefleksyjną orientację na zagraniczne wzorce, które jeśli nie są powiązane z rodzimym kontekstem uwarunkowań – stają się bez znaczenia. Niewątpliwie puszka Pandory, jaka została otwarta badaniem PISA, zmusiła ministerstwa edukacji krajów związkowych do namysłu nad edukacją i jej zmianą, podobnie na poziomie federalnym. Mimo niezmiennie akcentowanych ograniczeń finansowych rządy zostały zobowiązane do zwiększenia nakładów na edukację. Pisano w prasie: „Pytanie, czy niemieccy uczniowie są głupi i leniwi nie wchodzi w ogóle w rachubę. Dopiero po kompleksowej reformie niemieckiego systemu edukacji, można zapewnić te same korzyści, które mają już uczniowie w innych krajach” (Kielmann, 2002, s. 9).

Z pewnością głębszego namysłu wymaga poznanie, dlaczego międzynarodowe porównanie wyników w szkołach po raz pierwszy spotkało się z takim odzewem społecznym w Niemczech i dlaczego udało się doprowadzić do niewyobrażalnego poziomu reformatorskich działań edukacyjnych rozwijanych

w kolejnej dekadzie. Zwłaszcza że podobne badania porównawcze istniały od początku lat 60. ubiegłego wieku. Ulrich Klemm podkreślał, że niemiecki system edukacyjny był wielokrotnie poddawany ocenie w zakresie efektywności będącej poniżej średniej, przy czym ustalenia te nie znalazły odpowiedzi porównywalnej ze wstrząsem wywołanym przez PISA (Seitz, 2003). Rezonans społeczny widoczny na łamach prasy wywołany PISA stanowi dowód na rosnące znaczenie, jakie przywiązuje się obecnie do międzynarodowych standardów edukacyjnych w ramach globalnego „konkursu dla najlepszych umysłów”. Można uznać, że konieczność powiązania dzisiejszych działań reformatorskich z międzynarodowymi standardami i osiągnięciami polityki edukacyjnej jest bardziej niż kiedykolwiek związana przede wszystkim z dwoma głównymi globalnymi procesami transformacji – z jednej strony z transformacją gospodarki światowej w globalną gospodarkę opartą na wiedzy, w której edukacja staje się decydującym czynnikiem warunkującym miejsce w międzynarodowej konkurencji, a z drugiej strony z rosnącym oddziaływaniem „globalnej” pedagogiki reformatorskiej opracowanej przez organizacje międzynarodowe na narodowy dyskurs edukacyjny (Seitz, 2003). Porównania osiągnięć szkolnych, takie jak PISA lub inne badania międzynarodowe, są tylko wyrazem postępującej globalizacji dyskursu pedagogicznego.

Współczesne znaczenie, jakie przypisuje się badaniu PISA, wyraźnie wskazuje na stopień, w jakim proces globalizacji edukacji już się rozwinął. Całkowity sens debaty poświęconej PISA widoczny jest dopiero wtedy, gdy umiejscowi się ją w kontekście międzynarodowych przemian w dziedzinie edukacji, polegających na rynkowej restrukturyzacji systemu edukacji, która pod hasłem „uczenie się przez całe życie dla gospodarki opartej na wiedzy” (World Bank, 2002) nie będzie stanowić dla Niemiec nowego zagrożenia popadnięcia w pułapkę ekonomicznych uwarunkowań (Potulicka, 2014). Można przyjąć, iż wszystko zależy od tego, na ile potrzeby rozwoju gospodarczego zostaną zrównoważone z jednostkowymi, a rodzima tradycja z przenikającą codzienne życie globalizacją.

Bibliografia

- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. i Weiß, M. 2003. *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Wydawnictwo Opladen.
- BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2004. *Bildungsentwicklung in Österreich: 2002–2003*. Wien, s. 124.

- Borkowska, A. 2013. Reakcja wybranych krajów na wyniki programu PISA. *Dialogi o Kulturze i Edukacji*. 1 (2), ss. 53–70.
- Brudzińska, P. 2018. Światowe reperkusje badań PISA. Wokół nowej kontroli edukacji. *Studia Edukacyjne*. 51, ss. 227–236.
- Darnstädt, T., Koch, J., Mohr, J., Neumann, C., Wensierski, P. 10.12.2001. Mangelhaft. Setzen. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-20960899.html> (11.10.2014).
- Deutsches PISA-Konsortium, red. 2001. *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wydawnictwo Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium, red. 2002. *Pisa 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Wydawnictwo Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium, red. 2003. *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Wydawnictwo Opladen.
- Dobrowicz, J. 2010. *Jaki jest chłopak?* Kielce: Wydawnictwo WUH-P J. Kochanowskiego.
- Einfach keine Lust. 17.12.200. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-debakel-einfach-keine-lust-a-172367.html> (11.10.2014).
- Ernüchterung nach Jahrzehnten deutscher Bildungsreform*, „Basler Zeitung“, 5.12.2001, Za: Botho von Kopp, Schweiz. *Zusammengestellt nach Berichten der Schweizer Presse*, www.pedocs.de (10.11.2013).
- Farnicka, M. i Nowosad, I. 2018. Changes in the press discourse (2000–2016) on the process of school development. W: Dorczak, R. red. *Leading and Managing for Development*. Kraków: Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 79–89.
- Filipiak, M. 2003. *Homo communicans*. Lublin: UMCS.
- Frenkel, U. i Stengel, E. 25.06.2002. Bayern im Himmel, Bremen am Boden. *Tagesspiegel* <https://www.tagesspiegel.de/politik/bayern-im-himmel-bremen-am-boden/324106.html> (10.11.2015).
- Greger, D. 2012. When PISA does not matter? The case of Czech Republic and Germany. *Human Affairs*. 22, pp. 31–42.
- Holzappel, H. 1996. *Schule 2000. Bildungspolitische Thesen für die Schule von morgen*. Frankfurt am Main: Wydawnictwo VAS.
- Karg, I. 2005. *Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs*. Göttingen: Wydawnictwo V&R Unipress.
- Kerstan, T. 1.12.2011. Der heilsame Schock. Zehn Jahre nach der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie. Was bleibt? *Die Zeit*. 49. <https://www.zeit.de/2011/49/C-Pisa-Rueckblick> (20.03.2015).

- Kielmann, S. 2002. Alles halb so wild? Das deutsche Abschneiden bei der PISA-Studie im Spiegel der internationalen Presse. Hausarbeit für Erziehungswissenschaftliches Seminar *Theorie der Schule*. Heilderberg: Sommersemester bei Dr. Gerstner, Ruprecht-Karls-Universität.
- Kusch, R. 4.12.2011. Schock über das deutsche Schulmittelmaß durch PISA. *Deutschlandfunk-Kultur*. https://www.deutschlandfunkkultur.de/schock-ueber-das-deutsche-schulmittelmass-durch-pisa.932.de.html?dram:article_id=131375 (20.04.2015).
- Kwieciński, Z. 1998. O warunkach koniecznych i zagrożeniach reformy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 7, ss. 28–31.
- Lutz, M. 22.06.2002. Lesen, Rechnen, Wissenschaft: Bayern vorn. *Die Welt* <https://www.welt.de/print-welt/article396005/Lesen-Rechnen-Wissenschaft-Bayern-vorn.html> (10.11.2015).
- Melosik, Z. 1994. Poststrukturalizm i społeczeństwo. W: Brzeziński, J. i Witkowski, L. red. *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń: „Edytor”, ss. 200–221.
- Nowosad, I. 2003. *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: IBE.
- Nowosad, I. 2008. *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*. Zielona Góra: UZ.
- Nowosad, I. 2010. O wspólną troskę... Znaczenie szkoły i edukacji w debacie publicznej. W: Syrek, E. red. *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society*. Katowice: UŚ, ss. 301–311.
- Picht, G. 1964. *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten und Freiburg.
- PISA – Spezialist Jahnke warnt vor „Testeritis“ in Deutschland. 17.11.2006. *Deutschlandfunk Kultur*. https://www.deutschlandfunkkultur.de/pisa-spezialist-jahnke-warnt-vor-testeritis-in-deutschland.954.de.html?dram:article_id=142473 (20.04.2017).
- Potulicka, E. 2014. *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Raidt, T. 2012. *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*. Hamburg: Wydawnictwo Tredition.
- Ricken, N. 2007. Das Ende der Bildung als Anfang. W: Haring, M. red. *Perspektiven der Bildung*. Wiesbaden: Wydawnictwo VS Verlag für Sozialwissenschaften, ss. 15–40.
- Scholz, K. 2001, Wir sind noch einmal davongekommen. *Die Presse*. Za: De Olano, D. 2010. Gewinner, Verlierer und Exoten – PISA in sieben weiteren

- Staaten. W: *Das PISA – Echo Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie*. Knodel, Ph. i in. Frankfurt/New York: Wydawnictwo Campus Verlag.
- Schröder stellt Bildungs-Kompetenz der Länder in Frage. 26.06.2002. *Frankfurter Allgemeine* <https://www.faz.net/aktuell/politik/pisa-e-schroeder-stellt-bildungs-kompetenz-der-laender-in-frage-160452.html> (20.04.2017).
- Sind deutsche Schüler doof? 13.12.2001. *Der Spiegel* <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/die-pisa-analyse-sind-deutsche-schueler-doof-a-172357.html> (11.10.2014).
- Seitz, K. 2003. Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. **26** (1), ss. 2–8.
- Śliwerski, B. 2001. Awans zasobów ludzkich. *Życie Szkoły*. **5** (622), ss. 258–263.
- Tillmann, K.J. 2005. Die PISA-Studie und ihre bildungspolitische Verarbeitung in Deutschland In den Jahren 2001–2004. *Kwartalnik Pedagogiczny*. **2** (196), ss. 91–105.
- TIMSS III Deutschland November 2000. *Der Abschlussbericht*. Berlin.
- Toman, H. 2011. *Die PISA – Vergleichsstudie und der öffentliche Meinungsaustrausch. Das Lesebuch einer kritischen Bestandsaufnahme*. Baltmannsweiler: Wydawnictwo Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Waldow, F. 2009. What PISA Did and Did Not Do: Germany after the “PISA – shock”. *European Educational Research Journal*. **8** (3), ss. 476–483.
- Wendel, H.J. 2003. Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere? W: Hansel, T. red. *PISA und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Wydawnictwo Centaurus Verlag, pp. 13–16.
- World Bank 2002. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy*. Washington: The World Bank.
- Zymek, B. 2003. Ursachen und Konsequenzen von PISA 2000. W: Rustemeyer, D. red. *Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart*. Würzburg: Königshausen & Neumann, ss. 207–236.

Specificity of the press discourse on the PISA Survey in Germany (2001–2010)

Abstract: In Germany, the poor performance of German pupils in the PISA study compared to their peers in other countries became a source of an intense discussion that is strongly fueled in the media. Public space has become a type of platform for the exchange of information on the condition of German education as well as on the ongoing changes. The aim of the article is to present the main topics addressed by the German press in the first decade (2001–2010) after the publication of PISA results. A method of Critical Discourse Analysis was used in the research process, which made it possible to draw a conclusion that, on the one hand, educational problems highlighted by the media reflect society's interest in education, and on the other hand, they may lead to an in-depth scrutiny of the emphasised phenomena, as well as of decisions to take specific, initiatives at the grassroots level (theory of utility and benefit, theory of opposite decoding). Press articles from national newspapers and magazines from selected federal states (depending on high or low achievements of their pupils) were analyzed, taking into account different political options.

Keywords: PISA, educational debate, press discourse, education policy in Germany

Translated by Inetta Nowosad
and Anna Borkowska