



Hartmut König

# Strukturwandel der Bildung

Eine kritische Zeitdiagnose

Verlag Barbara Budrich



Hartmut König  
Strukturwandel der Bildung

Hartmut König

# Strukturwandel der Bildung

Eine kritische Zeitdiagnose

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2012

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

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-8474-0014-1  
**eISBN 978-3-86649-558-6 (eBook)**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow  
Satz: R + S, Redaktion + Satz Beate Glaubitz, Leverkusen

# Inhalt

Vorwort .....	7
Einleitung .....	9
<b>1 Pisa-Tests und Basiskompetenzen .....</b>	<b>13</b>
<b>2 Nationale Bildungsstandards und quantitative Bildungsforschung .....</b>	<b>35</b>
2.1 Zur Umstellung der Steuerung im Bildungssystem .....	44
<b>3 (KMK-)Bildungsstandards und ihre Implementation in Unterrichts- und Schulentwicklung .....</b>	<b>65</b>
3.1 Kerncurricula im Fach Deutsch und schulformspezifische Differenzierungen .....	76
<b>4 Evaluation und Qualitätsverständnis .....</b>	<b>85</b>
4.1 Empirischer Forschungsansatz und qualitative Differenzierung (Beispiel Schweiz) .....	94
4.2 Schulinspektion und Schulentwicklung .....	103
<b>5 Zur Perspektivität von Lern- und Bildungsprozessen .....</b>	<b>115</b>
<b>6 Bildungstheorie und pädagogisches Handeln .....</b>	<b>129</b>
6.1 Produktorientierung und Prozessorientierung .....	129
6.2 Performative Perspektivität und Bildungserfahrungen .....	142

<b>7</b>	<b>Bildung und Kompetenz</b> .....	147
7.1	Bildungsstandards und Didaktik .....	147
7.2	Kompetenzentwicklung und Bildungsprozesse .....	156
7.3	Kompetenzorientierung und Fachdidaktik .....	166
<b>8</b>	<b>Erziehungs- und Bildungswissenschaft</b> .....	185
8.1	Lehramtsstudium und Erziehungswissenschaft .....	185
8.2	Erziehungswissenschaft als critical concept .....	191
8.3	Kompetenz und Profession .....	211
8.4	Unterricht und Ausbildung .....	235
<b>9</b>	<b>Bildungsreform und Bildungssystem</b> .....	249
9.1	Lern- und Schulkultur .....	249
9.2	Strukturwandel im Bildungssystem und Ganztagsbildung .....	256
	<b>Ausblick</b> .....	279
	<b>Anhang: Reader</b> .....	285
	<b>Literatur</b> .....	311

# Vorwort

Die 2010 veröffentlichten Ergebnisse der vierten PISA-Schulleistungsvergleichsstudie wurden bildungspolitisch auf dem Hintergrund der im letzten Jahrzehnt schrittweise implementierten Qualitätssicherungssysteme bewertet, deren Instrumente von der Vorstellung organisierbarer pädagogischer Rationalität geprägt sind. Der dahinter stehende ökonomisch orientierte Herstellungsimperativ von Bildung geht auf zwei Annahmen zurück. Lernen könnte über die Standardisierung schulischer Leistungsanforderungen steuerbar und überprüfbar gemacht werden, was die Qualität der Unterrichts- und Schulentwicklung in Deutschland verbessern müsste. Ich analysiere aus kritisch-zeitdiagnostischer Perspektive an Beispielen ausgewählter Bildungseinrichtungen ambivalente Wirkungen und Folgen des Zusammengehens von Steuerungsmaßnahmen und Standards professionellen pädagogischen Handelns mit Blick auf ein differenziertes Qualitätsverständnis von Lern- und Bildungsprozessen.

Aus Gründen besserer Lesbarkeit verzichte ich auf Fußnoten. Wer zu einer der angesprochenen Thematiken gründlicher recherchieren möchte, wird im Literaturverzeichnis fündig. Zusätzlich können im Anhang wissenschaftstheoretische Rückbezüge des unter 8.2 skizzierten erziehungswissenschaftlichen Konzepts nachgelesen werden.

Viel Zuspruch und konstruktive Kritik verdanke ich den Diskussionen während und nach Seminar- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Eva Gumprecht und Renate Henze haben dankenswerterweise die Texteingabe und -korrektur besorgt.

H.K.



# Einleitung

Der Strukturwandel von Bildung ist im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts von bildungspolitischen Schlussfolgerungen aus Resultaten internationaler Schulleistungsmessungen seit PISA 2000 nachhaltig geprägt worden:

- 2003 erschien die vom BMBF herausgegebene Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.
- 2004 folgten die KMK-Beschlüsse zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und für die Lehrerbildung.
- 2008 veröffentlichte das BMBF eine weitere Expertise zum Stand der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem Deutschland.
- 2010 erschien die vierte internationale PISA-Studie.
- 2012 wurde mit der zentralen Untersuchungsphase der fünften PISA-Studie begonnen.

Die dadurch angestoßenen erziehungs- und bildungstheoretischen Debatten über ein angemessenes Bildungsverständnis auf dem Hintergrund der Implementation der Bildungsstandards dauern nach Veröffentlichung der Ergebnisse der vierten PISA-Studie 2009 unvermindert an. Zum Szenario strukturierter Wissens- und Qualitätsmanagements in Schulen und Universitäten passt die Ankündigung der KMK, auch weiterhin am Programm internationaler Schulleistungsvergleiche teilzunehmen.

Die Kultusministerkonferenz sieht sich in ihren diversen Beschlüssen zur Etablierung bundesweit einheitlicher Bildungsstandards im Spiegel schrittweise verbesserter Rangplätze 15jähriger deutscher Jugendlicher in der aktuellen Studie auf dem richtigen Wege. Die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachdomänen, hier liegen die Testwerte statistisch betrachtet inzwischen über dem Durchschnitt der teilnehmenden 35 Industriestaaten, dürfen von einem anderen Sachverhalt nicht ablenken. Bei der Lesekompetenz und im Lernbereich Umgang mit Texten erfüllt lediglich ein Drittel der Achtklässler an Hauptschulen die Mindestanforderungen. Zudem bestätigt die vierte Studie tendenziell einen Befund der ersten Schulleistungsvergleichsuntersuchung. In keinem Teil-

nehmerland werden Schulbesuch und -erfolg von Heranwachsenden so stark von sozioökonomischen Herkunftsfaktoren beeinflusst wie in Deutschland – vgl. auch die 16. Shell Jugendstudie (Shell 2010, 16).

Ich resümiere den eingetretenen Strukturwandel auf dem Hintergrund des Zusammengehens von erfahrungswissenschaftlicher Bildungsforschung und Bildungspolitik. Eines ist den o.a. Expertisen und KMK-Beschlüssen gemeinsam: sie haben zu einem Boom empirischer Bildungsforschung geführt. Die hier vorgelegte kritische Zeitdiagnose rekonstruiert die Dimensionen der ökonomisch geprägten Bildungsreform entlang ihrer zentralen Zielvorstellungen und Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in Schulen und an mit Lehrerbildung befassten Universitäten und Hochschulen. Mir scheint es sinnvoll, die Entwicklungen innerhalb des föderalen Bildungssystems in Deutschland am Beispiel eines Bundeslandes zu analysieren. Ich habe mich für Niedersachsen entschieden, und zwar aus zwei Gründen. Zum einen spiegelt sich in den Kerncurricula der Fachdomäne Deutsch die soziale Allokationsfunktion des gegliederten Schulsystems wider, ein Umstand, der den Strukturwandel auch innerhalb des Bildungssystems mit Blick auf integrative Schulformen und Ganztagsbildung berührt. Zum anderen hatte Niedersachsen auf dem Gebiet externer Evaluationsstrategien und Nachfolgemaßnahmen zur qualitativen Verbesserung der Unterrichts- und Schulentwicklung 2006 als einziges Bundesland eine selbstständige Behörde Schulinspektion institutionalisiert. Die Analyse- und Bewertungsarbeit der Inspektoren beruht auf standardisierten Evaluationsinstrumenten, mit deren Hilfe eine Stärken-/Schwächen-Analyse der Einzelschulen vorgenommen wird.

Die Konstrukte zur Steuerung von Qualitätssicherung in Bildungseinrichtungen und zur Qualifizierung von Lehrkräften in Aus- und Weiterbildung sind Ausdruck eines Herstellungsimperativs von Bildung. Dieser folgt den Prämissen eines funktionalen Bildungsverständnisses. Es spricht für die wissenschaftliche Unabhängigkeit von Autoren der Expertise von 2008, dass sie das Bildungssystem in eher eingeschränktem Umfang für steuerbar halten und die Brisanz der Testkultur mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler in Schulen reflektieren usw. Offenbar geht der gesellschaftlich angestoßene Strukturwandel von Bildung nicht bruchlos in empirischer Bildungsforschung auf.

In der hier vorgelegten Zwischenbilanz zu einzelnen Bereichen des Strukturwandels greife ich auf zentrale erziehungs- und bildungswissenschaftliche Einwände gegenüber der Eindimensionalität eines primär steuerungsstrategisch ausgerichteten Bildungsverständnisses zurück. Dabei treten die pädagogischen Desiderate ‚standardisierter‘ Bildung zu Tage, die einen anderen und sehr konkreten Blick auf die Perspektivität von Lern- und Bildungsprozessen der Akteure erlauben. Die Korrespondenz von theoriegeleiteten und anwendungsbezogenen Überlegungen zieht sich wie ein roter Faden durch das Buch, das in neun Kapitel gliedert ist:

- Zunächst erläutere ich am Beispiel der Lesekompetenz die messtechnischen Einzelheiten zur niveaudifferenzierten Erfassung und Auswertung von Testergebnissen in einem Lernbereich allgemeinbildender Schulen im Rahmen der PISA-Studie. Anschließend gehe ich auf einen weiteren bildungspolitisch bedeutsamen Befund der OECD-Studien ein, der den Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft von Schülerinnen und Schülern und ihrem Schulbesuch im deutschen Schulsystem thematisiert (*Kapitel 1*).
- Im nächsten Schwerpunkt problematisiere ich u.a. eine zentrale Intention der Expertise 2003 zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, die Ausgestaltung der Standards auf der Grundlage kompetenzspezifischer verbindlicher Erwartungen in Schulfächern würde per se die pädagogische Unterrichts- und Schulentwicklung voranbringen. Die von den Gutachtern entworfenen Vorschläge zur Steuerung des ‚Systems‘ am Output arbeiten eher der Vorstellung einer empirisch abgesicherten und (betriebsförmig) organisierbaren pädagogischen Rationalität in Bildungseinrichtungen zu (*Kapitel 2*).
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss folgen den Konstrukten von Planungsrationalität der Expertisen. Das Zusammenwirken von Bildungsstandards, Kompetenzanforderungen und Kerncurricula mache ich über den Vergleich schulformbezogener Ausdifferenzierungen innerhalb der Kerncurricula des Faches in Niedersachsen deutlich (*Kapitel 3*).
- Wenn ein Ziel von Evaluation darin liegt, die Qualität von Schule und Unterricht langfristig zu sichern und zu verbessern, muss eingangs der Frage nachgegangen werden, wie sich der Qualitätsbegriff in Erziehungs- und Bildungssystemen inhaltlich präzisieren lässt. In einem zweiten Schritt werden Evaluationskonzepte in der Schweiz und ausführlicher in Deutschland (Beispiel Schulinspektion) vorgestellt und bezüglich ihres unterschiedlichen Qualitätsverständnisses reflektiert (*Kapitel 4*).
- Die in den zurückliegenden Abschnitten aufscheinenden Paradoxien bzw. Antinomien der angezeigten Bildungsreform haben in Theorie und Praxis der Pädagogik eigensinnige bildungstheoretische Überlegungen provoziert, auf die ich in den folgenden Kapiteln des Buches ausführlich zu sprechen komme. Sie beziehen sich auf vier thematische Schwerpunkte: Bildungstheorie und pädagogisches Handeln – Bildung und Kompetenz – Lehrerbildung und Bildungstheorie – Bildungsreform und Bildungssystem (*Kapitel 5*).
- Die Prozessorientierung von Bildung ist ein Ansatz, der beide Zwecke schulischer Bildungseinrichtungen zusammenrückt. Er folgt zum einen den Erwartungen Jugendlicher an die Qualifikationsfunktion von Bildung. Zum anderen bleibt er offen gegenüber anderen biografischen Bedürfnissen der Akteure, die den Möglichkeitssinn von Bildung aus einem performativen Blickwinkel betrachten (*Kapitel 6*).

- Der Verknüpfungsvorgang von Gelerntem und (als sinnvoll) Erfahrenem, der den Faktor Zeit als persönliche Bildungszeit ernst nimmt, berührt biografische Seiten von Lern- und Bildungsprozessen Jugendlicher. Ich konkretisiere den gemeinten interpretativen Forschungsansatz an Beispielen einer Sequenzanalyse aus dem Dokumentarfilm *Klassenleben* von Hubertus Siegert (7.2) und zwei Unterrichtsvorschlägen aus dem Bereich der Fachdidaktik Deutsch (7.3) – (*Kapitel 7*).
- Der Strukturwandel der Bildung im Kontext der KMK-Standards für die Lehrerbildung hat in den mit Lehrerausbildung befassten Universitäten, Hochschulen und Studienseminaren inzwischen zu einigen kritischen Nachfragen geführt. Sie betreffen zum einen das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, aufgezeigt am Beispiel einer Theorieströmung – vgl. Abschnitt 8.2. Zum anderen gehe ich in diesem umfangreichsten Kapitel des Buches auf folgende pragmatisch ausgerichtete Schwerpunkte ein. Wie antworten die Standards auf die Verschränkung normativer, empirischer und operativer Erkenntnisebenen pädagogischen Handelns? – Welche Maßnahmen zur Überprüfung der Berufseignung von angehenden Lehrkräften lassen sich zu einem relativ frühen Zeitpunkt in der ersten Phase der Ausbildung institutionalisieren? – Wie können bildungs- und berufsbiografische Qualifizierungsprozesse von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst begleitet werden? Bezüglich der letzten Frage antworte ich mit konkreten konzeptionellen Vorschlägen (*Kapitel 8*).
- Die Merkmale einer veränderten Lern- und Schulkultur reformpädagogisch ausgerichteter Schulen und die Debatten um den Strukturwandel im Bildungssystem mit Blick auf Ganztagsbildung sind die noch fehlenden Facetten des erziehungs- und bildungstheoretischen Ansatzes. Sie machen deutlich, dass die Vorstellung, Unterrichts- und Schulentwicklung über Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und Beispielaufgaben zu steuern und voranzubringen zu kurz greift (*Kapitel 9*).

# 1 PISA-Tests und Basiskompetenzen

Zunächst möchte ich in einem Exkurs auf einige der internationalen Schulleistungsstudien von TIMSS und PISA eingehen, die Deutschland und sein Bildungssystem im internationalen Vergleich Anfang des Jahrhunderts am unteren Ende der Skala positionierte und das Land „mit einer Welle von Zerknirschung und Aktionismus überzogen haben“ (Hentig 2003, V 7). Die größere Streubreite der Leistungen bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Wissens- und Könnens-Defizite am Schulzeitende und die schwachen Lernergebnisse der Kinder aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Schichten sowie Lerngruppen mit Migrationshintergrund (vgl. Brügelmann 2005, 270) verstärkten den Ruf nach Bildungsstandards und Steuerungsinstrumenten zur Verbesserung der Qualitätsentwicklung an deutschen Schulen. Grundlegende Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften bei Schülerinnen und Schülern (7. und 8. Jahrgang) in 45 Ländern der Welt wurden in der Erhebung der internationalen Vergleichsstudie TIMSS (mit ergänzenden Video-Aufzeichnungen aus dem Unterricht) erfasst und in Form eines Schulleistungsvergleichs präsentiert. Folge ich der Argumentation Hentigs (a.a.O.), dann scheinen theoretischer Aufbau und Begründungsansatz der Studie, die die für PISA wichtig werdende Unterscheidung von „mathematical“, „scientific“ und „reading literacy“ vorwegnimmt, ein Beispiel für jene Form quantifizierbarer Rationalisierung von Bildungsprozessen zu sein, die die formalen und funktionalen Seiten/Kompetenzen kognitiver Qualitätsentwicklungen von Schulsystemen mit Vorstellungen einer Ökonomisierung von Bildung verbindet. Die Kultusbürokratie reagierte bald mit Anregungen für einen entsprechend leistungsfähigen Mathematikunterricht zur Behebung des konstatierten Defizits an elementaren Kenntnissen und der Forcierung in- und externer Evaluation. Dass die Länder mit einem durchgängigen System von Gesamtschulen und die nordskandinavischen Länder mit Verzicht auf Benotung von Schülerleistungen bis Jahrgang 8 vordere Rangplätze belegten, das wurde ignoriert oder überlesen. Dem o.a. „... Primat der Ökonomie korrespondiert ein neuerlicher [...] Kampf um den Modus sozialer Klassifizierung, der von den gesellschaftlichen Eliten ausgeht und in den Bildungsinstitutionen selbst stattfindet“ (Bauer/Bittlingmayer 2005, 19). Man sollte deshalb

statt von Bildungs- lieber von Leistungsstandards sprechen, wie es Brügelmann (a.a.O., 275) vorgeschlagen hat. Jürgens (2005, 28) bemerkt dazu: „Tatsächlich handelt es sich zunächst bis jetzt bei den Bildungsstandards für den mittleren Abschluss nicht um Bildungsstandards, sondern um anforderungsbezogene Fachleistungsstandards, die offenbar, bis auf jene für die erste Fremdsprache, aus der Essenz eingedampfter Lehrpläne gewonnen wurden.“ Einerseits glaubte man bei TIMSS herausgefunden zu haben, dass die japanischen Mathestunden komplexer und in sich zusammenhängender strukturiert gewesen seien, dass der Unterricht in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland, vor allem letzterer, dagegen das Unterrichtsgespräch entlang der Logik eines einzigen vorgegebenen Lösungsweges in den Mittelpunkt des Geschehens gestellt hätte. Darüber hinaus wechselten bei den japanischen Lehrern häufiger die Sozialformen und es wurde intelligenter im Mathematikunterricht das Wissen angewendet und geübt. Kritisiert wurde an dem kleinschrittigen fragend-entwickelten Unterrichtsgespräch, dass Möglichkeiten selbstständigen Probehandeln bei der Auseinandersetzung mit dem mathematischen Problem und die Vernetzung des Wissens bei den Probanden zu kurz kamen. Ein Unterrichtsgespräch nach selbstständigen Phasen des Lernens über zugelassene unterschiedliche Lösungswege würde die Defizite der o.a. Variante fragend-entwickelnden Unterrichts eher vermeiden helfen (vgl. Kiper 2005, 67). Andererseits gibt es grundsätzlichere Hinweise in der gleichen Studie, die einer reduzierten Begriffsdefinition von Bildung als kanonisierbaren Wissensbestand widersprechen und einen eher zurückhaltenden Umgang mit den Ergebnissen nahelegen. So heißt es z.B. die Realität erschließen und rekonstruieren zu lernen sei mehr, als sie abbilden und speichern zu können. „Es besteht, wie in der TIMSS mehrfach wiederholt wird, ‚weitgehend Konsens‘ über die ‚erforderlichen Kompetenzen‘ – mehr nicht.“ (Hentig 2003, V 16)

Orientierte sich TIMSS im Kontext der internationalen Erhebung an Schulklassen bzw. bestimmten Klassenstufen und den ermittelten „basalen“ Kenntnissen/Schulwissen in Mathematik und den Naturwissenschaften, werden in den PISA-Studien in dreijährigen Abständen Kompetenzen in den bereits erwähnten Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei 15-jährigen am Ende ihres Pflichtschulbesuches getestet. PISA 2000 rückte die Lesekompetenz in den Mittelpunkt der Untersuchung, PISA 2003 Mathematik, 2006 die naturwissenschaftliche Kompetenz. 2009 wurde erneut die Lesekompetenz international vergleichend gemessen – vgl. Klieme/Artelt u.a. (Hrsg.) 2010.

Es gibt einen Beschluss der KMK von 1997, sich kontinuierlich an Schul Leistungsvergleichen auf internationaler Ebene zu beteiligen (vgl. Pressemitteilung der KMK vom 06.12.04). Lagen lt. PISA-Studie 2000 Schülerleistungen in den Schulen Deutschlands in den Untersuchungsbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unterhalb des OECD-Durchschnitts, so konnten die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler nach den Ergebnissen der

PISA-Studie 2003 zu dem o.a. Durchschnitt der OECD-Staaten aufschließen. Während die Leistungssteigerung in Mathematik und Naturwissenschaften im signifikanten Bereich lag, wurde beim Lesen eine nicht signifikante Veränderung registriert, wobei die Akteure allerdings ein zunehmendes Interesse am Lesen erkennen ließen. Im Sektor Problemlösen (Wissen anzuwenden) verbesserten sich die Schülerleistungen deutlich über den OECD-Durchschnitt. Nachdem 1997 die wenig erfreulichen TIMSS-Ergebnisse an die Öffentlichkeit geraten waren, wurden Maßnahmen angestoßen, den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht zu verbessern. Betrachtet man beide Entwicklungen, so scheint der Unterricht in den o.a. Bereichen leistungseffektiver geworden zu sein, wenngleich die gemessenen Leistungsfortschritte in den Schulformen des gegliederten Schulsystems sehr unterschiedlich ausgefallen sind. Die erreichten Mittelwerte mathematischer Kompetenz bezogen sich inhaltlich auf die Schwerpunkte „Quantität“, „Veränderung und Beziehungen“, „Raum und Form“ und „Unsicherheit“. 41 Staaten hatten sich an PISA 2003 beteiligt. – Am 18.04.2006 startete PISA mit dem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt, diesmal in 57 Staaten. Diese dritte Studie soll (endlich) trendfähige Aussagen ermöglichen, wie es der Direktor des IPN (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften) an der Universität Kiel, Manfred Prenzel, einmal formulierte. Als die Ergebnisse von PISA 2003 veröffentlicht wurden, waren die Forscher schon mit den Vorbereitungen für den neuen Testzyklus befasst, der für den internationalen Leistungsvergleich an 230 deutschen Schulen je 2 neunte Klassen mit Testaufgaben versorgte. Um zu einem Leistungsvergleich auch zwischen Schulen der Bundesrepublik Deutschland zu kommen, wurden noch einmal ca. 1300 Schulen einbezogen. Verweilen wir einstweilen bei den Ergebnissen von PISA 2003, die das PISA-Konsortium in einer Kurzfassung 2004 im Internet veröffentlicht hatte.

Bei PISA 2003 waren für Deutschland 216 Schulen und 4660 Schülerinnen und Schüler nach einem Zufallsverfahren für den Test ausgewählt worden. Der Test, der verwendet wurde, „... misst mit dem analytischen Problemlösen Fähigkeiten, die ebenfalls in den anderen Kompetenzbereichen eine wichtige Rolle spielen“ (vgl. Kurzfassung, 2). Mathematische und Problemlösekompetenz korrelieren eng. Mathematische Kompetenz und der bei PISA verwendete ESCS-Index (ökonomischer, sozialer und kultureller Status) sind wie in den anderen teilnehmenden OECD-Staaten deutlich aneinander gekoppelt. Angesichts der bisher vorgenommenen Bewertung der Schulleistungsergebnisse nach internationalen Maßstäben muss auch für PISA 2003 resümiert werden, dass in der Bundesrepublik statistisch betrachtet 9,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler keineswegs die erste Kompetenzstufe erreichten, bei der einfache Rechenaufgaben zu lösen waren. Der Darstellung Smolkas (2005) folgend, lässt sich eine ‚Risikogruppierung‘ mit 21,6 identifizieren, sobald man den o.a. Prozentsatz mit dem Ergebnis der Jugendlichen addiert, die die erste Kompetenzstufe erreichten. Ein ähnlich unbefriedigen-

des Ergebnis muss bezüglich der Lesekompetenz konstatiert werden. Auf dem Hintergrund dessen, was bei Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten oder aus Familien mit Migrationshintergrund festgestellt wurde, darf es nicht verwundern, dass im unteren Kompetenzniveau die höchsten Leistungszuwächse in den Gymnasien zu verzeichnen waren, gefolgt von Realschulen und integrierten Gesamtschulen, in Hauptschulen dagegen diese geringer ausfielen (vgl. PISA-Konsortium, Kurzfassung 2004, 4). Der Rekurs auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund darf nach Auffassung des Bildungsforschers Baumert nicht zu dem Schluss führen, die sprachlich bedingten Lernschwächen seien auf diese Gruppe beschränkt. Fast jedes achte deutsche Kind fiel 2006 vor Einschulungsbeginn durch mangelnde Sprachfähigkeit auf. Als erstes Bundesland führte NRW für alle vierjährigen Kinder ab 2007 einen verbindlichen Sprachtest ein. Die entsprechende Sprachförderung erfolgte im Rahmen eines verpflichtenden Vorschulunterrichts in den Kindergärten. Der Kompetenzbereich des Problemlösens, bei dem die deutschen Jugendlichen überdurchschnittliche Leistungen erkennen ließen (513 Punkte im Vergleich zum OECD-Mittelwert von 500 Punkten), ging der Frage nach, „... wie gut Schüler darauf vorbereitet sind, anwendungsbezogene fächerübergreifende Problemstellungen zu erkennen, zu verstehen und zu lösen“ (Smolka 2005, 22). Diese fachübergreifenden Fähigkeiten zum Lösen von Problemen, die PISA 2003 testete, scheinen nach Auffassung Prenzels weniger im Unterricht vermittelt zu werden, sondern eher im außerschulischen Alltag (vgl. in DIE ZEIT vom 09.12.2004).

Die PISA-Studien der OECD (der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) vergleicht international die Basiskompetenzen. Inzwischen gibt es in der EU auf Bildungsministerebene einen Beschluss (2006), die Schülerinnen und Schüler von 2008 an alle 3 Jahre mit Blick auf den Leistungsstandard beim Fremdspracherwerb zu testen.

„Die Philosophie von PISA ist pragmatisch; Lernen wird als lebenslange Anpassung verstanden, die auf Gebrauch und Nutzen abzielt.“ (Oelkers 2003, 89) Damit ist indirekt angedeutet, dass sich die PISA-Studie an Studien zur Lesekompetenz Erwachsener ausgerichtet hat – vgl. OECD and Statistics Canada 1995/2000 –, wonach ein höheres Niveau eigener Lesekompetenz die Arbeitsplatzsuche von Menschen zwischen 26 und 35 Jahren erleichtern soll, einschließlich der Perspektiven beruflichen Aufstiegs. Das Konstrukt Lesekompetenz folgt Konzepten der empirischen Forschung und sucht die jeweils erreichte Niveaustufe (1-5) als valide zu messende Leistungsfähigkeit zum Erhebungszeitpunkt, d.h. also am Ende des Pflichtschulbesuches der 15-Jährigen, zu erfassen. Zur Datenerhebung gehören für die Schülerinnen und Schüler ein auf Aufgaben bezogener Leistungstest in Schriftform über 2 Stunden, das Ausfüllen eines Fragebogens innerhalb von 30 Minuten, der personenbezogene Daten abfragt, und ein Fragebogen für die Schulleitungen der teilnehmenden Schulen. – Die Lesekompetenz wird mit drei Kompetenzskalen gemessen, die sich auf Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur „In-

formationsermittlung“, zum schlussfolgernden „Interpretieren von Texten“ und (drittens) auf Aufgaben der Subskala des „Reflektierens und Bewertens“ beziehen. Die Aufgaben des Tests werden über einen niveaubezogenen Punkteschlüssel bewertet, d.h. konkret bei 5 nach Schwierigkeitsgrad unterschiedenen Kompetenzstufen, dass wer maximal 625(+)Punkte erzielt, hat die Kompetenzstufe 5 erreicht. Wer die Stufe 1 bescheinigt bekommt, hat mindestens 335 (bis 407) Punkte erzielt. So haben beispielsweise in Deutschland 13% der Probanden auf dem Niveau der Stufe 1 einfache Leseaufgaben gelöst, d.h. sie können einfache, ihnen von Form und Inhalt her vertraute Texte erschließen. Darüber hinaus ist es ihnen möglich, einfache wenig konkurrierende Informationsanteile zu identifizieren, den Hauptgedanken eines (Sach-) Textes zu lokalisieren, wenn er mehrfach im Text formuliert erscheint, auf einfachem Level textbezogene Informationen mit ihrem allgemeinen Alltagswissen zu verbinden. – Zeitler/Köller/Tesch (2010, 31) haben für Mathematik/Grundschule die Kompetenzstufen differenziert beschrieben.

Wer die Kompetenzstufe 5 erreicht, kann im Bereich der Lesekompetenz unbekannte, eher komplexe und umfangreichere Texte auf detaillierte Weise erschließen. „Dieses Verständnis schließt auch Elemente mit ein, die außerhalb des Hauptteils des Textes liegen und die in starkem Widerspruch zu den eigenen Erwartungen stehen.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2002, 61) Die Kompetenzstufen 2 (408-480 Punkte), 3 (481-552) und 4 (553-625) differenzieren die Leistungsanforderungen, je nachdem ob textbezogene Informationen genutzt werden, die dem Text als Ganzes oder Teilen davon entnommen werden müssen, um entsprechende Fragestellungen beantworten zu können, oder ob über Inhalt und Form einer Textvorlage unter Hinzuziehung von Vorwissen reflektiert wird und die Probanden ihre bewertenden Aussagen ansatzweise belegen oder (als alternative Sichtweise) begründen können (vgl. Watermann u.a. 2005, 104ff.). Vergleicht man den erreichten Mittelwert bei der Lesekompetenz zwischen PISA 2000 und 2003, so lässt sich lediglich eine minimale Leistungssteigerung von 491 Punkten gegenüber 484 in PISA 2000 konstatieren, wobei ein solcher Unterschied statistisch nicht signifikant ist. Vergleicht man, wie sich die Lesekompetenz zwischen 2000 und 2009 entwickelt hat – die vierte PISA-Studie (2009) resümiert diesen Zeitraum –, dann wird offensichtlich, dass sich die Population „sehr schwacher“ Leser unter den getesteten Jugendlichen fast halbiert hat, „...und der Anteil schwacher Leserinnen und Leser [...] ebenfalls signifikant zurückgegangen ist“ (PISA 09, 63). Im Gegensatz dazu hat der Anteil der Exzellenzleser unter den Jugendlichen im OECD-Vergleich seit 2000 keine signifikante Veränderung erfahren. – Allerdings bleibt festzuhalten: „Nach wie vor verteilen sich die schwachen wie auch die guten Leserinnen und Leser in Deutschland jedoch sehr ungleich auf soziale Schichten und ethnische Gruppen.“ (a.a.O.) Ich gehe darauf noch näher ein.

Die Heterogenität der Schülerleistungen bei der Lesekompetenz spiegelt eine Facette der Brisanz der PISA-Studie, die darin liegt, dass das (gemesse-

ne) Leistungsniveau durch das sozioökonomische Herkunftsmilieu der Probanden bestimmt ist. Wie eng soziale Herkunft und Erwerb von Kompetenzen korrelieren, das belegen z.B. auch Folgestudien wie u.a. die von KESS 4, in der Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe unter dem Untersuchungszweck erreichter Lernstände an Hamburger Grundschulen bilanziert und verglichen wurden. Selbst wenn die kognitiven Voraussetzungen beim Lernen und die erbrachten schulischen Leistungen vergleichsweise gleich sind, ist die Chance der Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, eine gymnasiale Übergangsempfehlung zu bekommen, wesentlich geringer als bei denjenigen, deren sozioökonomischer Hintergrund günstiger ausfällt. Im Fach Mathematik sieht die Situation ähnlich aus: „Für Deutschland zeichnet sich auch in PISA 2003 ab, dass die besuchte Schulform für die Entwicklung mathematischer Kompetenz bedeutsam ist. Allerdings sind die Chancen für Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Schichten, ein Gymnasium zu besuchen, ungleich verteilt. Dies gilt auch dann, wenn die gemessenen Grundfähigkeiten und die getestete mathematische Kompetenz statistisch kontrolliert werden.“ (PISA-Konsortium Deutschland PISA 2003, 4)

Obwohl PISA primär den Nutzwert von Kompetenzen in allen drei Grundbildungsbereichen auf möglichst hohem Leistungsniveau absolut setzt, die Verwendbarkeit des Lernens „fürs spätere Leben“ als Norm setzt und Lerneffekte als Leistungen in den Grundbildungsbereichen testet, löste die Veröffentlichung und eine verkürzte Rezeption der Daten in der Kultusbürokratie eine Reformwelle zur Standardisierung von Bildung und zur Evaluation der Qualitätssicherung im deutschen Schulsystem aus, die bis heute ungebrochen erscheint. Die steuerungstheoretische Lesart der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien durch die Schulministerien sieht die Aufgabe der PISA-Studien darin, „... ‚Steuerungswissen‘ für die zentrale Ebene des Systems (das Ministerium) zu liefern, damit diese im Sinne eines Qualitätsmanagements für pädagogische Verbesserungen im Schulsystem sorgen kann“ (Dedering, u.a. 2007, 409). Tatsächlich sind aber nicht Bildungsprozesse nationaler Systeme mit den Konstrukten von PISA im Ländervergleich getestet worden, sondern das Leistungsvermögen von 15-Jährigen im Spiegel der von ihnen gelösten Reflexions- und Anwendungsaufgaben (vgl. Oelkers 2003, 94ff. und Kiper 2005, 58). Gleichwohl entstand der Eindruck, „... es stünde jeweils die Schule insgesamt auf dem Prüfstand“, wie es Hentig (2003, V 25) einmal ausdrückte. Ob die deutsche Wirtschaft durch die Leistungsdefizite schulischer Bildung in ihrer Konkurrenzfähigkeit bedroht sei, wurde gefragt. Die Medien sprachen von einer Katastrophe angesichts der Vergleichsergebnisse und provozierten (bildungs-)öffentliche Reaktionen wie die der Qualitätssicherungsoffensive der Bundesländer und der Kultusministerkonferenz (KMK) – vgl. Weißenö (2005, 32).

Der Bericht des PISA-Konsortiums aus dem Jahre 2001 (164) diskutiert wie auch der von PISA 09, 242ff. den Zusammenhang von sozioökonomi-

schem Herkunftsmilieu und erbrachten Schulleistungen über eine bestimmte Kategorisierung des beruflichen Status der Eltern. Diese EGP-Klassifizierung umfasst sieben Stufen, die sogenannten „Erikson-Goldthorpe-Portoskarero-Klassen“. Die Klassifikation bildet „...qualitative Unterschiede zwischen sozialen Schichten“ ab – vgl. Klieme/Artelt u.a. Hrsg. 2010, 233; kurz PISA 09. Unterschieden werden z.B. eine „Obere Dienstklasse“ (I) – (führende Angestellte, höhere Beamte, Lehrende an Hochschulen und Gymnasien usw.), „Untere Dienstklasse“ (II) – (mittleres Management, Beamte des mittleren und gehobenen Dienstes), „Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung“ (III), „Selbstständige“ (IV), „Facharbeiter“ (V/VI) und die Gruppe der „Un- und angelernten Arbeiter“ (VII).

Das Anregungs- und Bildungsmilieu differiert zwischen den EGP-Sozialschichten, ohne dass man von einer homogenen Spezifik sprechen könnte. Auch in niedrigeren Berufsqualifikationen der Eltern von Schülerinnen und Schülern finden sich Akteure, die eine deutliche Bildungsorientierung mit Blick auf ihre Kinder zu erkennen geben. Gleichwohl werden Vorschuleinrichtungen und Kindergärten signifikant häufiger und länger von Kindern oberer Dienstklassen genutzt als von solchen, die aus EGP-Klassen V-VII stammen. Die gleiche Disparität lässt sich bei Kindern nachweisen, die in der Grundschule ein Schuljahr wiederholen (Differenz zwischen 5 und 16 Prozent). Im Sekundarbereich I lassen sich nach PISA 2009 (245) „...keine bedeutsamen Unterschiede mehr in prozentualen Anteilen zwischen den Sozialschichten nachweisen“. – Hinsichtlich der Lesekompetenz hat sich insgesamt der Abstand zwischen den verschiedenen Dienstklassen von 106 Punkten (2000) auf 75 (2009) verringert. Die Mittelwerte der Jugendlichen mit Elternhäusern „...aus der Klasse der Routinedienstleistungen, der Facharbeiter oder der un- und angelernten Arbeiter“ haben sich klar verbessert. Bei den mit einem höheren sozialen Status ‚ausgezeichneten‘ oberen Dienstklassen gab es bei den Jugendlichen keine bedeutsame Veränderung bei der gemessenen Lesekompetenz mehr (246).

Auf der Basis definierter Sozialschichtzugehörigkeit und gemessenem Kompetenzniveau kam PISA 2000 bezüglich des Leistungsvermögens der Probanden insgesamt zu Vergleichsergebnissen zwischen den beteiligten Ländern. Die Leistungsunterschiede von bis zu 100 Punkten und darüber hinaus waren Anfang des Jahrhunderts in Deutschland besonders auffällig gewesen, wobei festzuhalten ist, dass die Leistungen der Probanden aus Elternhäusern mit höchstem beruflichem Status dem Durchschnitt der Schülerleistungen in Finnland, der nach PISA leistungsstärksten Nation im Ländervergleich, annähernd entsprachen. Im Vergleich zum OECD-Land Mexiko, dessen gemessene Leistungen in den drei Grundbereichen am schwächsten ausfielen, ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler in Deutschland, deren Eltern beruflich den niedrigsten Status vertreten, Durchschnittsleistungen erkennen lassen, die denen des leistungsschwächsten Beteiligungslandes entsprechen. Wenn der berufliche Status der Eltern und die (getestete) Leis-

tungsfähigkeit der Probanden eng korrelieren, so gibt es nach PISA 2000 immer bessere Ergebnisse in den Schulen zu verzeichnen, in denen sozioökonomisch benachteiligte Kinder gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden, die die Schülerschaft der Schule repräsentieren, und zwar mit einem durchschnittlich privilegierten (Berufs-)Status der Eltern. Schülerinnen und Schüler mit Leistungsschwächen in den drei Grundbereichen profitieren also von der (Leistungs-)Heterogenität in den Lerngruppen, ohne dass die leistungsfähigeren Probanden dadurch Einbußen hinnehmen müssten (vgl. auch Oelkers 2003 a, 39ff., Bauer/Bittlingsmayer 2005, 16). Der Vorteil heterogen zusammengesetzter Lerngruppen besteht auch darin, dass die Schülerinnen und Schüler neben verbessertem Leistungsverhalten auch bezüglich des Sozialverhaltens voneinander lernen, wie Beispiele der Gemeinschaftsschulen in Schweden und Finnland aber auch von reformorientierten Bildungseinrichtungen sowie Gesamtschulen in der Bundesrepublik zeigen.

Wenn Schulleistungen milieubedingt streuen, dann gilt dieser Umstand in besonderem Maße für Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund. Aber auch unabhängig davon, gibt es ohnehin einen generellen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Schulbesuch im deutschen Schulsystem. Die o.a. EGP-„Klassen“ spiegeln dabei die Korrespondenz von sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und (erreichter) Kompetenzentwicklung. Nimmt man die Obere Dienstklasse zum Maßstab (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), so besuchten z.B. 52% der Probanden ein Gymnasium, 29% eine Realschule und 8% eine Hauptschule. Bei den Routinedienstleistungen halbierte sich der prozentuale Wert bei den Schülerinnen und Schülern, die das Gymnasium besuchten. Und in der „Klasse“ der Facharbeiter ging der prozentuale Anteil der Gymnasialen auf 16% zurück. 2009 erhöhte sich der diesbezügliche Anteil auf 20% – vgl. Klieme/Artelt u.a. (Hrsg.) 2010, 248! Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund erscheint das erreichte Niveau bei der Lesekompetenz in höherem Maße von der Beherrschung der deutschen Sprache abzuhängen als von den sozioökonomischen und soziokulturellen Herkunftsfaktoren. Bei der mathematischen Kompetenz erreichten Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland, aber auch in anderen Ländern mit vergleichbarer Situation bei der Einwanderung durchschnittlich ein eher niedrigeres Niveau gegenüber Probanden, bei denen die Elterngeneration in der Bundesrepublik geboren wurde. „Auffällig ist der Befund für Deutschland, dass Jugendliche aus zugewanderten Familien (Jugendliche und beide Eltern sind im Ausland geboren) eine höhere mathematische Kompetenz erreichen, gegenüber Jugendlichen der ersten Generation (Jugendliche sind in Deutschland geboren, ihre Eltern aber im Ausland).“ (PISA-Konsortium Deutschland PISA 2003, 4)

Um noch einmal auf die Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten bzw. mit Migrationshintergrund zurückzukommen, – die Lesekompetenz stand in der vierten PISA-Studie von 2009

erneut im Fokus der Forscher –, hält es die KMK als Konsequenz aus den Vergleichsergebnissen für geboten, Lese- und Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich weiterhin zu fördern. Die KMK hatte sich 2008 über eine Definition mit Blick auf die Verwendung des Begriffs Migrationshintergrund verständigt: „Grundsätzlich ist der Migrationshintergrund schwierig zu erfassen. Es existieren verschiedene Definitionen nebeneinander. Aufgrund der verfügbaren Daten hat sich die Kultusministerkonferenz auf drei Merkmale verständigt. Danach ist bei Schülerinnen und Schülern ein Migrationshintergrund anzunehmen, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. Nichtdeutsches Geburtsland, 3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht).“ (zitiert nach Kemper 2010, 322)

Die Ergebnisse der vierten PISA-Studie zeichnen ein differenzierteres Bild über den „Migrationsstatus“ der Schülerinnen und Schüler in Deutschland – vgl. Klieme/Artelt u.a. (Hrsg.) 2010, 214. Es überwiegt der Anteil derer, die in Deutschland geboren und der zweiten Generation zuzuordnen sind. Zudem haben viele der Jugendlichen nur einen Elternteil, der in Deutschland geboren ist. In den vergangenen ca. zehn Jahren sind die Zahlen derjenigen, die eine türkische Herkunft haben und der zwischen 2006 und 2009 erfassten Jugendlichen, „die aus einem ‚anderen Herkunftsland‘ stammen“ (215), bedeutsam angestiegen.

Zumindest bezüglich der Kompetenzentwicklung mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz sind Jugendliche mit Migrationshintergrund zwischen 2000 und 2009 durch Sprachfördermaßnahmen signifikant leistungsfähiger geworden, d.h. die Lesekompetenz ist substantiell mit 26 Punkten angestiegen. Insgesamt bleibt aber die Lesekompetenz dieser Jugendlichen im Vergleich zu den Probanden ohne Migrationshintergrund mit 44 Punkten Differenz niedriger – vgl. PISA 09, 211. Gemessen daran, dass sich Jugendliche ohne Migrationshintergrund seit der ersten PISA-Studie seitens der gemessenen Lesekompetenz nicht signifikant verbessert haben, ist die entsprechende Qualitätsentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als positiver Trend zu bewerten (213). Gleichwohl haben es Jugendliche aus zugewanderten Elternhäusern, vor allem diejenigen mit türkischer Herkunft schwer, Defizite bei der Kompetenzentwicklung auszugleichen. Zum einen sind deren Ressourcen sozioökonomischer und kultureller Art als eher gering aus der Perspektive des Einwanderungslandes einzuschätzen. Erschwerend kommt hinzu, dass mitunter die Akteure unrealistische bildungsgang-spezifische Erwartungen haben, „...etwa wenn Eltern von fünfzehnjährigen Hauptschülerinnen und Hauptschülern angeben, dass ihr Kind ein Hochschulstudium absolvieren soll“ (227). Darüber hinaus verstärken sozialpsychologisch betrachtet z.B. bestimmte Aspekte von Zuwanderungs- und Integrationsdebatten die Renaissance vorurteilsbelasteten Denkens einschließlich von Erfahrungen fehlender gesellschaftlicher und individueller Anerken-

nung. Es gibt in Niedersachsen einen Erlass zu Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung, der im Frühjahr 2006 in Kraft gesetzt worden ist. Danach sind bei Bedarf die Grundschulen verpflichtet, ein Jahr vor Einschulungstermin Sprachförderunterricht für die schulpflichtigen Kinder einzurichten, die einer besonderen schulischen Sprachförderung bedürfen. Die Grundschulen entscheiden, welches Kind bis zum Schulbeginn gefördert werden soll. Dabei müssen die Eltern einbezogen werden, weil die Entwicklung der Lesekompetenz über einen langen Zeitraum erfolgt, die Vorlesekultur im Kindesalter den Spracherwerb fördert, Kinderliteratur als interaktives Medium gesprächsfördernd in den Entwicklungsprozess zum Aufbau von Lesekompetenz integriert werden kann. So kommt es neben dem wachsenden Interesse am Lesen auch zum allmählichen Aufbau kognitiver Grundfähigkeiten und der Fähigkeit, Texte zu dekodieren (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 74ff.).

Dennoch bleibt festzuhalten, dass das in PISA 2000 konstatierte schwache Kompetenzniveau der Schülergruppe beim Lese- und Textverständnis in PISA 2003 schwach geblieben ist und die Korrespondenz vom Migrationshintergrund und Bildungserfolg fortbesteht (Smolka 2005, 22f.). In Familien mit Migrationshintergrund wächst inzwischen die dritte Einwanderungsgeneration heran mit Eltern, die nicht genügend Deutsch können und hilflos auf in Deutsch verfasste Briefe und Mitteilungen der Schulen reagieren. Es gibt Schülerinnen und Schüler in Klassen, die mehr als 70% Jugendliche aus Migrationsfamilien aufnehmen, die in Haupt-, aber auch Realschulen mehr untereinander Deutsch sprechen könnten und möchten, aber bei der o.a. Zusammensetzung der Klassen im Unterrichtsalltag und seinen retardierenden Strukturen wenig Gelegenheit dazu finden. In der Realschule Hedwig-Dohm in Berlin versucht man z. B. über das Projekt „Elternlotsen“ einen Weg gegenseitiger Verständigung zu gehen. Dazu gehören u.a. türkischsprachige Übersetzungen amtlicher Schreiben, vor allem aber die ‚Übersetzung‘ der kulturellen Gepflogenheiten des Landes, in denen die Migranteneltern leben und ihre Kinder aufwachsen. Zu den ehrenamtlich übernommenen Lotsendiensten, die von ehemaligen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden, gehört es auch, in den Migrantenfamilien für mehr Integrationsanstrengungen, Weiterbildungsbereitschaft (die Landessprache zu erlernen) und Teilnahme an Elternversammlungen in den Schulen zu werben. Wenn diese Form gesellschaftlichen Engagements wie im Fall der o.a. Schule von Studenten türkischer Herkunft im Rahmen eines Projekts praktiziert wird – übrigens eine Idee des Türkischen Bundes (lt. Spiegel H16/2006) –, dann ermutigt der kleine Schritt zur Integration mehr als manche Expertise zum Thema. – Das PISA-Konsortium wie auch die KMK hatten festgestellt, dass das soziale Herkunftsmilieu und der Erwerb von Kompetenzen in schulischen Bildungsgängen eng, um nicht zu sagen fatal korrelieren. Deshalb beschloss die KMK bereits nach PISA 2000 ein Maßnahmenbündel, das einvernehmlich mit dem PISA-Konsortium ein unterstelltes Verbesserungspotenzial „in allen Schulformen“ stützen und weiter voranbringen sollte. So könnten z.B. über

ausgleichende Maßnahmen der Frühförderung in Kindertagesstätten vorschulpflichtige Kinder mit Migrationshintergrund sprachlich gefördert werden, um bei bildungsbiografischen Defiziten bereits hier gegenzusteuern. So versuchte man in Köln die sprachliche Frühförderung in den Kindertagesstätten zeitgleich mit einem Sprachkurs für diejenigen Eltern zu verknüpfen, die schon länger in der Bundesrepublik leben, ohne die deutsche Sprache erlernt zu haben und die deshalb keinen Anspruch auf vom Staat finanzierte Sprachförderung hatten. Bundeseinheitlich existiert diesbezüglich wenig Gemeinsamkeit. Es gibt 17 verschiedene Testverfahren, mit denen die Länder die Sprachkompetenz der Kinder vor der Einschulung überprüfen.

Bei den vorhandenen Strukturen des Schulsystems in Deutschland wirken sich die schwachen Lernergebnisse der Jugendlichen aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Schichten, insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, gravierend aus, wenn beispielsweise die Schülerpopulation der Hauptschule negativ homogenisiert zusammengesetzt ist. Ein ähnlicher Effekt stand 2007 in Niedersachsen im Rahmen eines Gemeinschaftsprojekts der Bundesagentur für Arbeit und dem Land zu befürchten. Es ist fraglich, ob man Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klassen, die Lernprobleme haben und abschlussgefährdet sind, in Projektklassen an 24 Standorten mit jeweils maximal 22 Jugendlichen zusammenführen sollte, ohne auf das Motivationspotenzial leistungsfähigerer Mitschüler zurückgreifen zu können. Dieser denkbare Einwand hat nichts mit dem sinnvollen zweiten Standbein des Projekts zu tun, die Jugendlichen zwei Tage in der Woche statt in Projektklassen in Betrieben lernen zu lassen (Praktikum). Das PISA-Konsortium Deutschland PISA 2003 (Seite 2) stellte fest: „Für Schülerinnen und Schüler, die in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe [der niedrigsten Stufe, H.K.] eingeordnet werden, sind die Prognosen für das weitere Lernen bzw. für eine berufliche Ausbildung ungünstig.“ Der Zusammenhang von besuchter Schulform und Kompetenzentwicklung in den genannten Bereichen korrespondiert eng mit dem zwischen sozialem Herkunftsmilieu und besuchter Schulform. Entsprechend divergieren die Bildungschancen. Der prognostizierte Rückstand bei den Leistungen der Hauptschüler zieht ein geringeres Sozialprestige dieser Jugendlichen nach sich. Die einst konsensfähige Idee der sozialen Gerechtigkeit ist im 21. Jahrhundert hinter einem ökonomisch bestimmten Gerechtigkeitsbegriff zurückgetreten, der von konstatabler Leistungs-Gerechtigkeit und Chancen-Gerechtigkeit spricht. Überträgt man diese Konstrukte auf das Feld der Bildung, so mag es manchem Bildungspolitiker leistungs- und chancengerecht erscheinen, wenn Schülerinnen und Schüler ihr Bildungsprogramm nach dem niveaubezogenen Bewertungsschlüssel zur Qualitätssicherung an öffentlichen Schulen erfolgreich oder eben nicht erfolgreich durchlaufen haben und ihnen die Ergebnisse ihrer Bildungsanstrengungen zertifiziert mitgeteilt werden können. Hier wirft der alte Tatbestand zirkulär verlaufender Sozialisations- und Bildungsprozesse in Schulsystemen, der in

der erziehungssoziologischen Bildungsforschung der siebziger Jahre schon gründlich aufgearbeitet wurde, die Frage auf, ob die ökonomische Reform der Schule durch die Gesellschaft über die Implementierung nationaler Bildungsstandards im Anschluss an PISA ungleiche Bildungschancen perpetuiert oder reduziert.

Wellenreuther reklamiert die Bedeutung der empirischen Bildungsforschung, weil entsprechend angelegte Untersuchungen die Wirksamkeit bestimmter unterrichtsmethodischer Maßnahmen belegen. Die geübte Praxis, am Ende einer oder mehrerer Unterrichtseinheiten, abschließende Tests zu schreiben und den erreichten Leistungsstand zu messen und punktemäßig unterschieden zu benoten, sieht nicht selten davon ab, markierte Wissenslücken der Schülerinnen und Schüler als individuelle Lern-Ressourcen für den nachfolgenden Fachunterricht zu nutzen. Experimentell konnte aber nachgewiesen werden, dass kleinere, den Abschlusstest vorbereitende Teilstests, wenn sie nachbesprochen wurden, den Unterricht effektiver machten. „Es ist zu vermuten, dass durch die Möglichkeit zur Testwiederholung jeder Schüler vor dem Schreiben des Endtests motiviert wird, seine individuellen Wissenslücken zu schließen.“ (Wellenreuther 2005, 41) Wellenreuthers Plädoyer für eine veränderte Lern- und Förderkultur will sich absetzen von einer Lernkultur in Deutschland, die er als Selektionskultur (s.o.) umschreibt. Auf der Basis gesetzter Standards, einer von Kompetenzstufe zu Kompetenzstufe aufbauenden Unterrichtskultur avancieren bei ihm Tests zu einem Steuerungsinstrument, Lernchancen und Leistungsvermögen eines jeden Schülers zu verbessern. Wellenreuther kommt nicht umhin bei seinen Konstrukten zur Unterrichtsentwicklung von Vermutungen und Projektionen zu sprechen, etwa dann, wenn kooperativ erstellte Unterrichtseinheiten über eine im Schulalltag institutionalisierte Zusammenarbeit der Lehrkräfte entstehen und im Rahmen seiner Konzeption des Lernens im Unterricht eingesetzt werden sollen. Zu fragen bleibt ferner, ob das deutsche Schulsystem überhaupt gleiche Bildungschancen für alle in den Blick nehmen kann und will?

Die Reform der Schule innerhalb der Grenzen des dreigliedrigen Schulsystems zu propagieren und durchzusetzen, diesen Versuch unternimmt die Kultusbürokratie immer wieder in Form von (neuen) Schulgesetzen, wie sie z.B. 2006/2007 in NRW oder Niedersachsen beschlossen wurden. Beide Schulgesetze billigen Schulen mehr Eigenständigkeit zu und wollen allen Betroffenen vor allem mehr Leistungen abverlangen (NRW). Nach der Föderalismusreform überbieten sich die Bundesländer darin, im Ranking (der internationalen Schulleistungsvergleiche) durch permanente Testabfolgen und zentrale Prüfungen in den verschiedenen Schulformen einen besseren Platz zu belegen. Viel wichtiger wäre es, auf Bundesebene wichtige bildungspolitische Entscheidungen zu regeln: z.B. Lehrerbildung, Qualitätsentwicklung an den Schulen, Fragen der Umstrukturierung des deutschen Schulsystems usw.

Die Kultusminister ignorieren, dass sich das Leistungsniveau der erfolgreichsten PISA-Länder einem anders strukturierten Schulsystem, vor allem

aber der darin eingebetteten pädagogischen Förder- und Lernkultur verdankt. „Das Spitzenergebnis von Finnland erklärt sich vor allem durch die geringeren internen Leistungsdifferenzen. Das System ist egalitärer und (Hervorh., J. Oe.) leistungsfähiger, soweit die Maßeinheiten von PISA das beschreiben können“, schrieb Oelkers (2003, 100). Hinzu kommt, dass manche Lehrkräfte und Bildungspolitiker von der irrigen Annahme auszugehen scheinen, die Jahrgangsklasse sei weitgehend homogen zusammengesetzt und könne gleichschrittig unterrichtet werden, ein Umstand, der die tägliche Unterrichtsvorbereitung erleichtern mag, aber keineswegs dem unterschiedlichen Leistungspotenzial der Schülerinnen und Schüler entspricht. Dabei hatten Wellenreuther (2005, 38f.), Klemm (2006, 78) u.a. Autoren belegen können, dass heterogene Lerngruppen erfolgreicher lernen. Schließlich sei die Wissensbasis der Schülerinnen und Schüler je nach Vorwissen aber auch hinsichtlich aufnehmbarer Wissensbestände unterschiedlich ausgeprägt. Ebenso unterschieden sich die Speicherfähigkeit von aufgenommenen Informationsbeständen im Arbeitsgedächtnis, die Schnelligkeit und Effizienz der Informationsverarbeitung auf dem Weg ins Langzeitgedächtnis von Lernenden je nach Intelligenz. Lernen sei individuell geprägt und differiere je nach Interesse, Motivation und emotionaler Befindlichkeit der Schüler. Darüber hinaus seien die Lernstrategien bei der Lösung bestimmter Aufgaben, die Fähigkeit, Problemlösungen kritisch zu reflektieren sehr verschieden ausgeprägt. Weil diese Merkmale von Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in den Klassen aller Schulformen in unterschiedlicher Ausprägung das Lernen beeinflussen, müsse das Unterrichtsgeschehen daran anknüpfen. „Dies kann nur geschehen, wenn der Lehrer seinen Unterricht an den Lernständen der verschiedenen Schülergruppen orientiert.“ (Wellenreuther 2005, 39) Auch wenn nach Klaus Klemm (2006, 80) empirische Bildungsforschung keine Empfehlung für ein bestimmtes Schulsystem begründen kann und will, sehen beide im gegliederten Schulsystem Mechanismen am Werk, die sich nicht nur auf dem Hintergrund empirischer Forschungspraxis als fragwürdig erweisen. Welche Annahmen sind gemeint?

Beginnen wir mit dem Mythos einer leistungshomogen zusammengesetzten Klasse gleichaltriger Schülerinnen und Schüler. Tatsächlich ist diese Annahme ein Reflex auf das in Schulformen gegliederte deutsche Bildungssystem. Schließlich bedienen die Übergangsempfehlungen aus den Grundschulen für die weiterführenden Schulen den Gedanken, die Schülerinnen und Schüler hätten Leistungen erbracht, die dem Bildungsstandard der empfohlenen Schulform entsprechen bzw. entsprechen werden. In Wirklichkeit sind Bildung und der Anspruch darauf unteilbar. Man kann beides nicht qualitativ und quantitativ selektieren (wollen), ohne die individuellen Bildungsbiografien der Kinder zu beschädigen. Hinzu kommt, dass die Leistungsstudien von TIMS und PISA auf empirischer Forschungsbasis Ergebnisse erbrachten, die den o.a. Mythos massiv in Frage stellen. Dabei „... irritierte in Deutschland insbesondere die Tatsache, dass Deutschlands oberstes Leistungsviertel (das

überwiegend von Gymnasiasten, die in tendenziell leistungshomogenen Gruppen lernen, gestellt wird) schwächer ist als das oberste Viertel aus Ländern, die durchgängig in leistungsheterogenen Gruppen arbeiten“, schreibt Klemm (2006, 78) in Anlehnung an Prenzel u.a. (2004).

Ebenso wenig überzeugend erscheint die Annahme, der Selektionsmechanismus des gegliederten Schulsystems funktioniere leistungsgerecht. Nachdem beispielsweise die Orientierungsstufe in Niedersachsen 2005 abgeschafft worden ist, müssen die Lehrkräfte der abgebenden Grundschulen zu einem (zu) frühen Zeitpunkt Empfehlungen für eine weiterführende Schule abgeben, die über die Bildungschancen der Kinder mitentscheiden. Wie will man die Schülerinnen und Schüler leistungsgerecht auf unterschiedliche Schulformen verteilen, wenn z.B. auf dem Hintergrund gemessener Lesekompetenz bei den Kindern zwischen 300 und 600 Punkten gleichwohl ziemlich willkürlich Empfehlungen mal für diese, mal für die andere Schulart ausgesprochen werden? Nach einem Untersuchungsergebnis der Universität Bielefeld (HBSC 2002) ließ ein Lesekompetenz-Wert guter Leser in Höhe von 550 die Verteilungssemantik auf weiterführende Schulformen für Grundschulkin-der nach der 4. Klasse zu einem Lotteriespiel werden. Ein solcher Leser kann sich bei Übergangsempfehlungen sowohl auf der einen wie auf der anderen Schulform ‚wiederfinden‘! Was ist von der angeblich leistungsgerechten Verteilung der Lernenden auf unterschiedliche schulische Subsysteme zu halten, wenn schon in der TIMS-Studie festgestellt worden ist, dass die Schülerinnen und Schüler von Realschulen zu einem relativ hohen Prozentsatz gymnasiale Leistungen im Fach Mathematik erkennen ließen und zu 25% im oberen Leistungsspektrum der Gymnasien zu finden waren (vgl. Klemm 2006)? Es steht zu vermuten, dass ein Schulsystem wie das in Deutschland mit seiner so frühen Verteilungspraxis auf unterschiedlich anerkannte Bildungswege gesellschaftlicher Bildungsungleichheit Vorschub leistet. Über die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund war im Anschluss an die PISA-Studien schon häufig die Rede gewesen, weniger aber darüber, dass die Lehrkräfte bezüglich ihrer Diagnose- und Beurteilungskompetenzen einen hohen Weiter- und Fortbildungsbedarf haben (müssten). Bei Allemann-Ghionda (2006, 352) findet sich dazu ein Beispiel: „Eine explorative Studie, durchgeführt im Raum Köln mit einer Gruppe von Drittklässlern, welche zur Hälfte aus deutschen Kindern und zur anderen Hälfte aus Kindern von zugewanderten Eltern bestand, hat erstmals die tägliche, konkrete Beurteilungspraxis von Lehrpersonen in sprachlich und soziokulturell heterogenen Klassen ans Licht gebracht.“ Einige Lehrkräfte sahen aufgrund rudimentärer deutscher Sprachkenntnisse, eingeschränkter Leistungsfähigkeit, fehlender unterstützender Maßnahmen im Elternhaus, hoher Geschwisterzahlen (sic!) bei den meisten Kindern mit Migrationshintergrund bereits zu Anfang der 3. Klasse deutliche Anzeichen ‚aufgehoben‘, dass diese für den Besuch eines Gymnasiums nicht geeignet seien. Dass diese Kinder zweisprachig aufwachsen, war den Lehrkräften nicht bewusst. Bereits in den

achtziger Jahren hatte man festgestellt, dass die Selektivität des Schulsystems den Zusammenhang zwischen sozialem Herkunftsmilieu und erfolgreichen bzw. negativen Bildungskarrieren in erheblichem Umfang beeinflusst. Die schulischen Leistungsanforderungen und der Vorrat an Wissensbeständen differieren herkunftsspezifisch. Dieser Sachverhalt wird durch das Schulsystem unterschiedlich beantwortet. Die Selektion erfolgt gewissermaßen auf institutionellem Wege und manchmal unabhängig von den Leistungsanstrengungen der Lernenden. Das o.a. Beispiel deutet an, dass die Reproduktion ungleicher Bildungschancen und sozialer Ungleichheit dem Schulsystem immanent zu sein scheint. „Der Erfolg der Anstrengungen im Bildungswesen ist abhängig vom Abstand zwischen dem schulischen Curriculum und dem ‚geheimen‘ Curriculum des Herkunftsmilieus.“ (Bauer/Bittlingsmayer 2005, 15)

Wenn von schulpolitischer Seite argumentiert wird, bei irrtümlicher Zuweisung von Schülerinnen und Schülern auf eine weiterführende Schulform sei das Prinzip der Durchlässigkeit zwischen den Subsystemen ein flexibel zu handhabendes Korrektivinstrument, dann stellt sich dieser Hinweis in der Realität als Propaganda, als ein weiterer Mythos dar. Die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen ist nach den Ergebnissen des Deutschen PISA-Konsortiums im Ländervergleich nicht aufstiegs-, sondern abstiegsorientiert ausgerichtet. Die Zahlen sprechen eine deutliche Sprache: Nur 23% der Schülerinnen und Schüler schafften den Aufstieg in die nächsthöhere Schulform. Die schwierige Allianz zwischen Herkunft- und Lernmilieu und schwächerem Kompetenzniveau in Hauptschulen schränkte den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zusätzlich ein. Wo Berufseinstiegsklassen an Berufsbildenden Schulen eingerichtet werden, wie das in Niedersachsen der Fall ist, dann heißt das u.a., Hauptschülerinnen und -schülern mit schwachem oder nicht vorhandenem Abschluss muss intensiv Nachhilfe für ein verbessertes Abschluss-Zeugnis gewährt werden. Zugleich steht die Vermutung im Raum, dass in der regulären Schulbesuchszeit der Unterricht in Deutsch, Mathematik und Englisch, aber auch mit Blick auf das soziale Kompetenzprofil nicht den Erfolg brachte, der doch durch die neuen Konstrukte zur Unterrichts- und Schulentwicklung angesagt war. Der Abstand zu den Lernmöglichkeiten der Jugendlichen in den Realschulen und Gymnasien wird größer und zu einem Rückstand im Leistungsprofil, der die Möglichkeiten positiver Lernentwicklung im deutschen „Drei-Klassen-Schulsystem“ (Späth) deutlich einschränkt. „Niedere‘ Schulbildung begrenzt Entwicklungsmöglichkeiten und orientiert auf kognitiv weniger anspruchsvolle Bildungs- und Berufsabschlüsse.“ (Klemm 2006, 80)

Angesichts der Unzulänglichkeiten des deutschen Schulsystems muss es schon verwundern, dass die Bildungspolitik dem angezeigten Wandel des Schulsystems Anfang des vergangenen Jahrzehnts eher ausgewichen ist und statt dessen Zuflucht genommen hat in einer effizienzsteigernden Rationalisierung von Bildung (vgl. Oelkers 2003 a, 12). Der Kompetenzbegriff in den

Schulleistungsstudien von PISA, die Bildungsstandards und ihre Merkmale sollen das Lehren und Lernen im Unterricht umorganisieren helfen. Letztere hätten sachnormorientierte Steuerungsfunktion in der Praxis des Unterrichtens gewonnen. Bei Hanna Kiper (2005, 67) stellen sich die Anforderungen an den Unterricht deshalb wie folgt dar:

„Unterricht, der sich Bildungsstandards verpflichtet weiß, kann keine Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung vor allem orientiert an der Sozialnorm vornehmen; der Sachnorm und ihrer Darlegung, ist größere Aufmerksamkeit zu widmen. Dafür muss die Unterrichtsarbeit in der Schule insofern umgestellt werden, als Abgleichungsprozesse zwischen den gesetzten Normen und den Bedingungen in der Schule und der Schulklasse hergestellt werden, um über Wege nachzudenken, wie die Schüler/innen im Lernen maximal unterstützt werden können.“ Dazu ist kritisch anzumerken, dass sich die Sozialnorm (beispielsweise im eingeschränkten Lernmilieu einzelner Schulen) von der sogenannten Sachnorm nicht trennen lässt, wenn bestimmte schulische Leistungen in einem Fach auf der Basis der KMK-Regelstandards von den Schülerinnen und Schülern erbracht und von Lehrkräften gemessen und beurteilt werden sollen. Die Organisation des Lehrens und Lernens wird unter den Aspekten der Lernmotivation jedes einzelnen Schülers und der Erreichbarkeit der (Sachnorm) Bildungsstandards immer im Blick haben müssen, alle Akteure herauszufordern und zu fördern. Darüber hinaus erscheint mir die Sachnorm des Kompetenzbegriffs, genauer der Kompetenzstufen, ein Konstrukt zur Unterrichts- und Schulentwicklung zu sein, das schulischer Bildungsungleichheit Vorschub leistet. Worauf stützt sich diese Annahme?

Wie dargestellt, hat ein in der Grundschule von den Kindern erreichtes Kompetenzniveau nur relativen Einfluss auf die Zuweisungspraxis zu weiterführenden Schulformen. Möglicherweise spielt das Herkunftsmilieu/die Sozialnorm von Schulkindern eine größere Rolle bei den Empfehlungen der Grundschulen als das Kriterium messbarer Kompetenzen – vgl. entsprechende Studie im Auftrag der Vodafone-Stiftung vom Dezember 2011. Problematisch erscheint mir ferner, dass eine lerntechnische Monokultur des Lehrens und Lernens mit der Ausrichtung auf standardisierte Bildung das auf Auslese fokussierte Schulsystem eher stützt als reformiert. Die Bildung nimmt sozusagen eine Warenform an. Ihr Adressat wird im Geiste der Theorie des ‚Humankapitals‘ als ein nutzenmaximierendes Individuum definiert, das sich im eigenen Interesse Wissensbestände aneignet und zu „...sozial wie ökonomisch wünschenswerten Ergebnissen“ kommt. Die Output-Orientierung der Schulen dient letztendlich der Erhöhung ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit (vgl. McLaren 1999, 13). Selbst wenn man dem nicht zustimmen möchte, bleibt eine Frage bestehen:

Kann es nicht sein, dass sich (ökonomische) Merkmale und Prinzipien der Reform der Schule nach dem sogenannten PISA-Schock als ein eindimensionales Instrumentarium zur Verbesserung der Leistungsqualität schulischen Lernens erweist, dem die grundsätzliche Offenheit und Unabgeschlossenheit

von Lern- und Bildungsprozessen, ihre ästhetischen und normativen Dimensionen weniger Aufmerksamkeit wert zu sein scheinen, weil sie nicht in das bildungspolitisch favorisierte Bild einer „information-processing approach of education“ passen? Interessanterweise gibt es seit einigen Jahren einen erziehungswissenschaftlichen Forschungsansatz „performativer Pädagogik“, der den Blick auch auf diese Seiten pädagogischen Handelns richtet – vgl. Wulf/Zirfas: Hrsg. (2007). Ich komme in den folgenden Kapiteln darauf zu sprechen. Im Zuge der Globalisierung, die man in den vergangenen zehn Jahren als primär ökonomischen Prozess zu verstehen gelernt hat, wird alles als Folge des Neoliberalismus warenförmig und entsprechend vereinnahmt – vgl. Kemper/Sonnenschein: Hrsg. (2003).

Die Ausdehnung des Steuerungswissens auf dem Gebiet der Unterrichts- und Schulentwicklung blendet aus forschungsbedingten Gründen die Interaktionsebene des pädagogischen Handelns im Unterricht auch dann aus, wenn es um Fragen der Evaluation geht. Damit geraten Formen der Selbst- und Peer-Evaluation aus dem Blickfeld. Kuper (2005, 72) bemerkt kritisch dazu, dass eine Evaluation auf der Interaktionsebene „... von der Verarbeitung alltäglicher Erfahrungen praktisch arbeitender Pädagogen nicht zu unterscheiden sei ...“. Für mich drückt das Beispiel ein Defizit aus. Wie will man die Transformation von Wissensbeständen im Unterricht messen, ohne die Ebene des Interaktionssystems Unterricht genauer in den Blick zu nehmen? „Freilich wird Neue Steuerung heute vielfach als funktionssystemübergreifend und international anwendbares Erfolgsmodell angepriesen, worüber die Einsicht in historische und teilsystemspezifische Grenzen der Übertragbarkeit entsprechender Steuerungsmodelle in den Hintergrund tritt.“ (Bellmann 2006, 488)

Die von Bellmann genannte „neue Steuerung“ fußt auf Erfahrungen von entsprechenden Entwicklungen in den USA. Die schon häufiger erwähnte Output-Steuerung im deutschen Bildungssystem geht von gesetzten Bildungsstandards und externer Überprüfung von erbrachten Schulleistungen aus. Damit wird die Schülerorientierung pädagogischen Handelns primär zu einer „... an der kognitiven Entwicklung der Lernenden ausgerichteten Perspektive“ (Klieme u.a. 2003, 50). Praktische Entscheidungen, Bildungssysteme zu dezentralisieren, Autonomie der Schulen zu stärken, die Wahl von Schulen freizustellen usw. folgen dem zentralen Gedanken des Wettbewerbs. Beide Steuerungsinstrumente sind in den USA seit Mitte der 90er Jahre miteinander verzahnt worden. 2002 wurde ein Gesetzpaket unter dem Motto „No Child Left Behind“ (NCLB) unterzeichnet, das vom Titel her dem Gedanken möglicher Chancengleichheit mehr Rechnung zu tragen scheint als dem möglichst erhöhter Effizienz von Unterrichts- und Schulentwicklung. Dennoch hat das bildungspolitische Hauptinteresse an einer langfristigen Qualitätssicherung und -verbesserung der Schulentwicklung (beispielsweise im Bundesstaat Texas) primär dazu geführt, dass es über landesweite externe Evaluation, die auch vor Sanktionen nicht zurückschreckte, zu langfristig verbesser-

ten Testleistungen kam, ein Fortschritt, den man auf nationaler Ebene mit der NCLB-Gesetzesinitiative wiederholen wollte. So kann es nicht verwundern, dass im Text des gemeinten Gesetzes immer wieder vom „scientifically based research“ die Rede war. Den einzelnen Bundesstaaten wurde auferlegt, ihre Reformanstrengungen auf die Konstrukte der Unterrichts- und Schulentwicklung zu konzentrieren, die nach wissenschaftlicher Forschungsmeinung effektiv sind. Das entsprechende Forschungsdesign ist experimentell ausgerichtet und muss dem forschungslogischen Prinzip folgen, dass sich gemessene Effekte wiederholen lassen, um verallgemeinerbare Schlussfolgerungen für geeignete Unterrichtsmethoden ziehen zu können. „Während also das Gesetzpaket NCLB bereits Definitionen erziehungswissenschaftlicher Forschung enthält, an denen sich bildungspolitische und pädagogische Reformprogramme zu orientieren haben, gehen jüngste Gesetzesinitiativen einen Schritt weiter: Sie zielen nicht nur auf eine forschungsgestützte Bildungsreform und Bildungspraxis, sondern auf eine Reform erziehungswissenschaftlicher Forschung selbst.“ (Bellmann 2006, 495) Einerseits sollten die US-Bundesstaaten Standards einschließlich Testverfahren und Mindesterwartungen (z.B. in der Grundkompetenz der Lesefähigkeit) festlegen. Andererseits erwartete man von den Schulen und ihrer Unterrichtspraxis, dass sie Jahr für Jahr den Anteil der Lernenden, die Mindesterwartungen verfehlen, reduzieren. Dabei ist, wissenschaftlich betrachtet, eine solche kontinuierliche Leistungssteigerung schwächerer Schülerinnen und Schüler über einen Zeitraum von 10 Jahren eine eher unwahrscheinliche Annahme, wie die Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ festgestellt hat (vgl. Klieme u.a. 2003, 30). Die sich hier bereits andeutende Dominanz des Steuerungswissens findet in Teilen der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland eine Entsprechung, wenn man einem Gedankengang Jürgen Kluges in DIE ZEIT, Nr. 44, vom 27.10.2005, folgt. Der Chef der Unternehmensberatung McKinsey in Deutschland sieht in dem Forschungsansatz von PISA und seiner Wirkung den Grundsatz aufgehoben, es sei nunmehr „... bewiesen: Sobald Sie etwas messen, wird es besser“. Dass den politischen Entscheidungsträgern mit dem Instrument des Steuerungswissens durch die Bildungsforschung eine neue Aufgabe zugewachsen ist, das dürfte deutlich geworden sein, nicht aber, „... mit welchem Grad an kritischer Reflexivität nach innen und Transparenz nach außen“ sie dabei vorgehen werden. Folgt man Bellmann u.a. Autoren ist damit ein Untersuchungsfeld angesprochen, das die Erziehungswissenschaft als forschende Disziplin erneut auf Zusammenhänge zwischen „Bildung, Macht und Gesellschaft“ verweist – vgl. Brumlik/Merkens (Hrsg.) 2007.

Die Globalisierung und Ökonomisierung der Gesellschaft hat inzwischen dazu geführt, dass diese durch den Druck der Verhältnisse daran gegangen ist, die Schule bis auf die Ebene von Kerncurricula und Kompetenzerwartungen zu reformieren. Wenn aber die Gesellschaft nur noch erwartet, dass Lernen und Bildung das hervorbringen hat, was ökonomisch verwertbar erscheint und damit die Ergebnisse der Bildungsforschung instrumentalisiert,

dann würde das pädagogische Handeln auf die Maxime und Begriffe reduziert, die die Dialektik zwischen System und Lebenswelt verschweigt. Hermann Giesecke (2005) hat am Beispiel der Analyse und Kritik des Begriffes „Humankapital“ darauf hingewiesen, dass selbst die dem Zeitgeist geschulte öffentliche Sprachverwendung die Ökonomisierung der Verhältnisse spiegelt. Bezüglich der o.a. Dialektik bleiben aber Fragen offen wie z.B.: „Und was geschieht bzw. soll mit denen geschehen, deren Humankapital für den Arbeitsmarkt nicht ausreicht oder die aus ihm in die Arbeitslosigkeit entfernt werden, wenn also das Kapital Mensch nicht die erwartete Rendite bringt?“ (Giesecke 2005, 379) Was in Bildung investiert wird, das lässt sich nicht allein an Maßstäben wirtschaftlicher Rendite und verwandter Denkstrukturen messen, selbst wenn man, volkswirtschaftlich gesehen, das Kosten-Nutzen-Kalkül knapper öffentlicher Kassen nicht aus dem Blick verliert. „Der Erziehung von Kindern und Jugendlichen würde gewiss nicht schaden, solche wirtschaftlichen Gesichtspunkte wieder ins Feld zu führen und deutlich zu machen, dass Ökonomie die Verwaltung eines Mangels ist und dass deshalb die Inanspruchnahme einer gesellschaftlichen Ressource wie des Bildungswesens einer je persönlichen Gegenleistung bedarf.“ (Giesecke 2005, 385) Bildungsprozesse lassen sich nicht nur vom Primat ökonomischen Verwertbarkeitsinteresses her definieren, sondern sie umfassen in der durchaus eigensinnigen gesellschaftlichen Institution/Lebensform Schule die Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen, die es ermöglichen, sich politisch und kulturell an dem permanenten Strukturwandel gesellschaftlicher Öffentlichkeit zu beteiligen (vgl. Exp. 2003, 20).

Anders als z.B. Wagner (2006) sehe ich in den Tendenzen der Kolonialisierung der Bildung durch das Eindringen ökonomischer Verwertungsinteressen und betriebsförmiger Steuerungsmechanismen das Problem zunehmend ungerechter werdender gesellschaftlicher Integration aufscheinen – vgl. auch Radtke 2006. Die von Wagner angedachte Harmonisierung von Ökonomie und Bildung unter dem Begriff der Globalisierung sucht auf dem Hintergrund verbindlicher Qualitätsstandards ihr Heil in der entgegengesetzten Vorstellung einer „Wissensgesellschaft“ unter globalen Maßstäben. Diese sei „... eine große Chance für die Kraft einer emanzipatorischen Bildung im Sinne der Aufklärung“ (Wagner 2006, 46). Der Blick auf die Realität der Schulentwicklung zeichnet ein entgegengesetztes Bild der Antinomie von Qualitätsansprüchen und möglicher/verstellter Teilhabe der Lernenden. Die Ökonomisierung der Bildung auf standardisiertem Kompetenzniveau unseres im wesentlichen dreigliedrigen Schulsystems reduziert das Individuum auf die handfesten Folgen gemachter Bildungserfahrungen: „Die schulische Praxis ist deshalb ungerecht, weil das Unterschreiten definierter Kompetenzstufen die Teilhabechancen jedes Einzelnen vermindert“ (Radtke 2006, 56). Die Transparenz des Bildungsmarktes über die betriebsförmige Organisation und Steuerung der Bildungsprozesse (als Dienstleistung) macht das mittelschichtorientierte Klientel der Bevölkerung auf Seiten der Eltern und der Schulan-

gebote (Bildungsabschlüsse) zu Gewinnern und Nutzern des Schulsystems, nicht aber die sozial unterprivilegierten Bevölkerungsgruppen, deren Kindern die Chancen zur gleichen Teilhabe an Bildung verwehrt bleiben. „Die Selektionen, die das Schulsystem vornimmt, müssen durch Leistungen im Bereich der Grundbildung, nicht aber durch Prognosen hinsichtlich der zu erwartenden späteren gesellschaftlichen Allokation der Schülerinnen und Schüler legitimiert werden“, schreibt Benner 2005, 571.

Die Entscheidungen der Schulpolitik, die Qualität der Schul- und Unterrichtsentwicklung über verbindlich gemachte Standards und Evaluation der erbrachten Ergebnisse mit Hilfe landesweiter Leistungstests, die sich an den Messinstrumenten der internationalen Schulleistungstudien PISA ff. orientieren, zu verbessern und auf dem Hintergrund der Globalisierung und Ökonomisierung der Gesellschaft zukunftsfähig zu machen, konstruieren eine Vorstellung von Unterricht, die von Messbarkeit, Testorientierung und kognitiv-instrumenteller Ausrichtung bestimmt erscheint. Dabei hat die Exp. 2003 vor Tendenzen gewarnt, Bildungsstandards für Benotungszwecke und Selektionsentscheidungen zu instrumentalisieren. „Erfahrungen mit dem high stakes assessment in den USA haben die negativen Konsequenzen des Missbrauchs von zentralen Tests für Einzelfallentscheidungen in der Schule deutlich gemacht. Der Test beginnt den Unterricht zu dominieren – was bei intelligenten Tests, die Raum für komplexes Denken, Problemlösen und Kreativität lassen, durchaus fruchtbar sein, aber bei schlechten Tests fatale Auswirkungen haben kann.“ (Klieme u.a. 2003, 48f)

Mit dem Fokus auf Lesekompetenz und dem niveau-differenzierten Bewertungsschlüssel, einer an Sachtexten ausgerichteten Bearbeitung von Texten im Deutschunterricht, die neben den kognitiven Aspekten die emotionalen und kreativen Dimensionen des Lesens eher vernachlässigt als fördert, fällt die Vorstellung von Unterrichtsentwicklung im Fach Deutsch hinter Ziele aktueller Deutschdidaktik und den Bildungsstandards des Faches für den 4. Jahrgang zurück.

In der KMK war die Rede davon, dass man sich lesend mit der Welt auseinandersetzen soll und diese zu entwickelnde Kompetenz auch „Vergnügen bereiten kann“ (vgl. [www.kultusministerkonferenz.de](http://www.kultusministerkonferenz.de)). Horst Bartnitzky kritisierte die Verwertungslogik schulpolitisch beeinflusster Unterrichts- und Schulentwicklung als Versuch, Bildungsprozesse auf der Basis von Output-Orientierung steuern zu wollen. „Die langfristig wirksamen Effekte auf Selbstbild, Motivation, Einstellung, bereichsspezifische Qualifikationen sind in der Regel nicht punktuell abprüfbar, aber möglicherweise in längeren Zeiträumen beobachtbar.“ (Bartnitzky 2006, 204) Das Zusammengehen von Förderkultur durch professionell arbeitende Lehrkräfte und Bildung als Entwicklungstatsache auf Seiten der Schülerinnen und Schüler müsse auch im Interesse schulpolitischen Handelns sein. Stattdessen zeitige das Mittel-Zweck-Denken eindimensional testorientierten Unterrichtens ein Leitbild von ‚gutem‘ Unterricht, das Effektivität oberste Priorität einräumt. Inzwischen sind

Verlage schon spezialisiert, Übungshilfen für Lernstandserhebungen, ad hoc einsetzbare Materialien und Kopiervorlagen zur besseren Bewältigung von Vergleichsarbeiten und Leistungstests anbieten zu können. Pädagogisches Handeln, das primär der Teaching-to-the-test-Zielvorstellung folgt, verengt das Curriculum von Bildungsprozessen auf dramatische Weise. „Die Leistungen in den Tests werden zwar besser, weil der Unterricht auf die speziellen Anforderungen der Tests hin ausgerichtet wird, Leistungen in den außertestlichen Bereichen aber nehmen ab, weil sie unterrichtlich nicht mehr wie zuvor gefördert werden.“ (Bartnitzky 2006, 209) Der Autor verweist auch auf Beispiele externer und interner Evaluation, die ein anderes Szenario von Unterrichts- und Schulentwicklung andeuten.

Die Expertise sucht im 5. Abschnitt (55ff.) u.a. einigen der hier vorgetragenen Einwände zu begegnen. Es wird eingeräumt, dass Bildungsstandards nicht allein verfahrenstechnisch legitimiert werden können, sondern als Rahmenbedingung im gesellschaftlichen Diskurs eingebunden sind. Gleichwohl stellt das Expertengremium in gewisser Distanz zu erziehungstheoretischen Debatten mit Blick auf die erwartete bessere Leistungsfähigkeit von Unterrichts- und Schulentwicklung (nach PISA) abschließend fest: „Für die Frage nach der spezifischen Rolle der Schule in diesem Prozess können Bildungsstandards zugleich eine kriteriengestützte Operationalisierung und Messung von Erwartungen an die Lernenden und die Qualität pädagogischer Arbeit anbieten und dabei auch die Bereiche des Wissens und Könnens ausweisen, an denen solche Qualität lehrbar und steigerbar wird.“ (Klieme u.a. 2003, 70) Das scheint mir ein wenig auf der Argumentationslinie des Leiters der Akademie für politische Bildung in Tutzing zu liegen. Oberreuter äußerte 2006 in einem Streitgespräch die Auffassung, man müsse die „ideologischen Ruinen“ der 60er Jahre zur Seite räumen und zukünftige Regelungen empirisch fundieren. Die Hartmut von Hentig zugestandene kritisch-begleitende Funktion eher allgemeiner Bildungsziele würde allerdings weniger auf dem Gebiet konstruktiver oder operativer Bildungsarbeit liegen. Weil den Bildungsstandards für die angepeilte Unterrichts- und Schulentwicklung eine so zentrale Bedeutung beigemessen wird, werde ich der Argumentation der vom Bund initiierten Expertise ausführlich nachgehen. Schließlich basieren die KMK-Beschlüsse wie auch die Kerncurricula bzw. Curricularen Vorgaben der Bundesländer auf den Rückschlüssen, die die Gutachter auf der Basis der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung nach der ersten PISA-Studie gezogen haben.

