Ulrich Heinemann

Bewegter Stillstand

Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA

BELTZ JUVENTA

Ulrich Heinemann
Bewegter Stillstand

Institutionenforschung im Bildungsbereich

Herausgegeben von
Nils Berkemeyer | Inka Bormann | Thomas Brüsemeister |
Sebastian Niedlich | Michael Schemmann

Den Institutionen-Begriff zu aktualisieren und in der Bildungsforschung wieder stärker zu berücksichtigen, ist das zentrale Anliegen der Buchreihe. Im akademischen und gesellschaftlichen Kontext haben sich die Vorstellungen über die Bedeutungen von Bildungsinstitutionen stark verändert. Institutionen werden nicht mehr nur restriktiv, top-down gedacht. Die Diskussion wurde vielmehr erweitert um Begriffe wie Mehrebenensystem, Ermöglichung, Hybrid, Wechselwirkung, Ambivalenz.
Dabei verändern sich Spielarten, Funktionen und Wirkungsweisen von Institutionen, ohne ihre grundsätzliche gesellschaftliche Relevanz zu verlieren. Durch Prozesse der De-Institutionalisierung des Alten und der Institutionalisierung des Neuen ist der Wandel von Institutionen an der Tagesordnung.
Die Buchreihe soll Erkenntnisse über legitimatorische, regulative, normative und kognitive Funktionen von Institutionen sowie deren Wandel darstellen und dabei das ganze Potenzial sozialwissenschaftlicher Analysen nutzen. Die Reihe versteht sich als Ort sowohl für gegenstandsbezogene Empirie- und Theoriebildung, als auch für grundlagentheoretische Reflexionen.

Ulrich Heinemann

Bewegter Stillstand

Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Ulrich Heinemann, Jg. 1950, Dr. phil., war Abteilungsleiter im Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und ist Lehrbeauftragter an den Universitäten Bochum und Münster. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schulentwicklung, Geschichte der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus, Erinnerungskultur, Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, Landesgeschichte Nordrhein-Westfalens.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

FSC www.fsc.org MIX Papier aus verantwortungsvollen Quellen FSC® C089473

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3496-7 Print
ISBN 978-3-7799-4577-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung 11

Kapitel I
Reform und System: Vom Nebeneinander öffentlicher Ziele und latenter Zwecke der Schule 22

1. Messbar leistungsstärker, bildungsgerechter, individueller: Die öffentlichen Ziele der Schulreform 23
2. Sozialisation, Selektion und Selbstbehauptung: Latente Zwecke des Schulsystems 28
3. PISA 2000 – 2012: Das Schulsystem zwischen Entwicklung und Stagnation 29
4. Ritual schlägt Ideal: Zur Anlage des Unterrichts an deutschen Schulen 32
5. „Auf die Mittelköpfe kalkuliert“: Zu Fokus und Nachhaltigkeit der schulischen Wissensvermittlung 39
6. ‚Qualitätsfassaden‘: Vom Zusammenhang anspruchsvoller Lehrpläne und unterkomplexer Lernleistungen 45
7. Ein „träger Trend“ zum Besseren: Der Umgang der Schulen mit Vielfalt und Verschiedenheit 50
8. „Deutliche Züge einer Parentokratie“: Der Bildungserfolg und die Effekte der sozialen Herkunft 55
9. Objektiver – aber längst nicht neutral: Schulische Selektion und Segregation nach PISA 59
10. Sozialisation für das vergangene Jahrhundert: Die Bildungswirkung des Schulsystems heute 65
11. Reform oder System: Wer oder was bestimmt die Schule von morgen? 69

Kapitel II
Hermetische Profession: Das kollektive Gedächtnis der Lehrerschaft 73

1. Beliefs, Habitus und kollektives Gedächtnis: Zugänge zum Verständnis des Lehrerbewusstseins 73

2. Helden und Prügelknaben: Zu den Selbst- und Fremdbildern der Lehrerschaft 78
3. Ziemlich beste Feinde: Das Ethos der Lehrer und die Realität der Schüler 83
4. Phalanx mit Rissen: Gemeinsamkeiten und Differenzen im Bewusstsein verschiedener Lehrergruppen 88
5. Kampf um die pädagogische Freiheit: Autonomie zentriertes versus wirksamkeitsorientiertes Professionsverständnis 93
6. Berufsstand ohne Bezugswissenschaft: Zur Rolle der Pädagogik in der universitären Lehrerausbildung 98
7. Halbe Profis für das Lehren und Lernen: Aus- und Fortbildung als nicht genutzte Chancen 103
8. Unter dem Feldzeichen Pädagogischer Allzuständigkeit: Die Interessenvertretungen der Lehrerschaft 111
9. Für Elite gegen Gleichmacherei: Die konservativen Lehrerverbände 113
10. Für Einheitsschule und Einheitsbezahlung: Die progressiven Lehrerverbände 117
11. Vorrang für Lehrerinteressen: Das Credo aller Lehrerverbände 120

Kapitel III
„Wie vor hundert Jahren“: Schule als lernschwache Arbeitskultur 127

1. Archimedischer Hebel der Schulreform: Die neue Steuerung 128
2. Theoretisch konkurrenzlos – praktisch wirkungsarm: Die Selbstständige Schule 131
3. Was nicht passt, wird passend gemacht: Schulreform als Reform-Camouflage 136
4. „Am stärksten vom Burn-out-Syndrom betroffen“: Die Eigenwahrnehmung der Lehrkräfte 139
5. „Keine auffälligen Unterschiede“: Lehrkräftebelastung im Vergleich 142
6. Klagen auf hohem Niveau: Lehrkräftebezahlung und schulische Ressourcenausstattung 146
7. „Organisation ohne nachweisbare Rationalität“: Die Arbeitszeit der Lehrkräfte 150
8. Halbtags-Unterricht und 45-Minuten-Takt: Bastionen des schulischen Strukturkonservativismus 154
9. Hoheitliche Aufgabe in pädagogischer Allzuständigkeit: Zur Kritik des Beamtenstatus für Lehrkräfte 158
10. Funktionale Differenzierung durch Multiprofessionalität: Voraussetzungen zukunftsfähiger Schulreform 161

11. „Für den Ganztag, gegen den ganzen Tag“: Paradoxien und Anachronismen aktueller Schulentwicklung 167
12. Arbeitskultur-Arbeitsverhältnisse-Arbeitsraum: Verdrängte Kernprobleme der Schulstrukturdebatte 170

Kapitel IV
Embedded Sciences: Bildungswissenschaften als gespaltene Systembetreuungswissenschaften 177

1. Normativ begründen – empirisch beschreiben – Wirksamkeit analysieren: Was sind, was wollen und was tun Bildungswissenschaften? 177
2. Konservieren – Transformieren – Reformieren: Zur Rolle wissenschaftlicher Pädagogik in historischer Perspektive 181
3. Kräfteverschiebung nach PISA: Zum Verhältnis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und empirischer Bildungsforschung 185
4. Gegen „politische und ökonomische Übergriffe auf das Bildungssystem“: Die Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. 191
5. Pädagogische ‚Maschinenstürmer‘: Zur Einordnung der erziehungswissenschaftlichen Kritik an der Bildungsreform 195
6. Elaborierte Methoden – Verengte Perspektiven: Entwicklungstendenzen empirischer Bildungsforschung 200
7. Hilfreiches Wissen für die Schulreform?: Zu Stand und Einstellung, Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Bildungsforschung 205
8. ‚Erfolgsgeschichte‘ Schulentwicklung: Der pädagogisch-publizistische Komplex und seine Zirkelschluss-Rhetorik 213
9. Keine Äquidistanz: Zum Verhältnis von Bildungswissenschaften, Politik und Schulsystem 219

Kapitel V
Von Scheinriesen und heimlichen Giganten: Die Stakeholder des Schulsystems 228

1. „Lediglich in Einzelfällen belegbar“: Schulpreise, best practice und die Wirkungen 229
2. Verbesserungs- oder Verwertungsinteresse? Selbst- und Fremdbilder der Bildungsstiftungen 232
3. „Stets das bessere Ende für sich“: Programmatik und Performance der Bildungsstiftungen 237
4. Kaum Passung: Kopplungsprobleme zwischen dem System Schule und dem System Wirtschaft 244

5. Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft? Zur Rolle und Bedeutung von kommunalen Schulträgern und regionalen Bildungsnetzen für die Schulentwicklung 250
6. What works? Stadtteile – Stadt – ländlicher Raum: unterbelichtete Einflussgrößen des Schulerfolgs 256
7. Gefesselte Riesen: Vision und Wirklichkeit des regional governance 259
8. Mythos katholisches Arbeitermädchen vom Lande: Bildungsungleichheit als historisches Erbe in Deutschland 261
9. Mehr Chancen für mein Kind: Zum Verhältnis von elterlichem Bildungsdruck, sozialer Abstiegsangst und schulischem Strukturkonservativismus 265
10. Heimliche Giganten im Schulsystem: Organisierte Eltern zwischen Widerspruch und Anpassung 271
11. Only bad news is good news: Die Medien und die Schulreform 278
12. Akteure der Beschleunigung: Zur Rolle der Stakeholder im Schulsystem 280

Kapitel VI
Getriebene Treiber: Schulpolitik und Schuladministration nach PISA 284

1. Rückbau statt Ausbau: Tendenzen schulaufsichtlicher Entwicklung nach PISA 285
2. Kienbaum und die Folgen: Schulaufsichtliche Reformüberlegungen vor PISA 289
3. Zwischen partnerschaftlicher Kommunikation und hoheitlicher Anweisung: Zum problematischen Verhältnis von Schuladministration und Schule 292
4. Administrativer Arm mit reduzierter Schlagkraft: Die Schulaufsicht in der Praxis der Schulreform 297
5. Gefangen im Selbstständigkeitsdispositiv: Schulpolitik in den Verhältnissen – machtlos 302
6. ‚Gute Schule‘ auf dem Papier: Schulpolitik als Symbolpolitik – erfolgreich 307
7. Neue (alte) Unübersichtlichkeit: Die Schulstrukturdiskussion und ihre Entwicklung in Deutschland 314
8. „Zweigliedrigkeit“: Keine Garantie für mehr Chancen und bessere Bildung 318
9. „G8/G9“: Von der Fragilität reformpolitischer Geländegewinne 324
10. Die üblichen Verdächtigen? Zur Versachlichung der Diskussion über den Bildungsföderalismus 328

11. Bund und Land Hand in Hand – chancenlos: Der Bildungsföderalismus und seine (selbstgesetzten) Grenzen 332

Kapitel VII
Exkurs: „Große Erzählung“ und „Geteilte Wirklichkeit“: Schulische Inklusion zwischen Theorie und Praxis 338

1. Das suggestive Ideal: Inklusion als Menschenrecht auf Chancengleichheit 339
2. Euphorie und Ernüchterung: Die Unterstützerszene formiert sich 342
3. Heterogenität in der Förderung von Vielfalt: Die Inklusionspolitik der Bundesländer 346
4. Wider die Abschaffung der Sonderschulen: Die förderpädagogische „Zunft“ in der Inklusionsdebatte 350
5. Inklusive Schulen in Praxis und Theorie: Zum Widerspruch zwischen berufsständischen und pädagogischen Ansprüchen 354
6. Vom Traum zum Trauma: Der Fall der Inklusion in Schule und Lehrerschaft, Öffentlichkeit und Elternschaft 358
7. „Geteilte Wirklichkeit“: Desegregation mit sozialer Schieflage 362

Zusammenfassung 370

Anmerkungen 388

Benutzte Literatur (Auswahl) 459

Einleitung

Am Anfang war PISA! Dieser internationale Schul-Leistungsvergleich an der Wende zum neuen Jahrtausend gilt in der politischen Öffentlichkeit bis heute als Initialzündung für eine zweite deutsche Bildungsreform. Für die akademische Erziehungswissenschaft des deutschsprachigen Raumes war das „Programme for International Student Assessment" daneben auch der entscheidende Anstoß zu einer ‚empirischen Wende' und damit zum Durchbruch der empirischen Bildungsforschung. Fragt man Eltern und Lehrkräfte nach PISA 2000, dann ist seither in den Schulen kein Stein mehr auf dem anderen geblieben. Vieles, das ist die allgemeine Ansicht, habe sich in den Schulen bewegt, nicht immer – so eine ebenfalls weit verbreitete Meinung – zum Besten der Schülerinnen und Schüler. Nimmt man alles in allem, dann herrscht eine wahre Kakophonie der Urteile über PISA. In einem allerdings gibt es Einigkeit: Die deutschen Schulen seien seit 2000 unübersehbar in Bewegung geraten.

Bewegung ist aber nicht gleichbedeutend mit Veränderung und selbst Veränderung kann ephemer oder nachhaltig sein, kann neben beabsichtigten auch unbeabsichtigte, die ursprünglichen Bewegungsziele konterkarierende Wirkungen entfalten. Das spricht dafür, genauer hinzusehen und zum Beispiel die Gegebenheiten, die PISA vorfand, die Ergebnisse, die dieser internationale Vergleich und seine Nachfolger zeitigten, die Verfahren, die in der Folge des Schulleistungsvergleichs entwickelt wurden und nicht zuletzt das Agieren der Beteiligten an sowie der Betroffenen von Schulentwicklung in den letzten 15 Jahre einmal näher unter die Lupe zu nehmen.

Haben also, so wäre noch genauer zu fragen, die in den letzten anderthalb Jahrzehnten entwickelten Kriterien und Verfahren, Unterricht auf seine Wirkung für die Schülerleistungen hin messen zu können, gegriffen; haben sich die daraus abgeleiteten Möglichkeiten, das Lernen individueller zu gestalten, durchgesetzt, ist dadurch das deutsche Schulwesen leistungsfähiger und bildungsgerechter geworden? Was hat die seither expandierende empirische Bildungsforschung zur Schulentwicklung beigetragen? Liefert sie lediglich Beschreibungswissen oder geben ihre Ergebnisse konkrete handlungsanleitende Orientierungen für die Fortentwicklung der pädagogischen Arbeit zu einer neuen Lehr- und Lernkultur? Welcher Einfluss kommt der Bildungspolitik in diesem Zusammenhang zu, in welchem

Grade konnte und kann sie die öffentlich so markant verkündeten Ziele ihrer Schulreform durchsetzen und damit die schulische Wirklichkeit im beabsichtigten Sinne nachhaltig verändern? Und wie reagieren schließlich die Beteiligten und Betroffenen in und um Schule – offen und veränderungsbereit, mit hinhaltendem Widerstand oder gar mit Obstruktion? Von diesen Leitfragen handelt das vorliegende Buch. 15 Jahre nach PISA 2000 möchte es eine auf die Entwicklung der Schule bezogene Bilanz ziehen und dabei Wirkung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der zweiten deutschen Bildungsreform analysierend und differenzierend nachzeichnen. Eine solche umfassendere Betrachtung gibt es noch nicht, obwohl die Flut der wissenschaftlichen Spezialliteratur gerade in den letzten Jahren höher und höher gestiegen ist. Eine solche Bilanz wird offenbar vermisst, weil sich gerade in jüngerer Zeit die Stimmen in Medien, Berufsverbänden und interessierter Öffentlichkeit, aber auch in der Politik und selbst in der Wirtschaft mehren, die nach den Resultaten der durch PISA 2000 ausgelösten Schulreform fragen – und dies mit zunehmend skeptischerem Unterton tun.[1)]

Das hier skizzierte Desiderat, das Fehlen einer Gesamtbetrachtung der schulischen Entwicklung in den letzten anderthalb Dezennien, kommt nicht von ungefähr. Es hat ursächlich zu tun mit den sich verändernden ‚Produktionsbedingungen' nicht allein in der Erziehungswissenschaft, sondern im gesamten akademischen Betrieb. Das wissenschaftliche Publizieren nach Maßgabe einander jagender Projekte und Forschungscluster erzeugt nämlich den Druck zu immer mehr und damit folgerichtig auch zu immer kürzeren Publikationen. Der Aufsatz erhält den Vorzug vor dem Buch. Letzteres erscheint wenn überhaupt dann immer häufiger in der Form nicht immer sehr konzise zusammengestellter Sammelbände. Gerade auch in der empirisch-pädagogischen Forschung verzeichnen wir einen „Trend zur Atomisierung" (Rolf Dubs). Gemeint ist damit, dass immer engere Problemstellungen meist ohne ausreichende Berücksichtigung der vielen intervenierenden Variablen untersucht werden. Das führt in der Gegenüberstellung häufig zu widersprüchlichen, ja sich widersprechenden Ergebnissen. Differenzierung wird großgeschrieben, Synthese kommt demgegenüber zu kurz- was neben den heterogenen, zusätzlich verunsichernden ‚Wasserstandsmeldungen' der Akteure des Schulsystems über Zustand und Fortgang der Schulentwicklung das oben angesprochene aktuelle Bedürfnis von Politik, Publikum und Wissenschaft nach einer abwägenden Gesamtschau über die Reformerträge seit PISA sowohl erklärt, als auch fördert.

In diesem Bedürfnis nach Vergewisserung über das Geschehene deutet sich bereits der Übergang des Themas von der Gegenwart in die Geschichte

an. Auch dieses historische Bedürfnis wird offenkundig nicht bedient. Das gilt erst recht für die Betrachtung jener Teile der Schulreform, die, wie die Ansätze der neuen Steuerung bzw. der selbstständigen Schule, dem Ereignis PISA 2000 deutlich vorausliegen. Pädagogische Geschichtsschreibung kann hier kaum weiterhelfen, jedenfalls nicht diejenigen ihrer Vertreter, die im Wesentlichen darauf ausgerichtet sind, die Texte der pädagogischen Klassiker auf den überzeitlich-gültigen bzw. zeitgenössisch-aktuellen Gehalt an Ideen und Werten zu befragen, um im humboldtschen Sinne „das Streben einer Idee, Dasein in der Wirklichkeit zu gewinnen", interpretierend nachzuverfolgen.[2)] Empirische Bildungsforschung, von der Psychologie herkommend und an den Naturwissenschaften ausgerichtet, ist „konstitutiv" gegenwartsorientiert[3)] und nicht an historischer Reflexion interessiert. Auch sie fällt deshalb für unseren Zusammenhang aus. Dies ist keineswegs als Vorwurf gemeint – umso weniger, als die vorliegende Studie in großen Teilen auf den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung fußt, ihr Verfasser dieser Forschung also Vieles verdankt.

Unsere Geschichte der Schule nach PISA orientiert sich also an den aktuellen Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung, arbeitet aber hauptsächlich mit den ‚außerpädagogischen Zugängen und Methoden der modernen Geschichtswissenschaft. Zurückgegriffen wird auf eine noch neue Deutungsperspektive, den Ansatz der „Gegenwartsgeschichte". Dieser von der Zeitgeschichte als ‚Geschichte der Mitlebenden' noch einmal abzuhebende historische Aggregatzustand ist als „Zeit der unmittelbaren Vergangenheit"[4)] definiert. In einem solchen gewissermaßen noch flüssigen temporalen Zustand sind die „zeitgenössischen Handlungsnormen und nachzeitigen Deutungsmaßstäbe noch nicht auseinandergetreten". Insofern bleibt „Gegenwartsgeschichte" ein Wagnis. Sie ist, wie der Historiker Martin Sabrow schreibt, „ein spekulatives Geschäft auf schwankendem Deutungsgrund, weil der „Bruch zwischen Erleben und Verstehen", noch nicht vollzogen wurde und deshalb die „Parameter und Interpretationslinien sich beständig verschieben".[5)] Dieses Risiko ist sicherlich nicht gering zu schätzen, auf der anderen Seite hat sich der gegenwartsgeschichtliche Ansatz gerade in jüngster Zeit anhand einer Reihe von Studien zu aktuellen nationalen und internationalen Entwicklungen, Zeitfragen und Transformationsprozessen als außerordentlich produktiv und weiterführend erwiesen[6)]; seine wissenschaftliche Feuertaufe hat er also grundsätzlich bestanden. Zum Mehrwert einer Übertragung dieses Ansatzes auf die Entwicklung des deutschen Schulwesens nach der Jahrtausendwende wird noch Einiges zu sagen sein. Ob und inwieweit dieser Mehrwert im Fortgang dieser Studie realisiert werden kann, darauf müssen die Leserinnen und Leser eine Antwort geben.

Die hier vorgelegte‘ Gesamtbetrachtung‘ erhebt von vornherein nicht den Anspruch, alle nur denkbaren Aspekte einer Geschichte der deutschen Schule nach PISA aufzugreifen. Sie stellt eine Auswahl dar, die der Verfasser gleichwohl für so repräsentativ hält, dass sie einem pars pro toto nahe kommt. Die großen Linien der Untersuchung lassen sich aus der folgenden Kapitelbeschreibung ableiten, wobei sich der Verfasser darüber im Klaren ist, dass es zu jedem der in diesen Kapiteln beschriebenen Sachverhalte Expertinnen und Experten gibt, die es weit besser wissen als er. Ihre Erkenntnisse gehören deshalb zu den Grundlagen der vorliegenden Untersuchung:

Am Anfang des **I. Kapitels** steht der ungelöste Widerspruch zwischen reformorientiert- integrativer Zielbestimmung und traditionell- selektiver Zwecksetzung der Schule. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine empirische Bestandsaufnahme der Entwicklung des deutschen Schulsystems nach PISA 2000/01. Dabei wird das Maß an schulischer Chancengerechtigkeit und die Veränderung des schulischen Leistungsniveaus im internationalen Maßstab genauso reflektiert wie der Grad an tatsächlichen Veränderungen in der unterrichtlichen Lehr- und Lernkultur. Als Gradmesser für Letzteres dienen die Herausforderungen der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts, für die die Schule die wesentlichen Bildungsgrundlagen legen soll. Das Ergebnis lässt daran zweifeln, dass die Maßnahmen und Instrumente der Schulreform nachhaltig und flächendeckend greifen. Eine Aussage darüber, ob dies ein Transformations- oder ein Dauerzustand ist, wird an dieser Stelle nicht getroffen.

Kapitel II widmet sich der Lehrerschaft und ihren zahlreichen Facetten. Zur Sprache kommen Fremd- und Selbsteinschätzung, Professionsverständnis, Schülerwahrnehmung, Aus- und Fortbildungsstand sowie die Haltung der Berufsgruppe zur Schulreform. Eine Beschreibung der berufsständischen Vereinigungen und eine Analyse ihrer Interessenpolitik schließen sich an. Nicht zuletzt aus autobiografischen Quellen ergibt sich das Bild einer ‚hermetischen Profession‘, in deren Reihen „PISA“ zunehmend zum Unwort wird und in der die Befürworter einer neuen Lehr- und Lernkultur eine Minderheit bilden- auch wenn Verbandsäußerungen gegenteilig klingen mögen.

Schulische Arbeitskultur, Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung stehen im Mittelpunkt des **III. Kapitels**. Belastungsgefühl und tatsächliche Belastung der Lehrkräfte werden diskutiert und in ein Verhältnis zu vergleichbaren anderen Berufsgruppen gesetzt. Alternative Struktur- und Organisationsvorschläge wie Entbeamtung, ganztägige Anwesenheit in der Schule und multiprofessionelle Teams werden erörtert. Die tief im 19ten Jahrhundert

verankerte Gesamtorganisation der gegenwärtigen Schule wird als wesentliches Modernisierungshemmnis und auch als Hürde für ‚gute Arbeit' ausgemacht, gilt aber in der schulpolitischen und berufsverbandlichen Diskussion als sakrosankt.

Seit dem PISA- Schock und der sog. empirischen Wende besetzen die Bildungswissenschaften im Zusammenhang der Schulreform nicht nur ein beschreibende, sondern- wenn auch zum Teil unfreiwillig – eine richtungsbestimmende Rolle. Der Entwicklung dahin wird – einsetzend mit einem historischen Rekurs und begrifflichen Annäherungen – im **IV. Kapitel** nachgegangen. Dabei werden zahlreiche wissenschaftliche Erkenntnisse zum Entwicklungsstand der Schulen in Deutschland referiert. Breiteren Raum nimmt die innerwissenschaftliche Kontroverse zwischen bildungshumanistischer Pädagogik und empirischer Bildungs – bzw. Schulentwicklungsforschung über Schaden oder Nutzen der Schulreform ein. Ungeachtet dessen begreifen sich die Bildungswissenschaften insgesamt als Systembetreuungswissenschaften. Sichtbar größer als zum Schulsystem ist dagegen ihre Distanz zur Schulpolitik.

Das **V. Kapitel** beschäftigt sich mit den Akteuren im Umfeld der Schule, den sog. Stakeholdern. Ihnen wird seit der Jahrtausendwende in Medien, Öffentlichkeit und Politik immer mehr schulpolitische Bedeutung zugemessen. Im Buch wird dem Einfluss von Stiftungen, Wirtschaft, Schulträgern, Eltern und Medien in je eigenen Betrachtungen nachgegangen. Die Resultate liegen quer zu den gängigen Annahmen der Presse und von Teilen der Bildungswissenschaften (etwa in Bezug auf die Bildungsstiftungen). Die einflussreichsten Stakeholder und ihre zivilgesellschaftlich agierenden Initiativen stützen das traditionelle Schulsystem deutlich stärker als die neue Lehr- und Lernkultur, wie sie die Schulpolitik der Bundeländer implementieren möchte. Manche Skandalisierung in den Medien trägt zur überwiegend reformskeptischen Haltung der deutschen Öffentlichkeit bei.

Im Zentrum des **VI. Kapitels** steht die Schulpolitik und ihre Administration; stehen reformpolitische Ansätze, Steuerungsstrategien, Strukturentscheidungen und die dafür bereit gestellten Ressourcen. Die Strategien der KMK werden erörtert und – gegen die landläufige Meinung – als problemgerecht und reformförderlich betrachtet. Das Wirken der Administration wird vor dem Hintergrund traditioneller und neuer Aufgabenstellungen beleuchtet. Die programmatisch begründete Zurückhaltung und politisch akzeptierte Schwäche der Schulaufsicht befördert dabei Reformblockaden auf schulischer Ebene. Zudem kann sich die Reformpolitik in der Enge der landespolitischen Arenen gegen dort unverhältnismäßig durchsetzungsstarke ‚Vetospieler' nicht entscheidend entfalten. Unzweifelhaft, so die

Schlussfolgerung, ist das deutsche Schulsystem durch die Schulpolitik von KMK und Bundesländern in erhebliche Bewegung geraten. Diese wird aber aus den oben genannten Gründen als eine Bewegung analysiert, die das System zwar unter erheblichen Stress setzt, aber im Sinne der Schulreform ohne nachhaltig verändernde Wirkung bleibt.

Wie in einem Brennglass bündeln sich im abschließenden **VII. Kapitel**, das als Exkurs gestaltet ist, alle bisher aufgezeigten Entwicklungsmomente der Schulreform. Gegenstand ist die schulische Inklusion. Die Analyse zeichnet ihren Weg von der schulpolitischen Verheißung zur pädagogisch-praktischen Ernüchterung nach. Berührt werden dabei die nach wie vor ungelösten Fragen von traditioneller Schulorganisation, mangelnder Arbeitsteilung, herkömmlicher Unterrichtskultur, tradiertem Professionsverständnis und zwar geminderter, aber immer noch weiter bestehender sozial begründeter Selektivität. Biopolitische Anklänge und die Gefahr der zunehmenden Pathologisierung emotionaler und sozialer Auffälligkeit machen die schulische Inklusion trotz bester Absichten auch ethisch fragwürdig. Der Ausgang dieser Geschichte muss offen bleiben. Skepsis, was die nachhaltige und flächendeckende Einlösung des inklusionspolitischen Versprechens anbetrifft, ist aber mehr als angebracht.

Jedes einzelne Kapitel dieses Buches trägt das Seine zur Gesamtbetrachtung bei, ist aber so aufgebaut, dass es immer auch als eine in sich abgeschlossene Geschichte gelesen werden kann. Schon in der Vogelperspektive auf die einzelnen Kapitel wird dabei deutlich, dass die jeweils zu verhandelnden vielfältigen Aspekte nicht durch den Rückgriff auf eine einzige ‚Master-Theorie' sinngebend zu beschreiben und zu erhellen sind. Der Mehrwert, den das gewählte historische Verfahren bietet, liegt hier in der Verknüpfung verschiedener gegenwartswissenschaftlicher Erklärungsansätze und Erkenntnisse (u. a. System-. Milieu-, Sozialisationstheorie, Beliefs und Habitus, Schule als Bildungs-, Sozialisations –, Qualifikations- und Selektionsinstanz) mit historischen Methoden und Analysekonzepten (u. a. Heuristik, Quellenkritik, Dekonstruktion, dichte Beschreibung)[7]. Beides wird im Folgenden zusammengeführt in der historisch-diachronen Einordnung und Erklärung der Entwicklung der deutschen Schule nach der Jahrtausendwende. Auf Theorie wird also keineswegs verzichtet; die Erkenntnisabsichten richten sich aber weniger auf regelhafte Aussagen oder Modelle, sondern auf kausal-genetische Erklärungen bestimmter Entwicklungen. Mithin erhält Theorie in der folgenden Betrachtung eine dienende Funktion im Kontext der Erhellung narrativer Zusammenhänge. Auch die Plausibilitätsüberprüfung erfolgt nach dem Kriterium der „narrativen Trifftigkeit" (Jörn Rüsen). Die Beschreibung ist „dicht" im doppelten Sinne:

buchstäblich, weil sehr ausführlich bildungswissenschaftliche Expertinnen und Experten zu Wort kommen; im übertragenen Sinne und als methodisches Verfahren[8)], weil das praktische Handeln der unterschiedlichen Protagonisten, ihre (rationalen bzw. pseudorationalen) Begründungen sowie die dazu gehörenden (oft genug unreflektierten) soziokulturellen bzw. ideologischen Hintergründe, Legitimationsstrategien und Semantiken zwar getrennt beobachtet, aber aufeinander bezogen und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

In der folgenden Betrachtung wird das System Schule nicht wie ansonsten üblich als Objekt, als abhängige Variable etwa von Bildungspolitik und -administration, von Wissenschaft, Eltern, öffentlicher Meinung und (was neuerdings sehr beliebt ist) von Wirtschaft, dargestellt. Schule wird vielmehr als eigenständig agierendes und reagierendes Kollektivsubjekt begriffen, dessen bindende und blendende Aura weit in die Gesellschaft hinein ausstrahlt und dort als gegebene gesellschaftliche Tatsache im kollektiven Wissensvorrat wirkt und aufgehoben ist. Sucht man nach den Quellen der ‚machtvollen' Aura dieses gesellschaftlichen Subsystems, dann stößt man neben den aktuellen Wünschen, Hoffnungen und Ängsten der von Schule Betroffenen und an Schule Beteiligten vor allem auf die intergenerativ gewonnenen und geronnenen Vorstellungen der Gesellschaft, wie Schule zu sein hat, wie schulisches Lernen zu erfolgen, wie schulische Leistungen auszusehen haben. Was hier zugegebenermaßen sehr allgemein klingt, lässt sich plausibel konkretisieren: So bezieht etwa die lange Zeit in Deutschland konkurrenzlose Gliederung der Schulformen ihre Legitimation aus den „gesellschaftlich tief verwurzelten bildungsideologischen Überzeugungen …, dass leistungshomogene Gruppen bessere Lernergebnisse erzielen als heterogene"[9)*] Und für das funktional ausdifferenzierte Schulsystem gilt in aller Regel, wie Thomas Rauschenbach schreibt, „dass (seine) selbstreferentielle Betrachtung … zum offiziellen Referenzpunkt von Bildungspolitik und Bildungsforschung geworden (sei)"[10)].

Rauschenbach bezieht sich mit dieser Bemerkung auf Begrifflichkeiten aus der Systemtheorie Niklas Luhmanns, die auch in der folgenden Betrachtung eine maßgebliche Rolle spielt. Luhmann hat seine theoretischen Überlegungen an vielen Beispielen, unter anderem auch am „Erziehungssystem der Gesellschaft"[11)] exemplifiziert. Für unseren Zusammenhang sind insbesondere die von ihm herausgearbeiteten Systemeigenschaften Geschlossenheit, Selbstreferenzialität und der ebenso unbedingte wie unbewusste Wille zur Reproduktion von besonderer Bedeutung. Hinzu tritt das Phänomen der Latenz als eine Art Schutzschild des Systems, das konstitutiv zu sozialen Systemen gehört, sie vor Einsichten schützt und damit so

funktioniert wie die Verdrängung in psychischen Systemen. Wir sprechen hier von einer Verdrängung der besonderen Art. Sie bildet sich in jedem System in ‚Fassaden', das heißt in geglätteten Außendarstellungen ab, die auch nach innen wirken. Folglich beweisen solcherart ‚Fassaden' ihre Funktionalität auf zweierlei Weise: Einerseits müssen sie den Erwartungen entsprechen, die von außen an das jeweilige System herangetragen werden, andererseits spiegeln sie das Wissen des Systems über sich selbst. Im Falle der Schule gehört konstitutiv zu diesen ‚Fassaden' das Leitbild des Bildungshumanismus. Es wirkt trotz der sog. empirischen Wende nach wie vor prägend nach innen wie nach außen, sagt uns aber auf der analytischen Ebene weit mehr darüber, wie das System Schule gesehen werden will und sich selbst sieht, als wie es funktioniert und was es im Innersten zusammenhält.

Eine letzte, nichts desto weniger wesentliche Bezugnahme auf theoretische Ansätze ergibt sich für die vorliegende Untersuchung aus der Frage nach der flächendeckenden Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der schulreformerischen Maßnahmen. Hier kommt das Konzept der Pfadabhängigkeit ins Spiel. Wo es um Veränderungen durch Schulreformen geht, dient es in der Folge als eine Art Gradmesser in qualitativer Hinsicht. Dieser theoretische Ansatz nimmt die herkömmlichen Entwicklungspfade von Institutionen unter dem Eindruck von Reformprozessen in den Blick, betrachtet den Veränderungsdruck, den letztere ausüben und schließlich den Grad und vor allem die Substanz der Abweichung vom alten ‚Pfad', den das Miteinander-Ringen von Beharrungs- und Veränderungskräften auslöst. Gefragt wird also nach der Wandlungsfähigkeit „etablierte(r) Praktiken oder Strukturen" und der Wandlungsbereitschaft respektive Beharrungskraft „historisch gewachsener institutioneller Arrangements"[12] ‚Pfadabhängig' ist in diesem Zusammenhang eine Entwicklung, in der „durch die Durchsetzung einer bestimmten Alternative … Rückkopplungsprozesse in Gang gesetzt (werden), die bewirken, dass nachfolgende Entwicklungen in hohem Maße deterministisch verlaufen und die Festigung und Expansion des eingeschlagenen Pfades herbeiführen"[13]. An kritischen Weggabelungen kann der eingeschlagene Pfad, etwa durch externe Schocks (starke Reformimpulse) allerdings auch verlassen und neue Wege können abseits der alten Pfade beschritten werden. Inkrementelle, das heißt viele kleinere und dann kumulierende Veränderungen können, wo sie in ihrer Gesamtheit eine neue Qualität bilden, den gleichen Effekt auslösen.

Bezogen auf das deutsche Schulwesen wird im Folgenden gefragt, ob und inwieweit es durch die Schulreform zu solchen substanziellen ‚Pfadveränderungen' gekommen ist, konkreter ausgedrückt, ob sich in der deut-

schen Schule fünfzehn Jahre nach PISA eine neue Lehr- und Lernkultur durchzusetzen beginnt – nicht nur als Einzelfall, sondern flächendeckend und – soweit man das beurteilen kann – unumkehrbar. Andersherum wird aber auch gefragt, ob es „systemische Beharrungstendenzen“[14)] gibt, die eine solche nachhaltige Entwicklung verhindern. Letztere können sich ausdrücken in den Status-quo- Strategien machtvoller Systemakteure(aber auch Stakeholder), die das Neue ablehnen, solange es sich dem Alten nicht zum Verwechseln anverwandelt und vor allem die gewohnten Privilegien und die angestammte Ressourcenverteilung nicht in Frage stellt. Sie können sich äußern in eingefahrenen Haltungsschemata und Handlungslogiken, die das Bestehende legitimieren, weil es schlechterdings alternativlos erscheint; sie können aber auch sichtbar werden in utilitaristischen Kalkülen, die den Nutzen des Neuen weit geringer einschätzen als die Risiken, die mit seiner Durchsetzung verbunden sind. An den Beispielen der Berufsverbände, erheblicher Teile der Lehrkräfte und der Elternschaft werden diese Tendenzen konkret exemplifiziert.

Die Quellenbasis des vorliegenden Buches bildet wissenschaftliche Spezialliteratur, zumeist, weil sie den Forschungsstand sehr aktuell abbilden, in der Form von Zeitschriftenaufsätzen. Zumindest seit der Jahrtausendwende findet Schule aber längst nicht mehr nur in der Schule statt. Das deutsche Schulwesen ist seither – ähnlich wie zu Zeiten der ersten deutschen Bildungsreform – mehr und mehr Gegenstand des gesellschaftlichen Interesses, der öffentlichen Aufmerksamkeit und nicht selten auch der medialen Skandalisierung geworden. Das spiegelt sich natürlich auch in der Quellenauswahl der folgenden Kapitel wider, zumal in ihnen differenziert auch das Umfeld der Schule beleuchtet wird. Deshalb ist da, wo es nützlich und angebracht erschien, auf Print- und Online- Medien zurückgegriffen worden. Verbandsorgane und Gewerkschaftszeitschriften sind angesichts defizitärer Forschungslage sogar die primären Quellen zur Beschreibung von Positionen und Strategien der Lehrerverbände.

Was seine Adressaten anbetrifft, zielt dieses Buch auf ein Fachpublikum. Der narrative Ansatz und das Bemühen des Verfassers, auch sehr spezielle fachliche Zusammenhänge allgemeinverständlich zu beschreiben, macht es aber lesbar und interessant für eine weit größere Leserschaft, auch für interessierte Laien. Der gegenwartsgeschichtliche Ansatz ist dabei einmal mehr von Nutzen, ermöglicht er doch, abstrakte Sachverhalte und komplexe Kontexte in Geschichten aufzulösen und sie damit in eine für uns als Spezies von alters her geläufige und attraktive Form der Sinngebung zu bringen. Keineswegs der Popularisierung (oder gar der Provokation) ist hingegen die Tatsache geschuldet. dass die in der Regel abgewogene Beschrei-

bung der Sachverhalte nicht im Schwebezustand des ‚Sowohl-als-auch' bzw. des ‚Einerseits-andererseits' verharrt, sondern in klarer Positionierung und Thesenbildung mündet. Das Bemühen, die Argumentation auch mit den Mitteln der Zuspitzung auf den Punkt zu bringen, entspricht dem wissenschaftlichen Grundverständnis des Verfassers, der sein historiografisches Handwerk als Schüler und Mitarbeiter des ebenso bekannten wie streitbaren Zeithistorikers Hans Mommsen gelernt hat. Der Verfasser ist aber nicht nur ein Historiker mit langjähriger Publikationserfahrung[15)]; er ist gleichzeitig mehr als ein Jahrzehnt in leitender Position im Schulministerium eines großen Bundeslandes tätig gewesen. Mit dieser gleichsam doppelten Identität galt es beim Schreiben des Buches angemessen umzugehen. Das Ergebnis war so etwas wie eine wechselseitige Kontrolle. Die beruflichen Erfahrungen wurden durch die bildungswissenschaftlichen Erkenntnisse auf ihre Verallgemeinerungsfähigkeit hin überprüft, andererseits bildete das Praxiserleben des Verfassers eine zusätzliche Plausibilitätsprüfung für die hinzugezogenen wissenschaftlichen Resultate. So verfahrend wurde die angesprochene ‚Doppelidentität' nicht als Einschränkung, sondern als Erweiterung der Deutungsperspektive erlebt.

Aufs Ganze gesehen gilt: Das Wissen um die eigenen beruflichen wie persönlichen Prägungen und deren Beachtung sind notwendige, wenn auch noch nicht hinreichende Bedingungen, um das Schulsystem, seinen Wandel bzw. seine Beharrung annähernd objektiv und realitätsgerecht zu beschreiben. Mit Blick auf die oben andeutungsweise skizzierte Aura, die die Institution Schule umgibt, gehört dazu auch das Sensorium, dass man selbst bei jeder noch so kühlen wissenschaftlichen Betrachtung ein besonders gefahrengeneigtes Gelände betritt. Erlebtes, Normatives und Ideologisches sind hier dicht und scheinbar unauflöslich miteinander verwoben. Die Temporalstrukturen von Geschichte (Erinnerung), Gegenwart und Zukunft überschneiden sich im schulischen Raum, der für viele Menschen schon immer war, wie er ist, sein wird und soll. Was Schule betrifft, gibt es oft keine Unterscheidung zwischen wirklicher und vorgestellter Wahrnehmung; insofern herrscht gerade hier eine mystische Lesart der Wirklichkeit vor. Das macht das Schreiben einer Geschichte der Schule nach PISA zu einem schwierigen, ja zu einem paradoxen Unternehmen. Wer will schon aufgeklärt werden über eine Institution, die er aus eigenem Erleben bestens zu kennen glaubt, über die er ein klares, meist intergenerativ verfestigtes Urteil besitzt und die bei genauerem Hinsehen womöglich doch – noch dazu auf eine irritierende Weise – anders ist, als er sie von damals in Erinnerung hat und als sie sich heute gibt? Damit allerdings verbinden sich Fragen, die zum Glück nicht allein vom Verfasser, sondern auch von den Leserinnen und

Lesern zu beantworten sind. Sie müssen entscheiden, was sie und wie sie es wahrnehmen wollen; denn, wie sagt der Philosoph Hans Blumenberg: „Man kann nicht beides zugleich haben: Die Analyse und den Mythos“.[16)]

Kapitel I
Reform und System: Vom Nebeneinander öffentlicher Ziele und latenter Zwecke der Schule

Jede Bestandsaufnahme von Stand und Entwicklung im deutschen Schulwesen tut gut daran, bei den dafür maßgebenden gesetzlichen Vorgaben und den politischen wie programmatischen Zielbestimmungen anzusetzen. Damit wird im hierzulande bekanntlich föderal organisierten Bildungsbereich der Rahmen abgesteckt, in dem sich die Möglichkeiten und Wirklichkeiten der schulischen Entwicklung treffen oder auch verfehlen können. Was die öffentlichen Ziele der Schule anbetrifft, so stehen sie in den Schulgesetzen der Länder ganz oben an. Dort ist das Recht jedes jungen Menschen auf schulische Bildung „ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht" niedergelegt. Bildung wird in diesem Zusammenhang ganzheitlich aufgefasst. Schule hat demnach diejenigen „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen" zu vermitteln, die Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer „individuellen Voraussetzungen" befähigen sollen, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen".[1)] Diese Zielbestimmung der Gesetzgeber strahlt aus: Auch in den normativen Selbstvorgaben der Erziehungswissenschaft wird Schule als eine Institution bezeichnet, „die sich allein am Wohle des einzelnen Kindes zu orientieren hat".[2)]

Dass die schulische Praxis dieser Norm häufig genug widersprach, ist vor allem im Kontext von Chancengerechtigkeit lange vor PISA immer wieder ein Diskussions- und Streitpunkt in Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit gewesen. Daneben wurde auch die Leistungsfähigkeit deutscher Schulen im Zusammenhang mit der Sorge um die Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik früh schon angesprochen und seit Anfang der 60er Jahre entwickelte sich aus diesen und anderen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und nicht zuletzt politischen Bedarfen und Bedürfnissen die erste große Bildungsreform in Westdeutschland, die in einem rasanten Ausbau nicht nur des Schul-, sondern insbesondere auch des Hochschulwesens mündete.

In den krisenhaften Entwicklungen der 70er Jahre erschöpfte sich dieser Reformeifer wieder und es folgten Jahre der relativen Ruhe an der ‚Schulfront'. Um die Jahrtausendwende wendete sich das Blatt erneut. Vor allem mit PISA, dem Programme for International Student Assessement, erlangte der Bildungsdiskurs in Deutschland eine neue Intensität. Die von der OECD initiierte Schulleistungsstudie bot „völlig neue Möglichkeiten, kulturelle und schulstrukturelle Bedingungen sowie pädagogische Praktiken international vergleichend zu beschreiben und Veränderungen auf systemischer Ebene zu analysieren".[3)]

1. Messbar leistungsstärker, bildungsgerechter, individueller: Die öffentlichen Ziele der Schulreform

In Deutschland wirkte PISA 2000 wie ein Schock. Durch die höchstens mittelmäßige Rangstellung der deutschen Schulen in den internationalen Rankings schienen mit einem Schlage die nationalen Blütenträume von den vorgeblich ausgezeichneten pädagogischen Leistungen des deutschen Schulwesens zunichte gemacht. Fast mehr noch erschreckte die international einmalig enge Kopplung von sozialem Herkommen und schulischem Erfolg bzw. Abschluss. Der empirisch gehärtete und damit objektivierte internationale Vergleich legte nahe: Die deutschen Schulen waren nicht nur, was ihre Leistungen anbetraf, mittelmäßig, vor allem waren sie in internationaler Perspektive weit schlechter als der Durchschnitt der übrigen beteiligten Länder in der Lage, Bildungsungleichheiten zu kompensieren. „Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse ist das Thema soziale Ungleichheit im Bildungssystem nicht mehr aus der öffentlichen bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskussion (in Deutschland) wegzudenken".[4)] Die internationale Vergleichsstudie bewirkte eine tiefgreifende Krise, die gleichzeitig die Möglichkeit einer Chance für eine bessere und gerechtere Schule einschloss. Diese Chance ergab sich gerade aus der neuen Transparenz, die der internationale Vergleich mit sich brachte. Mit Blick auf die Nachbarn, vor allem auf das ‚PISA-Siegerland' Finnland, schienen leistungsstarke und gleichzeitig bildungsgerechtere Schulen möglich. Die OECD-Initiatoren von PISA selbst nährten diese optimistische Erwartung mit der Feststellung, „dass einige Länder, die besonders erfolgreich in ihren Bemühungen waren, die Folgen sozialer Benachteiligung zu mildern, zugleich zu den Ländern mit dem insgesamt höchsten Schülerleistungsniveau (zählten)". Diese Länder, so die OECD-Offiziellen weiter, „sind ein konkretes Beispiel dafür, dass ein hohes Leis-

tungsniveau bei gleichzeitiger Minimierung der Ungleichheiten erreicht werden kann. Sie verdeutlichen, was in Bezug auf eine Verbesserung der Schülerleistungen realisierbar ist, sie definieren gleichzeitig eine wichtige Herausforderung auch für andere Länder".[5] Ein „hohes Leistungsniveau bei gleichzeitiger Minimierung der Ungleichheiten": Zur Erreichung dieses erklärten Doppelziels musste man in Deutschland schulpolitisch und pädagogisch-programmatisch, organisatorisch und finanziell neue Wege gehen, neue Instrumente entwickeln und einsetzen. In der Folgezeit verbanden sich die öffentlichen Ziele der Schule auf das Engste mit dem Impetus der Schulreform, diese wiederum mit der Propagierung einer neuen, individualisierten Lern- und Lehrkultur, mit empirisch nachweisbarer Ergebnis-(Output) Orientierung und Rechenschaftslegung bzw. Monitoring auf der systemischen Ebene.

Schon ein Jahrfünft vor PISA 2000 hatte der Gedanke des New-Public-Management – aus der staatlichen Verwaltung kommend und vorher aus der Wirtschaft abgeleitet – die deutschen Schulen erreicht. Die innerschulische Selbstständigkeit, die Übernahme von pädagogischer, organisatorischer und didaktischer Verantwortung vor Ort verbunden mit der Stärkung von Führungs- und Ressourcenverantwortung bei Schulleitungen, mit einer größeren Freiheit in der Unterrichtsorganisation sowie mehr Kooperation der Einzelschule in regionalen Schulnetzwerken setzte sich im folgenden Jahrzehnt Zug um Zug als Zukunftsmodell für die Schule in nahezu allen Bundesländern durch. Dem Credo der selbstständigen Schule korrespondierte das Leitbild des eigenaktiven Lernens auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Es ist seit der Jahrtausendwende zum Kernelement einer von Bildungspolitik und (Teilen der) Bildungswissenschaften propagierten „neuen Lernkultur"[6] geworden, deren Anspruch es ist, durch „differenzierende und individualisierende Lehr- und Lernformen … die Schülerinnen und Schüler aktiv in die Lernprozesse einzubeziehen".[7] „Im Kern", ging und geht es dabei, wie Jürgen Baumert, seinerzeit nationaler PISA-Projektmanager bei PISA 2000, programmatisch formulierte, „um die Vorbedingungen und das Ermöglichen verständnisvollen Lernens mittels sinnstiftender Lernprozesse". Darunter wiederum verstand der bekannte Bildungsforscher „die Neuorganisation von Wissen, die Neubildung von Perspektiven, die an gegebenes Vorwissen und mentale Vorstellungen andocken können". Es geht, so Baumert weiter, „um die Vermeidung ‚trägen Wissens', das zwar kurzfristig erinnert werden kann, aber nie Handlungsrelevanz haben wird".[8]

Individualisierung, genauer gesagt, individuelle Förderung und „Handlungsrelevanz", besser Orientierung an Kompetenzen, das sind folgerichtig

Schlüsselbegriffe der Schulreform nach PISA. Unter individueller Förderung, die als neues pädagogisches Leitprinzip Eingang in verschiedene Schulgesetze, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen, fand[9)], verstand man dabei „alle pädagogischen Handlungen, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen – unter Aufdeckung und Berücksichtigung seines je spezifischen Potenzials, seiner spezifischen (Lern-) Voraussetzungen, (Lern-) Bedürfnisse, (Lern-) Wege, (Lern-) Möglichkeiten".[10)] Die Fokussierung auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler und ihre je spezifischen Lernprofile stellte – sachlogisch zwingend – auch die Homogenitätsfiktion des herkömmlichen klassenbezogenen Unterrichts in Frage. Der professionelle Umgang mit Heterogenität[11)] wurde zu einem weiteren programmatischen Ziel, erst recht nachdem im zweiten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends und im Nachgang zur UN-Behindertenrechtskonvention die Inklusion als ein Megathema der Schulentwicklung in Deutschland auf den Plan trat. Schon vorher war die gelingende Schüler-Lehrer-Beziehung als kaum zu unterschätzender Lernfaktor zu einem weiteren zentralen Thema der Schulreform geworden; dies vor allem seit der neuseeländische Pädagoge John Hattie im Jahre 2009 seine bahnbrechende Metastudie über die Einflussfaktoren auf das Lernen veröffentlicht hatte. Hatties Plädoyer für die „direkte Instruktion" als besonders wirksame Unterrichtsmethode hob zwar die unverzichtbare Rolle der Lehrkräfte hervor, stellte diese aber ohne Wenn und Aber in den Dienst eines schülerzentrierten Unterrichts und grenzte letzteren deutlich und entschieden gegen den so genannten Frontalunterricht ab. Wie der Schulpädagoge Martin Wellenreuther kommentierend schreibt, ist: „direkte Instruktion das Gegenstück zu Frontalunterricht". Dieser vermittele „Inhalte nach der Methode des ‚Nürnberger Trichters', ohne Lernfortschritte zu berücksichtigen; mechanischer Drill führ(e) hier sehr leicht zu einem Lernen ohne Verständnis". Dagegen, so Wellenreuther, betone die „direkte Instruktion nicht nur die Phase des Erklärens, Vorstellens und Modellierens neuer Inhalte, sondern umfass(e) auch die Phase der ersten Erprobung des neu gelernten Wissens und die Phase der Anwendung des Transfers".[12)] Hattie hatte zusammengefasst, was nach PISA 2000 ohnehin ins Zentrum der bildungspolitischen Aufmerksamkeit gerückt war: Die Qualität schulischen Lernens und damit die Wirksamkeit schulischer Arbeit wurde von nun an (ganz buchstäblich) am „Zuwachs von Können und geistiger Durchdringung" gemessen. Die Ergebnisse schulischen Lernens sollten „handlungsrelevant und praktisch anwendbar sowie persönlich und gesellschaftlich bedeutsam sein".[13)] Der Schlüsselbegriff dazu lautete ‚Kompetenz in der Bildung', wobei Kompetenz

beschrieben wurde als die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen oder auch anspruchsvoller Situationen, was den angemessenen Einsatz von Wissen und Fertigkeiten, das Einbringen von Werten, Motivation und Persönlichkeitseigenschaften (der Schülerinnen und Schüler) einschloss, aber auch äußere Umstände bzw. Rahmenbedingungen einer Anforderung oder einer Situation berücksichtigte. Die neue Kompetenzorientierung zielte damit auf eine „solide und selbstorganisierte Wissensbasis …, ein vernetztes, in verschiedenen Situationen erprobtes, flexibel anpassbares Wissen, das Fakten, Konzepte, Theorien und Methoden gleichermaßen einschloss.[14)]

Normative Kompetenzerwartungen wurden in der Bundesrepublik nach PISA 2000 in der Form von Bildungsstandards ausgedrückt. Diese wiederum waren das Resultat eines Aushandlungsprozesses zwischen den unterschiedlichen Entscheidungsträgern im Bildungsbereich – unter der Regie der Kultusministerkonferenz (KMK). Zur näheren Definition dieser Bildungsstandards heißt es in der für die aktuelle Diskussion maßgeblichen Sprachregelung: „Bildungsstandards … benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler, … (sie) benennen Kompetenzen, welche die Schule … vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden … (Sie) legen fest, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Kompetenzen werden dabei so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können".[15)] Mit Beschlüssen von 2003, 2004 und 2012 hat die KMK für ausgewählte Fächer Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den mittleren Abschluss sowie für die Allgemeine Hochschulreife verabschiedet. Daneben auch Standards für die fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Teile der Lehrerausbildung. Diese Vorgaben waren und sind für alle Bundesländer verbindlich. Durch die Einführung von Bildungsstandards wurde in Deutschland eine erhebliche Veränderung in der Steuerung des allgemeinbildenden Schulwesens ausgelöst. Diese Veränderung wird in der bildungswissenschaftlichen Literatur auch als Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Steuerung beschrieben. Damit erhalten in der Betrachtung und Entwicklung von Bildungsqualität die tatsächlich erreichten Bildungserträge auf allen Ebenen des Schulwesens eine stärkere Bedeutung, als es bei der bisher dominierenden Input-Steuerung (über Lehrpläne, Richtlinien, Curricula, Schulgesetze usw.) der Fall gewesen war.[16)]

Im Zuge dieser Fokussierung der Bildungspolitik auf die Ergebnisse des schulischen Lernens verstärkten sich auch die Bemühungen zu deren differenzierter Messung. Als Resultat kam es zur länderübergreifenden Einführung von Vergleichsarbeiten (in einigen Bundesländern auch Lernstandserhebungen genannt). Bei diesen Arbeiten handelt es sich um schriftliche Tests, die in der Regel in der dritten und achten, in einigen Ländern aber auch in der sechsten Jahrgangsstufe flächendeckend durchgeführt werden und die jahrgangsbezogenen feststellen, in welchem Maße Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt die angezielten Kompetenzen bereits entwickelt haben. Ziel dieser Tests ist es, „den Lehrkräften einen Referenz- und Orientierungsrahmen für ihr unterrichtliches Handeln zu bieten, bei dem ein Vergleich der erzielten Testwerte auf individueller und Klassenebene mit den landesweiten Ergebnissen gewonnen werden soll".[17] Während PISA und IGLU – der Primarstufenvergleich – in erster Linie international ausgerichtet sind und die eben angesprochenen Vergleichsarbeiten auf die Unterrichtsebene zielen, nehmen die von den meisten Bundesländern entwickelten Inspektionen (Schulvisitationen oder Qualitätsanalysen) die ganze Schule, ihre Unterrichts- und Schulkultur, ihre Führungs- und Teamkultur in den Blick. Diese externen Evaluationen sollen den Schulen ermöglichen, „ihren aktuellen Entwicklungsstand und damit Wissen über Stärken und Schwächen zu erhalten … und Hinweise auf die Gestaltung ihrer Qualitätsentwicklung zu geben".[18] Außerdem soll der ‚fremde Blick' auf die Schule deren Akteure dazu anregen, mehr eigene Sensibilität für die Qualität ihrer schulischen Arbeit etwa über das Instrument der Selbstevaluation zu entwickeln.

Alle genannten Maßnahmen und Instrumente fügten sich mit der Zeit zu einem Gesamtkonzept zusammen. Die sogenannte Monitoring-Strategie der KMK wird komplettiert durch regelmäßige Ländervergleichsstudien, die von dem durch die Kultusministerkonferenz gegründeten Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt werden, wobei hier neben den in den Ländern (in einzelnen Schulformen) erreichten Kompetenzniveaus „auch die Kopplung der Leistung an weitere Faktoren, wie beispielsweise die soziale Herkunft, den Zuwanderungshintergrund oder das Geschlecht im Mittelpunkt des Interesses stand und steht".[19] Schließlich rundet ein von Bund und Ländern seit 2006 alle zwei Jahre herausgegebener Bericht „Bildung in Deutschland", der „das deutsche Bildungswesen als Ganzes abbildet"[20], das Set von empirischen Bestandsaufnahmen ab, mit dem die öffentlichen Ziele der Bildungsreform nach PISA und der Grad ihrer Einlösung überprüft, diskutiert und ggf. nachjustiert werden können.

2. Sozialisation, Selektion und Selbstbehauptung: Latente Zwecke des Schulsystems

Die Ziele und Instrumente der zweiten deutschen Bildungsreform hatten wir benannt. Sie bestimmen seit der Jahrtausendwende den öffentlichen Bildungsdiskurs, nicht zuletzt deshalb, weil sie von einer an Zahl und Einfluss rasch wachsenden empirischen Bildungsforschung gut geheißen und damit faktisch legitimiert werden. Wie aber, so ist zu fragen, reagieren die Betroffenen? Wie reagiert die Schule, respektive das Schulsystem auf die Reformansprüche von Politik, Gesellschaft und (zumindest von Teilen der) Wissenschaft? Als klassisches System, das wissen wir spätestens seit den bahnbrechenden Arbeiten des deutschen Soziologen Niklas Luhmann, ist auch das deutsche „Erziehungssystem" operativ geschlossen organisiert und vor allem „autopoietisch", das heißt selbstbezogen und „selbstreferentiell" disponiert.[21)] Wie jedes andere System ist es mit einem auf Reproduktion angelegten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsapparat ausgestattet und wie jedes andere System steht es (Reform-) Ansprüchen, die von außen kommen, fremd und verständnislos gegenüber. Folgt man also dem klassischen Bild der Systemtheorie, dann ist die Integration äußerer Einflüsse in dieses System weit eher in Form der ‚systemgerechten', kaum aber in Form der systemtranszendierenden Adaption möglich.

Im Falle des deutschen Schulwesens kommt hinzu, dass die öffentlichen Ziele der zweiten deutschen Schulreform mit bestimmten angestammten Systemfunktionen nicht ohne weiteres kompatibel sind. Dabei besitzen die hier gemeinten Funktionen die Eigenschaft im Verborgenen zu wirken. Gleichwohl bestimmen sie maßgeblich die inneren Strukturgesetze des Schulsystems. Frei nach dem amerikanischen Soziologen Robert K. Merton werden wir sie deshalb „latente Funktionen" oder auch latente Zwecke nennen.[22)] Genau genommen haben wir vier dieser latenten Zwecke im Blick, von denen sich mindestens zwei mit den nach PISA entwickelten Reformzielen ganz und gar nicht vertragen. Latent sind sie nicht etwa deshalb, weil die Schultheorie sie nicht kennen würde, sondern weil sie für gewöhnlich aus der öffentlichen Diskussion ausgespart bleiben und teilweise gar nicht als systemimmanent, sondern als Ergebnis äußerer Einflussfaktoren identifiziert werden. Zu den erstgenannten Zwecken gehört die ‚Sozialisation' der jungen Generation als einer der Hauptzwecke jeder Schule sowie die ‚Selbstbehauptung' als inhärenter Zweck eines jeden Systems. Zu den reformpolitisch tendenziell unverträglichen Funktionen sind die ‚Selektion' und die ‚Segregation' zu zählen, Funktionen also, die sich spätestens seit den PISA-Veröffentlichungen als prägende Systemeigenschaften des deut-

schen Schulwesens auch im internationalen Vergleich herausgestellt haben. Gerade an ihrer realen Entwicklung, dem Grad ihrer tatsächlichen Verminderung (oder gar ihrer Auflösung) im Verlauf der Schulreform und nicht etwa an der Integrations- oder gar Inklusionsrhetorik lässt sich ablesen, ob die deutschen Schulen als Ganzes – der Begriff ist in der Einleitung erläutert worden – ‚pfadabhängig' bleiben oder ob sie sich mindestens ‚inkrementell', das heißt Zug um Zug in kleinen (manchmal unmerklichen) Schritten, aber substantiell und nicht reversibel im Sinne der programmatischen Zielperspektiven verändern.

3. PISA 2000 – 2012: Das Schulsystem zwischen Entwicklung und Stagnation

Eine erste Nagelprobe für die Durchsetzung der bildungspolitischen Reformziele sind die Ergebnisse der nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen zwischen PISA 2000 und PISA 2012. Auf den ersten Blick stimmen diese Ergebnisse hoffnungsfroh: Schon PISA 2003, vor allen Dingen aber PISA 2006 und erst recht PISA 2009, hatten für Deutschland erheblich verbesserte Leistungsergebnisse erbracht.[23)] Bei PISA 2012 konnte noch einmal zugelegt werden. Sowohl in Mathematik (Rang 16) als auch beim Lesen (Rang 19) und nicht zuletzt in den Naturwissenschaften belegten Deutschlands 15-jährige Schülerinnen und Schüler einen „Platz im oberen Drittel".[24)] Auffällig positive Veränderungen verzeichnete besonders die so genannte Risikogruppe der schwachen Schüler, deren Größe „sich mit 17,7 % um fast 4-%-Punkte im Vergleich zu 2003 verringerte.[25)] In diesem Zusammenhang holte auch die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund klar auf.[26)]

Richtet man den Blick über PISA und die Fünfzehnjährigen hinaus auf andere größere Vergleichsuntersuchungen, dann weisen auch diese durchaus positive Tendenzen auf. „Immer mehr Personen mit und ohne Migrationshintergrund haben einen Schulabschluss und andersherum sank die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss von 6,9 % im Jahre 2009 auf 6,0 % im Jahre 2012".[27)] Wie der nationale Bildungsbericht von 2014 hervorhebt, hat „der mittlere Abschluss sich zur neuen ‚Basisqualifikation' des allgemeinbildenden Schulsystems … entwickelt" und „jeder zweite Jugendliche erwirbt mittlerweile sogar die Hochschulzugangsberechtigung – oftmals in Anschlussbildungsgängen".[28)] Dazu kommt, dass ein immer größerer Anteil an Schulabschlüssen (insbesondere an höheren) an beruflichen Schulen erworben wird. Hier zeigt sich ein positiver Trend vor allem bei

Ausländern.[29] „Verglichen mit anderen Ländern in der EU, so der Bericht, gelingt in Deutschland auch die Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt gut, „auch wenn die Jugendarbeitslosigkeit über der allgemeinen Arbeitslosenquote liegt";[30] schließlich, so der bekannte Kieler Bildungsforscher Olaf Köller, „stellen wir … den Trend zu besseren Abiturnoten in allen Bundesländern fest".[31]

Diesen positiven Trends steht aber nach wie vor – gerade auch im Kontext der Leistungsfähigkeit der Schulen und des Schulwesens – eine ganze Reihe von bedenklichen Ergebnissen und Entwicklungen gegenüber: Zunächst einmal bewegt sich die Bundesrepublik im Mittelfeld (wenn auch im oberen) der PISA-Teilnehmerländer, was für einen Industrie- und Wirtschaftsstandort dieser Güte kaum ausreichen kann. Zum anderen muss bei der Analyse der Erfolge eine Reihe von Gesichtspunkten beachtet werden, die weniger mit der Leistungsfähigkeit der Schule als vielmehr mit äußeren Entwicklungen zu tun haben. Da ist zum Beispiel die Tatsache, dass sich durch das zeitweise frühere Einschulungsalter und durch geringere Wiederholerquoten ein höherer Anteil der getesteten Fünfzehnjährigen bereits in einer höheren Klasse, in der Jahrgangsstufe 9, befanden.[32] Es kommt hinzu, dass Schüler und Schulen im Zuge ihrer Beteiligung an den internationalen Vergleichsstudien deutlich mehr Übung im Hinblick auf die Testverfahren bekommen haben. Aber auch ohne diese Verzerrungen stimmen die Ergebnisse von PISA 2012 längst nicht durchgehend hoffnungsfroh. Das gilt zum Beispiel für die Tatsache, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Deutschland am unteren Ende der Leistungsskala zwar deutlich verbessert haben, die Leistungen des oberen Viertels jedoch seit PISA 2003 stagnieren.[33] Vor allem das deutsche Gymnasium, diesen Schluss zieht Jörg Dräger von der Bertelsmann-Stiftung, „bleibt unter seinen Möglichkeiten"[34].

Unter ihren Möglichkeiten bleiben auch die Jungen, die, vergleicht man alle Bereiche (mit Ausnahme der Mathematik), hinter den Mädchen zurückbleiben.[35] Unter ihren Möglichkeiten bleiben anscheinend aber auch einige Regionen und Kommunen in Deutschland. Das jedenfalls belegt der „Chancenspiegel 2014", der eine regional höchst ungleiche Verteilung der Bildungschancen feststellt – bezeichnenderweise auch innerhalb der einzelnen Länder der Bundesrepublik. Liegt etwa in Bayern der Anteil der Jugendlichen, die ohne Abschluss die Schule verlassen, bei im Durchschnitt nur 4,9 %, so schwankt dieser innerhalb des Landes zwischen 0,7 und 12,3 %. Wie unterschiedlich das Schulangebot im Einzelnen ist, zeigt das Beispiel Sachsen. Hier machen landesweit 44 % der Schülerinnen und Schüler Abitur. Allerdings liegt die „kommunale Spannbreite" zwischen 32 und 63 %.[36] Laut „Chancenspiegel 2014" integrieren die Stadtstaaten, Nie-

dersachsen und Hessen, ihre Schülerinnen und Schüler besser, während die Schulsysteme in den östlichen Bundesländern und in Hamburg durchlässiger sind. Im Osten und Süden werden Kompetenzen besser gefördert, Baden-Württemberg, Hamburg, NRW und das Saarland bieten dagegen bessere Chancen auf gute Schulabschlüsse.[37)] Dass die Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften in den ostdeutschen Ländern sich als deutlich leistungsstärker erweisen als in den westdeutschen, hat schließlich der IQB-Ländervergleich 2012 herausgebracht und u. a. auf ein in dieser Hinsicht „klares fachliches Profil" der Lehrkräfte in den ostdeutschen Ländern bzw. auf weit weniger fachfremd erteilten Unterricht dort zurückgeführt.[38)]

Die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick" 2014 macht wiederum schlaglichtartig deutlich, dass auch gute Schulabschlüsse stets auf ihren Wert befragt werden müssen. Für Deutschland sorgen sich die Autoren beispielsweise um eine auffallende Abwärtsmobilität gerade der jüngeren Generationen, die trotz guter Abschlüsse hinter die berufliche und soziale Stellung ihrer Eltern zurückzufallen beginnen. Insbesondere bei den 25- bis 34-Jährigen sei, so die OECD-Autoren, die Bildungsmobilität nach oben schwächer ausgeprägt als die Bildungsmobilität nach unten. In vielen OECD-Mitgliedsstaaten sei dies genau umgekehrt. Interessant ist dabei, dass der „Rückgang der Aufstiege über die jüngeren Kohorten hinweg nicht bei den ungelernten Arbeitern am stärksten ausgeprägt (ist), sondern gerade bei den Kindern der mittleren Berufsklassen. Ebenso ist die Zunahme von intergenerationellen Abstiegen am stärksten bei den höheren Berufsklassen".[39)] Dass das Folgen für das Verhalten vieler Eltern hat, wird uns an anderer Stelle noch beschäftigen.

Auch in einer weiteren Hinsicht, so der PISA-Koordinator Andreas Schleicher, sei der Wert der guten deutschen Abschlüsse fragwürdig. Schleicher sieht für das deutsche Schulsystem noch erheblichen Nachholbedarf bei der Kompetenzorientierung, also bei der Anwendung von Wissen, der Generierung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Deutsche Schüler, so Schleicher, „sind in der Regel besser, wenn Wissen abgefragt wird und haben eher Schwierigkeiten, wenn sie dieses Wissen in neuen, unbekannten Zusammenhängen kreativ anwenden sollen".[40)] Dass das „kompetent Sein von Schülerinnen und Schülern als der Qualitätsindikator für ganze Bildungssysteme"[41)] in Deutschland auch mehr als zehn Jahre nach PISA eher Zielbestimmung als Realität zu sein scheint, darauf deuten schließlich die Ergebnisse von ICILS 2013[42)] hin, dem so genannten Digitale-Medien-PISA.[43)] Auch in dieser Untersuchung liegt Deutschland im Mittelfeld der OECD-Staaten, ist aber bei der Computernutzung im Unterricht Schlusslicht. Zu

Recht weisen die Verfasserinnen und Verfasser dieser Studie auf die mangelnde technische Ausstattung in vielen Schulen hin, machen aber auch deutlich, dass die deutsche Lehrerschaft der Nutzung der digitalen Medien im Unterricht mit großer Skepsis gegenüber steht. Das alles hat Konsequenzen für die Medienkompetenz der Schülerschaft. Bei computerbezogenen Kompetenzen, so Birgit Eickelmann, eine der Verfasserinnen für die Bundesrepublik, „schneiden deutsche Achtklässler im internationalen Vergleich mittelmäßig ab, wobei 30 % so geringe Kenntnisse haben, dass wir sie auf dem Weg in die Informationsgesellschaft zu verlieren drohen. Aber auch der Rest (so Eickelmann) erwirbt seine Fähigkeiten wohl nicht im Unterricht, sondern vermutlich außerhalb der Schule". Es gibt sogar Hinweise, so die paradoxe Schlussfolgerung der Verfasserin, „dass der Computerunterricht in Deutschland kontraproduktiv ist".[44)]

Dagegen scheint die deutsche Schule, was Schulklima und Schulkultur anbetrifft, schon relativ bald nach PISA 2000 in der Gegenwart des neuen Jahrhunderts angekommen zu sein. Jedenfalls deuten darauf Ergebnisse der nordrhein-westfälischen Qualitätsanalyse hin, die auf einer Auswertung der Fremdevaluation von rd. 650 Schulen aller Schulformen im Jahre 2007 beruhen. Danach zählten zu den besonderen Stärken der besuchten Schulen „das Schulklima, die Lernatmosphäre und die Zufriedenheit aller Beteiligten mit der eigenen Schule …, der Schülerberatung und -unterstützung sowie die außerschulische Kooperation".[45)] Ein ähnliches Bild vermittelt das Bildungsbarometer der Universität Koblenz-Landau für das Jahr 2008, in dem die große Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler die Auskunft gibt, mit ihren Lehrerinnen und Lehrern „gut bis sehr gut" zurecht zu kommen, allerdings mit fallender Tendenz bei zunehmendem Alter.[46)] Es wird zu zeigen sein, dass dieses helle Bild, speziell wenn Lehrkräfte und Eltern außerhalb der Schule befragt werden, erhebliche Eintrübungen erfährt. Am Ende bestimmen Licht und Schatten, Entwicklungen zum Positiven und Stagnation auch das Gesamtbild dieser diachronen Betrachtung. Außerschulischer Wandel trug zu den unbestreitbar verbesserten PISA-Ergebnissen seit 2001 ganz erheblich bei. Was die Schulen selbst und ihre Kollegien dazu getan haben, soll uns im Folgenden beschäftigen.

4. Ritual schlägt Ideal: Zur Anlage des Unterrichts an deutschen Schulen

Schauen wir zunächst auf den Unterricht, jene Kernzone schulischer Arbeit, der sich die Schulreform nach PISA in besonderer Weise zugewandt hat.

Mit dieser Fokussierung geht auch ein pädagogischer Paradigmenwechsel einher. Nicht mehr die Lehrkraft, der Lehrstoff bzw. das Skript des klassischen fragend-entwickelnden Unterrichts, sondern, wie oben angedeutet, der Schüler bzw. die Schülerin als „aktive Lerner“[47)] und ihre individuellen Voraussetzungen, Dispositionen und „Sinnkonstruktionen“[48)] stehen im Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit. Mit den „aktiven Lernern“ gelangen zwangsläufig nicht mehr die Klasse, sondern die Individuen und ihre individuelle Förderung in den Fokus der neuen Unterrichtsdoktrin. Individuelle Förderung wird programmatisch zum zentralen Bestandteil pädagogischer Grundlagenarbeit erklärt und darüber hinaus als das gegebene Mittel für einen optimierten Umgang mit der Heterogenität erachtet. Vielfalt ist jetzt das Schlüsselwort der neuen Lernkultur. Individualität und Andersartigkeit – ethnische genauso wie kulturelle, religiöse und nationale ebenso wie soziale und geschlechtliche – sollen nach dem Willen der Schulreformer Ausgangspunkte des pädagogischen Handelns, des Planens und Gestaltens in einer Schule von morgen werden.[49)]

Nur zu verständlich, dass diese gewünschten Entwicklungen in der Programmatik der Reform auch Auswirkungen auf Arbeitsweise und Rolle der Lehrkräfte besitzen. Die neue Lernkultur zieht – zumindest in der Theorie – zwangsläufig eine neue Lehrkultur nach sich. Nicht mehr Schülerinnen und Schüler richten sich nach den Lehrkräften aus, sondern umgekehrt, diese haben auf die Schülerinnen und Schüler einzugehen und zwar differenziert, flexibel und individuell. Zwischen PISA 2000 und den skizzierten Veröffentlichungen John Hatties ist zumindest in die Frage, was als guter, bildender und lernförderlicher Unterricht anzusehen sei, deutlich mehr Klarheit gekommen. Zentrale Stichworte wie lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Klassenführung, eindeutige Verhandlungsregeln, klare Strukturierung der Unterrichtsstunden, Konsolidierung und Sicherung von Unterrichtsergebnissen sowie der oben beschriebene sensible Umgang mit Heterogenität werden zwar verschieden ausgedeutet[50)], aber im Kreise der mit dem Unterricht befassten Forschung nicht grundsätzlich in Frage gestellt.

Guter Unterricht ist, wenn er state of the art sein soll, geprägt auch durch intelligentes Üben anhand von anspruchsvollen, aber differenzierten Aufgaben und vor allem durch ein regelmäßiges Feedback, um Schülerinnen und Schüler als Partner im Lernverbund ernst zu nehmen, aber auch um von Kolleginnen und Kollegen bzw. von Eltern zu lernen.[51)] Selbstbestimmtes Lernen wird großgeschrieben, wobei letzteres, wie sich in der Forschung rasch herausgestellt hat, entsprechend gute, kognitive und sozialpsychologische Voraussetzungen braucht, um wirklich zu besseren Lern-

leistungen zu führen.[52] Sind diese Voraussetzungen nicht von vorneherein vorhanden, muss umso mehr Wert auf die „Hinführung“ zu solchen Selbstlernformen gelegt werden.[53]

Das alles sind in der Tat ambitionierte Ansprüche an Lehrerinnen und Lehrer. Denn um eine solche Art von Unterricht durchzuführen, braucht es eine Reihe von Voraussetzungen, beispielsweise ein durch Fortbildung ständig á jour gehaltenes fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen und am besten die im Kollegium stattfindende Reflexion darüber. Es braucht die Kenntnisse der gängigen Diagnose- und Förderinstrumente, die Beherrschung einschlägiger Methoden der Evaluation, der Leistungsmessung und Unterrichtsbeobachtung und es braucht last but not least interkulturelle, sozial- und geschlechtersensible Kompetenz, damit der Umgang mit Heterogenität gelingen soll.[54]

Keine Zukunft in der neuen Lehr- und Lernkultur hat verständlicherweise das Einzelkämpfertum der Lehrkräfte. In der Programmatik der Schulreform sind die Schulen gehalten, ‚im Team zu spielen‘; Kollegien sollen sich zu „Verantwortungsgemeinschaften für die persönliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler“[55] entwickeln; Schulen zu lernenden Organisationen, die im Austausch und in der Vernetzung mit anderen Schulen zunächst regional, gerne aber auch überregional agieren und dabei an der eigenen, aber auch an der wechselseitigen Unterrichts- und Schulentwicklung arbeiten. Der Schulerfolg ist in der Perspektive der Schulreform hauptsächlich am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler abzulesen. Dazu und zu dem, was von nun an als gute Schulqualität zu gelten hat, stellt die Schulreform nach PISA (in Gestalt der KMK und der Schulministerien der Länder) eine Reihe von durchaus ausgefeilten Instrumenten, so genannte Tools, zur Verfügung.

Tools und Instrumente wie Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, Fremd- und Selbstevaluationen haben mittlerweile eine fünfzehnjährige Geschichte. Ihr praktischer Gebrauch im Alltag der deutschen Schulen vermag einen ersten, allerdings noch nicht endgültigen Einblick in den Stand der Umsetzung schulreformerischer Maßnahmen zu geben. Nehmen wir als Beispiel die Selbstevaluation. In Deutschland ist sie bis heute nicht angekommen. Wie aus internationalen Vergleichsstudien hervorgeht, nehmen die Schulen hierzulande in Sachen Selbstevaluation den viertletzten Rang unter den OECD-Vergleichsländern ein. Nur Irland, Portugal und Österreich fremdeln noch mehr mit diesem Instrument. Den Grund für diese magere Platzierung führt die Wissenschaft vor allem darauf zurück, dass es den deutschen Lehrkräften schlicht an Kompetenzen zur Durchführung von Selbstevaluationsprojekten fehle.[56] Verbreiteter, weil vorgeschrie-

ben, sind Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten. Dort, wo sich die Schulen damit beschäftigen, werden diese Instrumente nach Auskunft der Betroffenen zwar (kognitiv) verstanden, doch für die pädagogische Arbeit nicht als besonders bedeutsam und nützlich erachtet.[57)] Entgegen der eigentlichen Bestimmung werden Lernstandserhebungen von den meisten Lehrkräften eher „im selektions- als im förderdiagnostischen Bereich" genutzt. Aufs Ganze gesehen stellt die begleitende Wissenschaft in dieser Beziehung einen „Transformationsbruch zwischen Rezeption und Aktion" fest, klarer ausgedrückt: man kennt das Instrument, setzt es aber – wenn überhaupt – nur für „direkte prozessbezogene Steuerungseingriffe", sprich für die Notengebung, ein, so gut wie aber nie dazu, wofür die Instrumente eigentlich gedacht sind, nämlich zur „Verbesserung der Unterrichtsqualität" beizutragen.[58)] Was die Förderung der Lernkultur anbetrifft, hapert es auch an Sensibilität und Professionalität im Umgang mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Gerade eine gesunde Selbstwirksamkeitsüberzeugung hat, das weiß man, einen starken Einfluss sowohl auf die Leistung als auch auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Das gilt gerade auch in der Schule. Neben der Förderung kognitiver Fähigkeiten stehen aus diesem Grunde in der neuen Lernkultur motivational-affektive Aspekte ganz oben an. Demnach müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, neben den kognitiven Schülerleistungen diese Aspekte explizit und professionell zu bewerten und zu stärken. Allerdings belegen empirische Untersuchungen, dass es hier unverkennbare Defizite gibt – sowohl „im Bereich der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen" als auch bei den „Tätigkeiten und Fertigkeiten zur Diagnose motivationaler Merkmale.[59)]

Angesichts solcher eher ernüchternder Ergebnisse, was den Niederschlag der Schulreform in der schulischen Wirklichkeit anbetrifft, liegt die Vermutung nahe, dass für das Gros der deutschen Lehrkräfte anderthalb Dezenien nach PISA 2000 „die Wirklichkeit der Unterrichtssituation durch andere Kräfte (als durch bildungspolitische und programmatische Ziele) bestimmt wird".[60)] Niklas Luhmann, von dem diese Feststellung stammt, hat schon im ausgehenden 20. Jahrhundert diese „anderen Kräfte" luzide beschrieben und dabei den „rituellen Charakter von Unterricht" – von Prüfungs-, Vermittlungs- und Sanktionstatsachen – hervorgehoben. Beachtenswert erschien Luhmann insbesondere die festgefügte Zeiteinteilung sowohl im Hinblick auf die thematischen Episoden als auch auf die organisatorischen Perioden, in denen gelernt wird; vor allem verwies der Bielefelder Soziologe auf die Unfreiwilligkeit des Zusammenseins aufgrund „staatlicher Vorgaben", und nicht zuletzt analysierte er eine „komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur (im Schüler-Lehrer-Verhältnis), die

Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten der Lehrer ausbalanciert(e)“.[61)]

Diese Analyse hat im Kern noch zwanzig Jahre später Bestand. Ganz ähnlich beschreibt eine aktuelle „empirische Theorie der Unterrichtspraxis“ den Unterricht „als eine Art Institution („ein Humanlabor“), die mit einem gewissen Zwang Menschen durch Menschen behandeln lässt, hierzu konstruierte materielle Objekte verfügbar hält, periodische Zeitrhythmen etabliert, aus Einschätzungen Noten macht und immer wieder das Verhältnis von Lernen und Vergessen thematisiert“.[62)] Luhmann war es freilich nicht nur um die Äußerlichkeiten, sondern mindestens ebenso sehr um die inneren Gesetzmäßigkeiten des „Humanlabors“ Unterricht gegangen. Für ihn reproduzierte sich dieses Interaktionssystem als „Einheit von Routinen und Zufällen, als Einheit von Ordnung und Unordnung“ und – das war wohl die brisanteste Beobachtung – „unabhängig von Fächern und Stoffen, unabhängig von Personen, unabhängig von dem, was effektiv gelernt wird“. In seiner Sicht ist Unterricht dynamisch und unkalkulierbar, ohne mögliche Voraussicht ein, wie er schreibt, System „selbsterzeugter Ungewissheit“. Dieser Eigensinn des Systems ermögliche „langfristige Konzentration und damit anspruchsvolle Ausbildungen“, aber eben auch das gerade Gegenteil.[63)]

Diese systemtheoretische Perspektive auf Unterricht, die in den Bildungswissenschaften stets eine Randerscheinung war, ist kürzlich noch einmal aufgegriffen und empirisch unterfüttert worden.[64)] Dabei wurde insbesondere der Charakter des Unterrichts als „kommunikatives Geschehen aus eigenem Recht“ hervorgehoben. Schüler und Lehrkräfte kooperierten hier „ganz unabhängig bzw. jenseits des offiziellen Zwecks von Unterricht“. Wo aber Unterricht als Fassade „resistent gegenüber der Sinnfrage“ funktioniere, so diese Deutung, bleibe auch das Lernen davon nicht unberührt. Sinn würde hier zur Form; „die Darstellung von Lernen über die Anfertigung einer unüberschaubaren Menge von Produkten im alltäglichen Unterricht“ sei wichtiger als der Lernprozess, der (so auch Luhmann) ohnehin nicht beobachtet werden könne. Stattdessen dokumentierten die Produkte, das, worauf die Lehrkräfte im Unterricht stets hinarbeiteten, nämlich die formale Erfüllung des Pensums. Jeder könne sehen, „dass etwas getan wird … am Ende des Schuljahres sind immerhin die Hefte vollgeschrieben“.

Zensuren, so die angeführte Untersuchung weiter, seien dabei die Symbole für die Bestimmung und Bestätigung des dargestellten (nicht unbedingt tatsächlichen) Lernprozesses. Sie seien selbstreferentiell, weil sie – wie theoretische Einsicht und empirische Evidenz zeigten – zunächst subjektiv

erzeugt und dann bezogen auf den Klassendurchschnitt objektiviert würden. „Noten (werden) mit Noten verglichen, verrechnet und relationiert". Nachhaltiger Wissenserwerb und transferfähiger Kompetenz- bzw. Erkenntnisgewinn sind unter diesen Umständen zwar möglich, aber (so schon Luhmann) keineswegs gesichert. Nicht von ungefähr kommt deshalb die hier wiedergegebene Untersuchung zu dem Fazit: „Es gibt deutliche empirische Hinweise darauf, dass alltäglicher Unterricht relativ unabhängig davon funktioniert, wie nahe er seinem Zweck, Lernen zu ermöglichen, tatsächlich kommt. Jedenfalls bricht Unterricht offenbar nicht zusammen, wenn dieser Zweck augenscheinlich verfehlt wird".[65)]

Wie aber reagieren nun die Schülerinnen und Schüler auf dieses ritualisierte Geschehen, in dem sie zwar formal die Hauptpersonen sind, sich aber, wie ihre Sprechanteile von ca. 30 % zeigen[66)], im unterrichtlichen Alltag eher als hier und da aktivierte Statisten wiederfinden. Die zitierte Untersuchung bemerkt dazu, dass Schülerinnen und Schüler das „strukturell asymmetrische Verhältnis zu den Lehrkräften beileibe nicht in jedem Einzelfall, aber prinzipiell akzeptieren und mindestens den äußerlichen Herausforderungen ihres ‚Schülerjobs' nachkommen.[67)] Ein anderer Autor ergänzt: „Die Schüler bemühen sich (in der Regel) darum, die Perspektive zu bedienen, von der sie annehmen, sie werde von den Lehrenden eingenommen. Sie liefern dann das Echo auf Fragen, in denen oft die Antwort bereits abgelesen werden kann. Das geschieht vor allem durch Reproduktionsleistungen".[68)]

Äußerliche Akzeptanz ist die eine Seite der Medaille. Disziplinprobleme gibt es trotzdem zuhauf. Sie sind auch eine Reaktion auf die oben beschriebene Ritualisierung und einen demgemäß in den Schulen häufig zu beobachtenden sachlich diffusen, vor allem aber unterfordernden Unterricht.[69)] Schülerinnen und Schüler sind in diesem Zusammenhang ja keineswegs nur passive Objekte. Vielmehr bestimmen sie, wie man inzwischen weiß, den Unterricht, vor allem ihren Unterrichtserfolg und den ihrer Mitschüler weit stärker mit, als das nach außen sichtbar wird. Diese Einflussnahme, der sog. „Peerkultur", ist hinsichtlich ihres Einflusses und ihrer Auswirkungen auf die individuellen Schülerbiographien[70)] und nicht zuletzt im Hinblick auf Problemverhalten und Lernklima in der Klasse[71)] also durchaus relevant. Dazu passt beispielsweise die für den Mathematikunterricht abgesicherte Beobachtung, dass der Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung „doch relativ niedrig ist". Mit anderen Worten: „Eine leistungsstarke Klasse ist dies … nicht nur infolge guten Unterrichts, sondern sie ermöglicht diesen auch".[72)] Ja man kann sogar so weit gehen zu

sagen: Schlechter Unterricht hindert gute Schülerinnen und Schüler nicht daran, beste Leistungsergebnisse zu erbringen.

Immer und in jedem Fall greift aber im und durch Unterricht einer der oben genannten latenten Zwecke der Schule: die Sozialisation. In der Schule werden Kinder und Jugendliche als Schülerinnen und Schüler meist zum ersten Mal in ihrem Leben zu Rollenträgern. Als zentraler Ort der Sozialisation hat die Schule die Aufgabe der „Vermittlung der (etablierten) Kultur an die nächste Generation".[73] In der Schule erwirbt man zudem Bildungstitel, die Differenzen zwischen Personen dokumentieren und im späteren Leben die gesellschaftliche und berufliche Stellung sichern. Schule ist insofern – nach einem berühmten Wort von Helmut Schelsky – eine „soziale Dirigierstelle für Lebenschancen … und damit ein wesentliches Instrument zur Anbahnung und Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheiten".[74] Schon diese nicht zu leugnende Funktion macht deutlich, dass der Sozialisationsprozess in der Schule auf vielfache Weise mit dem Lernprozess dort verquickt ist, ja diesen überlagert. Außerdem ist Schule auch die erste Einrichtung der formalen Bildung, die Kinder und Jugendliche kennenlernen. Formale Bildung meint in diesem Zusammenhang, dass Lehren und Lernen eingebunden sind in eine bürokratische Ordnung und – wie gerade am Unterricht dargestellt – in ritualisierte Regeln. In ihnen erweist sich das System Schule bei vielen Klagen im Einzelnen als Garant institutioneller Konsistenz und Konstanz. Diese Leistung des Schulsystems darf man nicht geringschätzen, zumal sie gerade auch schwierige individuelle Entwicklungszeiträume wie etwa die Pubertät umfasst, auch wenn dieser Phase in der schulischen Praxis in aller Regel keine oder nur verschwindend geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird.[75]

Schule gibt also den meisten Kindern und Jugendlichen eine recht stabile Ordnung und Orientierung. Sie legt Umgangsformen fest, reduziert Unsicherheiten und macht das Verhalten anderer Beteiligter kalkulierbar und verhandelbar. Sie ist ein nachweislich intelligenzfördernder Ort – und zwar durchaus in positiver Abhängigkeit von der Anzahl der Schulbesuchsjahre.[76] Dieser Aspekt von Schule ist die eine Seite der Medaille. Andererseits ist das oben skizzierte, hoch ritualisierte Unterrichtsgeschehen, wie es nach wie vor die schulische Wirklichkeit bestimmt, alles andere als ein guter Nährboden für die programmatischen Ziele der Schulreform und erst recht nicht für die in ihnen propagierten „autonomen Lerner". Sicher ist selbstständiges Lernen möglich, allerdings unter strukturell suboptimalen Gelingensbedingungen. Der real existierende Unterricht zwingt nach wie vor „Vielfalt in Kategorien".[77] In das „Skript des klassischen fragendentwickelten Unterrichtsgesprächs" sind in der Regel nur unzureichend

konsequent „die Sinnkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler einbezogen“.[78] Im Kern der Schule, im Unterricht, ist die neue Lehr- und Lernkultur (noch) nicht angekommen.

5. „Auf die Mittelköpfe kalkuliert“: Zu Fokus und Nachhaltigkeit der schulischen Wissensvermittlung

Lehrkräfte richten wie vor Jahren und Jahrzehnten „ihren Unterricht auf die imaginären Durchschnittsschüler aus, anstatt das Potenzial jedes Einzelnen auszuschöpfen“[79] „Auf die Mittelköpfe kalkuliert“[80] bleiben Aspekte der Individualisierung und Differenzierung in der Unterrichtsarbeit der deutschen Schulen zumeist außen vor. Als zentrales Ergebnis der neueren „strukturtheoretischen Professionsforschung“ hält der Erziehungswissenschaftler Werner Helsper deshalb fest, „dass Schüler eher unterfordert und mit einer überbordenden didaktischen Zurichtung der Schule konfrontiert werden, die zu Unklarheiten führen kann. In Verbindung mit einer negativen Schüleranthropologie (wir kommen noch darauf zurück, U.H.) und der Orientierung an eingeschliffenen Unterrichtsskripts wird die Relationierung von subjektiven und sachhaltigen Sinnstrukturen eher verfehlt. Unterricht findet relativ störungsfrei statt, ohne dass er bilden würde“.[81] Nicht von ungefähr gaben bei einer Befragung von 500 Lehrkräften im Jahre 2002 ein hoher Anteil (46 bzw. 39 %) an, bei der Leistungsbewertung die kognitive Leistung der Schülerinnen und Schüler „überhaupt nicht“ oder „eher nicht vorrangig“ zu berücksichtigen. Wichtigere Bewertungskriterien waren dagegen für die eindeutige Mehrheit der Lehrkräfte (73 %) „gute Umgangsformen und ein positives Sozialverhalten“.[82] Wenig fürchten Lehrkräfte mehr als Schülerinnen und Schüler, die ihnen disziplinarisch Schwierigkeiten machen können. Anpassungslernen wird an deutschen Schulen immer noch mehr goutiert als selbstständiges Lernen. Es spricht vieles dafür, dass das keine pädagogische Marotte aus der Zeit gefallener Lehrerinnen und Lehrer ist, sondern der Logik des gegenwärtigen Schulsystems entspricht.

Wie wirkt sich dieser Befund, das wäre eine zentrale Frage, auf die durch die Schulen vermittelte Wissensqualität aus – mithin auf die Art des Wissens (träge oder aktiv), auf seine Breite, Tiefe, seine Transferpotenziale und nicht zuletzt auf seine Nachhaltigkeit? Welchen Einfluss hat ein Unterrichtsszenario, das im „Skript des klassisch fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs“[83] verbleibt, das nicht in Kompetenzkategorien, sondern in Stoff- bzw. Inhaltskategorien denkt und das, wenn Kompetenzen ins Spiel

kommen, eher „grundlegend Fertigkeiten oder Techniken (wie zum Beispiel exaktes Rechnen oder genaues Lesen von Aufgaben)“ meint?[84] Diesen Fragen wollen wir im Folgenden nachgehen und dabei zunächst – eher konservativ – eine an „pädagogischen Grundbegriffen“ angelehnten Definition des „bildenden Wissens“ zugrunde legen. Gemeint ist damit – und hier folgen wir dem Kölner Bildungswissenschaftler Volker Ladenthin – neben dem Wissen konkreter Einzelheiten, das Wissen von Verfahrensweisen, das Klassifikationswissen, das Kriterienwissen, aber auch das Wissen über Ordnungen mit der Möglichkeit zu Verallgemeinerungen und das Wissen über Theorien; gemeint ist ferner der Umgang mit Methoden inklusive deren Reflexion und schließlich (durch all das angeregt) „die Förderung der Denkfähigkeiten“.[85] Gewusstes, also abrufbares Wissen, so Ladenthin, sei nicht unwichtig, wichtiger sei jedoch „die Art und Weise, in der man etwas weiß“, in der man etwas mit dem Wissen anfängt und es produktiv in unterschiedlichen Kontexten zu nutzen versteht.

Wie steht es nun mit einer so definierten Wissensqualität, die ja immer auch etwas über die Nachhaltigkeit des Wissens, das heißt seine Anschlussfähigkeit für neues Wissen, aussagt. Wie ist es bestellt um ein solchen Wissen beispielsweise in deutschen Gymnasien, die nicht nur nach Meinung der breiten Öffentlichkeit, sondern auch in Fachkreisen „ein höheres Anspruchsniveau als alle anderen Schulformen bieten“[86] und die dazu in den Oberstufen ihre Schülerschaft auf einen akademisches Studium vorbereiten, das heißt nach eigenem Anspruch wissenschaftspropädeutisch arbeiten. Speziell in dieser Beziehung kommt ein Bundesländervergleich der aktuellen Reformen in den gymnasialen Oberstufen zu eher ernüchternden Ergebnissen. „Ein Blick in die Realität des gymnasialen Unterrichts“ heißt es dort, „dürfte auch schon für die letzten Jahre oder Jahrzehnte aufzeigen, dass traditionelle oder auch erneuerte Bildungsideale der exemplarischen Vertiefung, der Wissenschaftspropädeutik, der allseitigen Entfaltung oder Individualitäts- und Mündigkeitsorientierung im Alltag der gymnasialen Oberstufe eher die Ausnahme als die Regel dargestellt haben“. Sichtbar und plausibel würde dabei sicherlich, so der Autor des Vergleichs, „dass auch das Gymnasium alles in allem ‚nur‘ Schule und auch die Philologen ‚nur‘ Lehrkräfte (und keine Beinahe-Fachwissenschaftlicher)“ seien.[87] Dieser Befund spiegelt und erklärt zugleich die Tatsache, dass es gerade im oberen Leistungsbereich, den im Wesentlichen die Gymnasien abdecken, nach allen PISA-Ergebnissen zu nicht mehr als internationalem Durchschnitt reicht – mit durchweg über die Jahre stagnierender Tendenz.

Dieser enttäuschenden (Nicht-) Entwicklung wollen KMK und Bundesländer mit einer Konzentration auf die Kernfächer abhelfen; ein Bemühen,

dem bislang offenkundig wenig Erfolg beschieden ist. Letzteres belegen zum Beispiel die umfangreichen (TOSCA-) Untersuchungen an den gymnasialen Oberstufen Baden-Württembergs, die in einem Vergleich der Jahre 2002 bis 2006 die Effekte dieser neuen Fokussierung auf die Kernfächer überprüften.[88)] Bis auf die Leistungen in Mathematik, die mittlere bis große positive Effekte erbrachten, zeigten die Leistungen in den Kernfächern wie Englisch und den Naturwissenschaften kaum Veränderungen. Wichtiger noch aber ist die Tatsache, dass gerade Leistungen mit wissenschaftspropädeutischem Charakter, auf die es in der gymnasialen Oberstufe im Besonderen ankommt, so gut wie nicht nachgewiesen werden konnten. Hier zeigt sich der Effekt, dass offenbar auch beim Abitur selbstreferentiell nur für die Schule und nicht für den Übergang, etwa ins Studium, gelernt wird, dass es also auch im deutschen Gymnasium vornehmlich auf die Abschlüsse, nicht auf die Anschlüsse ankommt. Dass man nicht nur den wissenschaftspropädeutischen Gehalt der so genannten Reifeprüfung, sondern auch die mit dem Abitur vermittelte Wissensqualität nicht allzu hoch einschätzen sollte, zeigt im Übrigen ein weiteres Beispiel, diesmal aus Nordrhein-Westfalen. Dort wurden im Auftrag des Schulministeriums für das Jahr 2008 238 Klausuren im Rahmen des Zentralabiturs Geschichte analysiert.[89)] Die Autoren kamen dabei zu ernüchternden Ergebnissen: Zwar konnten die Abiturientinnen und Abiturienten Texte formal charakterisieren, aber weder historische Werturteile noch in nennenswertem Umfang historische Sachurteile fällen. Auch fehlte es ihnen an sprachlichen Mitteln zur analytischen Distanzierung. Sie konnten schließlich weder fremde noch ihre eigenen Aussagen kritisch reflektieren. Selbst in den gelungenen Arbeiten, so die Autoren, seien Reflexionsleistungen „praktisch gar nicht in befriedigender Form zu finden"… Häufig (werde) ohne jegliche Rücksichtnahme auf die Aufgabenstellung seitenlang angelerntes Wissen einfach abgespult …, möglicherweise in dem Bewusstsein, dass dysfunktionale Sachangaben nicht negativ zu Buche schlagen". Mindestens ebenso bemerkenswert erscheint den Autoren, dass „Fehlleistungen dieser Art … nicht selten mit Bestnoten von 15 Punkten bewertet" wurden[90)].

Das zitierte Beispiel ist kein Einzelfall: Eine Dissertation, die sich gezielt mit den Abituraufgaben im Fach Mathematik aus dem Jahre 2011 im Leistungskurs an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen beschäftigt und diese im Vergleich zu TIMSS-Tests in der gleichen Schülerklientel analysiert, kommt zu Ergebnissen, die das Bild weiter abrunden. Dabei zeigt sich, wie sehr mit dem Zentralabitur auch das ‚Teaching to the Test' zugenommen hat. „Es ist wahrscheinlich", so die Autoren, „dass abiturrelevante Inhalte gezielt vor den Prüfungen im Unterricht behandelt werden und die Schülerinnen und

Schüler zu Hause oder in Lerngruppen für die Prüfungen gelernt haben".[91] Ebenso wahrscheinlich ist es, dass es bei dieser gezielten Vorbereitung weniger um die kompetenzorientierte Vermittlung von aktivem, sondern vielmehr um die Einübung von abrufbarem Wissen geht. Darauf jedenfalls deutet eine Episode aus dem gleichen Zentralabitur des Jahres 2011 in Nordrhein-Westfalen hin. Dort war – unglücklicherweise für die Schülerinnen und Schüler – die zentrale Aufgabenstellung vom schmalen Wissenskorridor vorlaufender Übungen abgewichen. Entwaffnend ehrlich nahm dazu eine offenkundig frustrierte Schülerin in einer Tageszeitung Stellung: „Regelrechte Wut im Bauch habe sie darüber, dass zwei Jahre zielgerichteten Paukens in der Oberstufe möglicherweise unnütz gewesen seien, nur weil einige Leute im Schulministerium ihren Job nicht richtig gemacht hätten".[92] ‚Richtig' im Sinne der Abiturientinnen und Abiturienten agieren aber offenkundig die Lehrerinnen und Lehrer. Das belegt das gerade geschilderte Beispiel der Geschichtsabiturarbeiten in Nordrhein-Westfalen. Dort waren – wie erinnerlich – aus den Abiturarbeiten Leistungen herausgelesen worden, die sie nicht enthielten. Auch die skizzierte Analyse des Mathematikabiturs von 2011 bestätigt einen starken Einfluss der Lehrkräfte auf die Zensurengebung, der in diese Richtung läuft. Wie die Autorin schreibt, gehen in die Zensuren der Lehrkräfte „Prädiktoren" wie „Vorinformation zum Leistungsstand … Genauigkeit der Skizzen und Sauberkeit der Handschrift in beträchtlichem Umfang ein, die hier umso mehr wirken können, als etwa in NRW der Anteil der zentralen Abiturprüfungen an der Gesamtabiturnote nur 21 %" beträgt.[93]

Ob im ursächlichen Zusammenhang damit oder analog dazu, ist nicht einwandfrei auszumachen: Immerhin aber gibt es in den meisten Bundesländern den Trend zu deutlich besseren Abiturschnitten und zu einem steigenden Anteil von Bestnoten.[94] Dieser Trend lässt sich auch quantifizieren: Zwischen 2006 und 2013 wurde der Abiturschnitt nur leicht verbessert. Stark hingegen stieg der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer Eins vor dem Komma. Zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen von 16 auf 24 %. In Thüringen haben fast 38 % der Schülerinnen und Schüler diese Noten und in Berlin konnte sich deren Anteil in sieben Jahren vervierfachen. In Brandenburg und in Schleswig-Holstein schließlich kam es zu einer Verdreifachung der Schülerinnen und Schüler mit einer Eins vor dem Komma.[95]

Wie andererseits die PISA-Ergebnisse zwischen 2000 und 2012 zeigen, steht hinter diesem Trend keine Steigerung der schulischen Leistungen im oberen Drittel oder gar in der Leistungsspitze. Man darf – auch wenn das durch Forschung nicht nachgewiesen ist – eher von einer Art stillschweigender Übereinkunft der schulischen Akteure ausgehen, einem heimlichen

Konsens, der den Schülerinnen und Schülern gute Abiturnoten beschert und den Lehrkräften lästigen Ärger mit Schülern und Eltern, aber auch ein wirkliches Einlassen auf die Ziele der Schulreform erspart. Insbesondere konservativen Kommentatorinnen und Kommentatoren ist diese Entwicklung ein Dorn im Auge. So spricht Heike Schmoll von der FAZ von einer „zertifizierten Inkompetenz", die dazu führe, dass „20 % der Abiturientinnen" nicht über die Fähigkeit verfügten, „längere Texte verständlich zu lesen".[96] Für diese, so Schmoll, „trügerische Begabtenschwemme" wird ziemlich direkt die Schulreform verantwortlich gemacht, der man damit Durchschlagskraft konzediert. Dabei wird freilich übersehen, dass sich ein nennenswerter Anteil der schulischen Lehrkörper in Deutschland an der Reform noch gar nicht beteiligt, wie nachstehende Erkenntnisse aus bildungswissenschaftlicher Sicht belegen werden. So ergab eine empirische Untersuchung zur Rezeption der Bildungsstandards durch Lehrkräfte in Baden-Württemberg, dass im Jahr nach der Implementation mehr als vier Fünftel der Lehrkräfte ihren Unterricht (weiterhin) ausgehend von konkreten Inhalten und nicht ausgehend von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler planten.[97] Und was für die Bildungsstandards festgestellt wurde, gilt erst recht für die individuelle Förderung. Wie der Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann schreibt, sieht die „große Mehrheit der Lehrkräfte" (die Zahlen schwanken je nach Untersuchung zwischen 60 und 90 %) unter den gegenwärtigen schulischen Rahmenbedingungen – insbesondere bei den jetzigen Klassengrößen – die geforderte individuelle Förderung (als) kaum realisierbar" an.[98]

Die starke Vermutung, dass selbst das Gros der deutschen Gymnasien auf abrufbares, mithin auf träges Wissen abonniert ist, das eo ipso nicht sehr nachhaltig wirkt, schlägt bis in die subjektive Empfindungssphäre durch. Dafür spricht eine Befragung von Lehramtsstudierenden, die über ihre positiven bzw. negativen Schulerfahrungen Auskunft geben sollten. In ihren Antworten kamen die Erfahrungsfelder: „Unterricht und Schulfächer wesentlich seltener vor und (waren) insofern fast zu vernachlässigen". Auch der „Vermittlung von Allgemeinbildung und Grundwissen" bzw. der Interessenförderung durch die Schule „wurde nur eine verschwindend geringe Bedeutung beigemessen".[99] Ungleich stärker wurden als positive Wirkungen der Schule die „sozialen Kompetenzen" herausgehoben, die man dort erworben habe. Positiv waren auch „gute Leistungen" und das „Abitur" besetzt, was die große Bedeutung der Sozialisations- aber auch der Distinktionsfunktion von Schule nachdrücklich unterstreicht. Negativ mit einem hohen Prozentsatz erinnerte man sich andererseits an den „Leistungs- und Notendruck" und – mit weniger hoher Intensität – an „schlechte Lehrer".[100]

Dass sich die ‚Schulweisheiten', die unsere Schulen vermitteln, rascher verflüchtigen, als es vielen Lehrkräften, Eltern, Wissenschaftlern und der Bildungspolitik lieb sein kann, lässt sich auch objektiv feststellen. Jedenfalls meint das der bekannte Hirnforscher Gerd Roth, der gleichzeitig als Präsident der renommierten Studienstiftung des Deutschen Volkes fungiert. Nach Roth belegen „alle Überprüfungen des Wissens, das junge Menschen fünf Jahre nach Schulabschluss noch besitzen, dass das Schulsystem einen Wirkungsgrad besitzt, der gegen Null strebt".[101)] Das in diesem Fall gegen Roth ins Feld geführte Argument, er verkenne, dass die im Unterricht gelernten Fakten „doch nicht nur um ihrer selbst willen präsentiert werden, sondern um zum Beispiel die Kompetenz zu schulen, im Rahmen eines Argumentationszusammenhangs eine sachadäquate Auswahl treffen zu können"[102)], klingt zwar plausibel, läuft aber deshalb ins Leere, weil die hier diskutierten Befunde über die Abiturarbeiten zeigen, dass Kompetenzen für ein zusammenhängendes, reflektiertes Wissen und die entsprechenden Denkfähigkeiten selbst in den Oberstufen unserer Gymnasien eben nicht oder nur am Rande vermittelt werden.

Mangelnde Qualität und Nachhaltigkeit schulischen Wissens sind im oberen Leistungsdrittel ein große Ärgernis, das aber, weil alle wesentlichen Grundkompetenzen vorhanden sind, im späteren Leben durchaus kompensiert werden kann. Im unteren Leistungsdrittel sind mangelnde Qualität und Nachhaltigkeit des schulischen Wissens eine Katastrophe, weil die Betroffenen von elementaren Lebens- und Berufschancen buchstäblich abgeschnitten werden. Dass die schulische Bildung in Deutschland in bestimmten Schulformen offenbar nicht hinreicht, um ausreichend Schreiben, Rechnen und Lesen zu lernen bzw. diese Fähigkeiten auch über die Schulzeit hinaus zu erhalten, belegt die leo.- Level-One Studie der Hamburger Universität, die im Jahre 2011 ihre ersten Ergebnissen veröffentlichte.[103)] Danach gehören in der Altersgruppe der 18- bis 29-Jährigen etwa 20 % zu den funktionalen Analphabeten, ebenso viele sind es in der Gruppe der 30- bis 39-Jährigen, während die Quote bei den 40- bis 49-Jährigen auf ca. 27 % und bei den 50- bis 64-Jährigen sogar auf ca. 33 % steigt. Da nicht angenommen werden kann, dass die hier genannten älteren Kohorten in ihrer Schulzeit zu den guten bis sehr guten Lesern, Schreibern und Rechnern gezählt haben, bleibt nur der Schluss, dass die deutschen Schulen seit Jahrzehnten einen sehr hohen Anteil von funktionalen Analphabeten produzieren. Offenbar entgeht ihnen jedoch dieser Tatbestand, denn ein beachtlicher Teil dieser Betroffenen verließ (und verlässt) die Schulen <u>mit</u> einem Schulabschluss. Dieser Abschluss bleibt dann aber meist ohne einen (beruflichen) Anschluss. Das Problem wird also externalisiert und auf Gesell-

schaft, Wirtschaft, Politik und (wenn es günstig läuft) auf die Weiterbildung verlagert. Die Folgen zeigen sich etwa daran, dass – wie verschiedene Forschungsprojekte zum Lernen Erwachsener zeigen – „ein bemerkenswert großer Teil von ihnen unterausgestattet (ist), um erfolgreich lernen und Probleme lösen zu können". Es kommt hinzu, dass es auch an metakognitiven Kompetenzen fehlt, die erforderlich sind, um überhaupt verständig und selbstreguliert lernen zu können.[104)]

Einen letzten Beleg für dieses Manko liefert PIAAC 2012, das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies", das so genannte Erwachsenen-PISA. PIAAC untersuchte bezogen auf die OECD-Länder die zentralen Grundkompetenzen erwachsener Menschen – und zwar Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasiertes Problemlösen. Deutschland schnitt dabei (wieder einmal) durchschnittlich ab, kam bei der Lesekompetenz leicht unter, bei der alltagsmathematischen Kompetenz leicht über und beim technologiebasierten Problemlösen in etwa im OECD-Durchschnitt aus. Problematisch an diesem Ergebnis für die Bundesrepublik ist vor allem, dass der vergleichsweise geringe Wert bei der Lesekompetenz durch die Schwächen im unteren Kompetenzbereich verursacht wird, was wiederum in Einklang mit den Ergebnissen der oben zitierten leo.-Level-One Studie steht. Insofern erstaunt es auch nicht, dass die für Deutschland verantwortlichen Autorinnen und Autoren von PIAAC zu einer für das deutsche Bildungswesen im Allgemeinen und speziell für die Schulen wenig schmeichelhaften Schlussfolgerung gelangen. „Das deutsche Schulsystem und die darauffolgenden Bildungsinstitutionen", so schreiben sie, „sind anscheinend nicht in der Lage, die gesamte deutsche Bevölkerung mit Grundkompetenzen auszustatten, die über das elementare Niveau von Stufe I hinausgehen".[105)] Schulische Wissensvermittlung richtet sich also trotz Schulreform noch immer am Durchschnitt der Schülerschaft aus, hat erhebliche Defizite in der Spitzenförderung und scheitert (wenn auch ‚besser' als vor 2000) an der Grundbildung. In der Außendarstellung des Schulsystems werden diese Mängel allerdings trefflich kaschiert.

6. ‚Qualitätsfassaden': Vom Zusammenhang anspruchsvoller Lehrpläne und unterkomplexer Lernleistungen

Gemessen an der geschilderten Realität ist das Erscheinungsbild der schulischen Wissensvermittlung – betrachtet man nur die Lehrpläne und ihren

Anspruch – von einem ganz anderen Kaliber. Gerade auch die neuen kompetenzorientierten Kernlehrpläne vermitteln den Eindruck anspruchsvoller unterrichtlicher Befassung mit komplexen fächerbezogenen Inhalten, Themen, Fragestellungen und Problemen, die den Schülerinnen und Schülern avancierte Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzen abverlangen. Prototypisch dafür haben wir den Kernlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in NRW herausgegriffen, der schon im Grundkurs (!) sieben Inhaltsfelder auflistet. Diese reichen von den „Erfahrungen mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive" über die „Begegnung der christlichen und der islamischen Welt in Mittelalter und früher Neuzeit", die „moderne Industriegesellschaft zwischen Fortschritt und Krise", die Zeit des Nationalsozialismus („Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen") bis zum „Nationalismus und der deutschen Identität", den „Menschenrechten" und den „Friedensschlüssen und Ordnungen des Friedens in der Moderne". „Erwartet" wird dabei zum Beispiel, dass Schülerinnen und Schüler im Bereich Sachkompetenz „an einem ausgewählten Beispiel Merkmale, Folgen und Probleme kultureller Unterscheidungen zwischen Christen und Juden in der christlichen Gesellschaft des Mittelalters" beschreiben, dass sie im Kontext von Urteilskompetenz die „Bedeutung von Staatstheorien der Aufklärung für die weitere Entwicklung hin zu modernen demokratischen Staaten" beurteilen können bzw. (im Inhaltsfeld der modernen Industriegesellschaft) „die Relevanz der Unterscheidung zwischen ‚herkömmlicher' und ‚moderner' Kriegsführung erörtern".[106)] Vergleicht man dieses Lehrplan-Programm mit den „fachspezifischen Erläuterungen" für den Bachelor-Abschluss Geschichte am Historischen Institut der Ruhr-Universität Bochum[107)], dann fällt auf, dass dort vielleicht ein weiteres Inhaltsspektrum, allerdings auch eine eindeutig geringere Anspruchshaltung an die Studierenden formuliert wird – so wenn beispielsweise für die ersten Semester von „Einübung von grundlegenden Arbeitstechniken" bzw. von „Vermittlung von Orientierungswissen" die Rede ist.

Der – gemessen an Ergebnis und Leistungsniveau der oben angesprochenen Abiturarbeiten Geschichte – weit übersteigerte Anspruch findet sich nicht nur in den Lehrplänen für die Sek II; er ist auch schon in den Lehrplänen für die Sekundarstufe I präsent. Auch dafür sei ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen, nämlich der Gesamtschullehrplan „Arbeitslehre, Hauswirtschaft, Technik und Wirtschaft", genannt. Hiernach sollen Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 10 „Kriterien geleitet den Einsatz fossiler, nuklearer und regenerativer Energieträger aus der Perspektive der privaten Haushalte, der Energieversorgungsunternehmen sowie des

Staates“ beurteilen und „die Chancen, Grenzen und Entwicklungspotenziale ökologisch orientierter Stromerzeugung im Hinblick auf Klimaschutz, Ressourcenschonung, Kosten, die Schaffung von Arbeitsplätzen erörtern“. Außerdem sollen sie im Bereich Wirtschaft „in Ansätzen Vor- und Nachteile verschiedener Organisationsformen im Hinblick auf die Erreichung von Unternehmenszielen“ bewerten und am Beispiel der Lebensmittelindustrie „die Auswirkungen von Mindest- und Kombilöhnen“ beurteilen.[108)] Dass hier mit Blick auf Alter und Herkommen vieler Schülerinnen und Schüler der Sek. I sowohl die Prinzipien einer einfachen und leichten Sprache als auch die entwicklungspsychologisch bedingten Grenzen des fachlichen Verstehens nicht beachtet werden, ist unschwer zu erkennen.

Es ist sicherlich übertrieben, die vorhandenen Lehrpläne in Bausch und Bogen als ungeeignet abzulehnen, wie das der Psychotherapeut Thomas Städtler tut[109)]; immerhin ist sich aber auch ein so bedachter und renommierter Bildungswissenschaftler wie Heinz-Elmar Tenorth „sicher“, dass die Lehrpläne „überfrachtet“ sind.[110)] Die Schulpraxis reagiert entsprechend: Es ist ein offenes Geheimnis, „dass Lehrpläne bisher kaum das Handeln und Planen von Lehrpersonen prägten“.[111)] Und das nicht nur in Deutschland, sondern im gesamten deutschsprachigen Raum, beispielsweise auch in der Schweiz. Das hat zu nicht geringen Teilen mit den Produktionsbedingungen zu tun, unter denen Lehrpläne entstehen. Die Lehrplanmacher, meist von den Schulbehörden ausgesuchte Lehrkräfte und Schulaufsichtsbeamte, manchmal auch wissenschaftliche Begleiter, arbeiten hochgradig selbstreferentiell. Mit ihrem jeweiligen Produkt zielen sie auf ihresgleichen, sodann auf die fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktisch avancierte Community, vor der die entsprechenden Lehrpläne Bestand haben sollen. Aber so gut wie nie zielen die Lehrplanmacher auf die schulische Praxis. Die Mitarbeit in den Lehrplankommissionen hat im Übrigen nicht nur einen fachlichen Aspekt, sondern auch eine berufsbiographische Seite. Der Einsatz prädestiniert für eine Stelle in der Schulleitung bzw. in der Schulaufsicht oder gar für eine Karriere im Ministerium. Paradoxerweise arbeiten damit viele Lehrkräfte an Lehrplänen für den Unterricht, die diesem qua beruflichem Aufstieg möglichst rasch den Rücken kehren.

Lehrpläne haben im Schulsystem aber durchaus ihre Verfechter: Dazu gehören paradoxerweise die Lehrerverbände, die um den Wert dieser Papiere als symbolische Ressource wissen. Als ‚Qualitätsfassade‘ schulischer Arbeit sind Lehrpläne nämlich nicht zu unterschätzen. Sie stärken die Aura von Wissens- und Leistungsqualität, die die deutsche Schule umgibt und die die Arbeit der Lehrkräfte im Einzelnen zwar kritisierbar, im Grundsatz aber unangreifbar macht. Dass Lehrpläne so bleiben wie sie sind, dafür setzen

sich im Übrigen auch die Fachverbände ein, besonders die der kleinen Fächer. So steht, wie es Christoph Drösser etwas übertreibend formuliert, „hinter jedem Punkt im Lehrplan eine Lobby, die mit seiner Streichung den Untergang des Abendlandes heraufziehen sieht".[112] Wie schließlich im Schulalltag Lehrplan und Unterricht zusammenkommen, dafür hat der Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka eine so eingängige wie ironische Formulierung gefunden. Er spricht vom Abverlangen „operativ unterkomplexer Lernleistungen im Medium der anspruchsvollen Thematik".[113]

Die einzigen, die Lehrpläne nicht nur symbolisch, sondern fachlich ernst nehmen und sich bemühen, diese für und im Alltagsunterricht einsetzbar und nutzbar zu machen, sind die Schulbuchautoren und -verlage. Doch nutzen die Lehrkräfte, wie die Wuppertaler Empirikerin Cornelia Gräsel zeigen kann, das Potenzial der Schulbücher längst nicht aus. Sie „setzen die Texte kaum für das selbstständige Lesen ein, sondern konzentrieren sich auf die Wiederholung und Festigung"; sie haben auch dadurch „Schwierigkeiten, die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler zu fördern".[114] Außerdem – und das erstaunt dann doch – stehen Schulbücher allzu oft nicht mitten in der, sondern neben der unterrichtlichen Realität. Nach Umfragen nutzen „mehr als 17 % der Lehrpersonen das Schulbuch maximal einmal im Halbjahr; zwei Drittel geben an, das Schulbuch höchstens einmal im Monat zu verwenden". Schließlich werden die an den Lehrplänen ausgerichteten Schulbücher nicht als „Lehrgang" genutzt, „sondern stellen offensichtlich nur ein Element im Unterricht dar, das durch andere Medien und Materialien, beispielsweise Kopien, ergänzt wird".[115] Mittelbar macht der Hinweis auf den ‚sparsamen' Gebrauch lehrplangerechter Schulbücher auch deutlich, dass in deutschen Schulen nach wie vor das hergebrachte Unterrichtsritual dominiert Die öffentlichen Ziele der Schulreform werden allenfalls widerstrebend und wenn, dann ‚systemkonform', das heißt nach dem Prinzip des neuen Weins, der in alten Schläuchen fließt, adaptiert. Letzteres zeigt sich beispielsweise in der beschriebenen, eigentlich zielwidrigen Verstärkung des Teaching to the Test im Vorfeld des kompetenzorientierten Zentralabiturs. So bleibt das in der Schule vermittelte Wissen in aller Regel auf punktuelle Abrufbarkeit und Reproduktion abonniert, das heißt tendenziell auf einfache, lineare, nicht auf komplexe, „zusammengesetzte Denkformen".[116] Die Fokussierung auf das ‚abrufbare' Wissen verstärkt sich noch durch den Druck, den das so genannte G8 in den Gymnasien auslöst.[117] Die Folge ist ein sehr viel intensiveres ‚Bulimie-Lernen'. Damit ist gemeint, dass kurzfristig Stoff aufgenommen wird, dass Rezepte für vorgegebene Aufgaben auswendig gelernt und sofort nach dem Test oder der Prüfung, wenn das ‚Produkt' erstellt ist, wieder vergessen werden.[118] Auch

von daher kann es nicht verwundern, dass das deutsche Schulsystem in seinen Gymnasien und Gesamtschulen viel zu wenig Hochqualifizierte und viel zu viel Mittelmaß ‚produziert'[119], was sowohl Politik und Öffentlichkeit als auch die einschlägigen Eltern und ihre Verbände mittlerweile missbilligend zur Kenntnis nehmen[120] und letztere etwa mit „gymnasialen Begabtenklassen" auf Abhilfe sinnen lässt.[121] Damit ist nicht gesagt, dass es nicht ausgezeichnete Schulen und exzellente dort arbeitende Lehrkräfte gäbe, denen die Vermittlung des oben definierten „bildenden Wissens" gut gelingt. Nur, um es zu wiederholen: Flächendeckend und strukturell ist ein solches Vermittlungsniveau im Unterricht der deutschen Schulen nicht angelegt und beim Gros der Lehrkräfte auch nicht professioneller Standard. Das betrifft entgegen landläufiger Ansicht auch und gerade die Gymnasien und es hat systemische Gründe.

Was die Sozialisation von jungen Menschen in die Gesellschaft als einen der Hauptzwecke von Schule anbetrifft, gibt es keine Anzeichen dafür, dass das deutsche Schulwesen diese Aufgabe nicht erfüllte. Fraglich ist jedoch, ob dies auf der Höhe der Zeit und problemadäquat geschieht. Von einer schleichenden „Erosion der lebensweltlichen Bildungsleistung der Schule" spricht etwa Thomas Rauschenbach, immerhin Direktor des renommierten Deutschen Jugendinstituts in München. „Kinder", so warnt Rauschenbach, „die nur durch den Bildungsort Schule auf das Leben vorbereitet werden, wären zu einem kläglichen Scheitern verurteilt".[122] Das gilt erst recht, so lässt sich hinzufügen, in der Zukunft der Wissensgesellschaft. Das gegenwärtige Schulsystem vermittelt, wie dargestellt, ganz überwiegend explizites (träges) Wissen, das im digitalen Zeitalter auch ohne intensives Lernen allgemein verfügbar und zugänglich wäre. In der heraufziehenden Wissensgesellschaft allerdings verliert ein solches formalisierbares, transferierbares und rekombinierbares Wissen – gerade weil es gewissermaßen unbegrenzt erzeugt werden kann, schnell an Wert, während die Bedeutung eines reflektierten, durch metakognitive Kompetenzen selbstständig erweiterbaren Wissens beständig wächst.[123] Hier kommen die öffentlichen Ziele der Schulreform dem, was an schulischer Bildung für die Zukunft benötigt wird, durchaus nahe, weil sie die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft genauso beachten wie die gesellschaftliche Entwicklung zur Individualisierung und die globalen Trends des Lernens, die auf die Bewältigung fluider intellektueller Anforderungen durch aktives (Domänen-) Wissen zielen. Die Zielerreichung steht allerdings, gerade, wenn man die aktuelle empirische Forschung betrachtet, noch in weiter Ferne, u. a., weil sich das Schulwesen in seinem Kern, dem Unterricht, als reformresistenter erweist,

als es ein oberflächlicher Blick auf die großen internationalen Schulleistungsvergleiche erscheinen lässt.

7. Ein „träger Trend“ zum Besseren: Der Umgang der Schulen mit Vielfalt und Verschiedenheit

Was den Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft, mithin die so genannte Chancengerechtigkeit im deutschen Schulwesen anbetrifft, ist auf den ersten Blick eine positive Entwicklung zu verzeichnen. Die Verbesserung der deutschen Rangstellung zwischen PISA 2003 und PISA 2012 ist allerdings, wie berichtet, beinahe ausschließlich auf die besseren Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern aus schwierigen Verhältnissen zurückzuführen. „Deutschland gehört zu den einzigen drei OECD-Staaten“, so kommentiert Heino von Meyer, Leiter des OECD-Berlin-Centre, diesen Sachverhalt, „in denen sich Mathematikergebnisse und Indikatoren der Chancengerechtigkeit seit 2003 verbessert haben“.[124)] Gleichwohl bleibt die Kopplung von Herkunft und Schulerfolg in Deutschland noch immer stärker als im OECD-Durchschnitt. Noch immer hinken aufs Ganze gesehen Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien um bis zu 100 Leistungspunkte (das entspricht mehr als zwei Schuljahren) hinter gleichaltrigen aus bildungsnahen Familien hinterher.[125)] Bei noch immer starker Abhängigkeit von der sozialen Herkunft haben wir es in der Interpretation der PISA-Ergebnisse trotzdem mit „leicht zunehmender Chancengleichheit“ zu tun.[126)] Immerhin haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ihre Leistungen zwischen PISA 2003 und PISA 2012 deutlich verbessern können, zum Teil sogar stärker als ihre ‚deutschstämmigen‘ Altersgenossen, wenn auch im deutschen Bildungswesen der Migrationshintergrund „ein entscheidender Nachteil“ bleibt.[127)] Die Tatsache, dass die Abnahme struktureller Bildungsungleichheit allenfalls ein „sehr träger Trend“[128)] ist, wird von einer Metastudie bestätigt, die alle wesentlichen nationalen und internationalen Schulleistungsstudien des letzten Jahrzehnts in den Blick nimmt und auf die sozialen Kontexte hin auswertet. Dabei kommen die Autorinnen, Isabell van Ackeren und Esther Dominique Klein, zu dem Ergebnis, dass „die soziale Herkunft noch immer in erheblichem Maße über den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern … entscheidet“. Dies sei, so die Autorinnen, „in den einzelnen Fächern deutlich sichtbar und (nehme) im Verlauf der Bildungsbiographie sogar noch zu“.[129)]