Rolf Göppel, Volker Lenhart, Thomas Rihm,
Bärbel Schön und Veronika Strittmatter-Haubold (Hrsg.)

Bildung ist mehr

Schriftenreihe der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Band 52

Herausgegeben von der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat
Albrecht Abele, Gerhard Härle, Hans Peter Henecka,
Anette Hettinger, Gerhard Hofsäß, Veronika Strittmatter-Haubold

Bildung ist mehr

Potentiale über PISA hinaus

9. Heidelberger Dienstagsseminar

Herausgegeben von
Rolf Göppel, Volker Lenhart, Thomas Rihm,
Bärbel Schön und Veronika Strittmatter-Haubold

Mattes Verlag · Heidelberg 2008

Über die Herausgeberinnen und Herausgeber:

Rolf Göppel, Dr., Jg. 1959, Professor für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Volker Lehnhart, Dr., Jg. 1939, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaften am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg und Honorarprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Thomas Rihm, Dipl.-Päd., Jg. 1958, abgeordneter Lehrer (SoL) in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Bärbel Schön, Dr., Jg. 1950, Professorin für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Veronika Strittmatter-Haubold, Dr., Jg. 1950, Akademische Direktorin, Dozentin in der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften und Leiterin des Instituts für Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Bibliographische Information Der Deutschen Nationalibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über `http://dnb.ddb.de` abrufbar.

ISBN 978-3-86809-017-8

© Mattes Verlag 2008

Mattes Verlag GmbH, Tischbeinstraße 62, Postfach 103866, 69028 Heidelberg
Telefon (06221) 437853, 459321, Telefax (06221) 459322
Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, Hemsbach

Inhalt

Einleitung 7

Prolog

Peter Bieri
Wie wäre es, gebildet zu sein? 13

Verständnis und gesellschaftliche Bedeutung von Bildung

Volker Lenhart
Die Bildungsaktualität Humboldts 25

Ludwig Pongratz
Freiheit und Kontrollgesellschaft – Gouvernementale Strategien der Bildungsreform 33

Rolf Göppel
Ermöglicht oder verhindert die Schule „Bildungserfahrungen“? . . . 49

Martin Baethge
Das deutsche Bildungs-Schisma: Innovationen zwischen institutionellem Wandel und Pfadkontinuitäten 83

Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Martin Bonsen und Irmela Buddeberg
Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS und LAU 105

Ilse Kamski
Bildung in der Ganztagsschule 133

Konsequenzen für die Lehrerbildung

Peter Wex
Bologna und die Lehrerausbildung – Risiken und Perspektiven . . . 149

Bernward Lange
Bildungsstandards und Lehrerbildung 159

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Lutz Galiläer
Pädagogische Qualität durch Verfahren? 175

Suzan Bacher, Manfred Herrmann und Ute Schoppmann
Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen
Baden-Württembergs. Ein Werkstattbericht 201

Norbert Nagel
Ist Bildung messbar?
Dokumentation einer Podiumsdiskussion zur Frage:
Was bringt die Zertifizierung von Schulen
und Bildungseinrichtungen? 213

Autorenverzeichnis 233

Einleitung

In den letzten Jahren ist in der öffentlichen Diskussion eine eigentümliche Tendenz zu beobachten: Zum einen hat das Thema „Bildung“ eine große Aufmerksamkeit erfahren. Seit den Zeiten der Bildungsreform Ende der Sechziger Jahre ist hierzulande nicht mehr so intensiv und ausdauernd über das Thema „Bildung“ diskutiert worden. Gleichzeitig ist seit PISA vielfach eine merkwürdige Engführung und Verkürzung dieser Diskussion zu beobachten. PISA wurde wiederholt als „große empirische international vergleichende Bildungsstudie“ zitiert und entsprechend wurde immer mehr das, was bei PISA gemessen wurde mit „Bildung“ gleichgesetzt. Da das Abschneiden der deutschen Schüler bei dieser Vergleichsstudie eher bescheiden ausfiel, war auch schnell von einer „Bildungskatastrophe“ die Rede.

Zweifellos sind die dort untersuchten Basiskompetenzen des Textverstehens, des Umgangs mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Problemen wichtig und natürlich ist es wünschenswert, dass deutsche Schüler in den entsprechenden Bereichen künftig besser abschneiden. Aber Beipackzettel und Fahrpläne lesen, Graphiken interpretieren, das Preis-Leistungsverhältnis von Pizzen unterschiedlicher Größe bestimmen und das Verhalten von Flüssigkeiten beim Bremsen abschätzen zu können, macht noch keineswegs das Ganze der Bildung aus. – Ja, in Relation zu dem, was in der Tradition der deutschen Bildungstheorie unter „Bildung“ verstanden wurde, stellt es eher einen recht schmalen Ausschnitt davon dar. Eben jenen Ausschnitt, der besonders leicht in einem Large Scale Student Assessment mit entsprechendem Paper and Pencil Design zu erheben ist.

Hartmut von Hentig hat angesichts der Durchsicht der ganz konkreten Aufgabenstellungen, die für PISA maßgeblich waren, eindringlich vor einer solchen Engführung der Bildungsdiskussion gewarnt und auf all das hingewiesen, was dort nicht gefragt ist. „Nirgends geht es ihnen um die für die persönliche und die politische Bildung kennzeichnenden Anforderungen: Zusammenhang herstellen, Sinn geben, bewerten (nicht nur begründen), etwas Tradiertes aneignen und bewahren, etwas auf sich beziehen, etwas genießen können, Vergangenes rekonstruieren, Künftiges entwerfen, Einzigartiges verstehen, Ambiguität und Aporie aushalten“ (Hentig 2004, S. 293). Das was bei PISA gemessen und verglichen wurde sind formale, instrumentelle Kompetenzen, als solche sicherlich nützlich

und wichtig, aber sie stellen eben nur ein Teil der Bildungsaufgabe dar. Die Schule jedoch hat nach v. Hentig die Pflicht, ihren Schülern auch für die anderen, vielleicht noch wichtigeren Aspekte der Bildungsaufgabe Anregung und Unterstützung zukommen zu lassen: „. . . in der Entfaltung und Verfeinerung ihres Wahrnehmungs- und Gestaltungsvermögens; in der Beobachtung und Beachtung ihrer Mitmenschen, der zwischen ihnen waltenden bekömmlichen Regeln, ihres eigenen politischen Verhaltens, des Gemeinwohls; in der Ausbildung eines Bewusstseins ihrer Herkunft, den Bedingungen und Bedingtheiten ihrer Lebensweise; beim Vordringen zu und beim verständigen Umgang mit ‚letzten Fragen'" (ebd., S. 294).

Der „Totalitätsanspruch" der der Tradition der Bildungstheorie innewohnt, macht andererseits auch in gewissem Sinn das Problem dieser Tradition aus. Stets ging es darin um die „Gesamtheit" der menschlichen Möglichkeiten, um das „Optimum" dessen, was an menschlicher Selbstgestaltung anzustreben und zu fördern ist. Ziel ist auch in modernen Bildungskonzeptionen oftmals der „rundum ‚allseitig', in der Fülle seiner natürlicherweise zusammenstrebenden Kräfte strotzende Mensch – des Guten, Wahren und Schönen an Geist, Seele und Leib teilhaftig, den Fortschritt des Ganzen zum sozialen Einklang und zur Solidarität der Welt im Auge" habend (Ruhloff 1990, S. 36).

Die Rede von Bildung in diesem empathischen und harmonistischen Sinne wurde deshalb von manchen schon vor PISA für „historisch überholt erklärt, als idealistisch überhöht, als bildungsbürgerlich korrumpiert, als ideologisch abgewirtschaftet, als begrifflich mehrdeutig und diffus, als metaphysisch überlastet, als empirisch nicht einholbar" erklärt (Messner 2003, S. 400).

Es geht also bei einer zeitgemäßen Diskussion um das, was „Bildung" als zentrierende Leitvorstellung für pädagogische Bemühungen heute bedeuten kann, um eine Balance: Sich einerseits nicht mit den Verengungen und Verkürzungen der instrumentellen Basiskompetenzen zufrieden zu geben und andererseits nicht einfach in idealistischer Manier Wunschbilder menschlicher Vollkommenheit zu zeichnen.

Mehr noch als das Verfügen über bestimmte Wissensbestände zeichnet die „gebildete Persönlichkeit" wohl bestimmte Haltungen zu diesem Wissen aber auch zu sich selbst, zum Leben, zu ihren Mitmenschen, zur Gesellschaft, zur Vergangenheit und zur Zukunft aus. Die Konturierungen und Begründung, dessen was hier warum besonders wichtig und zentral ist, wird von unterschiedlichen zeitgenössischen Bildungstheoretikern durchaus unterschiedlich vorgenommen. Je nach Perspektive rücken an-

dere Aspekte in den Vordergrund der Betrachtung. In diesem Dienstagsseminar ging es vornehmlich darum, dass diese unterschiedlichen Bezüge und Dimensionen von Bildung – Dimensionen die alle über die Inhalte der gängigen schulischen Unterrichtsfächer und erst recht über die von PISA erfassten Basiskompetenzen hinausweisen – vergegenwärtigt und diskutiert werden sollten und so der Horizont der Bildungsdiskussion gegen die vorherrschenden Verengungstendenzen der letzten Jahre wieder angemessen geweitet wird.

Hinsichtlich der unterschiedlichen Orte und Modalitäten der Bildung ist dabei auch die international – besonders in Kontexten der Entwicklungszusammenarbeit – schon seit drei Jahrzehnten vorgenommene Unterscheidung in formale, nonformale und informale Bildung von Bedeutung, die auch in der deutschen Bildungsdebatte neuerdings häufig aufgegriffen wird. Formale Bildung geschieht in den Institutionen des Schulsystems in allen seinen Stufen und Ausprägungen von der Vor- oder Primarschule bis zur Hochschule. Nonformale Bildung ist „... jede organisierte Erziehungs-/Bildungsaktivität außerhalb des ausgebauten formalen Systems ob selbständig durchgeführt oder als bedeutender Bestandteil einer breiteren Bildungsaktivität, die auf identifizierbare Zielgruppen gerichtet ist und der Erreichung bestimmter Lernziele dient“ (so die weithin rezipierte Definition von Coombs u.a.). Informale Bildung meint die kaum organisierten, nicht eindeutig von anderen Handlungszusammenhängen entkoppelten bildenden Interaktionen, z. B. in der Familie, der jugendlichen Gleichaltrigengruppe oder am Arbeitsplatz. Mit der Aufnahme der Differenzierung hat der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2005), der „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ gewidmet ist, dem vorherrschenden schulpädagogischen Bildungsbegriff bewusst eine sozialpädagogische Alternative entgegen gestellt: Die „Bildungsmodalitäten“ in unterschiedlichen Lernumwelten werden dabei als Zusammenspiel formeller und informeller „Bildungsprozesse“ in formalen und nonformalen „Bildungssettings“ interpretiert. Von der Unterrichtsstunde in der Schule über den Gruppenleitungskurs im Jugendverband, das Theatervorhaben in der Jugendkunstschule, die Aktivitätsgruppe im Kinder- und Jugendkino, die Tätigkeiten im Jugendzentrum bis zu den Aktivitäten in der Clique, von der Hausaufgabenhilfe durch die Eltern über das spielende Erkunden eines Sachverhaltes in der Kindertagesstätte bis zum beiläufigen Lernen in Schulfreundschaften reichen dabei in jeweils absteigendem Formalisierungsgrad die illustrierenden Beispiele für Modalitäten.

Herauszufinden, wie all diese Bildungsaspekte, Bildungsmöglichkeiten, Bildungseinflüsse im Leben des Einzelnen zusammenfließen und zusammenwirken, welchen Einflüssen dabei welche Relevanz und welches Gewicht für das Weltverständnis, für das soziale, moralische, politische und ästhetische Bewusstsein sowie für die praktische Problemlösefähigkeit, ja letztlich für ein „glückendes Leben" zukommt, ist letztendlich nur in der autobiographischen Rekonstruktion von individuellen Bildungserlebnissen und Bildungsgeschichten möglich, nicht aber durch „Paper and Pencil Tests" im „Large Scale Student Assessment".

Heidelberg, im Dezember 2008

Rolf Göppel
Volker Lenhart
Thomas Rihm
Bärbel Schön
Veronika Strittmatter-Haubold

Prolog

Peter Bieri

Wie wäre es, gebildet zu sein?

Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein. Wie kann man sie beschreiben?

1. Bildung als Weltorientierung

Bildung beginnt mit Neugierde. Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der unersättliche Wunsch, zu erfahren, was es in der Welt alles gibt. Neugierde kann in ganz verschiedene Richtungen gehen: hinauf zu den Gestirnen und hinunter zu den Atomen und Quanten; hinaus zu der Vielfalt der natürlichen Arten und hinein in die phantastische Komplexität eines menschlichen Organismus; zurück in die Geschichte von Weltall, Erde und menschlicher Gesellschaft und nach vorn zu der Frage, wie es mit unserem Planeten, unseren Lebensformen und Selbstbildern weitergehen könnte. Stets geht es um zweierlei: zu wissen, was der Fall ist, und zu verstehen, warum es der Fall ist.

Die Menge von dem, was es zu wissen und zu verstehen gibt, ist gigantisch, und sie wächst mit jedem Tag. Sich zu bilden, kann nicht heißen, außer Atem hinter allem herzulaufen. Die Lösung ist, sich eine grobe Landkarte des Wissbaren und Verstehbaren zurechtzulegen und zu lernen, wie man über die einzelnen Provinzen mehr lernen könnte. Bildung ist also ein doppeltes Lernen: Man lernt die Welt kennen, und man lernt das Lernen kennen.

Dabei entstehen zwei Dinge, die gleichermaßen wichtig sind. Das eine ist ein Sinn für die Proportionen. Man braucht, um gebildet zu sein, nicht die genaue Anzahl der Sprachen zu kennen, die es auf der Erde gibt. Aber man sollte wissen, dass es eher 4000 sind als 40. China ist das bevölkerungsreichste, aber bei weitem nicht das größte Land. Es gibt nicht Hunderte von chemischen Elementen. Die Lichtgeschwindigkeit ist weder 10 noch 1 Million Kilometer pro Sekunde. Das Universum ist nicht Millionen, sondern Milliarden von Jahren alt. Das Mittelalter begann nicht mit Jesu Geburt und die Neuzeit nicht vor 100 Jahren. Auch die Bedeutung von Menschen und ihren Leistungen gilt es richtig zu gewichten. Louis Pasteur war für die Mensch-

heit wichtiger als Pelé, die Erfindung des Buchdrucks und der Glühbirne folgenreicher als diejenige des Rasierapparats und des Lippenstifts.

Das Zweite, was im Zuge der Weltorientierung entsteht, ist ein Sinn für Genauigkeit: ein Verständnis davon, was es heißt, etwas genau zu kennen und zu verstehen: ein Gestein, ein Gedicht, eine Krankheit, eine Symphonie, ein Rechtssystem, eine politische Bewegung, ein Spiel. Es gibt niemanden, der mehr als nur einen winzigen Ausschnitt der Welt genau kennt. Doch das verlangt die Idee der Bildung auch nicht. Aber der Gebildete ist einer, der eine Vorstellung davon hat, was Genauigkeit ist und dass sie in verschiedenen Provinzen des Wissens ganz Unterschiedliches bedeutet.

2. Bildung als Aufklärung

Der Gebildete ist also einer, der sich in der Welt zu orientieren weiß. Was ist diese Orientierung wert? „Wissen ist Macht." Was die Idee der Bildung anbelangt, kann das nicht heißen: mit seinem Wissen über andere zu herrschen. Die Macht des Wissens liegt woanders: Sie verhindert, dass man Opfer ist. Wer in der Welt Bescheid weiß, kann weniger leicht hinters Licht geführt werden und kann sich wehren, wenn andere ihn zum Spielball ihrer Interessen machen wollen, in Politik oder Werbung etwa. Orientierung in der Welt ist nicht die einzige Orientierung, auf die es ankommt. Gebildet zu sein, heißt auch, sich bei der Frage auszukennen, worin Wissen und Verstehen bestehen und was deren Grenzen sind. Es heißt, sich die Frage vorzulegen: Was weiß und verstehe ich wirklich? Es heißt, einen Kassensturz des Wissens und Verstehens zu machen. Dazu gehören Fragen wie diese: Was für Belege habe ich für meine Überzeugungen? Sind sie verlässlich? Und belegen sie wirklich, was sie zu belegen scheinen? Was sind gute Argumente, und was ist trügerische Sophisterei? Das Wissen, um das es hier geht, ist Wissen zweiter Ordnung. Es unterscheidet den naiven vom gebildeten Wissenschafter und den ernstzunehmenden vom einfältigen Journalisten, der noch nie etwas von Quellenkritik gehört hat. Wissen zweiter Ordnung bewahrt uns davor, das Opfer von Aberglauben zu werden. Wann macht ein Ereignis ein anderes wahrscheinlich? Was ist ein Gesetz im Unterschied zu einer zufälligen Korrelation? Was unterscheidet eine echte Erklärung von einer Scheinerklärung? Das müssen wir wissen, wenn wir ein Risiko abschätzen und uns ein Urteil über all die Vorhersagen bilden wollen, mit denen wir bombardiert werden. Jemand, der in diesen Dingen wach ist, wird skeptische Distanz wahren, nicht nur gegenüber esoterischer Literatur, sondern auch gegenüber wirtschaftlichen Prognosen, Wahlkampfargumenten, psychotherapeutischen Versprechungen und dreisten Anmaßungen der Gehirnforschung.

Und er wird gereizt, wenn er hört, wie andere Wissenschaftsformeln nur nachplappern. Der in diesem Sinne Gebildete weiß zwischen bloß rhetorischen Fassaden und richtigen Gedanken zu unterscheiden. Er kann das, weil

ihm zwei Fragen zur zweiten Natur geworden sind: „Was genau heißt das?“ und: „Woher wissen wir, dass es so ist?“ Das immer wieder zu fragen, macht resistent gegenüber rhetorischem Drill, Gehirnwäsche und Sektenzugehörigkeit, und es schärft die Wahrnehmung gegenüber blinden Gewohnheiten des Denkens und Redens, gegenüber modischen Trends und jeder Form von Mitläufertum. Man kann nicht mehr geblufft und überrumpelt werden, Schwätzer, Gurus und anmaßende Journalisten haben keine Chance. Das ist ein hohes Gut, und sein Name ist: gedankliche Unbestechlichkeit.

3. Bildung als historisches Bewusstsein

Das aufgeklärte Bewusstsein des Gebildeten ist nicht nur kritisches Bewusstsein. Es ist auch geprägt von historischer Neugierde: Wie ist es dazu gekommen, dass wir so denken, fühlen, reden und leben? Und auf dem Grund dieser Neugierde liegt der Gedanke: Es hätte alles auch anders kommen können, es liegt in unserer Kultur keine metaphysische Zwangsläufigkeit. Das aufgeklärte Bewusstsein ist also ein Bewusstsein der historischen Zufälligkeit. Es drückt sich aus in der Fähigkeit, die eigene Kultur aus einer gewissen Distanz heraus zu betrachten und ihr gegenüber eine ironische und spielerische Einstellung einzunehmen. Das heißt nicht: sich nicht zu der eigenen Lebensform zu bekennen. Es heißt nur, von dem naiven und arroganten Gedanken abzurücken, die eigene Lebensform sei einem angeblichen Wesen des Menschen angemessener als jede andere. Solche Anmaßung, die zur Essenz eines jeden Imperialismus und einer jeden Missionierung gehört, ist ein untrügliches Zeichen von Unbildung. Das historische Bewusstsein führt zu dem Bedürfnis, sich die Kultur, in die man zufällig hineingewachsen ist, noch einmal neu anzueignen. Das hat viel mit Nachdenken über Sprache zu tun. Die Geschichte von uns als Teilnehmern an einer bestimmten Kultur zu beleuchten, heißt vor allem, sich die Geschichte unserer Wörter zu vergegenwärtigen, denn wir sind sprechende Tiere, und nichts trägt mehr zu unserer kulturellen Identität bei als die Wörter, mit denen wir unser Verhältnis zur Natur, zu den anderen Menschen und zu uns selbst gestalten. Menschliche Lebensformen werden durch Sprachen geprägt, in denen sich Weltanschauungen zu Wort melden. Wie wir die Welt sehen, zeigt sich in den zentralen Kategorien, um die herum eine Sprache gruppiert ist. Wie sind diese Kategorien entstanden, wie haben sie sich gewandelt? Schnell fallen einem Kategorien ein wie „Geist“, „Seele“, „Bewusstsein“ und „Vernunft“ – also diejenigen Wörter, die dazu dienen, das Besondere am Menschen, seine besondere Dignität, zu bezeichnen. Der historische Wandel ist hier dramatisch und hat gedankliche Unsicherheit hinterlassen, die zu kennen zur Bildung gehört. Ähnliches gilt für die Ideen von Gut und Böse, Schuld und Sühne, Achtung und Würde, Freiheit und Gerechtigkeit. Die Wortgeschichten zeigen, wie viel Unterschiedliches, Diffuses und Fragmentarisches sich unter der glatten Oberfläche verbirgt. Wörter wie „Grausamkeit“ und „Leiden“,

„Glück“ und „Gelassenheit“ sind Beispiele dafür, wie sich in wenigen Wörtern kulturelle Selbstbilder kristallisieren. In der Sprache der Gefühle kommt zum Ausdruck, wie die Teilnehmer einer Kultur sich sehen. Lebensformen und ihre Bewertungen kommen oft in prägenden Metaphern zum Ausdruck, und man ist in einer Kultur erst richtig angekommen, wenn man die Sprache der Zärtlichkeit beherrscht, die Schimpfwörter und Obszönitäten, wenn man weiß, was für sprachliche Tabus es gibt. Eine Kultur zu verstehen, heißt, sich mit ihren Vorstellungen von moralischer Integrität auszukennen. Wir wachsen mit bestimmten moralischen Geboten und Verboten auf, wir atmen sie ein mit der Luft des Elternhauses, der Straße, der Filme und Bücher, die uns erschüttern und prägen – sie machen unsere moralische Identität aus und bestimmen unsere moralischen Empfindungen wie Entrüstung, Groll und schlechtes Gewissen. Zuerst – das gehört zur Ernsthaftigkeit der Moral – setzen wir diese Dinge absolut, wir lernen sie nicht als eine Möglichkeit unter anderen. Der Bildungsprozess dann besteht darin, zur Kenntnis zu nehmen, dass man in anderen Teilen der Erde, in anderen Gesellschaften und Lebensformen, über Gut und Böse anders denkt und empfindet; dass auch unsere moralische Identität kontingent ist, ein historischer Zufall; dass sich etwa die Vorstellungen von Sünde und Demut außerhalb der monotheistischen Religionen so nicht finden lassen; dass Rache und Vergeltung nicht überall als verwerflich gelten; dass man über Leiden, Tod und Glück auch ganz anders denken kann; und dass man anderswo mit den physischen und moralischen Übeln in der Welt auch ohne den Gedanken fertig wird, dass sie nicht das letzte Wort sind und dass dereinst noch einmal abgerechnet wird. Für den Gläubigen kann Bildung Erschütterung bedeuten. Zu erfahren, dass Milliarden von Menschen offenbar nicht den richtigen Glauben haben: Das muss ein Schock sein. Und entsprechend schwer ist die Anerkennung des Offensichtlichen: dass es geographischer und gesellschaftlicher Zufall ist, was ich glaube, welcher Liturgie ich folge – und eben auch, wie meine Moral aussieht. Denn es gehört zum Inhalt religiösen Glaubens, dass er nicht auf einer historischen Zufälligkeit beruhen darf. Das drohte den Glauben zu entwerten, Religion erschiene plötzlich als Spielball kultureller Zufälligkeit. Bildung ist deshalb subversiv, was Weltanschauung angeht. Sie bringt die Relativität einer jeden Lebensform zu Bewusstsein. Totalitäre Ideologien, auch die Kirche, versuchen, diesen Aspekt der Bildung systematisch zu ersticken, daher die Bücher- und Reiseverbote. Im Islam steht auf Apostasie die Todesstrafe. Bildung löst totalitäre Metaphysik auf und versteht Religion als Ausdruck einer Form und Fassung, die Menschen ihrem Leben geben wollen. Religion, so der Gedanke, hat nicht mit metaphysischer Wahrheit zu tun, sondern mit Identitätsbildung, mit der Frage, wie wir leben wollen. Die Kenntnis der Alternativen nimmt ihr nur scheinbar ihren Wert; der Wert kann sogar als größer erlebt werden, weil wir es jetzt nicht mehr mit einem unverfügbaren Schicksal, sondern mit einer freien Wahl zu tun haben. Man könnte sagen: Nur wer die historische Zufälligkeit seiner kulturellen und moralischen Identität kennt und anerkennt, ist richtig erwachsen geworden.

Man hat die Verantwortung für das eigene Leben noch nicht vollständig übernommen, solange man sich von einer fremden Instanz vorschreiben lässt, wie man zu denken hat über Liebe und Tod, Moral und Glück.

Das Bewusstsein historischer Zufälligkeit schließt noch viele andere Dinge ein: einmal ein Wissen um unterschiedliche Staatsformen und Rechtssysteme, aber auch Dinge wie: Vorstellungen von Intimität; was Anlass zu Scham ist; das Verhältnis zum Körper; Formen der Höflichkeit und Würde; wie man feiert und sich anzieht; das Verhältnis zu Drogen; Formen der Ausgelassenheit und Zärtlichkeit; wann man weint und lacht; Ausprägungen von Humor; Ausdruck von Trauer; Beerdigungsrituale; was beleidigend ist; wie man isst; was man verachtet; wie sich Mann und Frau einander nähern; Formen des Flirts. Auch hier heißt gebildet sein: Wissen um die Vielfalt, Respekt vor dem Fremden, Zurücknahme von anfänglicher Überheblichkeit.

Wenn ich in diesem Sinne gebildet bin, habe ich eine bestimmte Art von Neugierde: wissen zu wollen, wie es gewesen wäre, in einer anderen Sprache, Gegend und Zeit, auch in einem anderen Klima aufzuwachsen. Wie es wäre, in einem anderen Beruf, einer anderen sozialen Schicht zu Hause zu sein. Ich habe das Bedürfnis nach wachem Reisen, um meine inneren Grenzen zu erweitern. Bildung macht süchtig nach Dokumentarfilmen.

Bisher habe ich Bildung als Weltorientierung, Aufklärung und historisches Bewusstsein definiert. Jetzt füge ich eine Definition hinzu, die mir die liebste ist: Der Gebildete ist einer, der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben.

4. Bildung als Artikuliertheit

Der Gebildete ist ein Leser. Doch es reicht nicht, ein Bücherwurm und Vielwisser zu sein. Es gibt – so paradox es klingt – den ungebildeten Gelehrten. Der Unterschied: Der Gebildete weiß Bücher so zu lesen, dass sie ihn verändern. „Schützt Humanismus denn vor gar nichts?“, fragte Alfred Andersch mit Blick auf Heinrich Himmler, der aus einer Familie des humanistisch gebildeten Bürgertums stammte. Die Antwort ist: Er schützt nur denjenigen, der die humanistischen Schriften nicht bloß konsumiert, sondern sich auf sie einlässt; denjenigen, der nach dem Lesen ein anderer ist als vorher.

Das ist ein untrügliches Kennzeichen von Bildung: dass einer Wissen nicht als bloße Ansammlung von Information, als vergnüglichen Zeitvertreib oder gesellschaftliches Dekor betrachtet, sondern als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird. Das gilt nicht nur, wenn es um moralisch bedeutsame Dinge geht. Der Gebildete wird auch durch Poesie ein anderer. Das unterscheidet ihn vom Bildungsbürger und Bildungsspießer.

Der Leser von Sachbüchern hat einen Chor von Stimmen im Kopf, wenn er nach dem richtigen Urteil in einer Sache sucht. Er ist nicht mehr allein.

Und es geschieht etwas mit ihm, wenn er Voltaire, Freud, Bultmann oder Darwin liest. Er sieht die Welt danach anders, kann anders, differenzierter darüber reden und mehr Zusammenhänge erkennen.

Der Leser von Literatur lernt noch etwas anderes: wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt die Sprache der Seele. Er lernt, dass man derselben Sache gegenüber anders empfinden kann, als er es gewohnt ist. Andere Liebe, anderer Hass. Er lernt neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, größer geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden.

Jetzt haben wir eine weitere Definition von Bildung: Der Gebildete ist einer, der besser und interessanter über die Welt und sich selbst zu reden versteht als diejenigen, die immer nur die Wortfetzen und Gedankensplitter wiederholen, die ihnen vor langer Zeit einmal zugestoßen sind. Seine Fähigkeit, sich besser zu artikulieren, erlaubt ihm, sein Selbstverständnis immer weiter zu vertiefen und fortzuspinnen, wissend, dass das nie aufhört, weil es kein Ankommen bei einer Essenz des Selbst gibt.

5. Bildung als Selbsterkenntnis

Es kennzeichnet Personen, dass sie sich, was ihre Meinungen, Wünsche und Emotionen anbelangt, zum Problem werden und sich um sich selbst kümmern können. Bildung ist etwas, das an diese Fähigkeit anknüpft. Es mag einer noch so gut ausgebildet sein und eine noch so große Orientierung haben, so dass er in der Welt erfolgreich navigieren kann – wenn er sich nicht auf diese Weise gegenüberzutreten und an sich zu arbeiten weiß, verfügt er nicht über Bildung in einem vollen, reichen Sinn des Ausdrucks. Es kann sich dabei um Bildung als Selbsterkenntnis handeln: Statt dass ich nur bestimmte Dinge glaube, wünsche und fühle, kann ich mich fragen, woher sie kommen: welchen Ursprung sie haben und auf welchen Gründen sie beruhen. Im Falle des Denkens und Meinens entsteht dadurch Wissen zweiter Ordnung, von dem schon die Rede war. Doch nun werde ich auch reflektierter, was meinen Willen und meine Emotionen betrifft: Wie bin ich zu ihnen gekommen? Was hat sie angeschoben, und wie gut sind sie begründet? Es geht darum, sich in seinem Denken, Fühlen und Wollen zu verstehen, statt diese Dinge nur geschehen zu lassen. Es geht um die Interpretation meiner Vergangenheit und das Durchleuchten meiner Entwürfe für die Zukunft, kurz: um das Schaffen und Fortschreiben von Selbstbildern. Und der Gebildete ist auch darin reflektiert, dass er Fragen wie diese stellt: Woher weiß ich, dass ein Selbstbild kein Trugbild ist? Haben wir einen privilegierten Zugang zu uns selbst? Sind Selbstbilder gefunden oder erfunden?

Der Gebildete – so lautet meine nächste Definition – ist einer, der über sich Bescheid weiß und Bescheid weiß über die Schwierigkeiten dieses Wis-

sens. Er ist einer, dessen Selbstbild mit skeptischer Wachheit in der Schwebe gehalten werden kann. Einer, der um die brüchige Vielfalt in seinem Inneren weiß und keine soziale Identität für bare Münze nimmt.

6. Bildung als Selbstbestimmung

Im Prozess der Bildung geht es nicht nur darum, die Erkenntnis über sich selbst zu vergrößern. Es geht auch darum, sich in seinem Denken, Fühlen und Wollen zu bewerten, sich mit einem Teil zu identifizieren und sich vom Rest zu distanzieren. Darin besteht das Schaffen einer seelischen Identität. So meißeln wir eine seelische Skulptur für uns selbst.

Ich kann mit der Welt meines Wollens, meiner Gedanken und Gefühle aus verschiedenen Gründen unzufrieden sein: weil es an Übersicht und innerer Stimmigkeit fehlt; weil ich mir draußen ständig Beulen hole; weil ich mir darin fremd vorkomme. Dann brauche ich im weitesten Sinne des Worts eine éducation sentimentale, diejenige Art von Bildung also, die man einst mit gutem Grund Herzensbildung nannte: Gestützt auf wachsende Einsicht in die Logik und Dynamik meines seelischen Lebens, lerne ich, dass Gedanken, Wünsche und Gefühle kein unabwendbares Schicksal sind, sondern etwas, das man bearbeiten und verändern kann. Ich erfahre, was es heißt, nicht nur in meinem Tun, sondern auch in meinem Wollen und Erleben selbstbestimmt zu werden. Diese Selbstbestimmung kann nicht darin bestehen, dass ich mich in einer inneren Festung verbarrikadiere, um jeder Beeinflussung durch andere, die das Gift der Fremdbestimmung enthalten könnte, zu entfliehen. Was ich lerne, ist etwas anderes: zu unterscheiden zwischen einer Beeinflussung, die mich von mir selbst entfremdet, und einer anderen, die mich freier macht, indem sie mich näher an mich selbst heranführt. Jede Form von Psychotherapie, die über bloße Konditionierung und Dekonditionierung hinausgeht, trägt zu dieser Art von innerer Bildung bei. Selbstbestimmung in diesem Sinne geschieht nicht von einem inneren Hochsitz herunter, von dem aus ich über mein seelisches Geschehen Regie führen könnte. Ich – das ist nichts anderes als dieses seelische Geschehen selbst. Dass ich über mich selbst bestimme, kann nur heißen: Es findet ein unaufhörliches Knüpfen, Auflösen und Neuknüpfen des Netzes aus seelischen Episoden, Zuständen und Dispositionen statt, das ich bin, ein Entwerfen, Verwerfen und Umbauen meines Selbstbilds, an dem ich messe, was mir innerlich zustößt. Der Gebildete ist einer, der über seine seelische Gestalt selbst bestimmt, indem er einen stetigen Prozess erneuter Selbstbewertung zulässt und die damit verbundene Unsicherheit aushält. Dadurch wird er im emphatischen Sinne ein Subjekt.

7. Bildung als moralische Sensibilität

Education sentimentale, Herzensbildung, kann noch etwas anderes bedeuten: Entwicklung von moralischer Sensibilität. Aus der Einsicht in die Kontingenz der eigenen kulturellen Identität entsteht Toleranz − kein förmliches Dulden des Fremden, sondern echter und selbstverständlicher Respekt vor anderen Arten zu leben. Nicht, dass das immer leicht wäre. Besonders schwierig ist es dann, wenn das Fremde die eigenen moralischen Erwartungen verletzt. Was machen wir mit Grausamkeit, die uns in Rage versetzt, anderswo aber akzeptierter Bestandteil des Lebens ist? Bildung ist die schwer zu erlernende Kunst, die Balance zu halten zwischen dem Anerkennen des Fremden und dem Bestehen auf der eigenen moralischen Vision. Es gilt, diese Spannung auszuhalten: Bildung verlangt hier Furchtlosigkeit. Wir hatten gesehen: Je besser jemand die Sprache des Erlebens beherrscht, desto differenzierter empfindet er. Das hat zur Folge, dass auch seine Beziehungen zu den anderen reicher werden. Das gilt vor allem für die Fähigkeit, die wir Einfühlungsvermögen nennen. Sie ist ein Gradmesser für Bildung: Je gebildeter jemand ist, desto besser ist er darin, sich in die Lage anderer zu versetzen. Bildung macht präzise soziale Phantasie möglich. Sie ist es, die verschleierte Formen der Unterdrückung sichtbar macht und Licht wirft auf Grausamkeiten, die man begangen hat, ohne es zu merken. In dieser Form ist Bildung tatsächlich ein Bollwerk gegen Grausamkeit. Um zu tun, was Himmler tat, muss man an unvorstellbarer Phantasielosigkeit leiden.

8. Bildung als poetische Erfahrung

Ausbildung ist stets an einem Nutzen orientiert: Man erwirbt ein Know-how, um etwas zu erreichen. Dagegen ist die Bildung, von der hier die Rede ist, ein Wert in sich, wie die Liebe. Es wäre falsch, zu sagen, sie sei ein Mittel, um glücklich zu sein, denn Glück kann man nicht planvoll ansteuern. Und es ist natürlich auch nicht so, dass es ohne Bildung kein Glück gibt. Aber es gibt Erfahrungen des Glücks, die aufs Engste mit den besprochenen Facetten der Bildung verknüpft sind: die Freude, an der Welt etwas besser zu verstehen; die befreiende Erfahrung, einen Aberglauben abschütteln zu können; das Glück beim Lesen eines Buchs, das einen historischen Korridor öffnet; die Faszination durch einen Film, der zeigt, wie ganz anders das Leben anderswo ist; die beglückende Erfahrung, eine neue Sprache für das eigene Erleben zu lernen; die freudige Überraschung, wenn man sich mit einem Mal besser versteht; die Erlösung, wenn es einem gelingt, eingefahrene Geleise des Erlebens zu verlassen und so mehr Selbstbestimmung zu erfahren; die überraschende Erfahrung, dass sich mit dem Anwachsen der moralischen Sensibilität der innere Radius vergrößert. Und Bildung schließt eine weitere Dimension von Glück auf: die gesteigerte Erfahrung von Gegenwart beim Lesen von Poesie, beim Betrachten von Gemälden, beim Hören von Musik.

Die Leuchtkraft von Worten, Bildern und Melodien erschließt sich nur demjenigen ganz, der ihren Ort in dem vielschichtigen Gewebe aus menschlicher Aktivität kennt, das wir Kultur nennen. Niemand, der die Dichte solcher Augenblicke kennt, wird Bildung mit Ausbildung verwechseln und davon faseln, dass es bei Bildung darum gehe, uns „fit für die Zukunft“ zu machen.

9. Leidenschaftliche Bildung

Der Gebildete ist an seinen heftigen Reaktionen auf alles zu erkennen, was Bildung verhindert. Die Reaktionen sind heftig, denn es geht um alles: um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Phantasie, Selbstbestimmung und moralische Sensibilität, um Kunst und Glück. Gegenüber absichtlich errichteten Hindernissen und zynischer Vernachlässigung kann es keine Nachsicht geben und keine Gelassenheit.

Boulevardblätter, die aus purer Profitgier alles zerstören, wovon ich gesprochen habe, können nur den heftigsten Ekel hervorrufen. Überhaupt ist der Gebildete einer, der vor bestimmten Dingen Ekel empfindet: vor der Verlogenheit von Werbung und Wahlkampf; vor Phrasen, Klischees und allen Formen der Unaufrichtigkeit; vor den Euphemismen und der zynischen Informationspolitik des Militärs; vor allen Formen der Wichtigtuerei und des Mitläufertums, wie man sie auch in den Zeitungen des Bürgertums findet, die sich für den Ort der Bildung halten. Der Gebildete sieht jede Kleinigkeit als Beispiel für ein großes Übel, und seine Heftigkeit steigert sich bei jedem Versuch der Verharmlosung. Denn wie gesagt: Es geht um alles.

Verständnis und gesellschaftliche Bedeutung von Bildung

Volker Lenhart

Die Bildungsaktualität Humboldts[1]

1. Die Problemstellung

Wilhelm von Humboldt hat einen Platz in der Deutschen Bildungsgeschichte der Moderne wie kaum ein Zweiter. Dieser Umstand liegt – was die praktische Wirksamkeit angeht – begründet in seiner noch nicht einmal zweijährigen Amtszeit als Chef der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium 1809/1810.

In gegenwartsbezogener bildungstheoretischer Perspektive soll das Programm Humboldts darauf befragt werden, was es zur Lösung aktueller Bildungsreformaufgaben einschließlich des Aufstellens von Warntafeln vor Fehlentwicklungen beitragen kann. Zugleich soll aber auch deutlich gemacht werden, in welchen Hinsichten sich Humboldts Problemstellungen und Problemlösungen nicht mehr auf eine Situation beziehen lassen, die durch die Stichworte Bildung in der Weltgesellschaft und Bildung in der Wissensgesellschaft zu kennzeichnen ist.

2. Das Programm

2.1 Die Bildungsidee

Der junge Humboldt deutet die Bestimmung des Menschen unter der Bildungskategorie. *„Der wahre Zwek des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwikkelung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen“* (Humboldt 1960, S. 64).

Der Tenor dieser Formel bleibt bei dem preußischen Reformer über alle späteren Nuancierungen des Bildungsbegriffes hinweg erhalten.

Bildung also ist Zweck, nicht Mittel zur Erreichung anderer Ziele. Sie ist Selbstzweck im transzendentalen Sinne. Damit ist zugleich eine der Wurzeln des Humboldtschen Bildungsbegriffes aufgedeckt: die Kantsche Erkenntnistheorie und Moralphilosophie.

---

1 Der Vortrag ist bereits veröffentlicht: Humboldt heute − das klassische Bildungsprogramm und die gegenwärtigen Bildungsaufgaben. In: K. Kemptner/ P. Meusburger (Hrsg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Heidelberger Jahrbücher 49, 2005, S. 33−58. Hier wird nur eine Zusammenfassung vorgelegt.

Bildung bezieht sich auf die Kräfte des einzelnen Menschen. Daneben kennt der Bildungsphilosoph gewiss Kräfte sowohl in der unbelebten und belebten außermenschlichen Natur als auch in der Geschichte.

Bildung der Kräfte soll proportionierlich sein. Proportioniertheit ist zunächst eine ästhetische Kategorie, die auf die Bedeutung des Schönheitsbegriffs für die Bildungstheorie verweist. Dann aber wird Proportionalität als anthropologische Formgestaltung verstanden.

Die Entwicklung der Kräfte soll höchstmöglich voran getrieben werden. Sie hat zwar ein Ziel, aber das ist weder eine metaphysische Konstante noch ein operationalisierter Sollwert. Das Regulativ des Bildungsprozesses fasst Humboldt als „Idee" des jeweiligen Menschen. Die aber ist kein der Individualität vorgegebenes, sondern ein im konkreten Lebensvollzug ständig neu entworfenes (und damit nie ganz einholbares) Leitbild.

Erste Bedingung der Bildung ist die Freiheit.

Zweite Bedingung der Bildung ist die Mannigfaltigkeit der Lebenserfahrungen. Hier ist Humboldt, der über viele Jahre seines Lebens hinweg das Projekt der Ausarbeitung einer vergleichenden Anthropologie auf empirisch-spekulativer Grundlage verfolgt, durchaus unkantianisch. Es geht ihm nicht um die Möglichkeit von Erkenntnis a priori, sondern um Erfahrungswissen.

2.2 Die Schule

Humboldts Bildungsbegriff ist offenkundig nicht primär pädagogisch. Er ist vom erwachsenen, voll handlungsfähigen Subjekt her entworfen. Die Welt, an der in tätiger Selbstbestimmung der einzelne sich bildet, ist viel mannigfaltiger als das Curriculum von Erziehungsinstitutionen. Der Bildungstheoretiker schließt aber nicht aus, dass sich Bildung auch in Schulen ereignen kann. Freilich ist der junge Humboldt gegenüber einem staatlich organisierten Schulwesen sehr skeptisch. Er deklariert „öffentliche Erziehung" als außerhalb der Grenzen staatlicher Wirksamkeit liegendes Tätigkeitsfeld und setzt ganz auf private Institutionalisierung der Bildung (ebd., S. 103-109). In modernen Begriffen: Bildungsangebote sind Aufgabe von Initiativen der Bürgergesellschaft, nicht des Staates.

Die schulreformerischen Vorschläge und schulpolitischen Impulse, die von dem Schulverwaltungsbeamten Humboldt ausgehen, entspringen der Einsicht, dass diese privatistische Haltung nach dem Zusammenbruch des alten Preußen nicht mehr genügt.

Die Schul- (und Universitäts-)pläne des Reformers sind der Versuch, die Bildungsidee des vollen Menschentums unter den Bedingungen staatlich normierter Bildungsinstitutionen zu realisieren.

Die erste, von ihm immer wieder hervorgehobene Bedingung dafür ist die strikte Trennung von allgemeinbildenden Schulen und Spezialschulen, die er sich als Berufsfachschulen vorstellt. Er tritt durchaus dafür ein, dass es deren viele gebe „und kein bedeutendes Gewerbe des bürgerlichen Lebens eine entbehre" (Humboldt, 1964, S. 175). Aber nicht diesen auf Qualifizierung

und praktische Anwendung der Qualifikation gerichteten Einrichtungen gilt seine bildungsplanerische Aufmerksamkeit, sondern der Stufenfolge der allgemeinbildenden Schulen. *„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnes seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden“* (ebd., S. 188).

Das Curriculum, „die Lehrgegenstände“ (ebd., S. 168) der beiden Stufen unterhalb der Universität deuten des Bildungsphilosophen Lösung für das Problem an, wie proportionierliche Emporbildung der Kräfte im Schulkontext inhaltlich umgesetzt werden kann. Im Elementarunterricht geht es um die Verbegrifflichung der Anschauung und die Kodierung und Dekodierung der die Begriffe ausdrückenden Zeichen. Gewiss will Humboldt die durchgehende Alphabetisierung der Bevölkerung (von der am Anfang des 19. Jahrhunderts wohl noch die Hälfte des Lesens und Schreibens unkundig war), er will allgemeine grundlegende Rechenfähigkeit, aber es ist nicht der praktische Verwendungszusammenhang der Kulturtechniken, sondern ihr Beitrag zur Kräfteentwicklung, der im bildungstheoretischen Fokus steht.

Der Unterricht auf der Sekundarstufe, der „Schule“, ist durch das Miteinander von kognitivem Methodenlernen und Inhaltsaneignung, Lernen des Lernens und Lernen als Wissenserwerb, formaler und materialer Bildung gekennzeichnet.

Die Lehr-Lerninhalte gliedern sich in drei Hauptbereiche: den linguistisch-literarischen, den historischen und den mathematischen (ebd., S. 169; in der Formulierung abweichend, der Sache nach gleich, freilich noch ergänzt um den gymnastischen und ästhetischen Aufgabenbereich (ebd., S. 177). Mit dem linguistischen Programm ist Unterricht in Deutsch, dann aber vor allem gemäß alteuropäischer Tradition in Latein und Griechisch gemeint.

Mit den historischen Schuldisziplinen sind offenbar die sachkundlichen Fächer gemeint, wobei die auf einzelne Personen, Gesellschaften und Kulturen bezogene Historie dem Sprachunterricht, die Naturgeschichte, also die in jener Zeit sich ausdifferenzierenden Naturwissenschaften, dem Mathematikunterricht näher steht. Dieser bezieht sich auf den Entwicklungsstand der zeitgenössischen reinen Mathematik. Ihr gebührt gegenüber der angewandten der Vorrang, wie überhaupt der Mathematik gegenüber den Erfahrungswissenschaften Physik und Chemie.

Kein Schüler kann einen der curricularen Bereiche ganz vernachlässigen, aber er kann Schwerpunkte setzen. Die Binnenorganisation des Sekundarunterrichts ist als Kombination des Jahrgangs- und des Fachklassensystems angelegt. Beim Fortschreiten in der Klassenfolge ist insofern fachspezifische Flexibilität zu wahren.

Der Schule der allgemeinen Menschenbildung liegt ein „auf den Menschen überhaupt“ (ebd., S. 188) bezogenes Gleichheitsprogramm zu Grunde. *„….Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“* (ebd., S.

189). Der Bildungsplaner ist kein Utopist. Er kennt den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungszugang und -verlauf sowie Stellung im Erwachsenenleben, und er weiß, dass in seiner Gesellschaft das erste die am meisten wirksame Determinante ist. Indem aber ein prinzipiell einheitlicher Bildungsweg geöffnet wird, auf dem der Einzelne Freiheitsspielräume zur Festlegung seiner „Bestimmung" bekommt, soll sich der Gleichheitsgrundsatz auch in der sozialen Positionshierarchie niederschlagen.

2.3 Die Universität

Obwohl auf partielle Vorbilder, wie die Aufklärungsuniversität Göttingen oder die idealistische Universität Jena hingewiesen werden kann, stellt die klassische Universitätsidee der Jahre nach 1800 eine Neubestimmung nicht nur in dem Sinne dar, dass es sich bei der ersten in diesem Geiste errichteten Institution, der Universität zu Berlin, tatsächlich um eine Neugründung handelte.

Die Humboldtsche Universitätsidee lässt sich durch fünf Einheitsformeln kennzeichnen:

Die Einheit von Wissenschaft und Bildung, die der Wissenschaften, die von Forschung und Lehre, die der Lehrenden und Lernenden, die von Bildung und Ausbildung. Dabei ist wichtig, dass kongnitive Erkenntnis und Moralität sehr nahe aneinander gerückt werden. Nur Wissenschaft in moralischer Verantwortung steht „unter der reinen Idee der Wissenschaft".

3. Die globale Wissensgesellschaft

Die Gesellschaft, in der Humboldt plante, lässt sich – in einer Verbindung von politischen und wirtschaftlichen Kennzeichen – am besten als im Übergang begriffen von der feudal-aristokratischen Agrargesellschaft zur bürgerlich-liberalen Erwerbsgesellschaft beschreiben. Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts entwickelt sich aus dieser die Industriegesellschaft.

Der Gegenwartsbezug der Humboldtschen Vorstellungen muss auf die globale Wissensgesellschaft rekurrieren.

Die Merkmale der Wissensgesellschaft, z.B.

- Wissen neben Kapital und Arbeit als zumindest gleichberechtigte Ressource der ökonomischen Produktion
- Zunahme „wissensbasierter" Berufe, die sich in immer mehr Bereiche ausbreiten
- Anstieg der forschungsbezogenen und wissensintensiven Güter- und Dienstleistungen
- Veränderung der Beschäftigtenstruktur zugunsten der höher Qualifizierten, bei gleichzeitigem Abbau von Arbeitsplätzen für gering oder gar nicht Qualifizierte
- Umbau hierarchisch kontrollierender Organisationen hin zu „lernenden" Organisationen

sind vorrangig am ökonomisch-betrieblich-beruflichen Handlungsfeld abgelesen. Wissensgesellschaft scheint vor allem „knowledge economy“ mit ihren „knowledge workers“ zu sein.

Bei der Erstellung einer Wissenstypologie kann man sich auch an Humboldts Griechen halten. Ein Blick in ein altgriechisches Wörterbuch zeigt, dass die zwischen vier philosophiehistorisch folgenreich gewordenen Wissensformen unterschieden:

- Der episteme, dem allgemeingültigen Erkenntniswissen;
- der techne, dem strategisch-praktischen Lösungswissen für gestellte Aufgaben;
- der phronesis, dem moralisch-sozialen und politischen Handlungswissen;
- der metis, dem klugen, lebenspraktischen Scharfsinn oder auch der List (der „listenreiche Odysseus“ war „polymetes“).

Bei der Begründung für den Paradigmenwechsel zur Wissensgesellschaft geht es offensichtlich primär um den Bedeutungszuwachs von episteme und techne. Episteme erwirbt man in formalen Bildungsinstitutionen, techne dort und in nonformalen und informalen Bildungskontexten. Obwohl Wissen auch im Austausch gesellschaftlicher Teilbereiche unmittelbar kommuniziert wird, läuft doch der quantitativ und qualitativ wichtigste Verbindungsweg gerade im Intergenerationenverhältnis über die Bildungsinstitutionen. Ein leistungsfähiges Bildungssystem wird deshalb als unabdingbare Voraussetzung zum Auf- und Ausbau einer erfolgsorientierten Wissensgesellschaft angesehen. Das bezieht sich sowohl auf die Grundbildung und die universitäre Bildung als auch die berufliche Aus- und Weiterbildung.

4. Humboldt als Maßstab – Maßstab an Humboldt

4.1 Der Maßstab

Humboldts Bildungsbegriff war zu seiner Zeit ein Glanzpunkt der idealistischen Hauptströmung, aber er war nicht ohne zeitgenössische und – dem Bildungsdenker bekannte – historische Alternativen. Der puritanische (und für Preußen) pietistische Geist, der die Berufsarbeit in den Mittelpunkt rückte und von dem Max Weber im Hinblick auf die Genese des modernen Kapitalismus gesagt hatte: „Der Puritaner wollte (aus religiösen Motiven) Berufsmensch sein, wir müssen es sein“ (vgl. Lenhart 1998), bildete ebenso einen Gegenpol wie der utilitaristische der Aufklärung (vgl. Valentin 1999). Humboldt hat kein Berufsbildungskonzept. Dem steht der Hinweis auf die Notwendigkeit der Spezialschulen und der im Verweis auf das „Leben“ enthaltene Blick auf die traditionelle Lehre nicht entgegen.

Ein auch unter Einbeziehung von Humboldt formuliertes aktuelles Bildungskonzept muss also Antwort auf die Frage geben, wie Allgemeinbildung des Menschen mit der verwertbaren Fachbildung des wirtschaftlich

Tätigen verknüpft werden kann – und zwar unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft und der Globalisierung der Bildung. Einen Weg hat im frühen 20. Jahrhundert für die noch nicht völlig globalisierte Industriegesellschaft schon Spranger angedeutet.

Seine Lösung war der Dreischritt von grundlegender, beruflicher und allgemeiner Bildung.

4.2 Die „Messergebnisse“

Unter dieser Perspektive stellt Humboldt Warntafeln vor gegenwärtigen Tendenzen auf

- bei der strikten ökonomischen Verzwecklichung der Bildung
- bei der Verengung des Bedeutungsgehaltes des Wissensbegriffes und der zum Wissen führenden Aneignung auf episteme (learning to know) und techne (learning to do) unter
- Vernachlässigung der phronesis (learning to live with others) und dessen, was der Delors-Report (mit metis nicht bedeutungsgleich) learning to be nennt,
- bei Vernachlässigung wenigstens dann, wenn es um mehr als Sozialkompetenz im Sinne innerbetrieblicher Teamfähigkeit und um außerberufliche Existenzideale geht.

Unter dem Leitbild kann man sich in folgenden aktuellen Bildungsreform- und Ausbauanliegen auf Humboldt beziehen

- der weltweiten, flächendeckenden Institutionalisierung von Grundbildung für alle (education for all)
- der Förderung der Menschenrechtsbildung als eines Aspektes der Bildung zur Humanität
- der Stärkung des globalen und interkulturellen Lernens, in dem die Einheit des „Menschengeschlechts“ in gleichberechtigter Differenz zum Ausdruck kommt (einen Anknüpfungspunkt für Friedenserziehung muss man bei Humboldt, der seine Reformpläne ja in einem militärisch besetzten Land entwirft, freilich suchen)
- dem Vorzug horizontal gestufter vor vertikal gegliederten Schulsystemen (und damit einer Zurückdrängung der selektiven Schule)
- der wissenschaftsgestützten Wissensschule für alle
- der Individualisierung und Flexibilisierung des Unterrichts bei deutlicher Fixierung von Leistungsstandards
- der Verstärkung der Forschungsanstrengungen, mit einzelnen Forschern als „Vordenkern“
- der Unabhängigkeit junger Wissenschaftler („in Einsamkeit und Freiheit“)
- dem interdisziplinären Austausch („Einheit der Wissenschaft“)
- der Einheit von Forschung und Lehre
- der autonomen lernenden Organisation Universität

- der Förderung lebenslangen Lernens (dem freilich kein lebenslängliches Belehrtwerden entspricht)
- der Ermöglichung individuell zugeschnittener Bildungs- und Berufsbiographien
- der (Weiter-)Bildungsgestaltung in eigener Verantwortung.

Nicht folgen kann man Humboldt

- bei seiner strikten Trennung von Allgemeinbildung und Spezialbildung (obwohl er die wohl für eine Differenz ums Ganze gehalten hat)
- der daraus folgenden de facto-Vernachlässigung der Berufsbildung
- der völligen curricularen Unstrukturiertheit des Hochschulstudiums.

Einen fruchtbaren und tragfähigen Kompromiss mit Humboldt kann man schließen hinsichtlich

- *der curricularen Orientierung und des Bildungsziels der Schule* eingehen. Hier bietet sich der in der neueren Curriculumdiskussion stark gemachte Begriff der Kompetenz an (Klieme 2003). Der ist zwar als Messungen erlaubende Kategorie aus der psychologischen Novizen-Expertenforschung übertragen und unterliegt so der Gefahr, dass er einseitig im Sinne des instrumentellen Umgangs mit Strategien definiert wird. Das ist aber nicht notwendig gesetzt. Kompetenzen lassen sich beim wertrationalen und zweckrationalen (Weber) und gelingensorientierten und erfolgsorientierten (Habermas) Handeln ermitteln. „Der Kompetenzbegriff (schließt)...traditionelle Bildungsvorstellungen mit ihrer Betonung kultureller und persönlicher Identität (nicht aus)“ (Boenikke 2004, S. 174). Insofern ist der diffuse und unpräzise Umgang mit dem Kompetenzbegriff in den neuen Baden-Württembergischen Bildungsstandards (2004) als solcher zwar zu kritisieren, zugleich stellt er aber auch eine Chance zu ausgewogener Justierung der Kompetenzdefinition dar.
- Sowie *der Bildungs- und Ausbildungsfunktion der Hochschule.* Wenn – zumindest in der Eingangsphase durchaus curricularisierte – Lehre mit striktem Forschungsbezug geschieht; wenn die Interdisziplinarität auch nur mit einem Ausschnitt der Refernzdisziplinen für das absehbare Berufsfeld gewahrt wird; wenn die ethische Dimension von Wissenschaft beachtet wird (deren Relevanz brach z.B. in der Physik radikal auf, als sich die Einstein- und unmittelbar nachfolgende Generation der Physiker entscheiden musste, ob sie sich am Bau der Atombombe beteiligen wollte, und ist heute hoch aktuell in den life sciences); wenn die Bedeutung künftiger Berufstätigkeit für Wirtschaft, Politik, gesellschaftliche Gemeinschaft und Kultur insgesamt, wenn auch nicht gleich gewichtig, erkennbar wird – dann kann durchaus am Ideal der Einheit von Bildung und Ausbildung festgehalten werden. Wie schwer die praktische Umsetzung sich in concreto darstellt, kann an einem Detail der aus den PISA-Studien gefolgerten Lehrerbildungsreform illustriert werden. Unter Be-

achtung der oben genannten Bedingungen darf sich das fachwissenschaftliche Studium der Lehrkräfte nicht – wie gefordert wird – auf das für fachdidaktische Umsetzung Geeignete beschränken. Forschungsbezug heißt, den Forschungsstand vor Augen zu haben und zu seiner Erweiterung potenziell beizutragen. Auch der künftige Mathematiklehrer muss in Mathematik promovieren können. Dasselbe gilt freilich für die Lehramtsstudierenden, die für sich die Erziehungswissenschaft oder die Fachdidaktik besonders akzentuieren. Diese Fächer sind durchaus eigengewichtig und nicht nur disciplinae ancillae.

Literatur

Humboldt, Wilhelm von (1960−1964). Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner/K. Giel. Darmstadt.

Ludwig Pongratz

Freiheit und Kontrollgesellschaft – Gouvernementale Strategien der Bildungsreform

Folgt man dem Deutungsangebot etablierter Parteien und Verbände, so steht Deutschland zurzeit an einer Wegscheide: zwischen Stagnation und Neuaufbruch, zwischen Versorgungsmentalität und Leistungsanspruch, zwischen sozialer Hängematte und individueller Risikobereitschaft, zwischen Florida-Rolf und Ich-AG, kurz: zwischen wohlfahrtsstaatlichen Fesseln und entfesselter Freiheit. Wir alle, so wird uns versichert, stehen vor unausweichlichen Entscheidungen: durch Deutschland müsse „ein Ruck gehen“ (vgl. Herzog 1997). Das ist mehr als eine bloß aufmunternde Ermahnung – es ist eine (mehr oder weniger ausgesprochene) Drohbotschaft. Hinter den landauf landab propagierten Zielvorgaben – etwa: ökonomische ‚Standortsicherung’, beschleunigter technologischer Wandel, effizientere Bildung – lugt ein Katastrophenszenario hervor, das Hans-Olaf Henkel (ehemaliger Präsident des BDI wie auch der Leibniz-Gemeinschaft) kurz vor der Jahrtausendwende auf einen einfachen Nenner brachte: „Wer sich jetzt nicht bewegt, der wird bald zu den Verlierern gehören“ (Sudmann 1999, S. 10).

Solche Unkenrufe sollten sich, so scheint es, schneller als erwartet bestätigen. Das Kürzel ‚PISA’ – so zumindest legt es die bildungspolitische Diskussion mehrheitlich nahe – markiert das befürchtete und angekündigte Desaster.

1. Freiheitsrhetorik: Entfesselung, Entgrenzung, Deregulierung

Nun ist also guter Rat teuer – oder besser: An Ratschlägen herrscht kein Mangel, wohl aber an öffentlich bereitgestellten Mitteln, um dem Missstand aufzuhelfen. Entsprechend verknüpfen sich mit den unterschiedlichsten Vorschlägen zur Verbesserung des Bildungssystems ökonomische Interessen ganz eigener Art. In gewisser Weise bilden die Zielvorgaben und Sprachregelungen globaler Institutionen (wie OECD, WTO, Weltbank oder IWF) die Hintergrundmusik für all die aufgeregten Debatten zur Bildungsreform. Die vorgeschlagenen Lösungen fügen sich in eine globale politische Agenda, deren Kernforderungen lauten: Durchsetzung privatwirtschaftlicher Steuerungsprinzipien im öffentlichen Sektor, betriebswirtschaftliche Umgestaltung von Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen, Einführung von Markt- und Managementelementen auf allen Prozessebenen einschließlich neuer

Verwaltungssteuerung, Budgetierung und Sponsoring bis hin zu Zertifizierung, zentralisierter Leistungskontrolle, Credit-Point-System, Total-Quality-Management – und nicht zuletzt: PISA (als fortlaufender internationaler Vergleichstest).

Allerdings sind die Schattenseiten der aktuelle Top-Down-Reform unverkennbar: Wer immer sich auf den steinigen Weg des endlosen Testing, Ranking und Controlling macht (oder machen muss), der unterwirft sich einem ganzen Netz neuartiger Kontrollprozeduren. Sie tragen dazu bei, dass globale Strategien und ökonomische Imperative (mit Hilfe eines immer umfangreicheren Arsenals von ‚Reforminstrumenten') sich rücksichtsloser denn je bis in die kleinste pädagogische Alltagsszene durchsetzen können. Alle noch so gut gemeinten Reformvorschläge, die Deutschland wieder ‚nach vorn' bringen sollen, verbleiben im Koordinatensystem eines mit Macht vorangetriebenen Transformationsprozesses, mit dem die ‚Kontrollgesellschaft' ihre Effekte zur Wirkung bringt.

2. Kontrollgesellschaft: Modulation, Chiffre, Marketing

Damit ist der Terminus gefallen, um den unsere weiteren Überlegungen kreisen: ‚Kontrollgesellschaft'. Im Jahre 1990 – also nur fünf Jahre vor seinem abrupten Tod – verfasste der französische (Sozial-)Philosoph Gilles Deleuze (1925−1995) einen kurzen, inzwischen viel zitierten Text mit dem lapidaren Titel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften" (Deleuze 1993, S. 254 ff.). Auf nur wenigen Seiten skizziert Deleuze dort den vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandel. Aus heutiger Perspektive (und mit den Erfahrungen des aktuellen Umbruchs der Bildungslandschaft im Rücken) gewinnt dieser Text etwas Visionäres. „Entscheidend ist", schreibt Deleuze, „dass wir am Beginn von etwas Neuem stehen" (ebd., S. 261). Aber was ist dieses Neue, dessen inneres Erzittern Deleuze spürt und in eindrucksvollen Bildern und Begriffen zum Ausdruck zu bringen versucht? Es ist eine insgesamt neue Figur der Vergesellschaftung, die Deleuze am Horizont der Gegenwart heraufziehen sieht. Er gibt ihr den Namen ‚Kontrollgesellschaft': „Die Kontrollgesellschaften sind dabei die Disziplinargesellschaften abzulösen" (ebd., S. 255) – so lautet die Deleuze'sche Diagnose.

Nun hilft es bekanntlich wenig, den Inhalt eines zunächst noch unbestimmten Begriffs (nämlich: ‚Kontrollgesellschaft') durch einen anderen, möglicherweise ebenso ungeklärten (‚Disziplinargesellschaft') zu erläutern. Daher scheint es angeraten, einen kurzen Umweg über den Terminus der ‚Disziplinargesellschaft' zu machen.

2.1 Notizen zur Disziplinargesellschaft

Dieser Begriff stammt von Michel Foucault (1926−1984). Um zu verstehen, wie Foucault den Begriff verwendet, sollte man alle gängigen, negativen

Konnotationen, die sich mit dem Begriff der Disziplin verbinden (wie: Zwang, Sanktion, Bedrohung, Bestrafung usw.), verabschieden. Zwar lassen sich in der modernen Gesellschaft noch immer solche rigiden Disziplinarformen finden, doch gehören sie nicht zum Kern ihrer Disziplinartechnik. Die moderne Disziplinargesellschaft findet nicht dadurch zu ihrer größten Wirkung, dass sie das Leben beschneidet oder vernichtet, sondern dadurch, dass sie es organisiert und zu immer größerer Leistung anstachelt. Foucault zeigt, wie sich seit dem 18. Jahrhundert eine Form der Machtausübung entwickelt hat, die nicht mehr *über* den Gesellschaftskörper wirkt, sondern ganz *in* ihm, die in die Tiefe der Körper eindringt, die ‚in Fleisch und Blut' übergeht. Ihr Ziel ist es, die Kräfte, die sie unterwirft, zugleich größer werden zu lassen. Wo die Disziplinarmacht repressiv auftritt, spielen ihre negativen Elemente nur eine lokale und taktische Rolle in größeren positiven Produktionsstrategien. Prinzipieller Ausschluss oder Vernichtung brächte sie nämlich um ihren Erfolg.

Deshalb fasst Foucault die Disziplinarmacht auch nicht in Begriffen ausschließlicher Verfügung; sie ist weder Eigentum, noch fixierbares Privileg. Wer ihr Netzwerk erfassen will, muss es noch unterhalb der institutionalisierten Machtzentren aufsuchen. Was dabei in den Blick tritt, ist nicht die Existenz eines souveränen Mittelpunkts der Macht, sondern vielmehr ein bebender Sockel von Kräfteverhältnissen. Die Disziplinarmacht, von der Foucault spricht, verläuft über die Individuen und durch sie hindurch. Die Individuen der modernen Gesellschaft zirkulieren in den Maschen der Disziplinarmacht, d.h. sie sind stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben. Sie sind zugleich Produkt von Machtwirkungen, wie deren Verbindungselemente. Sie halten einen Mechanismus in Gang, der sie gegen sich selber ausspielt.

Wie dies geschieht, zeigt Foucault in exemplarischer Weise an einem Gefängnismodell: an Bentham's Entwurf des ‚Panopticons'. Das ‚Panopticon' ist ein ringförmiger Gefängnisbau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im Turm verborgen halten, so dass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: Das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein – und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.

Dies ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau: Es liefert für Foucault das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, mittels dessen sich die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen in der modernen Welt umreißen lassen.

Das Panopticon funktioniert gewissermaßen als ‚Machtverstärker', der die Effekte der Disziplinarmacht so weit perfektioniert, dass ihre tatsächliche Ausübung sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell

unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie Sichtbarkeiten und Sagbarkeiten produziert. Die Macht ‚läuft durch', lautet eine von Foucault häufig benutzte Formel.

Das Panopticon repräsentiert einen Typus der Disziplinierung, der sich ‚sanfter Kontrollformen' bedient. Sie lösen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die rigiden, mechanischen Drilltechniken ab, deren sich die Disziplinierung im 19. Jahrhundert noch bediente. Dieser Wandel wurde damals (nicht anders als heute) emphatisch als Anbruch einer neuen, freiheitlichen Ära begrüßt. Die reformpädagogische Transformation von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen zielte darauf ab, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen: Unterricht wurde zum ‚Gemeinschaftsunterricht', die Klasse wurde eine ‚Lebens- und Arbeitsgemeinschaft'. Die Schüler wurden dabei in ihrer Eigenständigkeit zwar mehr als früher ernst genommen, aber nicht zuletzt deshalb, um sie in den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule mit geringeren Reibungsverlusten integrieren zu können.

Man kann diesen Wandel von der alten Drill- zur Reformpädagogik am Verhältnis des Pädagogen zur Hosentasche des Schülers beispielhaft illustrieren: Kontrollierte die ‚alte' Pädagogik die Hosentaschen darauf hin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwiesen, so lässt die ‚neue' Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke ins Schülerleben zu gewinnen und um sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen (vgl. Kost 1985, S. 109 f.). Das subjektive Interesse am Schüler wird so unmerklich verkoppelt mit dem objektiven Interesse des Schulsystems an individueller Kraftentfaltung und ihrer Reintegration in einen Gesamtzusammenhang, dessen Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben – gerade weil alles scheinbar offen zu Tage liegt. Die Lernsituation wird auf diese Weise reorganisiert nach den Prinzipien des Panoptismus, wobei das disziplinierende Netzwerk nun nicht mehr über administrative Verfügungen (wie im 19. Jahrhundert) geknüpft wird, sondern über den flexibel gehandhabten Steuerungsmechanismus des ‚Schullebens'. Auf diese Weise gewinnt die sanfte Kontrolle die Gestalt einer – wie Foucault sagt – allgemeinen „politischen Technologie" (Foucault 1976a, S. 264).

Voraussetzung dieser politischen Technologie aber ist die Etablierung von ‚Einschließungsmilieus' (wie sie sich im 19. und 20. Jahrhundert herausbildeten). Die Ringmauer des Panopticons symbolisiert recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die (harten oder sanften) Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten: Sie brauchen einen Rahmen, einen ‚Lebenskreis' (wie es etwa beim Reformpädagogen Gaudig heißt), ein spezifisches Milieu. Die reformpädagogischen Effekte des ‚Schullebens', hängen an überschaubaren ‚Gemeinschaften', in denen jeder jeden sehen kann (bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss). Die Ablösung der Kanzlei alten Stils durch moderne Großraumbüros produziert in gleicher Weise ein eigenes Milieu der Sichtbarkeit, dem keiner mehr entgeht.

Praktisch alle großen Einschließungsmilieus des 19. und 20. Jahrhunderts (die bürgerliche Kleinfamilie, das Kranken- und das Irrenhaus, das Gefängnis, die Schule, die Fabrik) handhaben die gleichen Disziplinarstrategien. Deleuze fasst ihre Grundoperationen wie folgt zusammen: „Konzentrieren; im Raum verteilen; in der Zeit anordnen; im Zeit-Raum eine Produktivkraft zusammensetzen, deren Wirkung größer sein muss als die Summe der Einzelkräfte“ (Deleuze 1993, S. 254).

Was aber geschieht, wenn die Einschließungsmilieus in eine Krise geraten? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern. Wie immer, tauchen in solchen Krisenzeiten die Herolde einer neuen Freiheit auf, die den Untergang abgelebter Disziplinarformen zum Morgenrot eine neue Autonomie verklären möchten. Doch finden sich in solchen Zeiten auch wagemutige Denker, die ihre Perspektiven aus einer nüchternen (und ernüchternden) Analyse gewinnen: „Wir befinden uns in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus“, heißt es entsprechend bei Deleuze. „Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armeereform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei die Disziplinargesellschaften abzulösen“ (ebd., S. 255).

2.2 Von „freien“ Selbstunternehmern

Fand die Disziplinarmacht ihren genuinen Ausdruck in Akten der Disziplinierung, Normierung und Normalisierung, so entwickeln Kontrollgesellschaften demgegenüber ein neues Repertoire von Führungstechniken: ‚Disziplin’ und ‚Norm’ garantieren heute längst keine Produktivität mehr; an ihre Stelle treten ‚Flexibilität’, ‚Motivation’, ‚Zielvereinbarung’, ‚Selbstorganisation’ oder ‚Modualisierung’. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der ‚Fabrik’ zum ‚Unternehmen’: „Die Fabrik“, schreibt er, „setzte die Individuen zu einem Körper zusammen... Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wetteifer und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet.“ (ebd., S. 257) In seiner eigenen, prägnanten Bildsprache tastet sich Deleuze an den Unterschied, um den es ihm geht, heran: „Die Einschließungen sind unterschiedliche *Formen*, Gussformen, Kontrollen jedoch sind eine *Modulation*, sie gleichen einer sich selbst verformenden Gussform, die sich von einem Moment zum anderen verändert...“ (ebd., S. 256).

Das ‚Unternehmen’ löst jedoch nicht nur die ‚Fabrik’ ab; es wird zum verallgemeinerbaren Modell der neuen Kontrollformen überhaupt. Sie verbinden Freiheit und Herrschaft in der paradoxen Figur „freiwilliger Selbstkontrolle“

(vgl. Pongratz 2004). „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, schreibt Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt“ (Deleuze 1993, S. 260). Hätte Deleuze den Terminus der ‚Ich-AG' bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen: Deleuze formuliert den vorweggenommenen Kommentar zur aktuellen Bildungsreform: Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird“ (ebd., S. 257). Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation. In Deleuzes Sprachbild: Der Mensch der Kontrollgesellschaft erscheint „wellenhaft... Überall hat das Surfen schon die alten Sportarten abgelöst“ (ebd., S. 258). Wir sind umgeben von Surfern: Freizeitsurfern, Internetsurfern, Zeitgeistsurfern (vgl. Pongratz 2003).

„Vielleicht kommt im Geld noch am besten der Unterschied der beiden Gesellschaften zum Ausdruck, weil die Disziplin immer im Zusammenhang mit geprägtem Geld steht, zu dem das Gold als Eichmaß gehört, während die Kontrolle auf schwankende Wechselkurse, auf Modulationen verweist, die einen Prozentsatz der verschiedenen Währungen als Eich-Chiffre einführen“ (ebd., S. 258). Man könnte auch sagen: Die Kontrollgesellschaft setzt nicht mehr auf Individuen, auf lokalisierbare, fixierbare Identitäten, sondern auf Stichproben, Durchschnittswerte, Wechselkurse oder ‚Banken' (von Datenbanken bis zu Genbanken). „Die Individuen“, so kommentiert Deleuze, „sind ‚dividuell' geworden...“ (ebd., S. 258). Ihre Signatur, ihr authentischer Schriftzug, verliert zusehends an Wert. Denn die Sprache der Kontrolle besteht aus Nummernkombinationen, Passwörtern, Chiffren. Sie organisieren den Zugang zu oder den Ausschluss von Informationen und Transaktionen. Das ‚Unternehmen' bedient sich der numerischen Sprache der Kontrolle (vom Bildungscontrolling bis zur Rankingliste, von der Drittmittelquote bis zum Zitationsindex). Die Eroberung der Märkte läuft über die Kontrolle von Datenflüssen – und umgekehrt: Die neuen Kontrollformen bedienen sich des Marketing. „Man bringt uns bei“, schreibt Deleuze, „dass die Unternehmen eine Seele haben, was wirklich die größte Schreckensmeldung der Welt ist. Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle und formt die schamlose Rasse unserer Herren. Die Kontrolle ist kurzfristig und auf schnellen Umsatz gerichtet, aber auch kontinuierlich und unbegrenzt, während die Disziplin von langer Dauer, unendlich und diskontinuierlich war. Der Mensch ist nicht mehr eingeschlossen, sondern der verschuldete Mensch“ (ebd., S. 260). Man braucht diese Sätze nur auf dem Hintergrund

der aktuellen Debatte um Studiengebühren zu diskutieren, um zu verstehen, was kommt: die dauerhafte Verschuldung aller, die sich zum Hüter ihres eigenen Humankapitals machen müssen, um ein halbes Leben abzuzahlen, was ihnen in der anderen Hälfte ihres Lebens an Bildung verkauft wurde.

Doch wird niemand gezwungen sich in Schulden zu stürzen. Es ist die ‚freie' Entscheidung von ‚freien' Selbst-Unternehmern, aus sich selbst etwas zu machen (oder abgeschrieben zu werden). Darin gerade liegt das Perfide der neuen Kontrollformen. Ihr Hauptmerkmal besteht – wie es bei Deleuze heißt – darin, von „freiheitlichem Aussehen" (ebd., S. 255) zu sein. Sie verlagern Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen weg auf ‚selbstverantwortliche' und ‚selbst-organisierende' Einzelne. Darin kündigt sich ein grundlegender Wandel an: der Umbruch der politischen Technologie der Disziplinierung hin zu neuen Formen der ‚Gouvernementalität'.

3. Gouvernementalität: Disziplinarprozeduren, Selbst-Führungstechniken, Subjektivierungspraktiken

Damit ist ein weiteres Stichwort unserer Überlegungen gefallen: ‚Gouvernementalität'. Wir verdanken es dem ‚späten Foucault' (Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre). Foucault war ebenso wenig wie Deleuze verborgen geblieben, dass sich die alte Disziplinargesellschaft längst in Auflösung befand: „Wir stehen", so schrieb er, „vielleicht am Beginn einer großen krisenhaften Neueinschätzung des Problems der Regierung" (Foucault zit. n. Lemke 1997, S. 240). Allerdings: wenn hier von ‚Regierung' die Rede ist, dann nicht in unserem heutigen, engen Sprachgebrauch. Während ‚Regierung' von uns heute ausschließlich politisch verstanden wird, zeigt Foucault, „dass sich das Problem der Regierung bis ins 18. Jahrhundert hinein in einen allgemeineren Rahmen stellte. Von Regierung war nicht nur in politischen Texten, sondern auch in philosophischen, religiösen, medizinischen, pädagogischen etc. Arbeiten die Rede. Über die Lenkung des Staates oder der Verwaltung hinaus meinte ‚Regierung' auch Probleme der Selbstbeherrschung, der Leitung der Familie und der Kinder, der Steuerung des Haushalts, die Lenkung der Seele etc. Aus diesem Grund bestimmt Foucault Regierung als Führung, genauer gesagt als „Führung der Führungen" (Foucault 1987, S. 255), die ein Kontinuum umfasst, das von der ‚Regierung des Selbst' bis zur ‚Regierung der Anderen' reicht" (Lemke 2002, S. 46).

Was Foucault im Rahmen seiner Untersuchung von Regierungsformen vor allem interessiert, das ist das Beziehungsnetz von subtilen Zwängen, die sich zusehends der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln. Kurz: Foucault interessiert sich für die ‚Subjektivierungspraktiken' der Gegenwartsgesellschaft (vgl. Pongratz 2005, S. 28ff.). Zu diesem Zweck entwirft er das Konzept der ‚Gouvernementalität'. Foucault geht dabei der Frage nach, wie sich politische Regierungsformen mit spezifischen

(Selbst-) Führungstechniken verbinden; oder anders: wie ‚Regierungslogiken' und ‚Subjektivierungspraktiken' miteinander verknüpft sind.

Foucaults Rekonstruktion unterscheidet vor allem drei Führungsformen: die antike ‚Führung von Gemeinwesen', die christliche ‚Führung der Seelen' und die seit dem 17. Jahrhundert sich ausbildende ‚Führung von Menschen' (der sich – nebenbei bemerkt – die moderne Pädagogik verdankt). Diesen Führungsformen entsprechen spezifische Staatskonzeptionen, wobei für unsere Überlegungen vor allem der (sich seit dem 16. und 17. Jahrhundert herausbildende) moderne ‚Regierungsstaat' Bedeutung gewinnt. Diese Staatsform ist in erster Linie nicht mehr durch Territorialität bestimmt, sondern durch eine Masse: die Masse der Bevölkerung. Um diese Masse regieren zu können, bedarf es einer spezifischen ‚Regierungstechnologie' mit dem Ziel, die Herrschaft abzusichern.

Der Liberalismus als Regierungsform moderner Staaten entwickelt diese Sicherungstechnologie, indem er die Bedingungen organisiert, unter denen die Individuen ‚frei' sein können. Man könnte auch sagen: Er ‚fabriziert' oder ‚produziert' die Freiheit (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 14). Foucault rückt also unsere landläufige Auffassung vom Liberalismus zurecht: Der Liberalismus garantiert nicht einfach die rechtliche Freiheit von Individuen, sondern er regiert über sie. Diese Unterscheidung wird wichtig, um die aktuelle Transformation liberaler Strategien verstehen zu können: Während der traditionelle Liberalismus durch die Überwachung und Organisation der ‚Produktionsbedingungen der Freiheit' und damit auch des Marktes gekennzeichnet war, wird der Markt nun selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates (vgl. Kessl 2001, S. 6).

Dieser Transformationsprozess ruft neuartige gouvernementale Strategien auf den Plan. Foucault zeigt, wie die Restrukturierung von Staat und Gesellschaft mehr denn je darauf abzwecken muss, Selbsttechnologien zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit daher „nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern. Der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Interventionsformen wird flankiert von Regierungstechniken, die die Führungskapazität von staatlichen Apparaten und Instanzen weg auf ‚verantwortliche', ‚umsichtige' und ‚rationale' Individuen verlegen (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, S. 30).

Im Zuge dieser Gewichtsverlagerung gewinnt Pädagogik eine immense Bedeutung: Schule und Weiterbildung, Erziehungseinrichtungen und Sozialarbeit werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzielt, die gesellschaftlichen Verhältnisse auf der Grundlage einer neuen Topographie des Sozialen zu recodieren. Die Bildungsreform erweist sich in dieser Perspektive als gouvernementale Strategie par excellence.

4. Bildungsreform: Kommerzialisierung, Totalisierung, Selbstvermarktung

Die Verbindung von politischen Regierungsformen mit neuartigen (Selbst-) Führungs- und Kontrolltechniken, kurz: die ‚freiwillige Selbstkontrolle' der Individuen lässt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems nachzeichnen (vgl. Pongratz 2004, S. 253 ff.):

So wie aus Lohnempfängern heute ‚Arbeitskraftunternehmer' (vgl. Voß/ Pongratz 1998), ‚Ich-AGs' oder ‚Intrapreneure' werden sollen, so werden *auf individueller Ebene* Teilnehmer von (Weiter-) Bildungsveranstaltungen umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen', denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle und -optimierung setzen (Motivationsmanagement), sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen (Selbstvermarktung), sich permanenten Kontrollen, Prüfverfahren und Zertifizierungen aussetzen (Selbstoptimierung) usw. Alle – Schüler wie Lehrer, Teilnehmer wie Kursleiter – werden zu ihrem eigenen Kompetenzzentrum; entsprechend rückt der Kompetenzbegriff ins Zentrum pädagogischer Reflexion. Der Kompetenzbegriff kann seine Verwandtschaft mit ‚competition', mit Wettbewerb und Konkurrenz nicht verleugnen. (Verwundert es da noch, dass Kompetenzmessverfahren wie PISA die Bildungskonkurrenz unablässig anstacheln?) Kompetenzen sollen „im Dschungel globalisierter Märkte" (Erpenbeck 2001, S. 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen. Selbstgesteuert aber sei das Lernen dann, wenn „die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden" (ebd., S. 204). Die subtile Transformation von Selbst*steuerung* in Selbst*bestimmung* verschleiert jedoch lediglich die soziotechnische Instrumentierung von Lernprozessen, die der Kompetenzdiskurs mittransportiert.

Auf der Ebene von Unterrichtsprozessen wird ein neues Vokabular in Umlauf gesetzt, das Unterrichten als eine Art Lernmanagement begreift, als Arrangement und Steuerung von Lernsituationen. In unmittelbarer Übersetzung von Enabeling-Strategien des betriebwirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige ‚Ermöglichungsdidaktik' (vgl. Arnold/Siebert 1995). Sie sanktioniert auf didaktisch-methodischer Ebene den ökonomisch fälligen Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion (wie ihn die Bildungsreform der 70er Jahre kannte: mit operationalisierten Zielvorgaben, definierten Curriculumelementen und einem entsprechenden Methodenset) zu postfordistischen Steuerungsmodellen, die auf kunden- und subjektorientierte mobile Anpassungsstrategien setzen. Ungewissheit bzw. Kontingenz werden dabei subjektiv umdefiniert: Sie sollen „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung

(wahrgenommen werden), ...sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt“ (Bröckling 2000, S. 133). Entsprechenden Lernarrangements fällt die Aufgabe zu, die erwünschten Subjektivierungspraktiken zu ermöglichen und zugleich funktional abzusichern. „Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf“ (Röder 1989, S. 186), um die Individuen in gouvernementale Strategien einzubinden.

Dem dient *auf institutioneller Ebene* die Reorganisation von Bildungseinrichtungen als marktorientierten Service-Centern. Ihr Zweck ist nicht mehr ‚Bildung’, sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen; Bildungsprozesse werden umgewandelt in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, deren Abwicklung formal nach dem Muster betrieblichen Projektmanagements gehandhabt wird. Weiterbildung wird zur Projektmanagementaufgabe, mit dem Ziel, neue Produkte einzuführen und betriebliche Umstrukturierungen anzuleiten (wobei auch der Teilnehmer selbst als solch ein ‚Betrieb’ betrachtet wird). „Der Absolvent als Markenartikel – so könnte man das heimliche Programm der aktuellen Bemühungen zu einer Bildungsreform in eine knappe Formel fassen“ (Fischbach 2002, S. 11). Die Effektivität und Effizienz des gesamten Unternehmens aber lässt sich nicht mehr durch isolierte Maßnahmen sicherstellen, sondern erzeugt einen manifesten Bedarf an Organisations- und Qualitätsentwicklung. Das ‚totale Qualitätsmanagement’, das sich als treibender Motor der Transformation von Schule und Weiterbildung etabliert, wird seinem totalitären Anspruch durchaus gerecht: Die Freiheit der Firma „Ich & Co.“ (vgl. Bridges 1996) besteht in der freiwilligen Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal (als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen in Szene setzen). Dem korrespondiert eine beständige Selbstprüfung und Evaluation. Die zeitgenössische ‚Mikrophysik der Macht’ (vgl. Foucault 1976 b) lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens weit hinter sich; stattdessen setzt sie auf Benchmarking, Qualitätsaudits, Empowerment und Tests. (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 35).

Weil jedoch in diesen Prüfprozessen die eigene Position immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf. Jeder rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers und Leibeigenen. Wo die Diktatur des Komparativs herrscht, da wird – in einer Variation Hegels – der Weltmarkt zum Weltgericht (vgl. Bröckling 2000, S. 162). Entsprechend setzen sich Consulting-Unternehmen als berufene Agenten des Weltgeistes in Szene.

Angesichts dieser Lagebeschreibung gäbe es gute Gründe, die Flinte ins Korn zu werfen. Doch wäre damit die ambivalente Wirkung der neuen Kontrollstrategien bei weitem unterschätzt. So sehr diese Strategien auch darauf abzielen, sich einer ‚freiwilligen Selbstkontrolle’ zu unterwerfen, so sehr sind sie zugleich darauf angewiesen, neue Spielräume der Selbstsetzung, neue

Subjektivierungspraktiken nicht nur zuzulassen, sonder geradezu einzufordern. Tatsächlich sind gouvernementale Strategien in sich widersprüchlich: Sie erfordern die aktive, selbst gewählte und gewollte Integration von Individuen in strategisch organisierte Kontexte. Dazu aber müssen sie permanent Freiheitsspielräume eröffnen und dazu auffordern, sich ihrer auch zu bedienen. (Daher rührt die Dauerpropaganda der Bildungsreform, die Lehrern und Weiterbildnern unablässig nahe legt, die neuen Freiheiten auch anzunehmen.)

So gesehen enthalten alle gouvernementalen Strategien eine ‚Sollbruchstelle', ein notwendiges Moment von Differenz, an dem sich die Kritik entzünden kann.

5. ‚Sollbruchstellen': Diskontinuität, Reflexivität, Kritik

Angesichts des Sogs, den die Reformmaßnahmen im Bildungssystem derzeit entwickeln, scheint es nicht ganz einfach, die ‚Sollbruchstellen' pädagogischer Praxis in den Blick zu rücken. Daher sei ein kurzer Umweg gestattet: ein Seitenblick auf innovative Produktionssektoren der Industrie, vor allem auf das Feld der informatisierten Erwerbsarbeit. Wenn dort von ‚managementality', ‚employability' oder ‚entrepreneurship' die Rede ist, dann finden sich unter diesen Schlagwörtern besondere Subjektivierungspraktiken gebündelt, ohne die die neuen Produktionsanforderungen ins Leere liefen. Denn für die neuen, ‚subjektivierten Arbeitsformen' erweist sich (im Gegensatz zu früheren Produktionskonzepten) Subjektivierung nicht als Hindernis einer reibungslosen Produktion, sondern als Produktionsbedingung. Systemische Produktionskonzepte arbeiten mit Steuerungsmodellen, die sich in einem Spannungsfeld von Autonomie und Kontrolle bewegen (vgl. Schroeder 2002, S. 41ff.). Informationstechnisch gesteuerte Produktionsketten erzeugen einen prinzipiellen Subjektivitätsbedarf: „Arbeit wird unter dem Eindruck ihrer systemischen Einbindungen reflexiv, sie macht sich zum Gegenstand ihrer selbst" (Baukrowitz/Boes 1996, S. 145). Sie erzwingt eine subjektive Verständigung über die Sinnstrukturen des Produktionsprozesses. Wer es an Reflexivität, an „Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine …Unfähigkeit, ein freies …Subjekt zu sein" (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000 S. 30). Freiheit wird ein unverzichtbares – aber auch risikoreiches – Moment der Produktionsbedingungen.

Entsprechend haben Unternehmensleitungen ein verständliches Interesse daran, die geforderte Reflexivität sowohl einzufordern, wie auch auf betriebliche Rationalisierungsziele einzuschränken. Doch lässt sich diese Selbstbegrenzung nicht mehr einfach dekretieren. Daher arbeiten moderne Unternehmen mit ‚weichen' Führungsformen, mit Animation oder Suggestion, kurz: mit einer „eingeflüsterten Emanzipation" (Fach 2000, S. 121). Sie rücken den Individuen so weit auf den Leib, bis sich das Netzwerk von Ein- und Ansprüchen verdunkelt. Ihr Ziel aber lässt sich klar dechiffrieren: nämlich Fremd- in Selbststeuerung zu überführen, die Menschen dazu anzuhal-

ten, ihre ‚inneren Betriebsabläufe' zu optimieren, ihr eigener Qualitätsmanager zu werden – also nicht nur ‚Entrepreneur' sondern ‚Intrapreneur'. Doch lässt sich das reflexive Moment des Arbeitsprozesses nicht wie ein Geist in der Flasche unter Verschluss halten. Die neue Unternehmensführung bringt ihre eigenen Diskontinuitäten immer wieder selbst hervor: die Möglichkeit zur kritischen Bezugnahme auf die eigenen Voraussetzungen und Haltungen, die Möglichkeit zur Selbstdistanzierung, zur Selbstsetzung. In der Weise, wie die technologische Gesellschaft selbstreflexiv werden muss, bringt sie auch das Mittel hervor, um zum Gesamtzusammenhang auf Distanz zu gehen (vgl. Pongratz 2003, S. 23). Die ‚Gefahr' wächst nun objektiv, dass – wie es bei Heydorn heißt – das Subjekt „aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht" (Heydorn 1980 b, S. 290).

Aus industriesoziologischer Perspektive springt die Ambivalenz der neuen Produktionsbedingungen ins Auge. Um wie viel mehr muss sie ein Berufsfeld bestimmen, in dem Subjektivierungspraktiken – also: Fragen der Selbst- und Fremdführung, der Selbstartikulation und -steigerung, kurz: der Bildung – den Kern des beruflichen Selbstverständnisses und Alltagshandelns ausmachen. Es kann so gesehen nicht verwundern, dass die Etablierung gouvernementaler Strategien vor allem über das Bildungssystem bewerkstelligt werden soll. Noch weniger aber kann verwundern, dass die Widersprüche dieses Implementationsprozesses im Bildungssystem besonders augenfällig zu Buche schlagen.

6. Kritische Perspektiven: erfahren, (sich) aussetzen, widerstehen

Damit stehen wir vor schwierigen Fragen: Wie können wir uns inmitten dieser Widersprüche klug verorten? Welche Alternativen stehen zur Wahl? In welcher Weise können wir uns kritisch verhalten? Eins zumindest liegt auf der Hand: Es verbieten sich alle abstrakten Alternativen. Denn alle Versuche, den gordischen Knoten gouvernementaler Kontrolle mit einem Schlag zu durchtrennen, bleiben Wunschdenken. Stattdessen wären neue Formen der Kritik zu entwickeln. So jedenfalls lautet Foucaults Resümee. Die Kritik, von der er spricht, kommt nicht mehr in der Robe des Richters daher, nicht als richterliche Gewalt, die Wahrheitstribunale abhält, Beweisverfahren prüft und Behauptungen widerlegt, um wissenschaftliche Erkenntnisansprüche im Namen einer universellen Vernunft durchzusetzen. Denn Foucault weiß nur zu gut, dass Wahrheit, Macht und Subjektivität untrennbar miteinander verfilzt sind. Entsprechend insistiert Foucaults Kritikverständnis nicht mehr auf einen unangreifbaren, utopischen Ort der Wahrheit; vielmehr konzentriert Foucault seine Aufmerksamkeit auf die Brüche und Grenzlinien unserer Gegenwart – und auf die Positionen, die wir darin einnehmen. Die Frage nach dem Selbstverständnis von Kritik wandelt sich zur Frage nach der Kritik unseres Selbstverständnisses. Und das heißt auch: nach den Subjektivie-

rungspraktiken und Unterwerfungsweisen, die uns durchdringen. Vor allem aber: nach den Formen der Unterbrechung und Umkehrung, mit denen wir uns diesen Zugriffsweisen entziehen können.

Kritik wird so zu einer experimentellen Praxis, die den Raum der Gegenwart nach Möglichkeiten veränderter (und verändernder) Erfahrungen abtastet. „Wie ist es möglich", fragt Foucault in seinem viel zitierten Vortrag „Was ist Kritik?", „dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – dass man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?" (Foucault 1992, S. 11f.) Die Antwort auf solche Fragen übersteigt die Grenzen traditioneller Ideologiekritik. Denn sie erfordert die Bereitschaft zu ‚Grenzerfahrungen', die Bereitschaft also, bis an die Grenze zu gehen, um aus solchen Erfahrungen verändert hervorzugehen (vgl. Foucault 1996, S. 24). Grenzerfahrungen sind das Movens der Kritik; sie exponieren uns in der Gegenwart, setzen uns dem aus, was geschieht. Kritik ist daher kein „Akt der Begrenzung, sondern ein Grenz-Akt und eine Grenz-Haltung, eine Haltung von Rezeptivität und Empfänglichkeit für die Grenzen der Gegenwart" (Masschelein u. a. 2004, S. 23). Sie zeigt, was gegenwärtig auf dem Spiel steht (wobei wir dabei immer selbst mit auf dem Spiel stehen). Kritik wird so zu einer Praxis der Selbst-Transformation.

Wohin es führt, wenn man sich in dieser Weise der Gegenwart aussetzt, haben Deleuze und Foucault auf eindrucksvolle Weise vorgeführt. Ihr Weitblick ist Ergebnis ihrer Ex-Position: neugierig, riskant – und durchaus unkomfortabel. Von ihrer Erbschaft werden wir nur profitieren, indem wir selbst dem Komfort gesicherter Positionen entraten (sei es dem Autonomieversprechen der Reformstrategen, sei es dem Profitversprechen der Marktstrategen). Sicher scheint nur die historisch wie empirisch belegbare Erfahrung, dass die ‚Privatisierung der Welt' früher als erwartet ihre Grenzen finden wird, dass der Ausverkauf von Gemeingütern (vom Wasser bis zur Alterssicherung, vom Gesundheitswesen bis zur Bildung) mit massiven gesellschaftlichen Verwerfungen erkauft wird. Die ersten Revolten um Grundgüter des Lebens haben sowohl in den ärmsten Ländern der Welt wie in den Randzonen der Metropolen bereits stattgefunden. Die Lage wird bedrohlich. Dies kann die Menschen lähmen; es kann jedoch auch neue Kräfte wecken: die Kraft, bis an die Grenze zu gehen, an den Grenzen zu sein, dort also, wo die Einbrüche bedrohlich, die Aufbrüche möglich und die Einsichten nötig sind. Der Widerstand gegen die Zwangsprivatisierung der Welt formiert sich global: „Education is not for sale!" Dies wäre der aktuellen Bildungsreform ins Stammbuch zu schreiben.

Literatur

Attac / Huffschmid, J. (2004). Die Privatisierung der Welt. Hamburg: VSA.

Arnold, R. & Siebert, H. (1995). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.

Baukrowitz, A. & Boes, A. (1996). Arbeit in der ‚Informationsgesellschaft'. In: Schmiede, R. (Hrsg.), Virtuelle Arbeitswelten. Berlin, S.129-158.

Bennhold, M. (2002). Die Bertelsmann Stiftung, das CHE und die Hochschulreform: Politik der ‚Reformen' als Politik der Unterwerfung. In: Lohmann, I. & Rilling, R. (Hrsg.), Die verkaufte Bildung. Opladen: Leske u. Budrich, S. 279-299.

Bridges, W. (1996). Ich & Co. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt behauptet. Hamburg: Hoffmann u. Campe.

Bourdieu, P. (1998). Gegenfeuer. Konstanz: edition discours.

Bröckling, U. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 131-165.

Deleuze, G. (1993). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: ders.: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 254-262.

Erpenbeck, J. (2001). Selbstorganisiertes Lernen – Ausdruck des Zeitgeistes oder Ausdruck der Zeit? In: Hoffmann, D. & Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.), Ökonomisierung der Bildung. Weinheim: Beltz, S. 199-214.

Fach, W. (2000). Staatskörperkultur. Ein Traktat über den ‚schlanken Staat'. In: Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 110-130.

Fischbach, R. (2002). Die Wissensgesellschaft. Maßstab oder Phantom der Bildungsdebatte? In: Widersprüche, Jg. 22, 83, S. 9-22.

Foucault, M. (1987). Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L., Rabinow, P. & Foucault, M. (Hrsg.), Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 243-264.

Foucault, M. (1978). Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Foucault, M. (1976 a). Überwachen und Strafen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1976 b). Mikrophysik der Macht. Berlin: Merve

Herzog, R. (1997). Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit. In: Frankfurter Rundschau, 6.11.1997.

Kessl, F. (2001). Von Fremd- und Selbsttechnologien - mögliche Perspektiven einer Gouvernementalität der Gegenwart. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, 43, S. 5-13.

Kost, F. (1985). Volksschule und Disziplin. Zürich.

Lemke, T. (1997). Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin: Argument.

Lemke, T. (2002). Stichwort: Gouvernementalität. In: Information Philosophie, Jg. 30, 3, S. 46-48.

Lemke, T., Krasmann, S. & Bröckling. U. (2000). Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7-40.

Masschelein, J. u. a. (2004). Das Ethos kritischer Forschung. In: Pongratz, L. A. u. a. (Hrsg.), Nach Foucault. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-29.

Pongratz, L. A. (2003). Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Pongratz, L. A. (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. In: Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-260.

Pongratz, L. A. (2005). Subjektivität und Gouvernementalität. In: Hafeneger, B. (Hrsg.), Subjektdiagnosen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25-38.

Pongratz, L. A. u. a. (Hrsg.) (2006). The Learning Society from the Perspective of Governmentality. Oxford: Blackwell.

Schroeder, J. (2002). Emanzipation durch informatisierte Erwerbsarbeit? Magisterarbeit TU Darmstadt. Institut für allgemeine Pädagogik u. Berufspädagogik

Sudmann, J. (1999). Auf in den Wettkampf. In: Deutsche Universitätszeitung 21, S. 8-10.

Voß, G. G. & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, S. 131-158.

Rolf Göppel

Ermöglicht oder verhindert die Schule „Bildungserfahrungen“?

1. Einleitung

Der Titel dieses Beitrags stellt eine nicht geringe Provokation dar. Vielleicht mögen ihn manche gar als Zumutung erleben. Denn es wird darin allen Ernstes die Frage aufgeworfen, ob die Schule eventuell Bildungserfahrungen verhindere. Ausgerechnet jene Institution, die gemeinhin als die wichtigste „Bildungseinrichtung“ gilt, die sich von ihrem ganzen Selbstverständnis her als „Bildungsanstalt“ versteht und die diesen Anspruch in zahlreichen bildungspolitischen Reden, Beschlüssen, Erlässen, Präambeln und in unzähligen schulbezogenen „Leitbilder“ und „Leitlinien“ immer wieder bekräftigt, soll also kritisch daraufhin gemustert werden, ob sie „Bildungserfahrungen“ eventuell auch erschwert, behindert, ja gar verhindert? Die Fragestellung ist fast so ketzerisch, als wenn man Frage aufwürfe: „Ermöglicht oder verhindert die Kirche Glaubenserfahrungen“? – Und dieser Vergleich ist vielleicht gar nicht so schlecht. Denn er macht deutlich, dass ketzerische Fragen bisweilen durchaus einen heiklen Kern treffen und dass das Verhältnis von offiziellem Anspruch und realer Wirkung einer Institution durchaus prekär sein kann[i].

Zugespitzt wird die Provokation durch die Titelfrage vielleicht auch noch dadurch, dass sie im Rahmen einer Ringvorlesung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gestellt wurde, also an jener Institution, die sich explizit zum Ziel gesetzt hat, Studierende so auszubilden, dass diese anschließend motiviert und in der Lage sind, Bildungserfahrungen bei ihren Schülerinnen und Schülern zu planen, zu organisieren, zu initiieren. Um dies zu realisieren muss eine Hochschule natürlich auch „Bildungserfahrungen“ in ihren eigenen Mauern ermöglichen. „Persönlichkeit bilden“ ist denn auch das erste der drei Motti, mit denen das Leitbild der Pädagogischen Hochschule Heidelberg überschrieben ist: „Persönlichkeit bilden, Leben gestalten, Professionalität entwickeln“.

2. Bildung als Produkt von Schule?

Wenn hier nun die Frage gestellt wird, ob Schule Bildungserfahrungen eventuell verhindere – soll dann damit unterstellt werden, dass es ohne Schulen um die Bildung des Nachwuchses eventuell besser bestellt wäre?

Das hört sich heute, wo die ganze Diskussion um Schule und Bildung ausschließlich unter der Frage läuft, wie Schule besser, effektiver, lernwirksamer gestaltet werden könnte, wo aber eine Alternative zu ihr völlig undenkbar erscheint, etwas bizarr an. Es soll nur daran erinnert werden, dass es vor dreißig Jahren eine schulkritische Diskussion gab, die sehr viel radikaler angesetzt hat als alle heutige Schulkritik. Einer der Hauptvertreter der damaligen „Entschulungsbewegung" war Ivan Illich. Er zählte den Glauben an die segensreichen Wirkungen der Schule zu den problematischen „Fortschrittsmythen" der modernen Welt. Ja, er vergleicht den Glauben an die Schule mit einer „neuen Religion": „Ihre Lehre besagt, dass Bildung ein Produkt der Schule sei, ein Produkt, das sich mit Zahlen definieren lässt. Da gibt es Zahlen, die angeben, wie viele Jahre ein Schüler unter der Obhut von Lehrern verbracht hat, während andere Zahlen den Anteil von richtigen Antworten in einer Prüfung wiedergeben. Mit dem Empfang des Diploms erhält das Bildungsprodukt Marktwert. ... Die Schule wird heute mit Bildung identifiziert, wie einst die Kirche mit der Religion." Entsprechend sei heute „das Verlangen nach Bildung ... dem Zwang zur Schulung gewichen" (Illich 1972, S. 13). Illich konnte damals noch nicht absehen, welche Bedeutung der Messung des „Schulprodukts Bildung" und der Auflistung in entsprechenden international vergleichenden Ranking-Tabellen bald zukommen würde. An anderer Stelle hat er den heimlichen Lehrplan, der mit dem Besuch der Schule unterschwellig vermittelt wird, folgendermaßen beschrieben: „Sie vermittelt die unaustilgbare Botschaft, dass der einzelne nur durch Schulung sich auf das Leben als Erwachsener in der Gesellschaft vorbereiten könne, daß das, was in der Schule nicht gelehrt wird, völlig wertlos sei, dass das, was außerhalb der Schule zu lernen ist, nicht wissenswert sei" (Illich 1978, S. 14f.).

Ich betone sogleich, dass ich hier nicht die Illichsche Forderung nach einer „Entschulung der Gesellschaft" reaktivieren möchte, dass ich die Schule tatsächlich für eine bedeutsame kulturelle Errungenschaft halte und dass meine Phantasie nicht ausreicht, mir Alternativen zur Schule als Kerninstitution moderner Gesellschaften vorzustellen. (Alternative Schulen wohl!). Die Erinnerung an die Entschulungsdebatte sollte nur deutlich machen, dass die Leitfrage, die zu Beginn dieses Beitrags als provokativ und ketzerisch bezeichnet wurde, so gesehen auch wieder eher harmlos und zurückhaltend erscheint. Dass alle gesellschaftlichen Einrichtungen auch auf ihre unbeabsichtigten Folgen und Nebenwirkungen hin zu befragen sind, das wird man kaum bestreiten können. Und dass es durchaus vorkommt, dass Menschen ihre Schulzeit im Hinblick auf die Bildungserfahrungen, die sie dort gemacht haben, eher kritisch bilanzieren, davon wird später noch die Rede sein.

Es ist nicht zu bestreiten, dass Kinder und Jugendliche in den 15.000 und mehr Stunden, die sie während ihrer Schulzeit in der Schule verbringen, allerhand lernen. Von den Grundrechenarten über das Lesen und Schreiben bis hin zur Textformatierung, vom Aufbau der Tulpenzwiebel bis zu Goethes „Heideröslein", von den deutschen Mittelgebirgen bis zur französischen Revoluti-

on, von der Kommasetzung bis zum Satz des Pythagoras, von den Hebelgesetzen bis zur Elektrolyse, vom Felgumschwung bis zur Zentralperspektive und zur C-Dur-Hauptkadenz.... Es ist ein ziemlich komplexer Kanon von „Themen“ und „Stoffen“, die da in den einzelnen Fächern „durchgenommen“ und „abgeprüft“ werden und der im Ergebnis einen ziemlich umfangreichen Fundus von „Wissensbeständen“ und von „Kenntnissen“ hervorbringt, welcher sich im Laufe einer durchschnittlichen Schulkarriere in durchschnittlichen Schülerköpfen „ablagert“. Natürlich kann man nun – gerade angesichts der Schwächen, die 15-jährige deutsche Schüler bei den PISA-Untersuchungen zeigten – fordern, dass all diese Lernprozesse an deutschen Schulen künftig noch rationaler, effektiver, intensiver, vernetzter, anschaulicher, praxisorientierter, problembezogener und nachhaltiger organisiert werden müssten. Aber dass der Besuch der Schule prinzipiell dem Erwerb von vielfältigen Wissensbeständen und Kenntnissen zugute kommt, – dies wird man nicht bestreiten können.

3. Die Differenz von „Wissen“ und „Bildung“

Dennoch ist auch bei durchaus vorhandenem Schulerfolg noch keineswegs gesichert, dass es in der Zeit, in der man sich mit all diesen Themen befasst hat, auch zu bedeutsamen Bildungserfahrungen gekommen ist. Man kann als „wohlfunktionierender Schüler“ alle möglichen Themen, die im Unterricht vorkommen, bereitwillig lernen und getreulich memorieren, sie bei mündlichen und schriftlichen Prüfungen detailliert reproduzieren und damit gute Zensuren erzielen, ohne dass irgendetwas davon wirklich persönliche Bedeutung bekommt. Man kann sogar anspruchsvolle kognitive Aufgabenstellungen erfolgreich bearbeiten, Abstraktionsfähigkeit, Transferkompetenz und problemlösendes Denken demonstrieren, ohne dass einen die entsprechenden Themen näher berühren und innerlich betreffen müssen.

Gerade wenn man sich die neun Dimensionen von Bildung vor Augen führt, die Peter Bieri beschrieben hat (siehe den Beitrag in diesem Band): Bildung als Weltorientierung, als Aufklärung, als historisches Bewusstsein, als Artikuliertheit, als Selbsterkenntnis, als Selbstbestimmung, als moralische Sensibilität, als poetische Erfahrung und als Leidenschaft für intellektuelle Redlichkeit, dann ist es offensichtlich, dass Schulerfolg noch nicht notwendig einen geglückten Prozess der Bildung verbürgt.

„Bildung“ meint also stets mehr als die bloße Aneignung von Wissensstoff oder von Methoden und Kompetenzen der Problembearbeitung. Sie hat immer damit zu tun, dass Dinge persönliche Bedeutung gewinnen. Und sie hat damit zu tun, dass Personen in wesentlichen Bereichen Stellung beziehen, dass sie sich ihre leitenden Werte bewusst machen und ihre Haltungen und Standpunkte begründen können. „Eigenständige Urteilskraft, intrinsische Motivation, Stärke der Persönlichkeit, Empathie, kulturelle Offenheit, Sprachen als Schlüssel zu zeitgenössischen und vergangenen Lebenswelten,

historisches Bewusstsein, Orientierungswissen ... statt Vielwisserei“ – so hat Nida-Rümelin kürzlich die Essentials dessen, was in der Tradition Humboldts Bildung ausmacht, zusammengefasst (Nida-Rümelin 2005). In einer klassischen Formulierung von Nohl, wird „Bildung“ als die „subjektive Seinsweise der Kultur“ (Nohl 1935, S. 177) gefasst.

„Bildung“ ist freilich ähnlich wie „Kultur“ kein klar und präzise definierter wissenschaftlicher Terminus, sondern ein typisch deutsches „Container-Wort“, das zwar eine spezifische und schon häufiger rekonstruierte Geschichte hat (vgl. Menze 1970, Klafki 1985, Böhm 1982, 1988), das aber inzwischen „eine breite Palette von semantischen Konnotationen in sich aufgenommen und hervorgebracht“ hat (Lenzen 1997, S. 949). Schulze meint gar, der Bildungsbegriff habe sich zu einer „vielfältig verwendbaren Hohlform entwickelt“, in dem man ganz verschiedene Bedeutungen transportieren kann“ und spricht deshalb auch von einem „Joker-Begriff“ (Schulze 2006, S. 29). Er kann sowohl auf den Prozess der Aneignung von Wissen verweisen, als auch auf bestimmte Resultate, Niederschläge, Ergebnisse dieses Prozesses. Er kann sich sowohl auf die Summe der kulturell bedeutsamen materialen Inhalte beziehen als auch auf die individuelle Entwicklung und Ausdifferenzierung der geistigen Kräfte.

Am häufigsten ist wohl nach wie vor die Verwendung des Bildungsbegriffs im Sinne eines umfassenden Ziel- und Wunschbegriffs: als „Container“ in den immer wieder alles pädagogisch Wünschbare, Förderungswürdige, Erstrebenswerte hineingepackt wird, was in den Augen des jeweiligen Autors eine perfekt geglückte Persönlichkeitsformierung ausmacht, in den also alle Vorstellungen davon eingehen, „ ...wie der Gipfel des Menschentums, der pädagogisch beförderbar ist, aussehen sollte“ (Fend 1984, S. 137). Als solcher idealer Gipfelpunkt dient er dann als Orientierungsmarke und Zielprojektion pädagogischen Handelns.

Wenn „Bildung“ in einem tieferen Sinn des Wortes gemeint ist, dann geht es jedenfalls – im Gegensatz zum „Lernen“ – nicht primär um Wissensanhäufung, sondern um „Lebensorientierung“, darum, Maßstäbe und Standpunkte für die eigene Lebensgestaltung, für das Handeln im zwischenmenschlichen Bereich, für die Urteile und Entscheidungen im politischen Bereich und für die Wertungen und Präferenzen im ästhetischen Bereich zu gewinnen. Dann geht es weniger um das „Lehrplangemäße“, „Durchgenommene“, „Prüfungsrelevante“, sondern in einer altertümlichen Formulierung, die über manchen Schulportalen steht, letztlich doch eher um das „Wahre“, „Gute, „Schöne“, vielleicht bisweilen auch um das persönlich „Faszinierende“, „Irritierende“, „Sinnstiftende“, bzw. im gesellschaftlich-kulturellen Bereich um das „Geschichtserhellende“, „Gegenwartsklärende“, „Zukunftsbedeutsame“. Bildung hat also einerseits stets mit einer gewissen „Tiefe“ und „Bedeutsamkeit“ der gemachten Lernerfahrungen und der dabei gewonnenen Erkenntnisse zu tun, zum anderen auch mit einer gewissen Nachhaltigkeit. Die Sache muss Spuren im Denkhorizont und in der Weltorientierung des Subjekts hinterlassen. Was nach Absolvierung der Prüfungen

gleich wieder vergessen wird, hat nichts zur Bildung beigetragen, auch wenn die Prüfung selbst glänzend bestanden wurde.[2]

4. Was sind „Bildungserfahrungen“? – Biographische Annäherungen

Im Weiteren geht es mir in erster Linie um den Prozesscharakter von Bildung. Und dabei wiederum nicht um den Gesamtprozess der allmählichen lebenslangen Anreicherung, Ausweitung, Differenzierung von Wissen, von Einsicht und Urteilsfähigkeit, sondern um benennbare, herausgehobene Momente, in denen in einem bestimmten Bereich plötzlich ein neues Licht auf die bisherige Sicht der Dinge fällt, in denen ein Problem bewusst wird, eine Erkenntnis aufspringt, eine Faszination spürbar wird. Ich spreche deshalb, um diesen eher partiellen bzw. punktuellen Aspekt hervorzuheben, von Bildungserfahrungen. Es geht mir darum, was sich in solchen Momenten eigentlich ereignet und welche pädagogischen Situationen und Konstellationen dem Auftreten solcher Momente förderlich sind.

Das Subjekt muss irgendwie innerlich herausgefordert, berührt und angesprochen sein, von dem Phänomen oder dem Problem, das im Unterricht „behandelt“ wird. Es muss zumindest als „staunenswert“, „interessant“, „spannend“ oder „aufregend“ empfunden werden. Bildungserfahrungen ereignen sich also nicht einfach durch die Anzahl der Schuljahre, die jemand „absitzt“ und auch nicht automatisch durch die Inhalte, die in der Schule präsentiert und „durchgenommen“ werden, sondern sie konstituieren sich erst durch das Verhältnis, in welches sich das lernende Subjekt zu diesen Inhalten setzt, durch die Resonanz die diese Inhalte im Subjekt finden, durch die Fragen, die Neugier, die Nachdenklichkeit, die diese Inhalte im Subjekt auslösen. Von daher lässt sich im Prinzip auch nur aus der Innenperspektive der betroffenen Subjekte beschreiben, was passiert, wenn Bildungserfahrungen stattfinden. Diese Innenperspektive kommt am prägnantesten in autobiographischen Texten zum Ausdruck. Ich möchte deshalb zwei solche autobiographische Reflexionen über Bildungserfahrungen im Rahmen der Schule hier zitieren, die aus zwei ganz unterschiedlichen Bereichen stammen, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen und dem musisch-literarischen:

4.1 Werner Heißenberg:

In einer biographischen Anmerkung zu seinen Schulerfahrungen heißt es bei Werner Heißenberg:

„... dass Mathematik in irgendeiner Weise auf die Gebilde unserer Erfahrung passt, empfand ich als außerordentlich merkwürdig und aufregend. ... Gewöhnlich lässt der Schulunterricht die verschiedenen Landschaften der geistigen Welt ... vorbeiziehen, ohne dass wir in ihnen recht heimisch werden. Er beleuchtet sie, je nach den Fähigkeiten des Lehrers in einem mehr

oder weniger hellen Licht, und die Bilder haften längere oder kürzere Zeit in unserer Erinnerung. Aber in einigen seltenen Fällen, fängt ein Gegenstand, der so ins Blickfeld getreten ist, plötzlich an, im eigenen Licht zu leuchten ... schließlich füllt das von ihm ausgestrahlte Licht einen immer größeren Raum in unserem Denken, greift auf andere Gegenstände über und wird schließlich zu einem wichtigen Teil unseres Lebens. – So ging es mir damals mit der Erkenntnis, daß Mathematik auf die Dinge unserer Erfahrung paßt ..." (Heisenberg 1984, S. 39).

Es ist die Erkenntnis der prinzipiellen Möglichkeit, natürliche, physikalische Abläufe in mathematischer Formelsprache zu beschreiben, die den Schüler Heißenberg fasziniert, die Tatsache also, dass die Abläufe, wie sie in der Natur stattfinden, (etwa die Beschleunigung eines Körpers beim freien Fall oder aber die Brechung des Lichts an der Wasseroberfläche) und die vom menschlichen Geist ersonnene Mathematik irgendwie zueinander passen.[3]

4.2 Marcel Reich-Ranicki

In Marcel Reich-Ranickis Autobiographie „Mein Leben" sind seine persönlichen Lebenserfahrungen sehr eng verwoben mit seinen Leseerfahrungen. Er geht dabei auch auf bestimmte Erfahrungen ein, die er in der Schule mit der deutschen Literatur gemacht hat:

„Reinhold Knick war nicht nur ein vielseitiger und hervorragender Pädagoge – er lehrte Mathematik und Physik, Chemie und Biologie ebenso wie Deutsch –, sondern auch ein musischer Mensch, ja ein Künstler, nämlich ein Regisseur, ein Schauspieler und ein Musiker. Von seiner Rezitationskunst haben wir Schüler häufig profitiert, da er uns, ob es der Lehrplan vorsah oder nicht, gern literarische Texte vortrug, zumal humoristische. So amüsierte er uns mit Wilhelm Buschs Poem ‚Balduin Bählamm'. Als er den ersten Akt des ‚Biberpelz' vorlas, lachte die ganze Klasse. Mehr noch: Wir verstanden sofort, was der Begriff ‚Naturalismus' bedeutete. Zugleich übte Knick damit Einfluß auf meine Lektüre aus: Begeistert vom ‚Biberpelz', las ich gleich etwa ein halbes Dutzend der Dramen Hauptmanns. Mehr noch: Ich begriff, dass Literatur unterhaltsam sein darf – und sein sollte. Ich habe es nie vergessen" (Reich-Ranicki 1999, S. 49f.).

Keinem anderen Lehrer aus den Jahren 1930 bis 1938 hat Marcel Reich-Ranicki nach seinem eigenen Urteil so viel zu verdanken, wie diesem Doktor Knick. Er hat den literarisch interessierten Knaben immer wieder zu privaten Audienzen in seiner Wohnung empfangen, um mit ihm literarische Fragen zu diskutieren und er hat als Klassenlehrer gegen den damaligen Zeitgeist eine engagierte und von Zivilcourage geprägte Haltung gegenüber den jüdischen Schülern der Schule eingenommen. Reich-Ranicki entwickelt dann als Fazit seiner schulischen Erfahrungen eine interessante Lehrertypologie. Er meint, dass er nahezu alle Lehrer, mit denen er es in der Schule zu tun hatte in zwei große Gruppen einteilen könne:

„Die einen waren ordentliche, pflichtbewußte Beamte – nicht mehr und nicht weniger. Ob sie Latein unterrichteten oder Mathematik, Deutsch oder Geschichte, es war ohne Bedeutung. Sie kamen in der Regel gut präpariert in die Stunde und erledigten das vorgeschriebene Pensum. Wenn sie uns Schüler nicht ärgerten oder überforderten, benahmen auch wir uns korrekt. Auf beiden Seiten dominierte eher Gleichgültigkeit.

Die anderen Lehrer waren ebenfalls nicht unbedingt passionierte Pädagogen. Trotzdem fühlte man bei ihnen eine starke Leidenschaft. In ihrer Jugend hatten sie wohl von einem ganz anderen Beruf geträumt: Sie wollten Wissenschaftler oder Schriftsteller werden, Musiker oder Maler. Es war nichts daraus geworden, aus welchen Gründen auch immer. So waren sie schließlich im Schuldienst gelandet oder steckengeblieben. Aber sie hörten nicht auf, die Musik oder die Literatur zu lieben, sie sehnten sich nach der Kunst oder der Wissenschaft. Sie bewunderten den französischen Geist oder die englische Mentalität.

Daraus eben, aus dieser Liebe, aus dieser Sehnsucht und Bewunderung schöpften sie, die sich täglich mit Kindern und Halbwüchsigen mühen mussten, die Kraft, ihre Bitterkeit zu verdrängen und ihre Resignation zu überwinden. Gewiss, sie waren nicht immer sorgfältig vorbereitet, und sie hatten auch keine Bedenken, gelegentlich vom offiziell vorgeschriebenen Lehrstoff abzuweichen. Meist waren wir ihnen dafür dankbar. Denn was sie uns gleichsam am Rande des Unterrichts erzählten, war nicht langweilig und regte unsere Phantasie an“ (ebd. S. 70f.).

Dies ist nun eine Darstellung des „guten Lehrers“, die gängigen aktuellen Forderungen und Standards zur Lehrerprofessionalität ziemlich zuwiderläuft: Der gescheiterte Wissenschaftler oder Künstler, der schließlich im Schuldienst gelandet ist, sich dort täglich mit Kindern und Halbwüchsigen abmühen muss, dem aber Leidenschaft für die Kunst oder die Wissenschaft hilft, Resignation und Bitterkeit angesichts seines bloßen Lehrerdaseins zu überwinden. – Gewiss wird ein solcher primär am Fach orientierter, „logotrop“ ausgerichteter Lehrer nicht für alle Schüler die günstigste Wahl sein. Jürgen Gidion hat sogar einmal gemeint, Kinder und Jugendliche hätten „ein Recht darauf, nicht ... von schlicht in ihre Position hineingeratenen Halbwissenschaftlern ‚unterrichtet’ zu werden“ (Gidion 1984, S. 76). Aber für besonders aufgeweckte und interessierte Schüler (wie etwa den jungen Marcel Reich-Ranicki) hat er vermutlich tatsächlich mehr zu bieten, als ein Lehrer, der primär „paidotrop“, am pädagogischen Umgang mit Kindern interessiert ist, und dem die fachlichen Inhalte eher Material, Medium im pädagogischen Verhältnis sind.

5. Welchen Bildungsauftrag hat die Schule?

Man mag gegen die Argumentationsweise, am Beispiel der autobiographischen Erinnerungen von bedeutenden Personen des Geisteslebens deutlich zu

machen, worin das Charakteristikum von Bildungserfahrungen liegt, einwenden, dass diese ja nicht repräsentativ seien, dass man nicht von den Schulerfahrungen späterer Nobelpreisträger oder Literaturpäpste ausgehen dürfe, wenn man etwas darüber herausfinden will, welche Art von Unterricht für „durchschnittlich begabte" Kindern und Jugendlichen bekömmlich und bildend ist. Man könnte auch einwenden, dass Bildung im Alltag mehr mit dem „Bohren dicker Bretter", mit dem ausdauernden, fleißigen Lernen (etwa von Vokabeln, den Nebenflüssen der Donau, den binomischen Formeln) bzw. mit dem intensiven Üben (etwa von Dreieckskonstruktionen, von Lateinübersetzungen oder Klavieretüden) zu tun habe und weniger mit „Aha-Momenten" in denen der „Funke der Genialität" zum Zünden gebracht wird.

Andererseits kann man aber auch sagen, dass die in den Episoden geschilderten Bildungserfahrungen eher bescheiden und zurückhaltend sind, eben deshalb weil sie ganz eng auf bestimmte Interessensgebiete und Erkenntnissphären zugespitzt sind und nicht beanspruchen, die Gesamtheit der in der Schule wirksam gewordenen persönlichkeitsbildenden Einflüsse, Kräfte und Erfahrungen zu benennen oder sich gar anzumaßen, zu beschreiben, wie und wodurch so etwas wie eine vielseitig interessierte, „wohlproportionierte", harmonische Persönlichkeit zu befördern ist.

Hier sind die meisten aktuellen Bildungskonzepte, die Bildung weniger situativ und deskriptiv von den konkreten individuellen persönlichen Erfahrungsprozessen her beschreiben, sondern die versuchen, Bildung eher normativ von den damit gesetzten allgemeinen Idealen und Zielen her zu bestimmen, durchaus anspruchsvoller und umfassender. So hat Hartmut von Hentig in seiner Einleitung zum neuen Bildungsplan für Baden-Württemberg folgende Kriterien formuliert:

„Jeden Bildungsplan wird man künftig daran messen, ob die ihm zugrunde liegenden Vorstellungen und die von ihm veranlassten Maßnahmen geeignet sind, in der gegenwärtigen Welt

- *die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Verständigungsbereitschaft zu erhöhen,*
- *sie zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben, Pflichten und Rechte als Bürgerinnen und Bürger anzuleiten,*
- *sie in der Urteilsfähigkeit zu üben, die die veränderlichen, komplexen und abstrakten Sachverhalte unseres Lebens fordern,*
- *ihnen die Kenntnisse zu erschließen, die zum Verstehen der Welt notwendig sind,*
- *sie Freude am Lernen und an guter Leistung empfinden zu lassen,*
- *ihnen Unterschiede verständlich zu machen und die Notwendigkeit, diese unterschiedlich zu behandeln: die einen zu bejahen, die anderen auszugleichen"* (Hentig 2004, S. 8).

Die ehemalige Kultusministerin Baden-Württembergs, Annette Schavan, die Hartmut von Hentig als Verfasser der Einleitung zu dem von ihr verantworteten Bildungsplan gewonnen hat, hat die ganze Bildungsplanreform

unter das Motto gestellt: „Bildung stärkt Menschen“ und sie hat in ihrer Ulmer Grundsatzrede klar gestellt: „Bildung meint mehr als das schulische Curriculum. Bildung ist nicht schon identisch mit vielfältigen Lernprogrammen. Bildung ist von ihrer Ursprungsgeschichte her eine Lebenskunst, zu der unsere Bildungsinstitutionen ihren Beitrag leisten, nicht mehr und nicht weniger“ (Schavan 2002, S. 5f.).

Ausdrücklich betont denn auch Hentig in seiner Einleitung zum Bildungsplan, dass es in der Schule um mehr gehen müsse als um jene „Bescheid-Wissens-Bildung“ (ebd., S. 10), zu der sich die schulische Bildung im Laufe des 20. Jahrhunderts abgewandelt habe. Er beruft sich auf Humboldts Bildungstheorie und hält an einem umfassenden Anspruch fest: „In den Schulen werden die Menschheitserfahrungen und die in ihnen erworbenen Maßstäbe für das ‚gute Leben’ weitergegeben“ (ebd., S. 9).

Entsprechend ist Hartmut von Hentig sehr kritisch mit der zunehmenden Verengung der öffentlichen Bildungsdiskussion im Gefolge von PISA ins Gericht gegangen. Denn dort wurden jene Kompetenzen im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, die bei PISA getestet und in den Ergebnissen international verglichen wurden, ziemlich umstandslos mit Bildung schlechthin gleichgesetzt. Von Hentig hat eindringlich vor einer solchen Engführung des Bildungsbegriffs gewarnt und er hat auf all das hingewiesen, was in den PISA-Aufgaben *nicht* gefragt war. „Nirgends geht es ihnen um die für die persönliche und die politische Bildung kennzeichnenden Anforderungen: Zusammenhang herstellen, Sinn geben, bewerten (nicht nur begründen), etwas Tradiertes aneignen und bewahren, etwas auf sich beziehen, etwas genießen können, Vergangenes rekonstruieren, Künftiges entwerfen, Einzigartiges verstehen, Ambiguität und Aporie aushalten“ (v. Hentig 2004, S. 293). Das, was bei PISA gemessen und verglichen wurde, sind formale, instrumentelle Kompetenzen, als solche sind sie sicherlich nützlich und wichtig, aber sie stellen eben nur einen Teil der Bildungsaufgabe dar. Die Schule jedoch hat nach von Hentig die Pflicht, ihren Schülern auch für die anderen, vielleicht noch wichtigeren Aspekte der Bildungsaufgabe Anregung und Unterstützung zukommen zu lassen: „in der Entfaltung und Verfeinerung ihres Wahrnehmungs- und Gestaltungsvermögens; in der Beobachtung und Beachtung ihrer Mitmenschen, der zwischen ihnen waltenden bekömmlichen Regeln, ihres eigenen politischen Verhaltens, des Gemeinwohls; in der Ausbildung eines Bewusstseins ihrer Herkunft, den Bedingungen und Bedingtheiten ihrer Lebensweise; beim Vordringen zu und beim verständigen Umgang mit ‚letzten Fragen’“ (ebd., S. 294).

6. Welche Anlässe sind geeignet, diesen Bildungsauftrag zu realisieren?

In seinem bekannten Essay „Bildung“ hat von Hentig vielzitierte elementare „Bildungskriterien“ entwickelt, Maßstäbe, die erfüllt sein müssen, wenn die

Bildung eines Menschen geglückt sein soll (Hentig 1996). Nicht auf diese kommt es mir hier jedoch an. Hentig hat in diesem Buch auch noch zehn „geeignete Anlässe" für die von ihm gemeinte und geforderte Bildung benannt. Diese „geeigneten Anlässe" stellen somit auch Situationen dar, die eine besondere Chance dafür bieten, dass sich „Bildungserfahrungen" in dem hier gemeinten Sinn ereignen können. Interessant ist nun, wenn man das Ganze auf den schulischen Kontext bezieht, was in dieser Hentigschen Liste „geeigneter Anlässe" vorkommt und was darin *nicht* vorkommt". *Nicht* kommen darin vor die Stichworte: „Unterricht", „Schulbuch", „Lehrervortrag", „Arbeitsblatt", „Lernstation", „Stillarbeit", ‚Tafelbild", „Hefteintrag", „Hausaufgabe", „Referat", „Schulaufgabe" etc.. Es geht Hentig bei seiner Liste um „bildende *Leben*stätigkeiten", um „ganz normale Lebenstätigkeiten" also, die nicht exklusiv in der Schule vorkommen. Hentig stellt jedoch klar: „Meine zehn Quellen von bildender Wirkung sind freilich so gewählt, dass sie in der Schule veranstaltet werden können" (ebd., S. 103).

Hier nun also Hentigs Liste „geeigneter Anlässe": 1. Geschichten, 2. Das Gespräch, 3. Sprache und Sprachen, 4. Theater, 5. Naturerfahrung, 6. Politik, 7. Arbeit, 8. Feste feiern, 9. Die Musik, 10. Aufbruch.

Hentig stellt klar, dass auch seine Liste zur Antwort auf die Frage „aus welchen Anlässen ereignet sich Bildung?" keineswegs vollständig oder abschließend ist. Aber er beansprucht doch, dass diese Liste „verständig" und „umfassend" in dem Sinne ist, dass sie für alle Heranwachsenden und alle Schulformen Gültigkeit beanspruchen kann. Kontrastiert man Hentigs Liste mit der durchschnittlichen Schulrealität, so wird man zu dem Fazit kommen, dass die von Hentig genannten Aspekte durchaus bisweilen an Schulen vorkommen: Natürlich werden Geschichten gelesen, natürlich finden Gespräche im Rahmen des Unterrichts statt (auch wenn freilich Hentig hierbei wohl etwas anderes im Sinn hat als den gängigen „fragend-entwickelnden Unterricht"), natürlich geht es in der Schule auch um Sprache und Sprachen, gelegentlich gibt es Schultheateraufführungen, Schulchöre, Schulgärten, Schulfeste, Klassenfahrten, SMV-Versammlungen etc. Dennoch: Wenn man rein quantitativ Zeitbudgetstudien darüber anstellen würde, wofür im durchschnittlichen Schülerleben welches Maß an Zeit aufgewendet wird, dann dürften all die von Hentig benannten „geeigneten Anlässe" zusammen wohl nur einen ziemlich kleinen Bruchteil der in der Schule verbrachten Zeit ausmachen.

7. Sind schulische Organisationsformen und klassische Bildungsansprüche letztlich inkompatibel?

Eine ziemlich konträre Position zur Frage nach dem Bildungsauftrag der Schule hat Jürgen Oelkers eingenommen. In einem Artikel mit dem Titel „Und wo, bitte, bleibt Humboldt", geht er genau auf die Art von Kritik in der Nach-PISA-Debatte ein, die auch von Hartmut von Hentig vorgetragen wur-

de: „Die Pisa-Studie, so lautet ein oft gehörtes Argument, prüfe doch nur Kompetenzen, Regelwissen, ‚sozialökonomisch relevante Fertigkeiten’. Wo, bitte schön, bleibe da die ‚Bildung’? Sie sei es doch vor allem, die staatliche Schulen vermitteln sollten, insbesondere die Gymnasien. Tatsächlich hat der Ausdruck Bildung einen magischen Klang und wird in Deutschland unweigerlich mit dem Namen Humboldt in Verbindung gebracht, insbesondere, wenn von ‚höherer Bildung’ die Rede ist. Wahre Bildung müsse im Geiste Humboldts geschehen, heißt es dann“ (Oelkers 2002, S. 36). Oelkers jedoch hält diese Forderungen für gänzlich antiquiert und unrealistisch. Sie stellen für ihn letztlich mehr eine Ausweichtendenz ins Nebulöse, Blumige, Pathetische dar, die nur vor der berechtigten Forderung ablenken soll, schulischen Unterricht in Deutschland effizienter und lernwirksamer zu organisieren und dessen messbare Ergebnisse künftig regelmäßiger zu evaluieren.

Gymnasien, Gesamtschulen, Real- und Volksschulen unterrichten seiner Meinung nach „Schulwissen, aber nicht – oder nicht zwingend – Bildung. Denn der Auftrag der Schulen ist begrenzt. Wenn es gut geht, vermitteln sie kulturelle Fertigkeiten, Basiswissen und Kompetenz in bestimmten Fächern ... Schulen vermitteln ein spezifisches und nach Schulformen differenziertes Angebot, nicht weniger, aber auch nicht mehr. Bildung dagegen, wenn man den Begriff emphatisch versteht, hat vor allem mit der persönlichen Akzeptanz kultureller Niveaus zu tun. Und diese lassen sich nicht nach Schuljahren und Unterrichtsfächern verteilt erschließen“ (ebd.). „Bildung“ im Humboldtschen Sinne lasse sich nur schwerlich mit den typischen Organisationsmerkmalen des alltäglichen Schulbetriebs wie etwa große Klassen, staatliche Lehrpläne, vorgegebene Lehrbücher, geregelten Unterrichtszeiten, aufgezwungene Prüfungen etc. vereinbaren. Ja, er sieht einen ausgesprochenen Gegensatz zwischen der hehren Idee der Bildung und den eher profanen, begrenzten Lehr- und Lernaufgaben der Schule. „Nicht ohne Grund war die klassische Theorie der Bildung immer schulkritisch und sind Bildungsromane immer gleichbedeutend gewesen mit der Befreiung von den Zumutungen der Schulerfahrung. Demgegenüber verfolgen staatliche Schulen pragmatische Zwecke, die mit universellen Erwartungen der allgemeinen Menschenbildung nicht sehr weit in Einklang gebracht werden können.“ (ebd.).

Bildung ist nach Oelkers vor allem „kultivierter Geschmack und am Objekt geschulte Urteilskraft. Beides sind Lernaufgaben des Lebens und nicht der Schule. Wenn es gut geht, dann ist Schulbildung dabei eine Hilfe und kein Hindernis, aber es wäre fatal, Bildung einfach mit Schulerfahrung gleichzusetzen“ (ebd.).

8. Wie bilanzieren Lehramtsstudierende die Bildungserfahrungen, die ihnen in der Schule zuteil wurden?

Ich will der Frage, ob und inwiefern heutige Schülerinnen und Schüler, das was ihnen die Schule bietet eher als Hilfe oder eher als Hindernis auf dem

Weg zur Bildung wahrnehmen, wiederum unter einer biographischen Perspektive nachgehen.

Seit einiger Zeit befasse ich mich mit dem Jugendalter und ich habe im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mehrfach Seminare mit dem Titel „Entwicklungsaufgaben und Probleme des Jugendalters“ angeboten. Dabei ging es mir u. a. auch darum, die Studierenden zur selbstreflexiven Auseinandersetzung mit ihren eigenen Jugenderfahrungen anzuregen und sie gleichzeitig dazu aufzufordern, ihr Alltagswissen zur Jugendphase zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Deshalb bestand die Leistung, die die Studierenden im Rahmen dieses Seminars erbringen mussten unter anderem darin, dass sie in anonymisierter Form sechs persönliche autobiographische Statements zu ihrer je individuellen Form der Auseinandersetzung mit den zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters formulieren sollten. Eine der „Entwicklungsaufgaben“, über die sie reflektieren sollten hieß: „Bildung – einen eigenständigen Standpunkt hinsichtlich weltanschaulicher, ästhetischer, politischer und religiöser Fragen gewinnen“.

8.1 Gesamtbilanzen

Wie schätzen junge Menschen, die einerseits die Schule noch nicht sehr lange hinter sich haben, und die andererseits als Studierende an der Pädagogischen Hochschule darauf hinarbeiten, als Lehrer bald wieder an die Schule zurückzukehren, ihre eigenen Schulerfahrungen in dieser Hinsicht ein? Inwieweit handelte es sich dabei tatsächlich auch um „Bildungserfahrungen“? Welche speziellen Stoffe, Erlebnisse und Personen haben in diesem Zusammenhang für die Betroffenen besondere Bedeutung erlangt? Inwieweit waren die Schule, der Lehrplan, der Unterricht aber vielleicht auch eher irrelevant bzw. gar hinderlich für die eigentlichen persönlichen „Bildungsprozesse“, die in jener Zeit stattgefunden haben? Hier einige bilanzierende Statements der Studierenden:

„Inwiefern ich durch die Schule Bildung erfahren habe, ist schwer zu sagen. Natürlich habe ich rechnen und schreiben gelernt, doch auf dem Gymnasium hatte ich von Beginn an sehr schlechte und unmotivierte Lehrer, die auch immer häufig gewechselt haben. Ich würde sagen, dass ich die Dinge des Lehrplans mehr oder weniger vermittelt bekommen habe, doch leider nichts darüber hinaus.“ (B8w)

„Oft wurde ich in der Schule von den Lehrern einfach zur Ruhe gewiesen, wenn ich Fragen stellte, die mir auf der Seele brannten. Viele Aussagen der Lehrer in den verschiedenen Fächern kamen mir widersprüchlich vor und keiner konnte mir helfen einen Bogen zu spannen, so dass ich mir ein abgerundetes Bild machen konnte.“ (B26m)

„Im Bereich der Schule hat mich der Inhalt des Unterrichts nicht direkt geprägt. Es waren eher einzelne Lehrer, genauer deren Persönlichkeiten, die mich sehr in diesem Bereich beeindruckt hatten. Es waren die Lehrer, die in

meinen Augen Persönlichkeit zeigten und eigene Meinungen vertraten. Hier habe ich im Gegensatz zu meinem Elternhaus ‚erwachsene' Vorbilder gesehen. Aber auch die Begegnung mit Kants kategorischem Imperativ und die Auseinandersetzung mit einiger klassischer Schulliteratur haben mich in meiner Auffassung sehr bestätigt.“ (B66w)

„Mit den von der Schule vermittelten Informationen, die mir helfen sollten, die Welt kennen und verstehen zu lernen, konnte ich nie viel anfangen. Wahrscheinlich war auch mir die dort gebotene Information zu ‚symbolisch'. Wieso das Gymnasium bei der Vermittlung von Bildung einen so hohen Rang einnimmt, kann ich nicht verstehen, die vermittelten Weltbilder, religiöse Deutungsmuster etc. waren mir einerseits zu abstrakt, andererseits lehnte ich die Schule als solches und somit auch all das, was sie mir nahe zu bringen versuchte, vehement ab. Meisterwerke der Literatur interessierten mich immer sehr, ich las mit 15 oder 16 Jahren die gesamte Bibel, ich musste ursprünglich irgendeinen Teil davon als Hausaufgabe erledigen und kam von der symbolischen Kraft und Wirkung dieses Buches nicht mehr los. Auch las ich viele Werke Hesses, Frischs usw., mich faszinierte der Umgang dieser Autoren mit der Sprache sowie die Philosophie, die in diesen Werken steckt. Auch Fremdsprachen gegenüber war ich nie abgeneigt, in der Schule wenig erfolgreich, lernte ich zu Hause für mich alleine Französisch, indem ich Bücher las.“ (B70m)

8.2 Lebensorientierung durch die Schule?

Geht man von dem oben skizzierten Verständnis von Bildung als „Lebensorientierung“ aus und mustert man sämtliche expliziten Stellungnahmen zur Frage nach der „bildenden Wirkung“ der Schule, so ergibt sich, dass die Zahl derer, die die Meinung vertreten, dass der schulische Unterricht, den sie erlebt haben, dafür mehr oder weniger irrelevant war, etwa doppelt so groß ist wie die Zahl derer, die eine solche bildende Erfahrung im positiven Sinn bestätigen. Die kritischen Einschätzungen sind dabei oftmals durchaus deutlich und umfassend: Der Schulbesuch habe im persönlichen Fall *„die Orientierungsfähigkeit ... in keiner Weise gefördert“*, Die Schule sei, *„was die politische Meinungsbildung angeht, ... eher passiv“* gewesen, Man habe *„nur die Dinge des Lehrplans mehr oder weniger vermittelt bekommen ... doch leider nichts darüber hinaus“*, zur *„Identitätsentwicklung“* und zur *„Entwicklung der politischen Weltorientierung“* hätten die Lehrer nichts beigetragen, *„die kulturellen, politischen und religiösen Meinungen und Einstellungen“* hätten sich weitgehend durch Einflüsse außerhalb der Schule entwickelt, die in der Schule behandelten Themen seien mit *„den Werten und der Sinngebung“* des eigenen Lebens *„absolut nicht in Verbindung“* zu bringen gewesen, die *„Bildung in der Schule“* sei *„nicht von großer Bedeutung“* gewesen, sie sei vielmehr *„einfach so nebenher gelaufen“*, man habe in der Schulzeit *„eher wenig mitgekriegt, was die politische Bildung betrifft“*, die Schule habe auf die eigene Meinungsbildung *„keinen großen Einfluss nehmen können, da vieles,*

gerade im Geschichts-, Gemeinschaftskunde-, Deutsch-, Religions- und später Ethikunterricht, wo Politik, Religion und Lebensführung thematisiert werden, viel zu oberflächlich abgehandelt wurde". *„Wenn ich mich an meine Schulzeit zurückerinnere"*, resümiert schließlich ein ehemaliger Schüler, dann *„fällt es mir schwer zu sagen, dass die Schule mir half, mich in der Welt zu orientieren, mir den Sinn des Lebens aufzuzeigen"*. Und noch drastischer formuliert es ein anderer, dessen Haltung zur Schule insgesamt durch eine sehr ablehnende Haltung charakterisiert war: *„Mit den von der Schule vermittelten Informationen, die mir helfen sollten, die Welt kennen und verstehen zu lernen, konnte ich nie viel anfangen"*.

Diese Sammlung von negativen Urteilen zur Frage nach der bildende Wirkung der Schule macht in dieser Verdichtung natürlich sehr nachdenklich, zumal dann, wenn man im Blick hat, dass die große Mehrzahl der Personen, die sich hier äußerten, sich gleichzeitig selbst durchaus als erfolgreiche und lernwillige Schülerinnen und Schüler beschrieben hatten. In der Schule erfolgreich zu sein und dort persönlich bedeutsame Bildungserfahrungen zu machen, das sind offenbar jedoch zwei durchaus unterschiedliche Dinge.

Wie äußert sich nun aber jene kleinere Fraktion, die im Blick auf die eigenen Schulerfahrungen zu dem Gesamturteil kommt, dass sie dort durchaus bedeutsame Bildungserfahrungen gemacht habe? Hier wird der Schule zum Beispiel zugute gehalten, dass *„die Auseinandersetzung mit Politik und unserem Demokratieverständnis und Parteiensystem durch die Schule gefördert"* worden sei. Oder es wird ganz grundsätzlich darauf hingewiesen, dass man der Schule *„den größten Teil an Bildung verdanke"* und es werden dann die Themen genannt, die als besonders „bildungsträchtig" eingeschätzt werden: die verschiedenen literarischen Epochen, die bedeutsamen Werke der Weltliteratur und sogar mathematische Themen, die als herausfordernde Unterhaltung für den Geist erlebt wurden. Eine andere Verfasserin ist sich des Privilegs des Gymnasialbesuchs wohl bewusst, da es ihr ermöglichte, über lange Zeit hinweg ihre *„Interessen zu entdecken und auszuleben"*. Zu diesen werden dann musische und kulturelle Erfahrungen im Kontext der Schule ebenso gerechnet wie die *„intensive Auseinandersetzung mit vielen gesellschaftlichen Themen und Problemen"*. Bei einer weiteren Autorin, die ebenfalls der Schule im Hinblick auf ihre persönliche Bildung und Lebensorientierung einen *„großen Stellenwert"* zubilligt, waren es weniger die Lehrer und die Lehrplaninhalte, die in dieser Hinsicht bedeutungsvoll wurden, als vielmehr der intensive Austausch, die Diskussionen der Schüler untereinander. Sie bringt diesen speziellen Aspekt für sich auf die Formel: *„Ich habe viel in der Schule, aber nicht von der Schule gelernt"*.

In noch etwas anderer Wendung heißt es in einem anderen Text, die Verfasserin sei *„sehr stark von der Schule geprägt worden"* und als solche prägende Bildungserfahrung wird dann neben der Bekanntschaft mit wichtigen Werken der abendländischen Kultur vor allem auf die im Ethikunterricht beständig gegebene Aufforderung zur Begründung der eigenen Standpunkte verwiesen: *„Auch musste ich mir ... immer wieder klar werden, welchen*

Standpunkt ich vertrete und warum ich diesen vertrete“. Schließlich – und dies stellt vielleicht das am uneingeschränktesten positive Fazit dar – verweist eine Verfasserin auf den *„guten Überblick über die kulturellen Traditionen unserer Welt“* und auf die *„große Auswahl an Identifizierungsangeboten“*, die sie im Rahmen der Schule geboten bekommen habe. Diese hätten ihr sehr dabei geholfen, ihren eigenen *„Standpunkt in moralischen, weltanschaulichen Fragen zu erlangen“*.

Eine dritte Kategorie stellen schließlich jene Gesamturteile dar, die auf die Diskrepanz verweisen, die zwischen der damaligen aktuellen Einschätzung aus der Schülerperspektive und der nachträglichen Einschätzung aus der rückschauenden und distanzierten Perspektive als Studierende besteht. Die Relevanzkriterien für die Auswahl jener Inhalte, Themen und Bücher, die im Schulunterricht eine zentrale Stelle einnehmen, sind den Schülern zu Schulzeiten selbst oft nicht so recht bewusst. So heißt es etwa in einer autobiographischen Reflexion: *„In der Schule wurde mir wirklich viel von der abendländischen Kultur vermittelt. Allerdings war mir dabei natürlich nicht bewusst, dass dieses Wissen nun die Grundlage der Bildung überhaupt sein soll“*. Ähnlich meint eine andere Autorin, damals sei ihr vieles als *unnötig* erschienen und sie konnte *„viele Dinge noch nicht einordnen“*, weil ihr oft der *Überblick* gefehlt habe. Erst aus der Distanz heraus hätte sie *„immer stärker die Vorteile gesehen, die mit der Bildung verbunden sind“* und erst heute wisse sie zu schätzen, was sie damals gelernt habe und erkenne, wie wichtig die in der Schulzeit erworbenen Wissensgrundlagen seien, um *„Zusammenhänge besser erkennen“* zu können. In wieder einem anderen Fall wird zwar mit Bedauern konstatiert, dass die konkreten Inhalte von mehreren Jahren humanistischer, altphilologischer Bildung längst *„völlig verlorengegangen“* seien, gleichzeitig wird aber die Überzeugung geäußert, diese verschollenen Inhalte, mit denen man sich so lang so ausführlich befasst hat, müssten *„einen starken Einfluss auf meine Meinungsbildung, mein Wertsystem und mein Weltbild gehabt haben“*. In diesem Zusammenhang taucht dann sogar das *Verlangen* auf, diese bedeutsamen Texte aus der Jugendzeit erneut zu lesen, um damit gewissermaßen den subtilen Einflüssen, die sie auf das eigene Denken und Empfinden ausgeübt haben, auf die Spur zu kommen. Ähnlich weist eine andere Verfasserin darauf hin, dass sie, während sie selbst noch *„in der Schule ‚steckte’“*, sich *„nicht so darüber bewusst war“* welche Bedeutung und welche Funktion den einzelnen Fächern und Themen zukam. Sie habe deren Bedeutung zu jener Zeit *„eher indirekt aufgenommen“*. *„Erst im Abstand dazu“* hätte sie deren *„Sinn verstanden und direkt verarbeitet“*.

8.3 Bildende Schullektüre?

Zwischen den jugendlichen Schülern und ihren Lehrern (bzw. den Germanisten, Deutschdidaktikern, Lehrplangestaltern, Kultusministern) besteht offensichtlich eine besonders große Diskrepanz im Hinblick auf die Frage,

welche Bücher in der Schule wichtig, spannend, lohnend zu lesen sind. Gerade hier finden sich in den autobiographischen Reflexionen besonders viele Erinnerungen daran, wie schwer sich vielen Betroffenen der Sinn und Zweck der im Deutschunterricht behandelten Klassiker-Lektüre erschlossen hat, wie mühsam sie sich damals durch die entsprechenden Werke kämpften und wie befremdlich ihnen oftmals die Art und Weise des analytischen Umgangs mit diesen Texten im Unterricht erschienen ist. So meint eine Autorin, obwohl sie *„zwar immer schön brav die Literatur in der Oberstufe gelesen"* und auch ihre *„Aufsätze darüber geschrieben"* habe, sei bei ihr *„nichts vom Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur hängen geblieben"*. Ein anderer erinnert sich daran, dass er einen Roman mit Begeisterung in seiner Freizeit gelesen hatte. *„Als das gleiche Werk dann in der Schule behandelt wurde schlug die Begeisterung ziemlich schnell in Langeweile und Ablehnung um"*, die im Deutschunterricht geforderte methodische Literaturanalyse, die systematische Interpretation und die *endlosen Diskussionen* hätten ihm die Freude an der Lektüre dermaßen vergällt, dass er nach dieser schulischen Erfahrung diesen Roman *„nie mehr in die Hand genommen"* habe. Diese Erfahrung führte ihn zu einer eher skeptischen und ablehnenden Haltung gegenüber den schulischen Versuchen, ihm die Werke der Weltliteratur, bzw. der Kultur überhaupt näher zu bringen: *„Dies führte dazu, dass ich Kulturvermittlung in der Schule eher unangenehm empfand und lieber auf meine Art und Weise, ohne höhere geistige Akrobatik, Literatur, Kunst und Musik als anspruchsvolle Unterhaltung konsumierte, und nicht analytisch betrachtete."*

Ähnliche Klagen finden sich auch noch in anderen Reflexionen: So heißt es etwa, *„das Lesen von Deutschlektüren"* sei oftmals als *„doch sehr lästig"* empfunden worden, oder *„Als wir in der Schule anfingen, ‚anspruchsvolle' Lektüren zu lesen und zu interpretieren, empfand ich dies als belastend und anstrengend. Die Inhalte konnte ich nicht auf mich beziehen und hielt die Interpretationen des Deutschlehrers meistens für „weit hergeholt"*. Eine andere Verfasserin erinnert sich daran, in ihrer Schulzeit den „Götz von Berlichingen", Heines „Buch der Lieder", „Goethes Faust" und manch andere literarische Werke gelesen zu haben. Sie konnte dabei weder der Lektüre selbst, noch der Art und Weise, wie diese Stoffe im Deutschunterricht behandelt wurden, viel abgewinnen: *„Die anschließenden Klassenarbeiten über diese Bücher waren für mich immer eine Plagerei, da ich diese Werke nur zum Teil und mit Widerwillen gelesen habe"*. Ähnliche grundsätzliche Probleme, sich für die Klassikerlektüre zu begeistern hatte eine andere Autorin. Sie macht dafür jedoch die Lehrer aus ihrer Gymnasialzeit verantwortlich, denen es nicht gelungen sei, ihr *„zu vermitteln, warum jetzt dieser oder jener alte Schinken gelesen werden sollte": „Sie haben es nicht geschafft, mir zu verdeutlichen, wo der Bezug zu meinem eigenen Leben liegen sollte, und so war ich von vielen Themen doch ziemlich angeödet"*.

8.4 Politische Bildung durch die Schule?

Neben dem Deutschunterricht wird traditionell vor allem dem Gemeinschaftskunde- bzw. Sozialkundeunterricht eine besonders wichtige Rolle im Hinblick auf Wertorientierung und Weltanschauung, auf politisches Problemverständnis und demokratisches Bewusstsein zugeschrieben. Entsprechend sind zahlreiche Verfasserinnen und Verfasser in ihren autobiographischen Reflexionen auch auf ihre Erfahrungen mit diesem Fach eingegangen. Auch hier überwiegen freilich wieder die kritischen Erinnerungen die positiven Erfahrungen deutlich. Sich mit den komplexen Strukturen und Prozeduren demokratischer Entscheidungsfindung auseinander zusetzen, sich die rechtlichen Grundlagen und die Funktionen politischer Institutionen zu erarbeiten, ist eine sicherlich notwendige, aber dennoch eben oftmals eher schwierige und trockene Angelegenheit. Entsprechend heißt es in einem Text *„der Gemeinschaftskundeunterricht brachte mir dann die formalen Dinge näher und gab mir Kenntnisse über die Verfassung und den Staat. Aber ich kann nicht sagen, dass er mich zu einem politisch mündigen Bürger erzog“*. Hier wird dem Gemeinschaftskundeunterricht immerhin noch ein positiver Lerneffekt bezüglich der „formalen Dinge“, die unser Staatswesen betreffen, zugestanden. Selbst ein solcher Effekt, wird jedoch nicht selten verfehlt. So meint eine Verfasserin, sie habe in der Schule *„eher wenig mitgekriegt, was die politische Bildung betrifft“* und beklagt sich über das monotone Verfahren ihres Sozialkundelehrers, der sie *jede Woche irgend welche Strukturen im Bundestag o. ä. auswendig lernen lies und die darauf folgende Woche einen Test darüber schrieb.“* Diese Praxis habe nämlich *“nicht unbedingt zum Langzeitwissen beigetragen“*. Auch anderen Lehrern wird der Vorwurf gemacht, sie hätten es *„keineswegs geschafft ... uns für politische Themen zu begeistern“*. In der Tat scheint gerade der Gemeinschaftskundeunterricht von zahlreichen Schülern als besonders langweiliges Fach erlebt worden zu sein. Besonders deutlich wird dies in den folgenden Formulierungen ausgedrückt, die das „Elend des Gemeinschaftskundeunterrichts“ nachdrücklich hervorheben: *„Gemeinschaftskundeunterricht empfanden wir als tödlich langweilige Angelegenheit, die unser Leben nicht berührte.“* Und*: „Was mich weniger geprägt hat, war der Gemeinschaftskundeunterricht. Er hat mich immer zu Tode gelangweilt.“* Schließlich*: „Wir hatten in der Schule immer Lehrer in Sozialkunde, die einen einschläfernden Unterricht gemacht haben und nicht in der Lage waren, unser politisches Interesse zu wecken oder uns in irgendeiner Weise in diesem Bereich zu motivieren. In diesem Fall war der Einfluss der Lehrer in politischen Fragen auf uns Schülerinnen gleich null! Ich musste mich immer, wobei es vielen meiner Mitschüler genauso bzw. ähnlich ging, zu den Sozialkundestunden hinschleppen und ließ sie dann – mir blieb ja nichts anderes übrig – über mich ergehen“*.

Viel hängt offensichtlich daran, ob die Gemeinschaftskundelehrer es schaffen, nicht nur den Unterricht spannend und interessant zu gestalten, sondern, ob sie es fertig bringen, ihren Schülern die zentrale Botschaft der

Aufklärung zu vermitteln, dass es nämlich gerade in politischen Fragen darauf ankommt, „sich seines eigenen Verstandes zu bedienen", zu eigenen Urteilen und Standpunkten zu kommen und nicht nur unkritisch Parolen aus dem Elternhaus oder dem Freundeskreis „nachzuplappern". Positive „Erweckungserfahrungen" durch einen engagierten Gemeinschaftskundelehrer berichtet eine Verfasserin, deren *„Meinungen über unsere Gesellschaft, Wirtschaft, Kapitalismus und Politik"* zunächst sehr stark durch die *„scheinbar unantastbaren"* Ansichten der eigenen Eltern geprägt waren, *„bis ein neuer GK-Lehrer auftauchte und uns ‚lehrte', dass und wie man sich als mündiger Staatsbürger ausreichend informieren müsste, um sich auf einer informierten Basis eine eigene Meinung bilden zu können."* Diese Erfahrung hat dann einerseits zu einem Stück Emanzipation von den rigiden elterlichen Weltsichten geführt, andererseits aber auch zu einer bewussteren und kritischeren Auseinandersetzung mit dem aktuellen *„Weltgeschehen"*.

8.5 Moralische Bildung durch die Schule?

Freilich ist es nicht so, dass nur im Deutsch- oder Gemeinschaftskundeunterricht solche bedeutsamen Bildungserfahrungen gemacht werden können. Solche „fruchtbaren Momente im Bildungsprozess" werden durchaus im Zusammenhang mit sehr unterschiedlichen Fächern und Themen erinnert. So meint etwa eine Verfasserin, sie sei im Ethikunterricht, bei dem im kleinen Kreis über die Weltreligionen, und über allgemeine Themen wie Familie, Freunde, Schule, Drogen, Alkohol und anderes gesprochen wurde, *„moralisch nachgebildet"* worden. Für eine andere waren gerade Aspekte der Sozialgeschichte, Berichte über die Lebenssituation und den Alltag von Menschen in anderen Epochen und Kulturen besonders eindrucksvoll, weil sie ihr dazu dienten, sich selbst und ihre persönlichen Lebensumstände mit neuem Blick zu sehen: *„Was mir am meisten meine Lebenssituation erklärte, waren Berichte, wie andersartig es anderen Menschen geht und ging. Wenn mir interessante Kontraste zu meinem Leben aufgezeigt wurden, dachte ich automatisch über mein Leben nach, ohne dass mein Leben als solches Thema war"*. In diesem Sinne kann dann sogar die Auseinandersetzung mit einer vermeintlich „toten Sprache" und längst versunkenen Kultur für einzelne Schüler größere Aktualität und „Lebensnähe" gewinnen, als manch moderner Lesestoff. In diesem Sinne berichtet eine Autorin über ihre Erfahrungen mit dem Lateinunterricht: *„Das Lesen und Übersetzen dieser alten Texte mit ihren Lehren und Weisheiten hat mit zum einen Spaß gemacht und zum anderen hatte ich dabei gleich das Gefühl, dass die Inhalte dieser Texte auch etwas mit meinem Leben zu tun haben und dass ich sie zumindest auf mich übertragen kann. Außerdem konnte ich dadurch oft Dinge aus einer anderen Perspektive betrachten. Tatsächlich hatte ich manchmal nach einer guten Lateinstunde ganz bewusst das Gefühl, jetzt irgendwie gebildeter zu sein"*.

8.6 Bildung durch personale Vorbilder

Gerade im Jugendalter spielt für das Auftauchen oder das Nichtauftauchen solcher „fruchtbaren Momente im Bildungsprozess“ die personale Vermittlung eine große Rolle, d.h. die Sympathie für den Lehrer und die Faszination, und Begeisterung, die er durch seine Art der Präsentation des Stoffes vermitteln kann. Die Weckung des Interesses für ein bestimmtes Fach durch einen besonders ansprechenden, unterhaltsamen, anschaulichen Unterricht, die Sensibilisierung für bestimmte Themen durch besonders spannende, problembewusste, herausfordernde Darstellungen und Diskussionen ist die eine Seite. Die andere, vielleicht noch wichtigere Seite ist die unmittelbare Wirkung, die vom Lehrer oder der Lehrerin als Person ausgeht, von der Haltung, die sie gegenüber dem Leben und den Mitmenschen repräsentiert. Auch in dieser Beziehung wird in den autobiographischen Reflexionen von bedeutsamen „Bildungserfahrungen“ berichtet. So schreibt eine Verfasserin, es *„gab Lehrerinnen und Lehrer, deren allgemeine Grundhaltung zum Leben oder über das Leben mir besonders gefielen. Dies war natürlich mit persönlichen Vorlieben etc. verbunden“*. In einem anderen Bericht wird sogar sehr deutlich die Unterscheidung zwischen prägender Wirkung des Stoffes und prägender Wirkung der Lehrerpersönlichkeit gemacht, und letztere eindeutig als die bedeutsamere Einflussgröße dargestellt: *„Im Bereich der Schule hat mich der Inhalt des Unterrichts nicht direkt geprägt. Es waren eher einzelne Lehrer, genauer deren Persönlichkeit, die mich sehr in diesem Bereich beeindruckt hatten. Es waren die Lehrer, die in meinen Augen Persönlichkeit zeigten und eigene Meinungen vertraten. Hier habe ich im Gegensatz zu meinem Elternhaus ‚erwachsene’ Vorbilder gesehen“*.

Freilich gibt es auch hier wiederum die gegenteilige, negative Erfahrung. Lehrer, die durch ihren langweiligen Unterricht das zunächst vorhandene Interesse an bestimmten Fächern und Themen zunichte machen, und die durch ihre autoritäre persönliche Art Empörung, Wut, Groll und Verachtung bei den Schülern hervorrufen. Auf dieses traditionsreiche Feld der Schülerklagen über Lehrer soll hier gar nicht näher eingegangen werden. Es soll nur ein spezieller Punkt hervorgehoben werden, der unter dem Aspekt der Bildung besonders tragisch ist, nämlich der, dass Schüler bisweilen mit ihren persönlichen Fragen und Irritationen, mit ihrem dringenden Wunsch, Widersprüche aufzulösen und Zusammenhänge zu begreifen, überhaupt keine Resonanz erfahren: *„Oft wurde ich in der Schule von den Lehrern einfach zur der Ruhe gewiesen, wenn ich Fragen stellte, die mir auf der Seele brannten. Viele Aussagen der Lehrer in den verschiedenen Fächern kamen mir widersprüchlich vor und keiner konnte mir helfen einen Bogen zu spannen, so dass ich mir ein abgerundetes Bild machen konnte“*. Entsprechend beklagt sich die Verfasserin recht bitter über die *Ignoranz* ihrer Lehrer, die sie vielfach erfahren hat.

Soweit unterschiedliche Facetten davon wie ehemalige Schülerinnen und Schüler und künftige Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer persönlichen

Erfahrungen über die Frage reflektieren, ob das, was ihnen die Schule zu bieten hatte, Bildungserfahrungen eher ermöglicht oder verhindert hat.

9. Zwischenfazit

Ein Zwischenfazit zur Titelfrage „Ermöglicht oder verhindert die Schule Bildungserfahrungen"? könnte also lauten: Sie tut beides. Sie ermöglicht einerseits solche Bildungserfahrungen, indem sie durch täglichen Unterricht, in dem die Grundlagen in vielen Fächern erworben werden, den Boden dafür bereitet, auf dem Keime persönlicher Interessen „aufgehen" können, indem sie durch systematische Lektionen ganz allmählich so etwas wie ein umfassendes Netzwerk von möglichen Anknüpfungspunkten für persönliche Fragen, Faszinationen, Herausforderungen strickt: Wer sich nicht durch jahrelangen Unterricht die grammatischen Strukturen und das Vokabular von Fremdsprachen erarbeitet hat, der wird kaum in der Lage sein, sich etwa für französische Chansons oder für englische Short-Stories zu begeistern. Wer nicht im Geschichtsunterricht ein Grundverständnis von den Lebens- und Denkformen bestimmter Epochen erworben hat, wird kaum eine besonderes Interesse für bestimmte historische Personen oder Ereignisse entwickeln. Wer nicht nach und nach in zunehmend komplexere mathematische Operationen eingeführt wurde, hat keine Chance, eventuell einmal wirklich Spaß an der Funktionentheorie und an mathematischen Kurvendiskussionen zu entwickeln. Wer nicht im Physikunterricht erlebt hat, wie die zentralen Phänomene der Mechanik, der Optik, der Wärme- und der Elektrizitätslehre in Experimenten veranschaulicht und die entsprechenden Zusammenhänge in Messreihen gefasst und schließlich zu Gesetzesaussagen verdichtet wurden, der wird nie auf die Idee kommen, sich mit einer eigenen kleinen Untersuchung bei „Jugend forscht" zu beteiligen.

Andererseits: Viele Schüler entwickeln eben doch im Laufe ihrer Schulzeit ein rein instrumentelles Verhältnis zu den „Unterrichtsstoffen", die ihnen dort angeboten werden. Was zählt sind die Abschlüsse und damit die Noten. Die konkreten Inhalte, die in der Schule Gegenstand des Unterrichts sind, werden dann zum mehr oder weniger schwierigen, mehr oder weniger lästigen, mehr oder weniger beliebigen Mittel zu diesem Zweck abgewertet. Übrig bleibt dann nicht selten eher ein distanziertes, negativ besetztes Verhältnis zu bestimmten Wissenssphären: dass Mathe eben „schwierig", Deutsch „öde" und Latein „sinnlos" sei. Dass man da eben durch müsse, wenn man den Abschluss schaffen möchte. Wenn dann gar nach der bestandenen Abschlussprüfung Hefte rituell verbrannt werden, gewissermaßen als symbolischer Befreiungsakt von all dem geistigen Ballast, der einem dort über die Jahre hin zugemutet wurde, dann ist dies– selbst wenn dabei die Sektkorken knallen – eigentlich ein unendlich trauriger Vorgang.

10. „Bildungserfahrungen“ im Lichte unterschiedlicher theoretischer Deutungen

Ich möchte, nachdem bisher die autobiographische Seite recht ausführlich zum Tragen kam, zum Schluss noch einmal einen anderen Zugang zu der Titelfrage „Ermöglicht oder verhindert die Schule Bildungserfahrungen?“ versuchen. Ich möchte kurz auf drei ganz unterschiedliche Theorielinien eingehen, die vielleicht ein Stück weit Licht darauf werfen können, woran es liegt, ob in einer schulischen Situation eher die eine oder eher die andere Tendenz die Oberhand gewinnt. Vielleicht können daraus auch Hinweise dafür gewonnen werden was sich ändern müsste, damit sich die „Auftrittswahrscheinlichkeit von Bildungserfahrungen“ im schulischen Kontext erhöht.

10.1 Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Friedrich Copei und der „fruchtbare Moment im Bildungsprozess“

Im Jahr 1930 hat Friedrich Copei im Alter von 28 Jahren sein Buch „der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“ veröffentlicht. Es ist als Doktorarbeit bei Eduard Spranger entstanden und hat damals ziemlich große Resonanz in der Pädagogik gefunden. Nach Copeis Tod – er ist 1945 gefallen – sind 1950 und 1958 also im Abstand von 20 bzw. 28 Jahren zwei weitere Auflagen des Buches erschienen – was für eine Dissertation ja durchaus ungewöhnlich ist. Copei geht es in seiner phänomenologisch angelegten Studie darum, jene entscheidenden Schlüsselsituationen in Bildungsprozessen dem Verstehen besser zugänglich zu machen, die sich durch ihre Intensität aus dem langsamen stetigen Verlauf hervorheben. Er umschreibt die Intention seines Buches, folgendermaßen: „Die nachfolgende Untersuchung stellt den Versuch dar, positiv feststellend, jene Momente aus dem seelischen Geschehen herauszuheben, die zugleich stärkste seelische Lebendigkeit und größte Fruchtbarkeit an Bildungswirkung in sich fassen. Man denke zur Veranschaulichung bei dem Begriff „fruchtbarer Moment“ vorläufig nur an jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich ‚ein Licht aufgeht’. Instinktiv spürt man ihre Bedeutung. ... Wir wollen ihnen in der ganzen Weite und in allen Schichten des Seelenlebens nachspüren und wollen versuchen, ihre Eigenart, die Vorbedingungen ihres Zustandekommens und ihre Auswirkungen zu beschreiben“ (Copei 1950^2, S. 17).

Ausgangspunkt ist für Copei dabei die sokratische Mäeutik wie sie in den Dialogen Platons überliefert ist, das Aufspringen von grundlegenden Einsichten beim Schüler durch geschickte Fragen, die die bisherigen Sichtweisen, Überzeugungen und Wirklichkeitskonstruktionen herausfordern, zur kritischen Prüfung zwingen und zu einer höheren Stufe der Gewissheit führen. Weiterhin geht Copei dann auf autobiographische Zeugnisse genialer

schöpferischer geistiger Prozesse, von „Heureka-Erfahrungen“ ein, wie sie von Wissenschaftlern überliefert sind: Wie, unter welchen Bedingungen, in welchen Situationen sind hier die entscheidenden Ideen zur Lösung von schwierigen Problemen aufgetaucht? Welche Rolle spielte dabei systematisches Nachdenken, meditative Versenkung, bildhaftes Imaginieren, freies Assoziieren, intuitives Gewahrwerden? Copei versucht dann „den Nachweis zu liefern, dass in allen echten geistigen Akten des Sinnschaffens wie der Sinnaufnahme die gleichen Grundzüge und Abhängigkeiten vorhanden sind, die im genialen Schaffen aufzuweisen waren, und dass auch hier der ‚fruchtbare Moment’ von zentraler Bedeutung ist“ (ebd., S. 37). Wirklich bildungsbedeutsames Lernen, das nicht nur an der Oberflächenschicht der im Gedächtnis memorierten Lernstoffe mehr oder minder flüchtige Spuren hinterlässt, sondern das tatsächlich zu Evidenzerlebnissen führt und den geistigen Horizont des Subjekts verändert, ist für Copei gewissermaßen solch ein individueller Nachvollzug jener Heureka-Momente, die die entsprechende Erkenntnis erstmals hervorgebracht haben. Das so angeeignete Wissen kann dann im weiteren Bildungsprozess der betroffenen Person selbst dann auch wiederum eine ganz andere „Fruchtbarkeit“, eine viel größere Dynamik entwickeln als das träge „Nur-Gedächtniswissen“: „Wie es leidenschaftlich vom Ganzen der seelischen Kräfte gesucht war, so verwächst es als ein Stück lebendige Erkenntnis im geistigen Organismus, ist hinfort etwas zum geistigen Sein gehöriges, bestimmt, klar, lebendig, verfügungsbereit immer da, wo es um ein neues Problem und nicht nur um ein gedächtnismäßiges Zitieren geht, in dem Moment aber auch von neuem anregend, „fruchtbar“ (ebd., S. 72).

Entscheidende Voraussetzung für das Auftauchen solcher fruchtbaren Momente ist die aus innerem oder äußerem Anstoß erwachsene Fragehaltung. „Immer ist es die *Frage, die zur Sache führt*, d.h. nicht die auf Einzelnes gehende Wissensfrage, sondern *die auf das Gesamte gehende Grundfrage*“ (ebd., S. 47). Und diese wiederum wird, vor allem dadurch ausgelöst, dass die bisherigen Gewissheiten und Überzeugungen herausgefordert werden: „Die eigentlich zielgerichtete und schöpferische Tätigkeit des Geistes, wird mit der Erschütterung der Selbstverständlichkeiten eingeleitet“ (ebd., S. 61). Differenziert zeichnet Copei die typischen Phasen nach, die mit dem überraschten Staunen einsetzen und zur Entwicklung einer differenzierten Fragehaltung hinführen.

Aber nicht nur für den Bereich der intellektuellen Erkenntnis, des besseren Verstehens mathematischer, physikalischer, biologischer oder historischer Zusammenhänge betont Copei die Bedeutsamkeit solcher „fruchtbarer Momente“, auch für die Bereiche der ästhetischen, der moralischen und der religiösen Bildung geht er davon aus, dass die entsprechenden Prozesse dort nicht einfach allmählich und stetig verlaufen, sondern durch Situationen besonderer Intensität und Verdichtung geprägt sind.

Nachdrücklich verwahrt sich Copei freilich gegen die illusionäre pädagogische Schlussfolgerung seiner differenzierten Analyse, „dass man nur die

rechten Methoden anzuwenden brauche um den fruchtbaren Moment immer und überall zu erzwingen" (ebd., S. 69). Aber dennoch hat er seinem Buch am Ende ein Kapitel angefügt, das mit „Pädagogische Folgerungen" überschrieben ist. Darin geht er zunächst darauf ein, was „echte Lehre" und „rechtes Lernen" bedeuten: „*Lehren* heißt nicht übermitteln, es heißt, den ‚fruchtbaren Moment' vorbereiten, heißt, eine *lebendige Bereitschaft wekken*, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt. Auch das Lernen bekommt einen neuen Sinn. Es bedeutet nicht mehr die gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte, sondern es bedeutet ihre Verlebendigung im suchenden Geist, in der ringenden Seele" (ebd., S. 103f.). Hier wird also wieder der Kreis zu Sokrates und der Mäeutik geschlossen. An einigen instruktiven Beispielen aus der eigenen Volksschulpraxis wird dann sehr anschaulich erläutert, wie ein solcher gemeinsamer Frage-, Such- und Entdeckungsprozess, der an irritierenden Alltagsbeobachtungen seinen Ausgangspunkt nimmt, aussehen kann: Warum fließt die Milch aus einer Kondensmilchbüchse nicht recht, wenn man nur ein Loch in den Deckel sticht? Warum ist ein zweites Loch vonnöten? Was hat dies alles mit dem Luftdruck und den Strömungsverhältnissen zu tun? Copei fasst die Stadien des Prozesses, den er in allen Details beschrieben hat, noch einmal allgemein und abstrakt zusammen: „Stutzen, Fragen, Vermuten, Probieren und Beobachten, Ordnen der Fälle, Analyse der Einzelfälle, Vergleich, Feststellung des ganzen Prozesses, dann Einsicht in den Zusammenhang, der in der Frage gesucht wurde" (ebd., S. 107).

Zentral ist für Copei ganz allgemein, dass der Lehrer nicht einfach „Themen" oder „Gegenstände" im Unterricht behandelt, sondern „dass er mit den Kindern die von ihnen selbst aufgeworfenen Fragen zu lösen versucht" (ebd., S. 108). Es müssen in jedem Fall, selbst wenn die Rahmenthemen vom Lehrplan oder vom Lehrer vorgegeben sind, erst einmal spannende konkrete Problemstellungen gefunden werden, Fragestellungen an denen sich das Nachdenken und die Lösungsversuche entlang tasten können. Wichtiger als die Ansammlung und Einprägung umfangreicher Wissensbestände ist für Copei die Ausprägung einer bestimmten geistigen Haltung beim Schüler: „*Es kommt darauf an*, dass er *mit einer dauernden fein differenzierten Frage- und Beobachtungshaltung allen Dingen gegenübertritt*. Diese offene Haltung zu schaffen, ist eine Aufgabe der Schule" (ebd., S. 117).

Copeis Buch ist vom Duktus, von der Sprache und von der Argumentationsweise her deutlich ein Kind seiner Zeit, ein Versuch einer verstehenden Strukturpsychologie, wie sie Spranger im Methodenkapitel seiner „Psychologie des Jugendalters" beschrieben hat. Gleichzeitig natürlich geprägt von dem reformpädagogischen Enthusiasmus und Anspruch jener Epoche. Man mag den Stil heute bisweilen etwas blumig oder pathetisch empfinden. Man mag die harte Empirie vermissen. Dennoch kann man wohl die These wagen, dass die Bildungsforschung der neueren Zeit, auch wenn sie viel über die schulspezifischen und soziodemographischen Variablen, die Einfluss auf die Schülerleistungen haben, herausgefunden hat, keine vergleichbar subtilen

Studien zum Kern des Bildungsgeschehens hervorgebracht hat, zur Frage, was denn eigentlich in einem Individuum passiert, wenn sich bedeutsame Fortschritte in seinem Bildungsprozess ereignen. Und welche spezifischen Situationen sind es, die solche Fortschritte ermöglichen? Modern gesprochen könnte man sagen, dass es Copei um „Flow-Prozesse" im Kontext des Lehrens und Lernens ging (Csikszentmihalyi 2002[12]).

10.2 Psychoanalytische Pädagogik und die „subjekt-zugewandte Seite" der schulischen Bildungsinhalte

Sigmund Freud hat 1927 seine Abhandlung „Die Zukunft einer Illusion" veröffentlicht. Sie enthält neben einer schonungslosen Abrechnung mit der Religion auch eine handfeste Kritik an den konventionellen Formen der Erziehung und Bildung. Darin findet sich auch der bemerkenswerte Satz: „Denken Sie an den betrüblichen Kontrast zwischen der strahlenden Intelligenz eines gesunden Kindes und der Denkschwäche des durchschnittlichen Erwachsenen" (Freud GW Bd. XIV, S. 370). Seitdem gibt es von Seiten psychoanalytisch orientierter Autoren immer wieder Versuche, den Ursachen dieser „Niedergangs-" bzw. „Bildungsverhinderungstendenzen" im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen nachzugehen. Die Überlegungen kreisen dabei meist um die emotionalen und motivationalen Tiefendimensionen des Lernens und sind häufig recht schulkritisch orientiert. Sie lassen sich freilich auch positiv wenden. Etwa in der Frage: Wie muss Lernen eigentlich beschaffen sein, damit das lernende Subjekt wirklich „innerlich berührt" wird, damit es gewissermaßen „hinter dem Ofen hervorgelockt" wird? Ich habe an einer anderen Stelle einen konkreten Schulversuch im Umfeld des Wiener psychoanalytischen Milieus beschrieben, (u.a. mit Erik Erikson und Peter Blos als Lehrern), in dem versucht wurde, dem genuinen Weltinteresse der Kinder vor allem durch eine spezifische Form von Projektunterricht viel Anregung und Raum zur Exploration zu geben (vgl. Göppel 1991). Dort ging es in besonderer Weise auch darum, Projektthemen zu finden, die in etwa den inneren Entwicklungsthemen der Kinder entsprechen. Es ging also bei der Themenauswahl weniger um die lebenspraktische Nützlichkeit und auch nicht primär um die objektive kulturelle Bedeutsamkeit der Inhalte, sondern eher um die symbolischen, ichförderlichen Qualitäten. Bittner hat einmal den Satz formuliert: „Gelernt werden Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet, die ihm ein Stück seines eigenen Wesens widerspiegeln, in die einzudringen für das Ich bedeutet, zu sich selber ‚nach Hause' zu kommen. Solche Stoffe oder Lerngegenstände können von mannigfacher Art sein. Alles, was vom Lebendigen handelt, handelt zugleich auch von mir und meinem Ort in der Welt – zoologische, botanische, ethnologische Themen. Aber auch das Verstehen eines mathematischen Beweises kann zugleich ein Innewerden eigener Seinsmöglichkeiten einschließen" (Bittner 1977, S. 8). Wenn Bittner hier von „Lernen" spricht, dann ist ganz offensichtlich eine andere, tiefere Art von „Lernen" gemeint, als das Memorieren von Lernstoff im Hinblick auf ei-

ne Prüfung. Eher geht es wohl um jene herausgehobene Lernsituationen, die weiter oben als „Bildungserfahrungen“ charakterisiert wurden.

Natürlich spielen auch und gerade unter psychoanalytischer Perspektive die Beziehungen zum jeweiligen Lehrer, der diese Themen behandelt und vor allem die Art und Weise, *wie* er sie behandelt, eine wichtige Rolle.

Einer, der hier, einerseits mit Bezug auf Martin Wagenschein, andererseits aber auch mit Bezug auf psychoanalytische Subjektmodelle in kritischer Weise gängige Routinen der schulischen Behandlung von „Unterrichtsstoffen“ angeprangert hat, ist der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf. „Stofferledigungsmaschinerie“ nennt er mit Wagenschein diese glatte Form der didaktischen Abwicklung von Unterrichtsstunden, in denen niemand von der Sache, um die es geht, wirklich angesprochen oder gar erstaunt, fasziniert oder begeistert ist. „Man kann Lernstoffe durchnehmen – vielleicht korrekt, nach den überlieferten Künsten des didaktischen Handwerks; die Schüler können sich melden, der Lehrer kommt zu einem Ergebnis – und trotzdem, kann der Unterricht einer Attrappe gleichen, bei der alles nur zum Schein da ist. Alle tun nur so als ob. ... Man behandelt, man nimmt durch, man kommt voran (‚im Stoff’)“ (Rumpf 1984, S. 304f.) – und dennoch bleibt man innerlich unberührt und unbewegt.

Noch schlimmer ist freilich nach Rumpf jene nicht selten durch die Schule bewirkte Tendenz einzuschätzen, durch die Schüler ihren ursprünglichen Weltwahrnehmungen entfremdet und stattdessen mit Halb- und Pseudowissen ausgestattet werden. In einem Text mit dem Titel: „Erkenntnisse lassen sich nicht weitergeben wie Informationen – über Wahrheitsfähigkeit und die Aneignung von existentiell bedeutsamem Wissen“ (Rumpf 1983) beklagt er, dass den Schülern ganz selbstverständlich zugemutet werde, „tagaus tagein disparate Wissensfragmente kurzschrittig in einem zerfetzten Tagesablauf zur Kenntnis zu nehmen und abgeprüft zu bekommen“ (ebd., S. 165). Diese schulübliche Weitervermittlung von Erkenntnissen habe in sich das Zeug, „die so instruierten und informierten Menschen gleichgültig zu machen gegenüber dem Wahrheitsgehalt dessen, worüber sie informiert, worin sie instruiert werden“ (ebd.). Die Kosten dieser Art der Belehrung und dieser Art des vermeintlichen Bescheidwissens seien einerseits der Verlust der persönlichen Bedeutsamkeit, aber auch der Verlust der kritisch-skeptischen Neugierde, des Wunsches die Gründe zu prüfen, aus denen bestimmte, im Unterricht vermittelte Sachverhalte und Bewertungen Gültigkeit beanspruchen.

Statt der gängigen „Belehrungswut“ (vgl. Rumpf 2004) und der didaktischen Beschleunigung und Rationalisierung von Stoffvermittlung fordert er „anfängliche Aufmerksamkeit“, d.h. Langsamkeit, Sorgfalt, Muße, eine genaue Betrachtung der vor Augen liegenden Phänomene, das allmähliche Entwickeln von Fragen, von Deutungsmöglichkeiten und die sorgfältige Prüfung vorgeschlagener Antworten im sokratischen Gespräch, Nachdenklichkeit, Offenheit für Irritierendes. Gerade, wenn das subjektive Angesprochen- und Berührtwerden durch Gegenständen des Unterrichts – seien dies literarische Wer-

ke, historische Begebenheiten oder Naturphänomene – als wichtiger erachtet wird als das „prüfungskompatible Bescheidwissen“, fordert dies auch eine entsprechend achtsame und respektvolle Haltung der Lehrenden: „Sie sollen mit anfänglichen Aufmerksamkeiten pfleglich, kultiviert umgehen können – mit dem Blick, dem Staunen, der Ratlosigkeit, der Faszination, der Angst des Neulings, des Anfängers, des Fremdlings. Und sie sollen infolgedessen diese anfänglichen Aufmerksamkeiten nicht ausrotten oder zu Zwecken der Motivation didaktisch verbauen wollen, weil sie ihnen kindisch, unreif, laienhaft, vorwissenschaftlich, verächtlich vorkommen. Sie sollen also die blinde Arroganz des Experten ablegen der souverän oder spöttisch lächelt und urteilt“ (Rumpf 1992, S. 28f.).

10.3 Moderne Hirnforschung: die Bedeutung der emotionalen Tönung und der sozialen Einbindung von Lernsituationen

Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Wagenscheinsche Didaktik, Psychoanalyse... all die bisher benannten Traditionslinien könnten leicht als antiquiert und nicht mehr zeitgemäß abgetan werden. Die Hirnforschung, die Neuro-Science dagegen ist unbezweifelbar in der gegenwärtigen Wissenschaftslandschaft en vogue und sie ist mehr und mehr dabei, auch im angestammten Terrain der Pädagogik Aufmerksamkeit zu beanspruchen. In Deutschland sind es vor allem Gerhardt Roth, Gerald Hüther, Wolf Singer und Manfred Spitzer, die sich als Neurowissenschaftler in die pädagogische Diskussion eingeschaltet und dort recht große Resonanz gefunden haben. Einerseits können sie als Hirnforscher tatsächlich spannende neue Befunde über das, was sich bei unterschiedlichen Lernaufgaben in unterschiedlichen Hirnregionen zuträgt berichten, andererseits ist es auffallend, dass sie bei der Frage nach den pädagogischen und didaktischen Konsequenzen, die aus den neurophysiologischen Erkenntnissen zu ziehen sind, in der Regel recht zurückhaltend sind und häufig betonen, dass Sie hier eigentlich nur altbekannte Weisheiten bieten könnten.

So stellt Gerhard Roth gleich zu Beginn seines Aufsatzes über die Frage „Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?“ Klar: „Nichts von dem, was ich hier vortragen werde, ist einem guten Pädagogen inhaltlich neu. Der Fortschritt besteht vielmehr darin zu zeigen, warum das funktioniert, was ein guter Pädagoge tut, und das nicht, was ein schlechter tut“ (Roth 2004, S. 496). Roth entwickelt dann seine Sichtweise vom Gehirn als wirklichkeitskonstruierendem Organ und vom Lernen als aktivem Prozess der Bedeutungserzeugung der großenteils von unbewussten Faktoren gesteuert wird.

Der wohl wichtigste unbewusste Faktor der Einfluss darauf hat, welche Aufmerksamkeit einem Lerngegenstand zuteil wird, ist die emotionale Bewertung durch das limbische System, welches nach Roth „der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs“ ist: „Dieses System bewertet alles, was durch uns und mit uns geschieht, danach, ob es gut/vorteilhaft/lustvoll war und entsprechend wiederholt werden sollte oder schlecht/nachteilig/schmerzhaft und

entsprechend zu meiden ist. Es legt diese Bewertungen im emotionalen Erfahrungsgedächtnis nieder, das weitgehend unbewusst arbeitet ... Dieses System entscheidet insofern grundlegend über den Lernerfolg, als es bei jeder Lernsituation fragt: ‚Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?’“ Entscheidend für eine positive Einschätzung, dafür, dass sich Hinhören lohnen könnte, ist nach Roth in erster Linie die Art der personalen Vermittlung: „Schüler stellen schnell und zumindest im ersten Schritt unbewusst fest, ob der Lehrer motiviert ist, seinen Stoff beherrscht und sich mit dem Gesagten auch identifiziert. Dem Lehrer sind die von ihm ausgesandten Signale meist überhaupt nicht bewusst. ... Wenn also ein in vielen Jahren des Lehrerdaseins ermüdeter, unmotivierter Lehrer Wissensinhalte vorträgt, von denen er selbst nicht weiß, ob sie überhaupt noch zutreffen, so ist dies im Gehirn des Schülers eine direkte Aufforderung zum Weghören“ (ebd., S. 501).

Freilich treffen die im emotionalen Erfahrungsgedächtnis verankerten Bewertungen auch schon auf die frühen, elementaren Grundsituationen des Lernens selber zu. Von daher sind die familiären Vorerfahrungen, aber auch die Erfahrungen der Schuleingangsphase von großer Wichtigkeit: Ein Kind muss bei seinen Eltern und in seiner weiteren Umgebung „früh die Erfahrung machen, ... dass Lernen etwas Schönes und Nützliches ist. Dies drückt sich dann in generell erhöhter Lernbereitschaft und Motiviertheit aus. Werden Lernen und Schule früh als mühselig und lästig empfunden und ‚heruntergemacht’, so muss man sich nicht wundern, dass bei den Kindern erst gar keine Lernmotivation entsteht“ (ebd., S. 503).

Das was subjektiv als Interesse und Motiviertheit erlebt wird, lässt sich hirnphysiologisch als erhöhter Aktivierungsgrad des noradrenergenen und des cholinergenen Systems beschreiben und es gibt auch von der Hirnforschung her empirische Belege für die geläufige pädagogische Erfahrungstatsache, „dass die Stärke des emotionalen Zustandes, den der Schüler als Interesse, Begeisterung, Gefesseltsein empfindet, mit der Gedächtnisleistung positiv korreliert“ (ebd., S. 504). Auch hierbei ist natürlich eine entsprechende Begeisterung des Lehrers für die Sache eine förderliche (wenn auch keine hinreichende) Bedingung. Weiterhin fordert Roth dann, das Lehrer sich sehr viel intensiver für die durchaus sehr unterschiedlichen individuellen Lernwege ihrer Schüler interessieren müssten und dass sie besonderen Wert darauf legen, Lernsituationen so zu organisieren, dass Schülern eine problemorientierte und selbständige Auseinandersetzung mit den Themen ermöglicht wird: Am wichtigsten sei „das Gegenteil von Pauken, nämlich das selbständige Durchdringen des Stoffes.“

Gerald Hüther hat unter neurobiologischen und bindungstheoretischen Perspektiven insbesondere auf die sozialen Aspekte von Lernsituationen hingewiesen, die Offenheit, Neugier und Interesse an neuen Gegenständen und Fragen entweder fördern oder aber blockieren können. Wie bei Erwachsenen, sei auch bei Kindern, die Bereitschaft, „sich auf etwas Neues einzulassen, etwas Neues auszuprobieren umso größer, je sicherer sie sind und je

größer das Vertrauen ist, mit dem sie sich in die Welt hinauswagen. Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugt in ihrem Gehirn, eine sich ausbreitende Unruhe und Erregung ... Nichts ist in der Lage, das Durcheinander im Kopf besser aufzulösen und die zum Lernen erforderliche Offenheit und innere Ruhe wieder herzustellen, als dieses Gefühl von Vertrauen“ (Hüther 2004, S. 491f.). Dass bei uns schulisches Lernen in der Erfahrung der meisten Kinder und Jugendlichen ziemlich häufig auch mit Anspannung, Stress, Versagensangst, Blamagegefahr assoziiert wird, ist von daher natürlich eine Konstellation, die für das Entstehen „fruchtbarer Momente im Bildungsprozess“, d.h., für echte Faszination, lustvolles Explorieren und kreatives Entwerfen von neuen Lösungen, eher hinderlich ist. Dass insbesondere die deutsche Schulkultur und Schultradition eine ist, in der diese hemmenden Momente aus der Perspektive der Schüler ziemlich stark im Vordergrund stehen, ist in international vergleichenden Studien mehrfach bestätigt worden (Czerwenka u.a. 1988, Fend 2004, Seiffge-Krenke 2006).

Einen wieder anderen Aspekt hat Wolf Singer in den Mittelpunkt gerückt. Er beklagt die kognitiv-verbale Einseitigkeit des schulischen Lernens und fordert mit dem Argument, dass kommunikative Prozesse für die Hirnentwicklung außerordentlich wichtig seien, eine möglichst umfassende, allseitige Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit der Kinder. Es sei längst bekannt, „dass durch bildnerische, musikalische, mimische, gestische und tänzerische Ausdrucksformen Information transportiert werden kann, die sich in rationaler Sprache nur sehr schwer fassen lässt“ (Singer 1002, S. 97f.). Im Hinblick auf dieses erweiterte Spektrum der menschlichen Kommunikation liegt seiner Meinung nach in der gegenwärtigen Schul- und Erziehungslandschaft ein klarer Fall von „Deprivation“ vor.

Dass auf diesem Wege tatsächlich besondere Faszination und Begeisterung selbst bei Schülern und Schülerinnen zu erzielen ist, die ansonsten schulischen Inhalten eher reserviert gegenüberstehen, zeigt auf eindrucksvolle Weise der Film „Rhythm is it“ über ein Tanzprojekt zu einer Aufführung des Stückes „Le Sacre du Printemps“ unter Sir Simon Rattle und den Berliner Symphonikern. Wenn man die Bilder von den Proben und der Aufführung sieht, dann kann man durchaus davon ausgehen, dass es sich bei diesem Projekt um eine sehr bedeutsame „Bildungserfahrung“ im hier beschriebenen Sinne für die beteiligten Jugendlichen handelte.

Alternative Schulen wie etwa die Waldorfschule oder die Helene-Lange Schule, die bei PISA ausgesprochen positiv abgeschnitten haben, sind in besonderer Weise dadurch gekennzeichnet, dass sie in ihrem Bildungsverständnis diesen anderen Ausdrucks- und Kommunikationsweisen einen sehr viel größeren Stellenwert einräumen.

Manfred Spitzer ist ein weiterer bekannter „pädagogisch interessierter“ und „pädagogisch einflussreicher“ Hirnforscher. Er leitet ein eigenes „Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen“ in Ulm und füllt große Hallen mit seinen Vorträgen. Von ihm stammt der böse Satz „Unsere Gehirne sind so optimal konstruiert, dass trotz all unserer Schul und Erziehungs-

bemühungen aus den meisten Kindern ja vernünftige Menschen werden, obwohl wir uns wirklich Mühe geben, es ihnen abzugewöhnen“ (Spitzer 2004, S. 98). Auch er hat bei der Reflexion über die Fragen, wie Lernmotivation zustande kommt und wann Lernen besonders fruchtbar und nachhaltig ist, auf die emotionalen und die sozialen Kontexte des Lernens verwiesen. In die Sprache der Neurobiologie übersetzt lauten diese Fragen dann: wann, in welchen Lernsituationen ist das dopaminergene Belohnungssystem des Gehirns in besonderer Weise aktiviert und wann lassen sich Aktivitäten in jenen Hirnregionen nachweisen, die für dauerhafte Gedächtnisleistungen besonders typisch sind? Das Dopaminsystem ist demnach für eine primäre Bewertung all jener Reize zuständig, die pausenlos auf uns einstürmen. Diese erfolgt nach eher simplen, archaischen, evolutionär herausgebildeten Kriterien: „Dieses System verleiht den Dingen und Ereignissen um uns herum ihren Sinn, ihre Bedeutung für uns. Bedeutsam ist, was neu ist (wir kennen es noch nicht und sollten damit bekannt werden), was gut für uns ist und vor allem, was besser für uns ist, als wir das zuvor erwartet hatten. Dieses System treibt uns um, motiviert unsere Handlungen und bestimmt, was wir lernen“ (Spitzer 2002, S. 195).

Dieses „neurodidaktische Prinzip“ gibt freilich noch nicht allzu viel her für eine bildungstheoretisch begründete Auswahl von Inhalten oder Vermittlungsformen. – Vermutlich finden entsprechende Aktivierungen dieses Dopaminsystems sogar eher dann statt, wenn die Kinder nachmittags stundenlang hochkonzentriert am Computer sitzen und bei pädagogisch fragwürdigen Spielen auf virtuelle Zombies ballern, als wenn sie Schillersche Balladen lesen. – Das ist gewissermaßen die Crux der Pädagogik in der Moderne.

Hinsichtlich der Frage nach den schulpädagogischen Konsequenzen, der Frage danach, wie Interesse für bestimmte schulische Themen erzeugt, Motivation beflügelt, Begeisterung geweckt werden kann, greift Spitzer dann doch lieber wieder auf pädagogische Erfahrungen und Alltagsweisheiten zurück als auf neurologische Erkenntnisse über Hirnareale oder Aktivierungspotentiale. „Die Person des Lehrers ist dessen stärkstes Medium! Nicht der Overheadprojektor, die Tafel, die Kopien oder gar die PowerPoint-Präsentation. Nicht diese Medien, sondern ein vom Fach begeisterter Lehrer, der gelegentlich lobt und vielleicht auch mal einen netten Blick für die Schüler übrig hat, bringt das Belohnungssystem auf Trab.“ Spitzer geht sogar noch weiter und zieht weit reichende Konsequenzen für die Lehrerausbildung: „Das *Fach* muss im Mittelpunkt stehen, nicht irgendwelche Tricks zur ‚Vermittlung’ von ‚Stoff’ ... und schon gar nicht die Beherrschung von computergestütztem Kintopp und anderem bunten ‚Ablenkungskrimskrams’. Ein Lehrer muss in der Lage sein, über Sachverhalte seines Faches interessante Geschichten zu erzählen“ (ebd. S. 194).

Hier schließt sich der Kreis zu dem, was Marcel Reich-Ranicki ganz ohne Kenntnis der Hirnforschung aus autobiographischer Erinnerung über die zentralen Merkmale jener Lehrer geschrieben hat, die er als besonders inspirierend erlebt hat. Gleichzeitig tut sich wiederum der tiefe Graben auf zu ver-

breiteten modernen schulpädagogischen Vorstellungen, in denen der Lehrer eher als didaktisch kundiger „Vermittlungsexperte“, als methodisch versierter „Organisator von Lernumgebungen“ bzw. als diagnostisch bewanderter „Lerncoach“ gesehen wird, denn als fachlich begeisterter Geschichtenerzähler.

Mit der beliebten (reformpädagogischen) „Kampfformel“, dass „Lehrer nicht Fächer unterrichten, sondern Kinder“, wird häufig die (zumindest für den Gymnasialunterricht) traditionelle primäre Orientierung am Fach kritisiert. Aber vielleicht bringt der viel zitierte Slogan ja auch nur eine ganz falsche Alternative zum Ausdruck!

11. Schluss

„Bildungserfahrungen“, „fruchtbare Momente im Bildungsprozess“ ereignen sich. Sie lassen sich nicht im technologischen Sinne didaktisch „herstellen“, „machen“, „organisieren“. Aber es lassen sich Lernsituationen pädagogisch gestalten, die die Auftrittswahrscheinlichkeit solcher Erfahrungen erhöhen. Diese Situationen müssen wohl vor allem zwei zentrale Bedingungen erfüllen: sie müsse zum einen intellektuell anregend, herausfordernd, spannend und sie müssen zum anderen möglichst angst-, blamage- und stressfrei sein. Günstig ist sicherlich auch, wenn die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, dass das, was in der Schule passiert, was dort thematisiert wird, in irgendeiner Form mit ihnen und ihrem Leben zu tun hat.

Reinhard Kahl hat in seiner Dokumentation „Treibhäuser der Zukunft“ einen ermutigenden Streifzug durch die deutsche Schullandschaft gemacht und eine ganze Reihe von Schulen vorgestellt, denen es in besonderer Weise gelingt, solche Bedingungen zu gestalten. Die Stichworte Bildung als „Vorfreude auf sich selbst, auf die Potentiale, die in einem liegen“, und „Vertrauen in die Neugierde und den Erkenntnisdrang der Kinder“ spielen in diesem Film eine wichtige Rolle. Peter Fauser, der wissenschaftliche Begleiter der Jena-Plan-Schule, der dort in einem der Interviews zu Wort kommt, bringt die notwendige Veränderung der Schule folgendermaßen auf den Punkt: „... dass wir von dem Leitbild einer Schule der Belehrung und der Konformisierung zu einem Leitbild der Schule des Verstehens kommen müssen, in der eine große Achtung für die Modellisierungsdynamik eines jeden einzelnen Menschen besteht, eine Achtung für das, was ihm wichtig ist, was ihn beschäftigt, was ihn quält, was ihn kränkt, was in begeistert, und in der wir den Austausch über diese ganz individuellen subjektiven Erlebnisweisen kultivieren müssen“ (Fauser 2004, S. 36).

Wenn es nicht mehr die den gängigen Erfahrungen und dem Selbstverständnis von Schule entsprechende Regel wäre, dass Schüler primär fragen: „Welchen Stoff nehmen wir heute durch?“, „müssen wir das lernen?“, „kommt das in der Schulaufgabe dran?“ sondern wenn eher Fragen im Vordergrund stünden wie: „Welches Phänomen untersuchen wir heute?“, „Welches Problem diskutieren wir heute?“, „Welches Experiment machen wir

heute?“ – Oder noch besser: „Können wir an dem Projekt weiterarbeiten, das wir letzte Woche begonnen haben?“, „Können wir heute wieder mit den Schülern unserer amerikanischen Partnerklasse chatten?“ „Dürfen wir den alternativen Lösungsvorschlag für das mathematische Problem vortragen, den wir gemeinsam ausgetüftelt haben?“, „Können wir die Szenen für die Theateraufführung noch einmal proben, mit denen wir gestern noch nicht so zufrieden waren?“... dann wäre sehr viel gewonnen.

Anmekungen

[1] Die Frage nach solchen „nichtintendierten Nebenwirkungen“ von Institutionen oder von organisatorischen Maßnahmen gehört nach Klafki ihrerseits sogar zum Kern eines zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeptes. In diesem Sinne schreibt er in seinem programmatischen Aufsatz „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme“, es gelte bei Kindern und Jugendlichen „eine Denkhaltung zu entwickeln, der gemäß prinzipiell nach wahrscheinlichen oder möglichen gewichtigen Nebenfolgen etablierter Regelungen, Institutionen, Handlungs- und Denkweisen oder aber geplanter Veränderungen technischer, ökonomischer, sozialer, administrativer, politischer Art gefragt wird. Die Frage richtet sich vor allem auch auf jeweils nichtindendierte, gleichwohl möglicherweise gravierende Nebenwirkungen, die die primären Handlungsabsichten der Akteure letztlich vielfach unterlaufen“ (Klafki 1985, S. 64).

[2] Mit der Differenz von gängiger Schulerfahrung und potentiell möglicher Bildungserfahrung und damit mit einer bitteren Klage einerseits und mit einer werbenden verlockenden Verheißung andererseits setzt auch Schwanitz vielgekauftes (aber vermutlich nicht ebensoviel gelesenes) Buch „Bildung – alles was man wissen muss“ ein. Dort heißt es in den ersten Sätzen: „Wer hat nicht das Gefühl von Frustration gekannt, als ihm in der Schule der Lernstoff wie tot erschien, wie eine Anhäufung uninteressanter Fakten, die mit dem eigenen pulsierenden Leben nichts zu tun hatten? Diejenigen, deren Schulzeit durch solche Erfahrungen geprägt wurde, entdecken den Reichtum unserer Kultur dann oft viel später und reiben sich die Augen. Wieso ist ihnen das nicht schon früher aufgegangen, dass das Studium der Geschichte die eigene Gesellschaft erst verständlich macht und, wie geistiges Menthol, den Sinn dafür weckt, wie unwahrscheinlich sie ist? Dass große Literatur kein öder Bildungsstoff ist, sondern eine Form der Magie, bei der man an Erfahrungen teilnehmen und sie gleichzeitig beobachten kann? Wer hat nicht schon erlebt, dass ein Gedanke, der einen ehemals kalt gelassen hat, plötzlich zu leuchten beginnt, wie ein explodierender Stern“ (Schwanitz 1999, S. 7).

[3] Die Rätselhaftigkeit dieses „Zusammenpassens“, ist uns, die wir im Physikunterricht so selbstverständlich nach bestimmten Formeln bestimmte Zusammenhänge zwischen physikalischen Größen berechnet haben, meist gar nicht mehr recht bewusst. Hier deshalb noch einmal eine andere Formulierung, die den realen Hintergrund jenes Staunens, das den jungen Heisenberg ergriffen hatte, beschreibt: „Es gehört zu den unerklärlichen Wundern der Welt, dass sich die Natur in der Sprache der reinen Mathematik ausdrückt. Ein Wunder ist es deshalb, weil die Mathematik eine Grammatik hat, die an sich auf die äußere Welt gar keine Rücksicht nimmt, sondern ihre Regeln allein aus der Logik interner Relationen (Beziehungen) gewinnt. Sie ist also das Gegenteil der Natur, nämlich reiner Geist. Und doch tut die Natur so, als ob sie alle Gesetze der Mathematik beherrsche und sich nach ihr richte“ (Schwanitz 1999, S. 359).

Literatur

Bieri, P. (2008). Wie wäre es, gebildet zu sein? (in diesem Band).

Bittner, G. (1977). Vergessene Dimensionen des Lernens. Vorwort. In: Neidhardt, W. (Hrsg.), Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. München, S. 6-10.

Böhm, W. (1982). Der Gebildete zwischen Wilden und Barbaren. In: Konrad, H. (Hrsg.), Pädagogik und Anthropologie. Kippenheim, S. 142-151.

Böhm, W. (1988). Theorie der Bildung. In: Böhm, W. & Lindauer, M. (Hrsg.), Wissen, Erkennen, Bildung, Ausbildung heute. Stuttgart, S. 25-48.

Copei, F. (1960[5)]. Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg.

Csikszentmihalyi, M. (2002[12]) Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart.

Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W. & Schmidt H.-J. (1988). Was Schüler von der Schule halten. In: Die Deutsche Schule. 2, S. 132-146.

Fauser (2004). Eine Schule des Verstehens. In: Kahl, J. (Hrsg.), Treibhäuser der Zukunft. Wie Schulen in Deutschland gelingen. Weinheim, S. 35-36.

Fend, H. (2004). Was stimmt in deutschen Bildungssystemen nicht? – Wege zur Erklärung ihrer Funktionsweise und Wege der Reform. In: Schavan, A. (Hrsg.), Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M., S. 331-353.

Freud, S. (1927). Die Zukunft einer Illusion, GW Bd. XIV, Frankfurt/M.

Gidion, J. (1984). Lehrer – Anmerkung zu einem „unmöglichen Beruf". In: Becker, H. & v. Hentig, H. (Hrsg.), Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt/M., S. 63-78.

Heisenberg, W. (1984). Das Naturbild der heutigen Physik. Rowohlts Deutsche Enzyklopädie, Bd. 8. Reinbek.

Hentig, H.v.: Einführung in den Bildungsplan 2004. www.schule-bw.de/unterricht/ bildungsstandards/gymnasium/gy_vorspann.pdf

Hüther G. (2004). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., S. 487-495.

Illich, I. (1978). Fortschrittsmythen. Schöpferische Arbeitslosigkeit, Energie und Gerechtigkeit. Wider die Verschulung. Reinbek.

Illich, I. (1972). Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek.

Klafki, W. (1985). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

Lenzen, J. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 949-967.

Menze, C. (1970). Bildung. In: Speck, J. & Wehle, G. (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München, S. 134-184.

Nida-Rümelin, J. (2005). Das hat Humboldt nie gewollt. In: Die Zeit 10/2005.

Nohl, H. (1988[10]) Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M.

Oelkers (2002). Und wo, bitte, bleibt Humboldt? In: Die Zeit, Nr. 27, 27.06.2002, S. 36.

Reich-Ranicki, M. (1999). Mein Leben. München.

Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., S. 496-506.

Rumpf, H. (1984). „Wenn ich mich frage, wie ich denn vermutlich zu meinen pädagogischen Aufmerksamkeiten gekommen bin...“ In: Winkel, R. (Hrsg.), Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf, S. 301-318.

Rumpf, H. (1992). Anfängliche Aufmerksamkeiten. Was sollen Lehrer können? Wie sollen Lehrer lernen? In: Pädagogik, 9/1992, S. 26-30.

Rumpf, H. (2004). Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim.

Rumpf, H. (1983). Erkenntnisse lassen sich nicht weitergeben wie Informationen. In: Redaktion der Frankfurter Hefte (Hrsg.), Existenzwissen. Frankfurt, S. 162-174.

Schavan, A. (2002). Bildung stärkt Menschen. Rede von Kultusministerin Dr. Annette Schavan, beim Bildungskongress am 29. April 2002 in Ulm. http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/HauptschuleBW/bildungsplan/downloads/schavan_bildungskongress.pdf 2002

Schwanitz, D. (1999). Bildung. Alles was man wissen muss. Frankfurt.

Schulze, Th. (2006). Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen. In: Fröhlich, V. & Göppel, R. (Hrsg.), Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Gießen, S. 28-49.

Seiffge-Krenke, I. (2006). Nach PISA. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. Göttingen.

Singer, W. (2002). Was kann ein Mensch wann lernen? In: Kilius, N., Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung. Frankfurt, S. 78-99.

Spitzer, M. (2004). Angst ist Gift fürs Lernen. In: Kahl, J. (Hrsg.), Treibhäuser der Zukunft. Wie Schulen in Deutschland gelingen. Weinheim, S. 98-99.

Spitzer, M. (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin.

Martin Baethge

Das deutsche Bildungs-Schisma: Innovationen zwischen institutionellem Wandel und Pfadkontinuitäten

1. Was ist das deutsche Bildungs-Schisma?

Bildlich gesprochen dies: Die schier unüberbrückbare Kluft zwischen betrieblicher Lehrwerkstatt (Berufsbildung) und Hörsaal (höhere Bildung) (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Kluft zwischen Lehrwerkstatt und Hörsaal

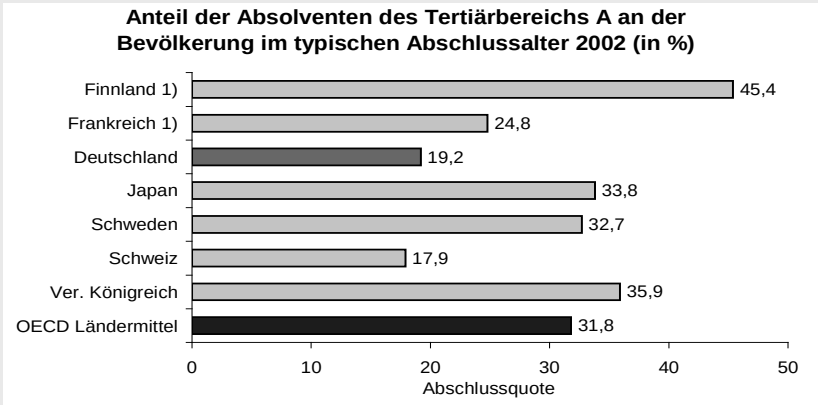
Aber lassen Sie mich mit den Problemen beginnen, für die die Rede vom Bildungs-Schisma eine Erklärung bieten soll.

Das über lange Zeit im letzten Jahrhundert international hoch geschätzte deutsche Bildungssystem ist im letzten Jahrzehnt zunehmend in die Kritik geraten. Galt im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zum einen die höhere Bildung, insbesondere die Universitäten und Forschungseinrichtungen, als vorbildhaft und genoss zum anderen in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts

bis in die 1990er Jahre hinein die duale Berufsausbildung von betrieblicher und schulischer Unterweisung fast ungeteilte Bewunderung im In- und Ausland, so hat sich im letzten Jahrzehnt insbesondere unter dem Eindruck unterschiedlicher OECD-Studien (nicht nur PISA) wie auch beträchtlicher Havarien des deutschen Berufsbildungssystems die Wahrnehmung deutlich eingetrübt. Die Hauptaspekte der nationalen und internationalen Kritik:

- Der Leistungsstand der 15jährigen Schüler/innen in den grundlegenden kulturellen Kompetenzen bleibt hinter dem vergleichbarer Gesellschaften zurück und ist bestenfalls Mittelmaß.
- Das Ausmaß der sozialen Selektion im deutschen Bildungssystem ist besonders hoch, d.h. die Repräsentanz von Kindern aus den unteren sozialen Schichten in der höheren und Hochschulbildung ist niedrig. Deutschland sei – so Jürgen Baumert – „Weltmeister im Erzeugen sozialer Disparitäten". Die hohe soziale Selektion steht im Widerspruch sowohl zu dem politischen Postulat der Chancengleichheit als auch zu dem ökonomischen Imperativ bestmöglicher Entfaltung der Humanressourcen.
- Der Anteil von jungen Erwachsenen mit Hochschulabschluss liegt weit unter dem OECD-Durchschnitt (vgl. Abb. 2).

Abschlussquoten im Tertiärbereich weit unter OECD Ländermittel



1) Referenzjahr 2001
Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2004, S. 77

Abb. 2

- Zwar ist Deutschland immer noch das Land, das mit über achtzig Prozent mehr Jugendlichen als beinahe jedes andere Land einen qualifi-

zierten Ausbildungsabschluss vermittelt. Aber die Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems hat im letzten Jahrzehnt deutlich abgenommen, was zu prekären Übergängen von der Schule in die Arbeitswelt führt. Im letzten Jahrzehnt hat sich bei Rückläufigkeit der Angebote des dualen Systems und nur begrenzter Expansion des Berufsschulsystems ein dritter Sektor in der Berufsbildung, das „Übergangssystem", ausgeweitet und ausdifferenziert. In ihm halten sich fast genauso viele Einmünder in eine Ausbildung auf wie im dualen System. Nur haben sie im Gegensatz zu ihren Altersgenossen im dualen und Schulberufssystem keine qualifizierte Ausbildungsperspektive, sondern bleiben für unbestimmte Zeit in der Unsicherheit berufsvorbereitender oder -hinführender Maßnahmen (vgl. Abb. 3).

Berufsausbildung: Übergangssystem expandiert, duales System auf hohem Niveau rückläufig

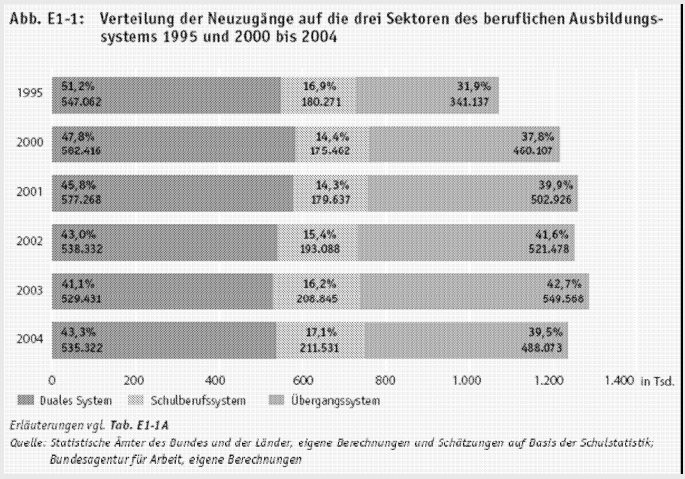


Abb. 3

- Entwertung der unteren Bildungsabschlüsse, die vor allem die Hauptschüler mit und ohne Abschluss betreffen (vgl. Abb. 4).

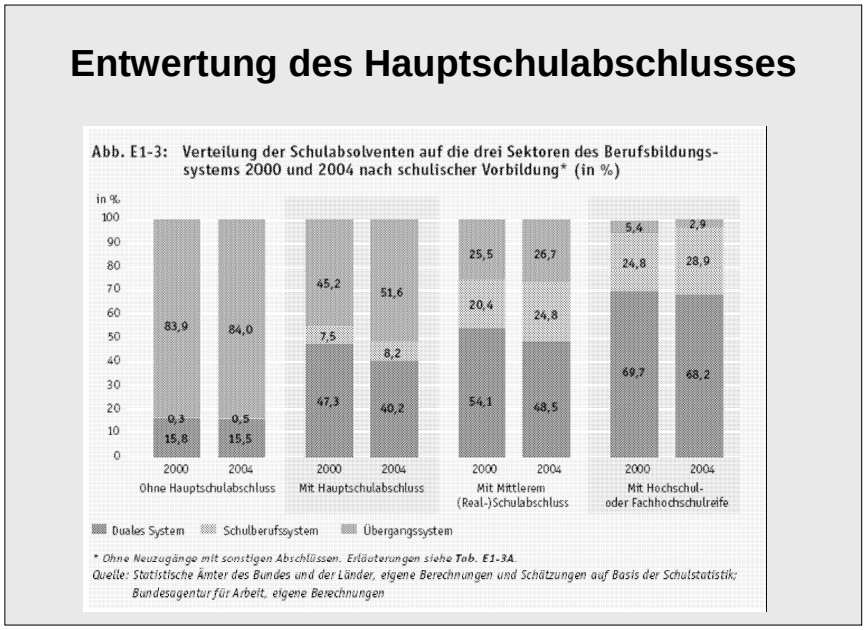


Abb. 4: Verteilung der Schulabsolventen auf die drei Sektoren des Berufsausbildungssystems

Die These, die ich im Folgenden erörtern möchte, lautet: Die heute zunehmend zutage tretenden Probleme des deutschen Bildungssystems insgesamt (also einschließlich der Berufsbildung) sind darauf zurückzuführen, dass es in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg (auch vorher nicht!) keine umfassende Bildungsreform gegeben hat, die das deutsche Bildungs-Schisma überwunden hätte. Zugleich interessiert mich damit die Frage, warum es eine solche Reform nicht gegeben hat.

Mein Argument umfasst die Beantwortung von vier Fragen:

- Was ist das, was ich das deutsche Bildungs-Schisma nenne?
- Wie ist es entstanden und wie steht es mit dem spezifischen Entwicklungspfad des deutschen Bildungssystems in den letzten beiden Jahrhunderten in Verbindung?
- Warum ist es – trotz einzelner Bemühungen – zu keiner durchgreifenden, das Schisma aufhebenden Bildungsreform in Deutschland gekommen?
- Warum überwiegen die Pfadkontinuitäten gegenüber institutioneller Dynamik und Innovation?

Zum Schluss will ich darauf eingehen, wieso die versäumte Bildungsreform jene eingangs angedeuteten Schwächen, die sich in einer nachindustriellen oder „Wissensgesellschaft“ zu verschärfen drohen, verfestigt, wahrscheinlich sogar verstärkt.

2. Das deutsche Bildungs-Schisma

Als deutsches Bildungs-Schisma bezeichne ich jene besondere institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsbildung (vgl. Abb. 5), die es in dieser Form nur in Deutschland bzw. den deutschsprachigen Ländern gibt. Institutionelle Segmentierung meint die dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander, die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt. Institutionelle Ordnungen sind Sätze von relativ dauerhaft gültigen Regeln und Normen, die die Bestandsvoraussetzungen, die Arbeitsprozesse, das Verhalten und Zusammenwirken der Mitglieder einer Organisation steuern sollen – unabhängig davon, ob diese Organisation ein politisches Gemeinwesen, eine Kirche, eine Universität oder ein Bildungssystem ist. Was institutionelle Ordnung meint, wird an der Gegenüberstellung von Berufs- und Allgemeinbildung schnell einsichtig.

Institutionelle Segmentation („Bildungs-Schisma“)

Merkmale institutioneller Ordnungen im Bildungswesen	Höhere Allgemeinbildung	Berufsbildung
Dominante Zielperspektive	gebildete Persönlichkeit/ individuelle Regulationsfähigkeit (Autonomie)	berufliche Handlungskompetenz
Bezugspunkt für Lernzieldefinition und Curricula	Kanon repräsentativen systematisierten Wissens/ Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur; wirtschaftlicher Bedarf an Qualifikationen
Politische Steuerung, Aufsicht, (Qualitäts)Kontrolle	staatlich (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
Finanzierung	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Ausbildungsbetriebe)
Status des Lernenden	Schüler	Auszubildende im Arbeitsverhältnis
Instruktionsprinzip/Organisation der Lernprozesse	praxisenthoben (-fern) in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)
Personal	professionalisiert; öffentlicher Dienst	nicht bis semi-professionell private Arbeitsverträge

Abb. 5

Auf dem Schema wird deutlich, wie die beiden großen Sektoren des deutschen Bildungswesens unterhalb der Hochschulebene, die Berufsbildung und das höhere allgemein bildende Schulwesen, unterschiedlichen institutionellen Ordnungen folgen. Auf der linken Spalte sind die zentralen Merkmale für die Institutionalisierung von Bildung aufgeführt, an denen der Grad der institutionellen Abschottung der beiden Bereiche gegeneinander prüfbar ist.

Bei der dominanten Zielperspektive folgt das allgemein bildende Schulwesen in der deutschen Bildungstradition der Vorstellung einer „gebildeten Per-

sönlichkeit“. In der Bildungsberichterstattung haben wir dem mit dem Begriff der „individuellen Regulationsfähigkeit“ versucht Rechnung zu tragen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Er meint die Fähigkeit, sein Leben in der Gesellschaft autonom gestalten zu können und umfasst die kognitiven und emotionalen Kompetenzen, die hierfür erforderlich sind – allen voran in der höheren Allgemeinbildung − erweiterte kulturelle Kompetenzen der Beherrschung von Sprachen, mathematische und naturwissenschaftliche Grundlagen sowie ein Bewusstsein von der historischen Gewordenheit und den aktuellen Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Ihre Grundlage bildet ein Kanon repräsentativen Wissens – gleichsam ein „Weltcurriculum“ des Wissens – bei dem in den letzten Jahrzehnten Wissenschaftsorientierung eine zunehmende Bedeutung gewonnen hat – zumindest für die in unserem Zusammenhang zentrale Sekundarstufe II.

Demgegenüber steht im Zentrum der Berufsbildung die Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz, d.h. die Fähigkeit, berufliche Rollen wahrzunehmen, sich in (betrieblichen) Organisationen zu orientieren und verhalten, auf Arbeitsmärkten bewegen sowie die Bedeutung technologischen und ökonomischen Wandels für die eigene Berufsbiographie erkennen zu können. Sicherlich spielen auch hier die vorher genannten allgemeinen Kompetenzen herein, aber mehr als Voraussetzung und mitlaufende Aspekte denn als eigenständige Instruktionsgegenstände. Die Bezugspunkte für berufliche Curricula sind im Wesentlichen die fachlichen und sozialen Qualifikationsanforderungen in der Erwerbsarbeit, die Veränderungen der Beschäftigungsstrukturen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft und die Dynamik des Arbeitsmarktes.

Bis zu diesem Punkt bleiben die Differenzen in den Curricula relativ abstrakt. Ihre Umsetzung in Lern- und Ausbildungsprozesse läuft über die politische Systemsteuerung und -kontrolle. Hier unterliegt das allgemein bildende Schulwesen einer staatlichen Steuerung durch die Bundesländer, deren Bildungsadministrationen parlamentarischer Kontrolle unterliegen. Ganz anders sieht es in der betrieblich dominierten Berufsbildung aus. Sie wird wesentlich kooperatistisch durch die großen Interessenvertretungen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer unter Beteiligung der Bundesregierung gesteuert. (Diese sitzen im Verwaltungssauschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, welches die Ausbildungsordnungen entwickelt und revidiert.) Die Kontrolle der betrieblichen Ausbildung erfolgt durch die Kammern als Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft. Auf der Bundesebene ist das Wirtschaftsministerium für den Erlass zuständig. Das Wirtschaftsministerium deshalb, weil die duale Berufsausbildung bis heute im Rahmen des Rechts der Wirtschaft und der Arbeit organisiert ist. Diese rechtliche Einbindung und das hohe Gewicht der beiden großen Arbeitsmarktparteien in den berufsbildungspolitischen Entscheidungsprozessen haben dazu geführt, dass die Berufsbildung in erster Linie als Teil der Arbeitsmarktpolitik und nicht der Bildungspolitik gestaltet wird. Diesen Gegensatz zur Allgemeinbildung kann man als politischen Kern des deutschen Bildungs-Schisma bezeichnen.

Dem korrespondiert die Finanzierung: Das allgemeinbildende Schulwesen wird öffentlich durch Länder und Kommunen finanziert. Die Entwicklung und die Bildungsressourcen sind damit von politischen Haushaltsentscheidungen abhängig, die auf der Ebene von Ländern und Kommunen parlamentarisch kontrolliert werden. Die Berufsbildung wird primär privat von den Ausbildungsbetrieben finanziert und ist im Angebot und in der Qualität der Ausbildungsplätze von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe abhängig, eine Ausbildungspflicht für den einzelnen Betrieb existiert nicht (wohl eine Ausbildungsverpflichtung für die Wirtschaft als ganze [nach Bundesverfassungsgerichtsurteil]). Die enge Bindung an die einzelbetriebliche Finanzierung macht das quantitative und qualitative Ausbildungsangebot unmittelbar von konjunkturellen und strukturellen Bewegungen der Wirtschaft abhängig. Die hohen Ausbildungsplatzlücken in den letzten Jahren – gemessen am Bedarf – machen die Problematik der Einzelbetriebsfinanzierung deutlich.

Das Recht der Arbeit und der Wirtschaft schlägt sich auch in der rechtlichen Definition des Auszubildendenstatus nieder. Das Ausbildungsverhältnis ist ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis („Ausbildungsvergütung"), kein öffentlich-rechtlich geregeltes Schüler-Verhältnis wie in der Allgemeinbildung.

Die Organisation der Lern- bzw. Ausbildungsverhältnisse lässt sich nach dem Kriterium der Praxisnähe charakterisieren. Allgemeinbildende Schulen sind aus dem Lebens- und Arbeitsalltag ausgegliederte Einrichtungen, deren Widmungszweck die Organisation von Lernprozessen ist. Im Gegensatz dazu findet die Berufsausbildung zu den größten Teilen in unmittelbarer Verbindung mit Arbeitsprozessen statt. Die Integration von Lernen und Arbeiten ist oft als die große Stärke der deutschen Berufsausbildung beschrieben worden, da die unmittelbare Anschauung der Nützlichkeit des Gelernten und die Erfahrung des eigenen produktiven Beitrags im Arbeitsprozess eine hohe Lernmotivation bei Jugendlichen freisetze. Dagegen bewirke die Abgehobenheit schulischer Lernprozesse vom sonstigen Alltagsleben leicht Demotivation. Erkauft sind die Vorteile der Berufsbildung mit Enge der Vermittlungsgegenstände, Begrenzung des Spektrums kognitiver Kompetenzen und des systematischen Wissens und geringeren Irrtumstoleranzen in den Ausbildungsprozessen; in diesen Bereichen werden die Stärken schulischer Allgemeinbildung gesehen. (Ich sage nicht, dass diese beiden Zuschreibungen immer der Realität beider Bildungsorganisationstypen entsprechen. Ich konstatiere zunächst nur eine strukturelle Differenz.)

Schließlich sind auch die institutionellen Differenzen im Status und Professionalität des Personals nicht zu vernachlässigen. Lehrer sind zumeist Angestellte oder Beamte im öffentlichen Dienst und haben einen Hochschulabschluss, d.h. sie besitzen einen professionellen Status und relativ hohe Beschäftigungssicherheit. Demgegenüber sind betriebliche Ausbilder Privatangestellte und in der Regel weniger professionalisiert.

Von den beiden skizzierten institutionellen Ordnungen ist weder die eine besser als die andere noch die andere besser als die eine. Institutionelle Ordnungen sind funktional oder weniger funktional für die Zwecke und Organisationsfelder, für deren Bearbeitung sie geschaffen worden sind. Werden sie für diese aufgrund sich verändernder Umweltbedingungen dysfunktional, kann es zu internen Reformen kommen. In unserem Fall etwa zur Curriculumrevision in der höheren Bildung oder in der Verwaltung der Schulen oder in der Neuordnung von Berufsbildern. Solche internen Reformen hat es in beiden hier betrachteten Bildungssektoren in den letzten vierzig Jahren gegeben.

Das Problem des Bildungs-Schismas wird durch sie allerdings nicht gelöst. Dieses wird auch erst dann akut, wenn die unterschiedlich institutionalisierten Bildungsfelder sich zu überlappen beginnen und das Problem der Bildungspolitik darin besteht, zur Optimierung des Gesamtsystems – etwa zur Verbesserung der Bildungsmobilität der nachwachsenden Generationen oder zur Erhöhung der Studierendenquote insgesamt (oder auch fachspezifischer Quoten z.B. in den Natur- und Ingenieurswissenschaften) – bereichsübergreifende Reformen durchzusetzen und die institutionellen Abschottungen aufzubrechen. In genau dieser Situation scheint sich mir das deutsche Bildungssystem seit geraumer Zeit zu befinden.

In dieser Situation werden institutionelle Ordnungen schnell zur Reformbarriere. Ich hoffe, ich habe an den Differenzen zwischen Berufsbildung und höherer Allgemeinbildung deutlich machen können, dass institutionelle Ordnungen nicht einfach Organisationen regeln, sondern zugleich relativ dauerhafte Interessen und Betrachtungsperspektiven begründen – z.B. die der Sozialpartner in der Gestaltung der Berufsbildung oder die von Gymnasiallehrern an ihrem gesellschaftlichen Status oder auch die der bürgerlichen Bildungsschicht an einer privilegierten Bildung für ihre Kinder. Solche Interessen und Betrachtungsperspektiven verleihen institutionellen Ordnungen ein starkes Beharrungsvermögen.

Der erste Schritt meiner Argumentation, der Aufweis der Differenzen in den institutionellen Ordnungen von höherer Allgemeinbildung und Berufsbildung und der in ihnen angelegten Beharrungstendenzen, erklärt Schwierigkeiten, die bei einer grundlegenden Reform bzw. bei systemischen Innovationen zu überwinden sind. Er erklärt noch nicht, warum es in Deutschland nicht zu solchen systemischen Innovationen gekommen ist, die das Bildungs-Schisma hätten aufheben können. Denn eine solche Reform ist ja ein politisches Projekt, an der alle gesellschaftlichen Kräfte beteiligt wären und das nicht von den Akteuren der höheren Bildung oder der Berufsbildung allein durchgeführt werden könnte. Insofern muss es in der Gesellschaft insgesamt genügend starke politische Kräfte geben, die den Status quo des Bildungs-Schisma erhalten wollen. Um ihnen auf die Spur zu kommen, möchte ich jetzt im zweiten Schritt meiner Argumentation der Frage nachgehen, wie das Bildungs-Schisma entstanden ist und dann, warum es sich über zweihundert Jahre erhalten hat, obwohl immer wieder mahnende

Stimmen für seine Aufhebung plädiert haben (insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren).

3. Zur Entstehung des deutschen Bildungs-Schismas

Ich werde mich – weil es in diesem Rahmen nicht anders geht – auf wenige Anmerkungen zu den Entstehungskonstellationen der neuzeitlichen höheren Allgemeinbildung am Beginn des 19. Jahrhunderts und der dualen Berufsbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert beschränken.

Die Charakterisierung der Grundstruktur des deutschen Bildungssystems als vorindustriellen Ursprungs ist weder besonders originell noch polemisch. Sie besagt auch nicht, dass es keine Entwicklung und keine bereichsspezifischen Innovationen etwa im Curriculum des allgemeinbildenden Schulwesens oder der Berufsbildung gegeben hätte, die eine Anpassung der einzelnen Bildungssektoren an veränderte Umweltbedingungen angezielt haben.

Sie besagt zum einen, dass der Kern der dualen Berufsausbildung am Modell der handwerklichen Lehre orientiert ist, die am Anfang des 20. Jahrhunderts von der Industrie adaptiert und modifiziert wurde; in diese Zeit fallen auch mit der Einrichtung von Fortbildungsschulen die Anfänge der schulischen Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung, die als Teilzeitberufsschule aber erst mit dem Reichspflichtschulgesetz von 1938 allgemein verbindlich wurde (Stratmann 1985, u. a., 5, S. 127; Abelshauser 2004, S. 50; Greinert 1998).

Sie besagt zum anderen, dass sich auch die Gymnasial- und Hochschulbildung abseits der entstehenden Industrie und des bürgerlichen Gewerbe entwickelte und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts keineswegs als Ausdruck eines „gradlinigen, ungebrochenen Modernisierungsprozess(es)“ zu verstehen ist, wie es H.G. Herrlitz (1982, S. 101) formuliert hat. Die Universität, auf die das Gymnasium vorbereiten sollte, war fast ausschließlich darauf ausgerichtet, den Beamtennachwuchs des monarchischen Staats und der akademischen Berufe – außerhalb von Industrie und Gewerbe – auszubilden. In die neuen Gewerbe verirrte sich von ihren Absolventen kaum jemand. Dieser Primat der Universitätsausbildung auf die Nachfrage des Staates und die anderen akademischen Professionen (Ärzte, Juristen, Pastoren u.a.) sollte sich anderthalb Jahrhunderte in der deutschen Universität verfestigen. Noch in den 1960er Jahren mündeten annähernd achtzig Prozent der Universitätsabsolventen in die staatlichen oder anderen akademischen Berufsbereiche ein (Riese 1967). Noch heute sind es über fünfzig Prozent.

Dementsprechend war die höhere Bildung auf den Gymnasien auf die Vorbereitung zum Universitätsstudium ausgerichtet. Es entstand bzw. verfestigte sich nun – sicherlich gegen die Intentionen W. v. Humboldts, des Reformators der preußischen Universität und Kulturpolitik zu Anfang des 19. Jahrhunderts – ein zweites bildungsstrukturelles Schisma, das mit dem er-

sten eng zusammenhing und ebenfalls bis heute fortwirkt: das Schisma zwischen höherer Gymnasial- und jener „niederen" Volksschulbildung, die in der Realität für eine wie immer geartete Berufsbildung in den Gewerben vorbereitete. Humboldt stand als Grundlage für die preußische Kulturpolitik das Ideal einer allgemeinen Menschenbildung vor Augen, die alle Stände, Klassen und Schulstufen – auch die untersten – übergreifen sollte. Lassen Sie mich Ihnen diese großartige Idee noch einmal kurz zu Gehör bringen:

„Alle Schulen aber, denen sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen" (Humboldt 1920, S. 276 f.).

Die für alle Schulstufen als verbindlich gedachte Konzeption der Allgemeinbildung war an den humanistischen Idealen des klassischen Altertums orientiert. Sie war nicht zuletzt als Kritik an der auf Nutzen und Nützlichkeit zielenden Aufklärungspädagogik und deren Umsetzung in so genannten „Industrieschulen" zu verstehen, die häufig eher den „Charakter der Arbeitserziehung" und der Ausbeutung als der Bildung hatten (Friedeburg 1987, S. 46). Von seinem Konzept von Allgemeinbildung her lehnte Humboldt auch die von Aufklärungspädagogik und früher Industriepolitik geforderten Mittel- und Realschulen ab, die auf die Bedürfnisse von Handel und Gewerbe zugeschnitten waren (vgl. Blankertz 1982, S. 120).

Die neuhumanistische Allgemeinbildungskonzeption hat die preußische Schulpolitik im 19. Jahrhundert zwar nur begrenzt bestimmt. Vor allem fielen ihre Ideale in der Volksschulbildung schnell der staatlichen Fiskalpolitik zum Opfer und in sich zusammen. Aber sie war in Bezug auf unser Thema des deutschen Bildungs-Schismas in zumindest drei Punkten nachhaltig wirkungsvoll:

- Sie zementierte über das 19. Jahrhundert hinaus die bildungsstrukturelle und politische Vorrangstellung des humanistischen Gymnasiums und der Universitätsbildung gegenüber Realschulen und technischen Hochschulen und etablierte die Wissenschafts- und Hochschulorientierung zum zentralen Bezugspunkt für die höhere Bildung. (Erkennbar ist der erste Punkt daran, dass bis ins 20. Jahrhundert allein das humanistische Gymnasium die allgemeine Hochschulreife erteilen durfte (Friedeburg 1987, S. 172)).
- Sie ließ zweitens die „niedere" Volksbildung ohne eine eigene Bildungskonzeption, die über die Vermittlung von elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie die Einübung von Zucht und Ordnung als Grundlagen für das Leben in Staat und Kirche hinausging (Schulartikel 2 der Verf. Preußens von 1850). Auch die in

der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstärkt einsetzende Industrialisierung erforderte keinen Strukturwandel der Volksschule (Friedeburg 1987, S. 131). Die klassenspezifische Trennung zwischen „niedriger" Volksschul- und höherer Gymnasialbildung war für lange Zeit festgeschrieben, auch wenn mit dem Ausbau von (Ober)Real- und Mittelschulen dem Handwerk und Gewerbe in Industrie und Handel eine dem Gymnasium nachgeordnete Zwischenebene von Bildung geschaffen und ausgebaut wurde.

- Es entbehrt drittens nicht der Ironie, dass ausgerechnet durch eine Bildungskonzeption, die ausgezogen war, die enge Nutzenperspektive der Aufklärungspädagogik und ihre Auswüchse in der Industrieschulpraxis des merkantilistischen Staates zu stoppen, das institutionelle Schisma zwischen höherer Allgemeinbildung und Berufsbildung für unabsehbare Zeit festgeschrieben wurde. Herwig Blankertz konstatiert lakonisch, dass „sich während des ganzen 19. Jahrhunderts die Entwicklung des … Systems der … Berufsausbildung unter völligem Desinteresse der Pädagogik und der Bildungspolitik" vollzog (Blankertz 1982, S. 120).

Als Resultat kann man zugespitzt formulieren: Es etablierte sich das Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis. Mit den Nachwirkungen dieses Gegensatzes haben wir noch heute – knapp 200 Jahre später – zu kämpfen. Dass es die Persistenz dieses Gegensatzes im 20. Jahrhundert gibt, dafür lassen sich eine Fülle von Indizien anführen. Ich will mich nur auf eines – zugleich das komplexeste beziehen –, auf die Bildungsreform-Diskussion und die Bildungsreform der ausgehenden 60er Jahre des letzten Jahrhunderts, die in der Bildungsgeschichte ja als die große Reformära des 20. Jahrhunderts gilt.

Friedeburg (1987, S. 336) stellt in seinem Buch „Bildungsreform in Deutschland" zu dieser Reformära fest: „Der Bildungsreform ging die Bildungsexpansion voran, nicht umgekehrt". Betrachtet man die Ära ex post vom Ergebnis her, dann bedeutet die zeitliche Folge von Bildungsexpansion und Bildungsreform eher, dass unter dem Druck der Expansion die Reform, die im Rahmenplan des damals eingerichteten deutschen Bildungsrates als Neustrukturierung des Gesamtsystems konzipiert war, immer mehr auf Partialreformen in den einzelnen Bildungsbereichen und finanzielle und organisatorische Bewältigung der Expansion zusammenschrumpfte und dass eine umfassende Reform versandete.

Die Integration von Allgemein- und Berufsbildung, obwohl deklamatorisch von vielen politischen Stellungnahmen – vor allem von Sozialdemokratie und Gewerkschaften – beschworen, wurde politisch nicht einmal ernsthaft geprüft, obwohl sie von der Bildungskommission des deutschen Bildungsrats als Teil einer differenzierten Sekundarstufe II ins Gespräch gebracht worden war. Die „vergessene Majorität" der Lehrlinge, wie Winterhager formulierte, wurde von der Bildungsreform weitgehend ausgeschlossen.

Das traditionelle Bildungsverständnis wurde nicht angetastet und wirkte in Gesellschaft und Bildungsadministration fort, ein wenig transformiert in die Kategorie der Wissenschaftsorientierung. Diese sollte für die Gestaltung der Curricula nach Bildungs- und Wissenschaftsrat als Orientierungspunkt dienen: In einer von der wissenschaftlichen Entwicklung geprägten Gesellschaft müsse der Einzelne in der Lage sein – so die Begründung – die Chancen und Gefahren wissenschaftlicher Resultate zu erkennen und zu beurteilen. Da die Frage, was dies für die Didaktik von Volks- oder Hauptschulen bedeute, unbeantwortet blieb, lief die Perspektive „Wissenschaftsorientierung" letztlich auf eine Curriculum-Reform für die gymnasiale Oberstufe hinaus. Wenn man heute entsprechende offizielle Dokumente aus der Reformära liest, fühlt man sich unwillkürlich an Humboldts Bildungskonzeption erinnert. Nur dass an die Stelle des humanistischen Bildungsideals jetzt die „Wissenschaftsorientierung" getreten ist. Auch dies lässt sich als ein Zeichen des Beharrungsvermögens der traditionellen Bildungsideologie lesen.

Haben wir mit dem Verweis auf das Beharrungsvermögen der traditionellen Bildungsideologie den Schlüssel zum Verständnis der versäumten Bildungsreform? Ich denke „nein". Bildungsideologien sind vor allem, wenn sie sich tief in die Systemstruktur des Bildungswesens (dreigliedriges Schulsystem) und ins Bildungsbewusstsein großer Bevölkerungsgruppen eingefressen haben, ein wichtiger, aber kein hinreichender Erklärungsfaktor für eine versäumte Reform. Zu erklären ist, warum sie ein solches Beharrungsvermögen haben entwickeln können, selbst wenn sich die gesellschaftliche Realität sehr grundlegend gewandelt hat. Insofern ist für unser heutiges Thema auch wichtiger als die Frage nach dem Ursprung des Bildungs-Schismas diejenige danach, warum es sich durch das 20. Jahrhundert hat erhalten können.

4. Das Beharrungsvermögen des Schismas als Resultat des deutschen Entwicklungspfads im 20. Jahrhundert

Die Antwort kann nur außerhalb des Bildungssystems liegen und muss etwas mit den ökonomischen und sozialen Entwicklungen der deutschen Gesellschaft in diesem Jahrhundert zu tun haben. Wie ist es zu erklären, dass sich die Grundstrukturen des deutschen Bildungssystems, insbesondere die institutionelle Trennung von höherer Allgemeinbildung und Berufsbildung und das selektive dreigliedrige Schulsystem, durch alle politischen Regime von der preußischen Monarchie über das Kaiserreich, die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus bis zur Bonner und jetzt Berliner Republik erhalten haben? Und dass sie auch die unterschiedlichen Wirtschaftsepochen bzw. Produktionsweisen überdauerten – von der vorindustriellen handwerklichen und Agrarproduktion über die lange Phase der Industrialisierung vom letzten Viertel des 19. ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts hin

zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie der Gegenwart. Erstaunlich und erklärungsbedürftig erscheint diese institutionelle Persistenz schon.

Die Antwort auf die Frage ist von beiden Seiten des Schismas aus zu geben – von der höheren Allgemeinbildung und der Berufsbildung her. Ich beginne dieses Mal mit der Berufsbildung.

Im Zentrum steht dabei die industrielle Produktion als Leitsektor der Wirtschaft. Dass für eine handwerkliche Produktionsweise eine stark betrieblich gebundene Ausbildung hochgradig funktional ist, bedarf keiner weiteren Erklärung. Aber dass die Industrie schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann, die handwerkliche Ausbildungsverfassung in der Grundstruktur zu übernehmen und durch die Schaffung industriespezifischer Facharbeiterberufe und Ausbildungsformen (z.B. Lehrwerkstätten) für ihre Bedürfnisse zu transformieren, ist keineswegs selbstverständlich, sondern markiert eine deutsche Besonderheit.

Sie beruht auf dem spezifischen deutschen Entwicklungspfad, den der Wirtschaftshistoriker Werner Abelshauser schon für die Wende zum 20. Jahrhundert als „diversifizierte Qualitätsproduktion" charakterisiert (Abelshauser, 2004, S. 42). Gemeint ist damit eine Produktionsweise vor allem in der elektrotechnischen und der chemischen Industrie sowie dem Maschinenbau, die nicht auf tayloristische Massenfertigung und Billigprodukte setzt, sondern ihre Wertschöpfung über eine bereits relativ wissensintensive Qualitätsproduktion auf den exportorientierten Hochpreissegmenten des Weltmarktes realisiert. Bei ihr spielt der Facharbeiter eine entscheidende Rolle und bildet gleichsam das Rückgrat der Produktion. Auf diesem speziellen Entwicklungspfad der Industrie, der nicht auf die genannten Branchen beschränkt blieb und bis heute fortwirkt, wird zurückgeführt, dass in Deutschland der Taylorismus selbst dann nicht die Tiefe gewann wie in den USA, als auch hierzulande die Massenpro-duktion zunahm. Für einen solchen Typ von Produktion war eine eigene Facharbeiterausbildung lebenswichtig, weil die fortschreitende Mechanisierung der Arbeit trotz fortdauernder Bedeutung handwerklichen Geschicks industrieeigene Anforderungen in den Arbeitsprozessen generierte. Dies und der große Einfluss der Betriebe auf die berufliche Sozialisation der Jugendlichen erklärt, warum die Industrie bis heute beträchtliche Geldsummen in die Ausbildung investiert.

Den zweiten zentralen Faktor, der die berufliche Ausbildung in der deutschen Wirtschaft bis heute stabilisiert, bildet das kooperative Produktionsmodell von Kapital und Arbeit, das im 20. Jahrhundert sukzessive ausgebaut wurde und die Gewerkschaften durch Mitbestimmungsrechte in die Produktionsverantwortung einbindet. Die betriebliche Berufsausbildung ist ein für die Gewerkschaften zentraler Mitbestimmungsbereich, da sie ihnen Einfluss auf den Fachkräftenachwuchs einräumt und ein Rekrutierungsfeld für Gewerkschaftsmitglieder bietet.

Die Facharbeiterproduktion gilt als entscheidender komparativer Vorteil der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb und als Garant ihrer

Spitzenposition im Export. An den wirtschaftlichen Erfolgen haben in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beide Seiten, Arbeitnehmer und Arbeitgeber, partizipiert – die eine durch Erhöhung ihrer Kapitalerträge und wirtschaftliche Expansion, die andere durch relativ langfristige Einkommenserhöhungen und verbesserten betrieblichen und gesellschaftlichen Status.

Die Verbindung von ökonomischem Erfolg und Definitionshoheit über die Ausbildung der Mehrheit der Jugendlichen schafft ein ziemlich stabiles Bündnis der beiden Hauptakteursgruppen des Beschäftigungssystems für die bestehende Berufsbildungsverfassung. Jede strukturelle Änderung dieser Verfassung würde beide Akteursgruppen Einfluss kosten und wäre zudem mit Unsicherheiten in Bezug auf die ökonomische Qualifikationsversorgung verbunden. Warum soll man ein so erfolgreiches Ausbildungssystem ändern? Diese Frage wird auch in der Gesellschaft insgesamt, die dem Erfolg den Wirtschaftswohlstand verdankt, gestellt. Es ist ungemein schwer, ein lange Zeit erfolgreiches System zu ändern.

Die Vereidigung der großen Gesellschaftsgruppen auf das duale Berufsbildungssystem hat implizit Auswirkungen auch auf die höhere Allgemeinbildung. Bis zur Jahrtausendwende – insbesondere aber in der großen Bildungsexpansionsphase der 1969er und 1970er Jahre – finden wir eine Fülle von Stellungnahmen der unternehmerischen Spitzenverbände und Kammern, die vor einer „zu starken Expansion" von höherer und Hochschulbildung mit dem Argument warnen, dass damit die Basis eines qualifizierten Nachwuchses für die duale Ausbildung und somit das System selbst gefährdet würde und schnell ein „akademisches Proletariat" entstehen könne. Den Hintergrund für letztere Warnung bildete der Sachverhalt, dass noch am Beginn der 1970er Jahre der Anteil von Hochschulabsolventen an den Belegschaften in der Privatwirtschaft bei allenfalls 2 % lag und sich andeutete, dass auch die Aufnahmekapazität der öffentlichen Arbeitgeber begrenzt war.

Werfen wir noch einen Blick auf die andere Seite des Schismas, auf die Interessenkonstellationen im Bereich der höheren Bildung. Weder die für die höhere Bildung verantwortlichen Kultusadministrationen der Länder noch die bürgerlichen Mittelschichten, die die Hauptnutzergruppen der höheren Bildung abgaben – und bis heute abgeben – hatten irgendeine Affinität zum beruflichen Bildungssystem. Im Vordergrund von beiden stand der Erhalt des dreigliedrigen allgemein bildenden Schulwesens, zum einen um Leistungsauslese, zum anderen um Bildungsprivilegien in einer an sozialer Exklusivität einbüßenden höheren Bildung zu sichern.

An den Auseinandersetzungen über die Einführung von Gesamtschulen wird das unmissverständlich deutlich. Die zu Beginn der 70er Jahre in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) mehrheitlich (mit den (17) Stimmen der sozialliberalen Bundesregierung und der (6) sozialdemokratisch regierten Länder) formulierte Position für Einführung von „integrierten Gesamtschulen" wurde von den unionsregierten Ländern ebenso zerfleddert wie der Vorschlag des Deutschen Bildungsrats, die Sekundar-

stufe II als „differenzierte Einheit“ von Allgemein- und Berufsbildung zu gestalten und mit einem Abitur I (allgemein bildend) und einem Abitur II (berufsbildend) abzuschließen.

Die Macht der bürgerlichen Elternschaft lässt sich zeigen am Streit über die Einführung der gegenüber den Bildungsratsplänen weit abgespeckten Version einer „kooperativen Gesamtschule“ in NRW. Gegen das 1977 von der sozialliberalen Koalition verabschiedete Gesetz, das die schrittweise Einführung „kooperativer Gesamtschulen“ als Regelschulen vorsah, liefen Elternvereine und Lehrerverbände der Gymnasien und Realschulen Sturm und mobilisierten mit Hilfe der CDU-Landtagsopposition in kurzer Zeit etwa ein Drittel der Wahlberechtigten für einen Volksentscheid gegen die „kooperative Gesamtschule“. Die Landesregierung ging in die Knie und strich die Bestimmungen über die kooperative Schule und die Orientierungsstufe. Das dreigliedrige Schulsystem mit dem Privileg des Gymnasiums blieb erhalten (vgl. Friedeburg 1987). Es sollte im ausgehenden 20. Jahrhundert das alte Schisma zwischen „höherer“ und „niederer“ Allgemeinbildung verschärfen.

Lassen Sie mich ein Fazit aus diesem dritten Argumentationsschritt ziehen: Offensichtlich ist das deutsche Bildungs-Schisma so stark sowohl im deutschen Produktionsmodell als auch in der Sozialstruktur der deutschen Gesellschaft – also im Entwicklungspfad der deutschen Gesellschaft – verankert, dass alle Reformanstrengungen im 20. Jahrhundert es nicht zum Einsturz bringen konnten.

5. Der Wandel zur nachindustriellen Gesellschaft

Angesichts der institutionellen Stabilität und der fest betonierten Reformbarrieren stellt sich zum Abschluss die Frage: Muss denn das Bildungs-Schisma überhaupt aufgehoben werden und – wenn ja – warum und vor allem wie? Meine Antwort lautet: Ja, das Bildungs-Schisma muss überwunden werden, weil sich sonst vor den Herausforderungen in einer nachindustriellen Wissensgesellschaft die eingangs angedeuteten Probleme des Bildungssystems und ihre ökonomischen und sozialen Folgen zu verschärfen drohen.

Ich beginne mit einem Hinweis darauf, wie sich der Weg von einer vor- zu einer nachindustriellen Gesellschaft in der Erwerbsstruktur darstellt (vgl. Abb. 6).

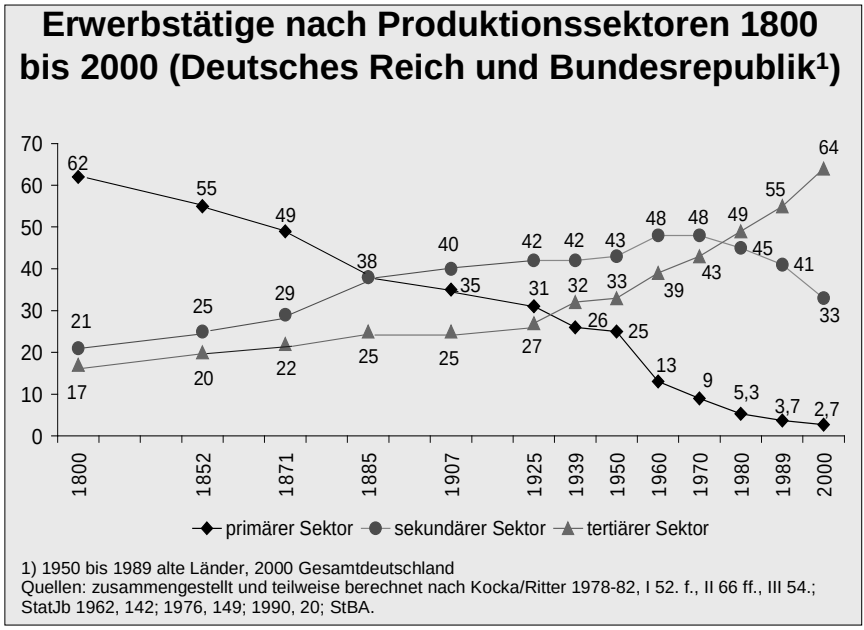


Abb. 6

Man sieht, dass um 1800, dem zeitlichen Beginn meiner Argumentationslinien noch zweiundsechzig Prozent der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft beschäftigt sind. Die Dominanz dieses Sektors wird erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts gebrochen. Ab Anfang des 20. Jahrhunderts wird für etwa ein dreiviertel Jahrhundert bis in die 1970er Jahre der industrielle Sektor vorherrschend und ab dann kommt es zu einem steilen Anstieg der Dienstleistungen auf ca. heute zwei Drittel der Erwerbstätigen, begleitet von einem fast ebenso steilen Abfall der Industriebeschäftigten; die Landwirtschaft spielt so gut wie keine Rolle mehr.

Eine sektorale Verschiebung in der Erwerbsstruktur wäre in unserem Zusammenhang wenig aufregend, wenn sie sich nicht mit tiefgreifenden Veränderungen der Berufsprofile und der Wissensformen verbände. Schon der Weg von materieller Produktion in der Industrie zu immateriellen Dienstleistungen markiert einen Wandel von stärker körpergebundenen zu stärker intellektuellen Tätigkeiten. Mit der Entwicklung zur Dienstleistungsökonomie gewinnen anstelle von Herstellungsarbeit kaufmännische, verwaltende, analysierende, koordinierende sowie sozialpflegerische, lehrende und wissenschaftliche Tätigkeiten die Oberhand in der Erwerbsstruktur. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie ein hohes Maß an Wissens- und Informationsverarbeitung und an Kommunikation aufweisen.

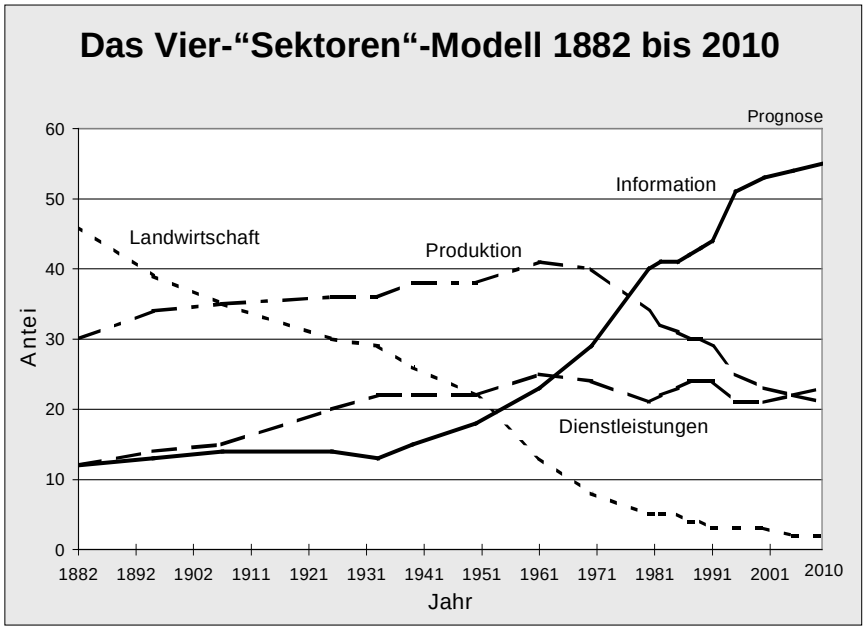


Abb. 7

Werner Dostal hat aus dem Dreisektoren-Modell ein Viersektoren-Modell entwickelt, (vgl. Abb. 7) indem er alle Berufe, in denen mehr als fünfundsiebzig Prozent der Tätigkeiten aus dem Umgang mit Informationen besthen, aus den drei herkömmlichen Sektoren herausgelöst und in einem eigenen Sektor zusammengefasst. Dieser Sektor wäre heute, wenn man eine regelmäßige Statistik nach diesem Modell erhöbe, mit über fünfzig Prozent der Erwerbstätigen der mit Abstand größte. In ihn gingen heute fast fünfzehn Prozent der Produktions- und über vierzig Prozent der Dienstleistungstätigkeiten ein. Mit diesem Wandel werden auch andere Qualifikationsanforderungen und Wissensvoraussetzungen für die Bewältigung von Arbeitsaufgaben relevant: analytische, sozial-kommunikative und Problemlösefähigkeiten. Dies aber sind Fähigkeiten, die bisher am intensivsten in den formalen Bildungsprozessen der höheren Allgemeinbildung trainiert werden.

Die Entwicklung von der vor- zur nachindustriellen Erwerbsgesellschaft lässt sich – bezogen auf die dominanten Wissenstypen – als Wandel von Erfahrungswissen zu systematischem (theoretischen) Wissen beschreiben. Es existiert kaum ein Theoretiker, der nicht als das wesentliche Merkmal nachindustrieller Gesellschaften die Zentralität des systematischen (theoretischen, wissenschaftlichen) Wissens herausstellte.

Worin besteht der Unterschied der Wissenstypen und warum ist er so wichtig? Erfahrungs- oder implizites Wissen (Polanyi 1985, Nonaka/Takeuchi 1995) zeichnet sich dadurch aus, dass es in unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhängen angeeignet wird, an die Person gebunden und

schwer verallgemeinerbar und übertragbar ist. Handwerkliches Geschick und Wissen können in unserem Zusammenhang als Inbegriff des Erfahrungswissens gelten. Auf der anderen Seite umfasst systematisches Wissen alle Formen kodifizierten (expliziten) Wissens, das in Schulen und Hochschulen als praxisenthobenen Einrichtungen vermittelt wird.

Die Dinge werden dadurch kompliziert, dass beide Wissenstypen nicht als praktische Gegensätze in dem Sinne anzusehen sind, dass der eine einfach durch den anderen ersetzt wurde oder werden könnte. Es handelt sich in der Realität immer um Mischungsverhältnisse. In Arbeitszusammenhängen kommt heute Erfahrungswissen selten ohne systematisches Wissen aus, ohne dass Erfahrungswissen unwichtig würde; das zeigen die umfangreichen arbeitssoziologischen Studien des SOFI unmissverständlich. Auf der anderen Seite kann systematisches Wissen in praktischen Zusammenhängen auf Erfahrung nicht verzichten, z.B. bei der Beratung von Kunden, der Pflege von Patienten oder der Unterrichtung von Kindern. Aber die Dominanz in den Mischungsverhältnissen von Erfahrungs- und systematischem Wissen hat gewechselt. Für nachindustrielle Gesellschaften ist systematisches Wissen strukturbestimmend. Daran geht kein Weg vorbei, erinnern Sie sich an das 4-Sektoren-Schaubild, und das hat für Bildungssystem und Gesellschaftsstruktur weitreichende Konsequenzen. K.U. Mayer bringt diesen Sachverhalt zugespitzt auf den Punkt: „Für die Gesellschaft, die sich zunehmend als eine ‚Wissens'-Gesellschaft versteht, bilden die Hochschulen die entscheidende Quelle für die Entwicklung von kulturellen Orientierungen, ökonomisch verwertbarem Wissen und hochqualifizierten Arbeitskräften" (Mayer 2003, S. 581).

Wenn diese Aussage in der Tendenz richtig ist, besagt sie für unser Thema: Die Berufsausbildung, die als arbeitsintegrierte ihre Begründung im Wesentlichen aus der Bindung an das Erfahrungswissen bezogen hat, gerät gegenüber der höheren Allgemein- und wissenschaftlichen Bildung immer weiter ins Hintertreffen, verliert – wie uns die Rekrutierungspraxis der Unternehmen zeigt – an Attraktivität und entspricht auch nur noch einem geringer werdenden Bedarf der Wirtschaft.

Und nicht nur das: Ohne Verstärkung der Anteile systematischen Wissens in der Berufsbildung müssten ihre Schüler/Auszubildenden gegenüber der Klientel der höheren Allgemeinbildung auch in einen kaum wiederaufzuholenden Nachteil in Bezug auf ihre Chancen zu einer autonomen Gestaltung ihres Lebens und ihrer Berufsbiographie geraten.

Auch dies hängt mit der Dominanz des systematischen Wissens zusammen, das alle Lebensbereiche innerhalb und außerhalb der Erwerbsarbeit durchdringt. Soweit es sich um fachliches Wissen handelt, unterliegt es einem beschleunigten Veraltungsprozess. Niemand kann sich z.B. in seinem Beruf auf seinem wo immer erworbenen Wissen – ob in Berufs- oder Hochschulbildung – mehr ausruhen. Die Abstände zur Erneuerung von Qualifikation werden kürzer. Da zugleich aufgrund der Geschwindigkeit des öko-

nomischen und technologischen Wandels die Unsicherheit über künftige Qualifikations- und Wissensanforderungen gestiegen ist, lässt sich die Erneuerung der je individuellen Wissensbestände immer weniger durch institutionell abgepackte Weiterbildungsangebote regulieren. Sie bedarf der Selbstorganisation der Individuen. Dies meint die Rede vom lebenslangen Lernen.

Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernprozessen setzt hohe affektive und kognitive Lernkompetenzen voraus, nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern insbesondere auf das „Wie" des Lernens (Metakognition, Antizipations-, Organisationsfähigkeit der eigenen Lernprozesse). In der Vermittlung dieser Kompetenzen scheinen die Hauptschulen und auch große Teile der Berufsbildung schwach, jedenfalls deutlich schwächer als die Einrichtungen der höheren Bildung. Überprüfen kann man das an der Teilnahme an formalisierten und informellen Lernaktivitäten im Erwachsenenalter, die bei Personen mit höheren Bildungsabschlüssen um ein Mehrfaches größer ist als bei den unteren Bildungsschichten.

Zum Schluss: Wo könnten Ansatzpunkte dafür liegen, die eingangs skizzierten Schwächen des deutschen Bildungssystems, vor allem seine hohe Selektivität und Benachteiligung der unteren Bevölkerungsschichten, und die innovationshemmende Unterversorgung von Wirtschaft und Gesellschaft mit hochqualifizierte Nachwuchs beheben könnten?

Es sind die beiden Übergangsschwellen – von der allgemein bildenden Schule in der Sekundar Stufe I in die Ausbildung und vom Berufsbildungsabschluss in die Hochschule, die neu zu strukturieren sind. Auf jeden Fall erscheint mir eine institutionelle Neudefinition und Neuorganisation des Sekundar Bereichs I und der beruflichen Bildung, welche die Übergänge in weiterführende Bildungsstufen ermöglicht und damit das Schisma aufbricht, als unabdingbar. Wie schwierig das ist, mag an der Gegenüberstellung der beiden institutionellen Ordnungen (von Berufs- und Allgemeinbildung) und den von ihnen geschaffenen Interessenpositionen sichtbar geworden sein. Reorganisation des Zusammenhangs von Sekundarstufe I und Berufsbildung/Sekundarstufe II heißt nicht allein Aufwertung der Hauptschule, was heute inzwischen unter den Bildungspolitikern von Bayern bis Schleswig-Holstein commonsense ist. Es heißt Veränderung der vielfältigen Übergangswege von der Sekundarstufe I in die weiterführenden Allgemein- und Berufsbildungspfade in der Weise, dass der gegenwärtige Wildwuchs an schulischen und außerschulischen Maßnahmen seinen Notbehelfs-Charakter verliert und in einen systematischen Zusammenhang gebracht wird, z.B. als Eingangsstufe der Berufsbildung konzipiert wird, die Anschluss- und Anrechnungsmöglichkeiten auf die vollqualifizierende Ausbildung systematisch vorsieht und nicht mehr wie bislang nur berufsvorbereitend (was immer dieser schwammige Begriff besagen soll) ist. Ob dies unter Beibehaltung des bisher zentralen didaktischen Organisationsprinzips der Berufsbil-

dung, der Beruflichkeit, zu erreichen ist, und nicht vielmehr einer modularen Organisation bedarf, muss ernsthaft geprüft werden.

An der zweiten Schnittstelle zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung, dem Übergang zum Hochschulstudium, sind die zu lösenden Probleme nicht weniger gravierend. Soll die Bildungsunmobilität der Berufsbildung verringert und die Durchlässigkeit zur Hochschule erhöht werden, dann ist nicht allein die theoretische Fundierung der Berufsbildung zu verstärken. Es ist ebenso sehr die Praxisorientierung des Hochschulstudiums in seiner künftigen neuen Eingangsstufe des Bachelor-Studiums zu forcieren (Dualisierung auch des Hochschul-Studiums). Die Vorstellung, dass das Bildungs-Schisma in einer nur einseitigen Anpassung von der Berufs- zur Hochschulbildung aufgehoben werden könnte, ist wirklichkeitsfremd.

Im Rahmen einer Vorlesung können dies nur magere Andeutungen sein. Aber sie mögen zeigen, wie sehr ihre Verwirklichung die institutionellen Grundlagen des deutschen Entwicklungspfades und der von ihm begründeten Interessenkonstellationen in Frage stellt: in der Berufsbildung die verbrieften Rechte der Sozialpartner und die Arbeitsmarktorientierung der Ausbildung, in der Allgemeinbildung die schulstrukturell verankerten Bildungsprivilegien der Mittelschichten und die Forschungsorientierung des gesamten Hochschulstudiums. Solche Innovationen brauchen Zeit, sind mit hohen Unsicherheiten verbunden und sind ohne mehr sozialstrukturelle Offenheit nicht zu erreichen. Das macht sie so schwierig.

Literatur

Abelshauser, W. (2004). Deutsche Wirtschaftsgeschichte seit 1945. München.

Baethge, M. (1970). Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt.

Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik − Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Dostal, W. (2001). Quantitative Entwicklungen und neue Beschäftigungsformen im Dienstleistungsbereich. In: Baethge, M. & Wilkens, I. (Hrsg.), Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Opladen.

Friedeburg, L. v. (1987). Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt.

Geissler, R. (2002). Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden.

Greinert, W.-D. (1998). Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden.

Herlitz, H. G. (1982). Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süverschen Reform. In: Blankert, H. u. a. (Hrsg.), Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1). Stuttgart.

Humboldt, W. v. (1920). Gesammelte Schriften, Bd. XIII. Berlin.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Bielefeld.

Mayer, K. U. (2000). Die Bildungsgesellschaft. In: Pongs, A. (Hrsg.), In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München.

Mayer, K. U. (2003). Das Hochschulwesen. In: Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). Die Organisation des Wissens. Frankfurt/New York.

Polanyi, M. (1985). Implizites Wissen (dt. Ausg. von „The Tacit Dimension“). Frankfurt/M.

Riese, H. (1967). Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

Stratmann, K. W. & Pätzold, G. (1985). Institutionalisierung der Berufsbildung. In: Baethge, M. & Nevermann, K. (Hrsg.), Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5). Stuttgart.

Teichler, U. (1983). Hochschule und Beschäftigungssystem. In: Huber, L. (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10) Stuttgart.

Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Martin Bonsen und
Irmela Buddeberg

Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS und LAU

1. Einleitung

Die Kultusministerkonferenz beschloss erstmals 1977 die regelmäßige Teilnahme Deutschlands an internationalen Schulleistungsstudien, um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland international verorten und festgestellten Fehlentwicklungen angemessen gegenzusteuern zu können. Es folgte auf diesen Beschluss jedoch zunächst eine jahrzehntelange Phase der „Abstinenz", die erst Anfang der 1990er Jahre mit der Teilnahme der nunmehr um die fünf neuen Bundesländer erweiterten Bundesrepublik Deutschland an der Reading Literacy Study (vgl. Lundberg/Linnakylä 1993) durchbrochen wurde. Seither nimmt Deutschland kontinuierlich an den international regelmäßig stattfindenden Schulleistungsuntersuchungen teil, so bspw. an dem von der OECD durchgeführten Programme for International Student Assessment (PISA, vgl. Baumert et al. 2001, Prenzel et al. 2004), mit dem sich das Hauptaugenmerk zunächst auf die Sekundarstufe I richtete. Die in diesem Kontext gewonnenen Ergebnisse ließen deutlich werden, dass nur über die regelmäßige Feststellung der Schülerkompetenzen solides Steuerungswissen generiert werden kann und führten 2001 erstmals zu der Beteiligung Deutschlands an PIRLS/IGLU (Progress in International Reading Literacy Study/Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung) (vgl. Bos et al. 2003, 2004, 2005). Erhoben wurden zu diesem Zeitpunkt die Kompetenzen von Kindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Lesen, in Rechtschreibung, Textproduktion, Mathematik und den Naturwissenschaften. Eine Entscheidung der Kultusministerkonferenz, auch die Kompetenzen von Schülern in Deutschland am Ende der Sekundarstufe II zu erfassen, steht im Moment noch aus.

Neben international-vergleichend angelegten Studien zur Erfassung von Schülerkompetenzen wurden seit den 1990er Jahren auch eine Reihe von regional angelegten Studien realisiert, die sich auf ausgewählte Jahrgänge und Fächer konzentrierten. Exemplarisch zu nennen ist in diesem Zusammenhang die an sämtlichen Schulen in Hamburg durchgeführte Schulleistungsstudie ‚Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern' (KESS) (vgl. Bos/Pietsch 2006; Bos u.a. 2006). Im Rahmen dieser Untersuchung werden beginnend mit der vierten Jahrgangsstufe in einem längsschnittlichen

Design regelmäßig alle zwei Jahre die gleichen Kinder in mehreren Fächern getestet. In den nationalen und internationalen Schulleistungsstudien werden neben den Fachtests in der Regel zusätzliche Fragebogenerhebungen zu den Einstellungen von Eltern, Kindern, Lehrern und Schulleitungen zu gesetzten Themenbereichen, aber auch zu familiären und schulischen Rahmenbedingungen eingesetzt. In diesem Beitrag werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse aus den im Rahmen von IGLU und KESS eingesetzten Leistungstests und Befragungen thematisiert; dabei gilt unser besonderes Augenmerk den Aspekten Lesekompetenz und Leseleistungen, sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Hintergründe der Schülerinnen und Schüler sowie institutionellen Rahmenbedingungen von Schule und der Steuerung im Bildungswesen. Präsentiert und vertieft werden die hier dargestellten Ergebnisse sowohl im internationalen als auch im innerdeutschen Vergleich unter der Berücksichtigung ausgewählter europäischer Staaten und deutscher Bundesländer.

2. Das IGLU-Rahmenkonzept ‚Lesen'

Mit IGLU wurde in Deutschland 2001 und im Sommer 2006 erneut international vergleichend das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe getestet. An der den hier referierten Ergebnissen zugrunde liegenden Untersuchung nahmen 2001 alle 16 Bundesländer teil. Herangezogen wurde in IGLU 2001 ein Rahmenkonzept zum Lesen, das vier Leseverständnisebenen umfasst. Auf jeder dieser Ebenen wurden den Kindern einfache und komplexere Verständnisfragen vorgegeben, die bei der Auswertung berücksichtigt wurden (vgl. vertiefend zu dem Folgenden: Voss/ Carstensen/Bos 2005). Abbildung 1 stellt die den vier Verständnisebenen zugeordneten Anforderungen und Eigenschaften der Aufgaben im Zusammenhang dar. Im oberen Teil der Abbildung sind die theoretischen Dimensionen, auf denen das IGLU-Rahmenkonzept basiert, genannt, im unteren Teil ist ihre konkrete Umsetzung bzw. Operationalisierung dargestellt.

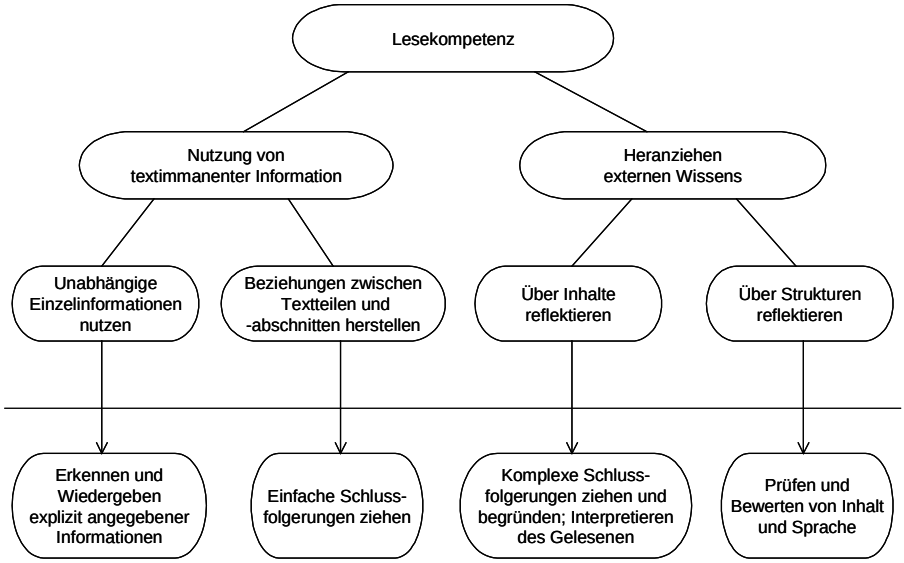


Abb. 1: Angenommene Struktur von Leseverständnis und seinen Teilprozessen nach dem IGLU-Rahmenkonzept (Bos et al. 2003, 79)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Das IGLU-Rahmenkonzept zur Erfassung von Lesekompetenz zielt im Wesentlichen auf zwei Aspekte: den Verstehensprozess und die Leseintention. Beide Aspekte werden über Aufgaben operationalisiert, die folgende Anforderungen an die Kinder stellen:

- *Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen*: Bei Aufgaben dieses Typs sollen die Schülerinnen und Schüler demonstrieren, dass sie im Text genannte Sachverhalte und Informationen wieder finden und benennen können.
- *Einfache Schlussfolgerungen ziehen*: Bei Aufgaben dieses Typs sollen die Schülerinnen und Schüler über einen im Text angesprochenen Sachverhalt einen nahe liegenden Schluss ziehen, wobei der Sachverhalt im Text nicht wörtlich genannt wird, sondern etwas im Text Angesprochenes ‚weitergedacht' werden muss.
- *Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen; Interpretieren des Gelesenen*: Aufgaben dieser Art verlangen von den Schülern das Ziehen komplexer Schlüsse und das Begründen derselben anhand von Aussagen aus dem Text. Solche Aussagen finden sich nicht in einzelnen Sätzen, sondern in Textabschnitten.
- *Prüfen und Bewerten von Sprache und Inhalt*: Aufgaben dieses Typs liegen auf der Meta-Ebene. Sie implizieren eine Verstehensleistung aus einer übergeordneten Perspektive, d.h. die Schülerinnen und Schüler

müssen in Distanz zu den Inhalten über Form, Sprache und Absichten nachdenken.

Das von Kindern beim Lesen gebildete Leseverständnis ist eng mit ihrer Leseintention verbunden. Die Gründe für den Leseanlass sind vielschichtig: 10-jährige Kinder lesen in der Regel aus Spaß und Interesse an einer Sache bzw. zu Lern- und Informationszwecken. Im IGLU-Rahmenkonzept wird zwischen diesen beiden Hauptleseintentionen nicht unterschieden, da sich die diesen zugrunde liegenden Prozesse und Strategien nicht zwangsläufig unterscheiden müssen. Für die einzelnen Leseintentionen lassen sich typische Textsorten finden, die zum Teil spezifische Techniken der Informationsverarbeitung vom Leser verlangen. In IGLU wird zwischen Sachtexten und literarischen Texten unterschieden. Zentrale Merkmale von Sachtexten sind ihr zweckhafter Charakter und ihr unmittelbarer Realitätsbezug (vgl. Lieberum 1994, 796). Das Verstehen von Sachtexten hängt in hohem Maße von der Qualität des Textes ab, bei dem es sich um eine möglichst eindeutige und präzise Beschreibung des Sachverhalts handeln sollte. Die Selektion der Informationen wird entweder von der Leserintention oder im Falle der Lesetests von den Verständnisaufgaben geleitet (vgl. Kintsch 1994). Im Unterschied zu Sachtexten sind literarische Texte fiktional, d.h., sie bilden nicht Wirklichkeit ab, sondern schaffen eine eigene Welt (vgl. Wilpert 2001), wie dies z.B. in Märchen geschieht. Literarische Texte sind sprachlich-ästhetisch gestaltet; ihre Bedeutung erschließt sich nicht aus der Oberflächen-, sondern aus der Tiefenstruktur. Texte dieses Typs fordern dazu auf, „das subjektive Erfahrungspotential in besonders umfassender Weise einzubringen, sodass der Leseprozess geradezu als Verschmelzung und gegenseitige Verfremdung von Leserbewusstsein und Textstruktur begriffen werden kann“ (Spinner 1980, 14). Literarische Texte umfassen die Gattungen Lyrik, Epik und Dramatik (vgl. Wilpert 2001); die in IGLU eingesetzten Texte beschränken sich auf die Gattung Epik und hier auf die Form der Erzählung.

Abbildung 2 gibt ein Beispiel für einen in der IGLU 2001 eingesetzten Informationstext. In den von den Kindern bearbeiteten Originaltestheften wurde dieser Text in aufgelockerter Form und kindgemäß gestaltet auf mehreren Seiten präsentiert; er wird hier aus Platzgründen nur als Fließtext wiedergegeben.

Die Nächte der jungen Papageientaucher von Bruce McMillan

Jedes Jahr besuchen schwarz-weiße Vögel mit orangefarbenen Schnäbeln die isländische Insel Heimaey. Diese Vögel heißen Papageientaucher. Wegen ihrer bunten Schnäbel und schwerfälligen Bewegungen sind sie als die „Clowns der Meere“ bekannt. Besonders beim Starten und Landen fliegen die Papageientaucher sehr ungeschickt, weil sie untersetzte Körper und kurze Flügel haben.

Hella wohnt auf der Insel Heimaey. Jeden Tag sucht sie den Himmel ab. Während sie von einer Klippe über dem Meer aus den Himmel beobachtet, entdeckt sie den ersten Papageientaucher der Saison. Sie flüstert leise: „Lundi“, das heißt auf Isländisch ‚Papageientaucher‘. Bald ist der ganze Himmel von ihnen bedeckt – Papageientaucher, überall Papageientaucher. Sie kommen gerade von hoher See zurück, wo sie den Winter verbracht haben. Nun kehren sie zurück zu Hellas Insel und zu den benachbarten unbewohnten Inseln, um Eier zu legen und ihre Küken aufzuziehen. Die „Clowns der Meere“ suchen jedes Jahr dieselben Nisthöhlen auf. Sonst kommen sie überhaupt nicht an Land.

Hella und ihre Freunde klettern über die Klippen, um die Vögel zu beobachten. Sie sehen, wie Männchen und Weibchen ihre Schnäbel aneinander tip-tip-tippen. Jedes Pärchen wird bald ein Ei tief in den Klippen ausbrüten. Wenn die Küken geschlüpft sind, werden die Eltern Fisch nach Hause bringen, um sie damit zu füttern. Jedes Küken wird zu einem Jungvogel heranwachsen. Wenn die Jungen ihre ersten Flugversuche unternehmen, sind die Nächte der jungen Papageientaucher gekommen. Obwohl bis dahin noch viele Wochen vergehen werden, denkt Hella schon jetzt daran, ein paar Pappkartons vorzubereiten.

Den ganzen Sommer über fischen die erwachsenen Papageientaucher und sorgen für ihre Küken. Im August sind die Nisthöhlen von Blumen bedeckt. Wenn die Blumen in voller Blüte stehen, weiß Hella, dass das Warten auf die Nächte der jungen Papageientaucher nun ein Ende hat. Die Küken sind in ihren versteckten Nestern zu Jungvögeln herangewachsen. Jetzt ist es Zeit für Hella und ihre Freunde, ihre Pappkartons und Taschenlampen für die Nächte der jungen Papageientaucher bereit zu halten. Heute Nacht geht es los. Während der nächsten beiden Wochen werden die Jungvögel die Inseln verlassen, um den Winter auf hoher See zu verbringen. Im Dunkel der Nacht verlassen die Jungvögel ihre Nisthöhlen und versuchen zum ersten Mal zu fliegen. Von den hohen Klippen aus flattern sie los, aber sie kommen noch nicht weit. Die meisten plumpsen unversehrt ins Meer. Aber einige lassen sich vom Lichtschein des Dorfes verwirren – vielleicht halten sie ihn für Mondlicht, das sich auf dem Wasser spiegelt. Jede Nacht machen Hunderte von jungen Papageientauchern eine Bruchlandung im Dorf. Vom Boden aus können sie nicht losfliegen, und so laufen sie umher und versuchen sich zu verstecken. Hella und ihre Freunde verbringen nun jede Nacht damit, nach den gestrandeten Jungvögeln zu suchen. Aber die Hunde und Katzen des Dorfes sind ebenfalls auf der Suche. Selbst wenn die Katzen und Hunde sie nicht zu fassen kriegen, können die jungen Papageientaucher von Autos oder Lastwagen überfahren werden. Die Kinder müssen die verirrten jungen Papageientaucher unbedingt als erste finden! Um zehn Uhr abends sind alle Kinder auf den Straßen von Heimaey unterwegs. Hella und ihre Freunde beeilen sich, die Jungvögel zu retten. Mit Taschenlampen bewaffnet, ziehen sie durchs Dorf und schauen in alle dunklen Ecken. Hella entdeckt einen Jungvogel. Sie rennt hinter ihm her, schnappt ihn und setzt ihn sicher in einen Pappkarton. Zwei Wochen lang schlafen die Kinder von Heimaey morgens lange aus, damit sie nachts noch unterwegs sein können. Sie retten tausende von jungen Papageientauchern. Sie nehmen die geretteten Jungvögel für die Nacht mit nach Hause. Am nächsten Tag gehen sie mit Kisten voller junger Papageientaucher hinunter zum Strand. Nun ist es Zeit, die Vögel frei zu lassen. Hella lässt als erstes einen frei. Sie hält ihn ganz hoch, damit er sich daran gewöhnen kann, mit den Flügeln zu schlagen. Sie hält ihn vorsichtig in beiden Händen, holt dann ein wenig Schwung und wirft ihn weit über das Wasser. Der junge Papageientaucher flattert ein Stück weit und plumpst dann unversehrt ins Wasser. Tag für Tag paddeln Hellas Jungvögel davon, bis die Nächte der jungen Papageientaucher für dieses Jahr vorbei sind. Hella sieht den letzten kleinen und großen Papageientauchern nach, wie sie sich aufmachen, um den Winter auf See zu verbringen, und verabschiedet sich von ihnen bis zum nächsten Frühling. Sie wünscht ihnen eine gute Reise und ruft ihnen hinterher: „Auf Wiedersehen!“

Abb. 2: Beispiel für einen Informationstext

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

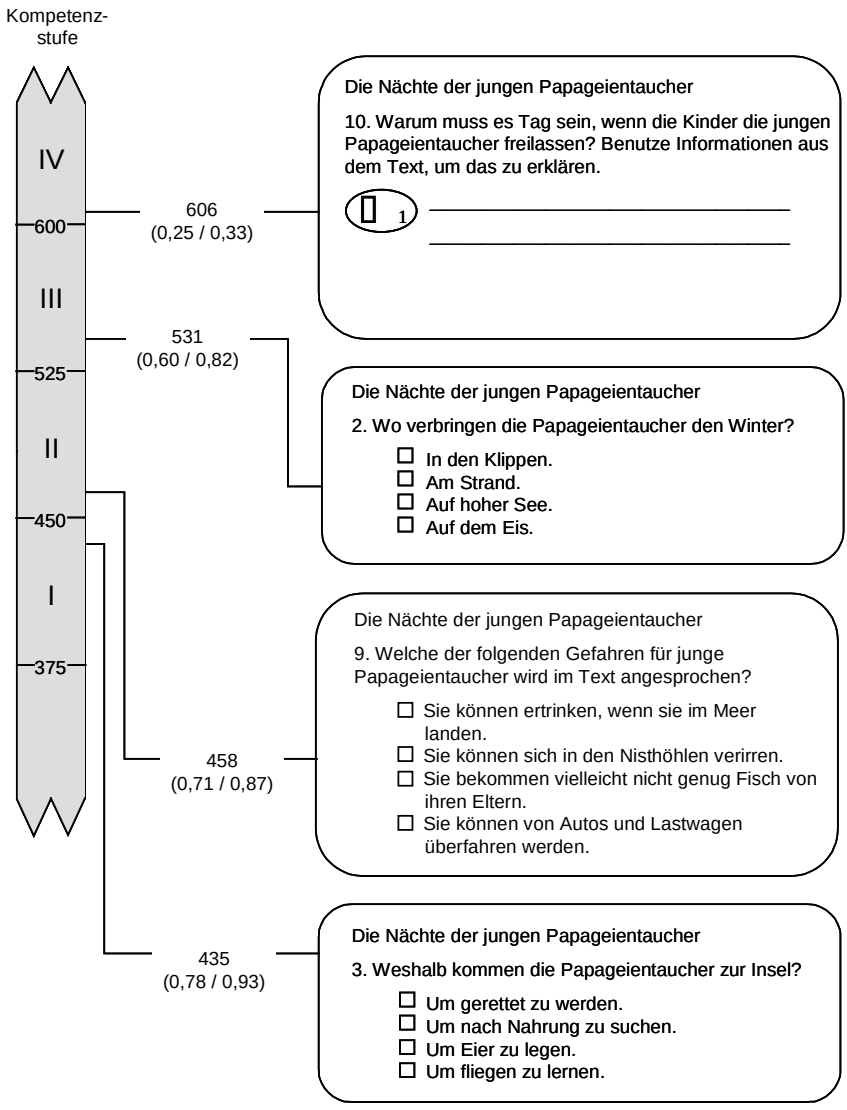
Die o. g. vier Teilprozesse werden in IGLU, anders als bspw. in PISA, nicht auf jeweiligen Skalen berichtet (vgl. Campbell/Kelly/Mullis/Martin/Sainsbury 2001, 39), da die in IGLU eingesetzten *Item Response Theorie*-Modelle implizieren, dass es sich bei dem in IGLU erhobenen Leseverständnis in erster Linie um ein eindimensionales Konstrukt handelt. Der in IGLU verwendete Test zum Leseverständnis wurde im Rahmen der probabilistischen Testtheorie (IRT-Skalierung) konstruiert (vgl. für das Folgende vertiefend: Bos et al. 2003), sodass unterschiedliche Kompetenzniveaus inhaltlich definiert und bestimmten Positionen auf der Skala der Testwerte zugeordnet werden können (vgl. Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001; Beaton/Allen 1992; Klieme/Baumert/Köller/Bos 2000; Sheehan 1997). Auf der Testskala der Personenfähigkeit wurden bestimmte Bereiche – hier die Werte 375-450, 451-525, 526-600, > 600 – anhand inhaltlicher Kriterien ausgewählt, welche den o.g., im IGLU-Rahmenkonzept vorgegebenen Operationalisierungen entsprechen, die im Folgenden als Kompetenzstufen I, II, III und IV gefasst werden (vgl. Tab. 1).

	Kompetenzstufe	Skalenbereich der Fähigkeit
I	Gesuchte Wörter in einem Text erkennen	375–450
II	Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen	451–525
III	Implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen	526–600
IV	Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen	> 600

Tab. 1: Kompetenzstufen und Skalenwerte – Leseverständnis

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Die Einteilung der Gesamtskala in einzelne Kompetenzstufen basiert auf der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler, die schwierige Aufgaben lösen, mit großer Wahrscheinlichkeit auch leichtere Aufgaben lösen. Die Kompetenzstufen sind so konzipiert, dass eine durchschnittliche Schülerin und ein durchschnittlicher Schüler bspw. der Kompetenzstufe III eine durchschnittlich schwierige Aufgabe dieser Kompetenzstufe mit 65-prozentiger Wahrscheinlichkeit und leichtere Aufgaben mit noch größerer Wahrscheinlichkeit lösen werden. Um die Kompetenzstufen inhaltlich charakterisieren zu können, werden Testaufgaben der einzelnen Kompetenzstufen auf ihr gemeinsames Anforderungsprofil hin untersucht und beschrieben und von den Aufgaben der anderen Kompetenzstufen unterschieden. Diese Aufgabenklassen bilden die Grundlagen der vier Kompetenzstufen, wie sie in Abbildung 3 für ‚Textimmanente Verstehensleistungen' veranschaulicht werden.



Die Werte an den Verbindungslinien zwischen den Beispielen und der Fähigkeitssäule geben das für eine 65-prozentige Lösungswahrscheinlichkeit erforderliche Fähigkeitsniveau und die Werte in Klammern die relativen internationalen und nationalen Lösungshäufigkeiten an.

Abb. 3: Kompetenzstufen und Beispielaufgaben auf der Subskala ‚Textimmanente Verstehensleistungen' für einen Informationstext

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

3. Ausgewählte Ergebnisse aus IGLU 2001 Schülerleistungen im internationalen Vergleich

Wie stellen sich die Leseleistungen der in IGLU 2001 getesteten Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich dar? Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 2) gibt hierüber Auskunft; dort sind neben den Ergebnissen für Deutschland diejenigen der weiteren sieben an PIRLS/IGLU 2001 teilnehmenden Länder, die zum damaligen Zeitpunkt der Europäischen Union angehörten, ausgewiesen; sie wurden in IGLU 2001 als Vergleichsgruppe 1 gefasst.

	Deutsch-land	England	Frank-reich	Griechenland	Italien	Nieder-lande	Schott-land	Schwe-den	VG 1 Gesamt
IV	18,1%	30,0%	14,0%	14,5%	20,3%	21,0%	19,1%	27,6%	20,6%
	18,1%	30,0%	14,0%	14,5%	20,3%	21,0%	19,1%	27,6%	20,6%
III	43,0%	35,9%	38,1%	37,3%	41,5%	49,5%	35,4%	45,5%	40,8%
	61,1%	65,9%	52,1%	51,8%	61,8%	70,4%	54,5%	73,1%	61,4%
II	28,6%	21,9%	33,6%	33,0%	27,5%	25,7%	28,6%	21,3%	27,5%
	89,7%	87,8%	85,7%	84,8%	89,3%	96,1%	83,2%	94,4%	88,9%
I	9,0%	9,0%	11,9%	12,0%	8,9%	3,6%	12,2%	4,9%	8,9%
	98,7%	96,8%	97,6%	96,8%	98,2%	99,7%	95,4%	99,3%	97,8%
	1,3%	3,2%	2,4%	3,2%	1,8%	0,3%	4,6%	0,7%	2,2%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

In der ersten Zeile werden die prozentualen Anteile je Land und Kompetenzstufe wiedergegeben, in der zweiten Zeile die kumulierten Prozentwerte.

Tab. 2: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen in der Vergleichsgruppe 1 – Gesamtskala Lesen

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzstufen der Gesamtskala Lesen in der Vergleichsgruppe 1 (vgl. Tab. 2) zeigt, dass insbesondere in den Niederlanden die Schülerinnen und Schüler so gefördert werden, dass der Anteil der Kinder, die die Kompetenzstufe I nicht erreichen, auffallend gering ist.

In Deutschland erreichen ebenso wie in den Niederlanden, Italien und Schweden mehr als 60 Prozent der Viertklässler die Kompetenzstufe III; in England und Schweden finden sich ein Viertel und mehr aller getesteten Kinder in der Kompetenzstufe IV. Im Vergleich der Länder der Vergleichsgruppe 1 weisen deutsche Schülerinnen und Schüler recht gute Leseleistungen auf, allerdings wäre anzustreben, den Anteil der Kinder auf der höchsten Kompetenzstufe künftig zu steigern und den Anteil derjenigen unterhalb der Kompetenzstufe I zu verringern.

4. Schülerleistungen unter Berücksichtigung der Sozial schicht

Wie bereits in den 1960er und 1970er Jahren durchgeführte Studien zur Bildungsbeteiligung erbrachten, besteht ein enger Zusammenhang zwischen derselben und dem häuslichen Umfeld der Nachwachsenden. Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der in IGLU 2001 mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern durchgeführten schriftlichen Befragung auch solche Fragen gestellt, die eine Indikatorenbildung in Anlehnung an die von Bourdieu (1999) eingeführten Kapitalsorten: das kulturelle, das soziale und das ökonomische Kapital erlauben (vgl. vertiefend zu dem Folgenden: Schwippert/Bos/Lankes 2003). So wurden über die Erhebung der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern hinaus auch ihre derzeit ausgeübten Berufe ermittelt. Dies waren insofern wichtige Informationen, als mit dem von Erikson/Goldthorp/Portocarero (1979, nach: Baumert/Schümer 2001, 339) entwickelten Klassifikationsindex (EGP) ein Sozialschicht-Indikator (im Folgenden auch Dienstklassenindex) gebildet werden kann, der eine anschauliche und aussagekräftige Klassifizierung von Berufen erlaubt; unterschieden werden bei Erikson et al. (ebd.) folgende Dienstklassen:

„I *Obere Dienstklasse:* Zur oberen Dienstklasse gehören die Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer. Ausschlaggebend für diese Zuordnung zur oberen Dienstklasse sind Merkmale wie Verantwortung (auch für die Tätigkeit anderer), Entscheidungsbefugnis und Autonomie der Tätigkeit.

II *Untere Dienstklasse:* Die Angehörigen der unteren Dienstklasse schließen im Einkommen an die Ränge der oberen Dienstklasse an. Sie verfügen jedoch in geringerem Ausmaß über Macht, Verantwortung und Autonomie in der Tätigkeitsausübung. Zu dieser Klasse zählen Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und technische Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit.

IIIa–b *Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung:* Zur Klasse IIIa zählen die klassischen Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten; der Klasse IIIb werden Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht

manuellen Tätigkeiten wie zum Beispiel Verkaufs- und Servicetätigkeiten zugeordnet. Diese Tätigkeiten erfordern oftmals keine Berufsausbildung.

IVa–c *Selbstständige (...) und selbstständige Landwirte:* Zu dieser Klasse der Selbstständigen zählen alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiter. Freiberufler werden dieser Klasse zugeordnet, wenn sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben. In dieser Klasse der Selbstständigen können das Einkommen und die materielle Sicherheit abhängig von der Marktlage stark variieren. Gemeinsam ist den Personen eine hohe Autonomie der Beschäftigungssituation. Die Klasse wird bei Erikson und Goldthorpe (1992) dreifach unterteilt in Selbstständige mit Mitarbeitern, Selbstständige ohne Mitarbeiter und selbstständige Landwirte.

V–VI *Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen:* In der EGP-Klasse V werden untere technische Berufe zusammengefasst. Dazu gehören Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, sowie Aufsichtskräfte im manuellen Bereich. Zur EGP-Klasse VI gehören abhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit und abgeschlossener Berufsausbildung oder vergleichbarer Qualifikation.

VIIa–b *Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter:* Der Klasse VIIa werden alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich sowie einige Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau zugeordnet. Zur Klasse VIIb zählen alle Arbeiter, gelernt oder ungelernt, in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd."

Tabelle 3 gibt einen ersten Eindruck von den ausgeprägten Unterschieden in der Sozialschicht zwischen den Müttern und Vätern der an der IGLU-Studie beteiligten Schülerinnen und Schüler. Auch wenn ein positiver Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit bei Vätern und Müttern innerhalb der Familien ($r = .32$) besteht, so zeigt sich doch, dass die Mütter (4,3 %) seltener als die Väter (20,0 %) in der obersten Dienstklasse anzusiedeln sind. Und auch hinsichtlich der Kategorien ‚Routinedienstleistungen', ‚Facharbeiter und leitende Angestellte' zeigen sich deutliche Geschlechterdifferenzen: Fast die Hälfte der Mütter übt Berufe aus, die zu den Routinedienstleistungen zählen, während dies auf nur 6 Prozent der Väter zutrifft. Demgegenüber gab mehr als ein Viertel der Väter und gaben nur 5 Prozent der Mütter Berufe an, die sie als Facharbeiter und leitende Angestellte auswiesen. Bei den Selbstständigen liegt der Anteil in IGLU 2001 bei ca. 10 Prozent und korrespondiert damit mit der Angabe des vom Bundesamt für Statistik dokumentierten Anteils (Statistisches Bundesamt Deutschland 2002).

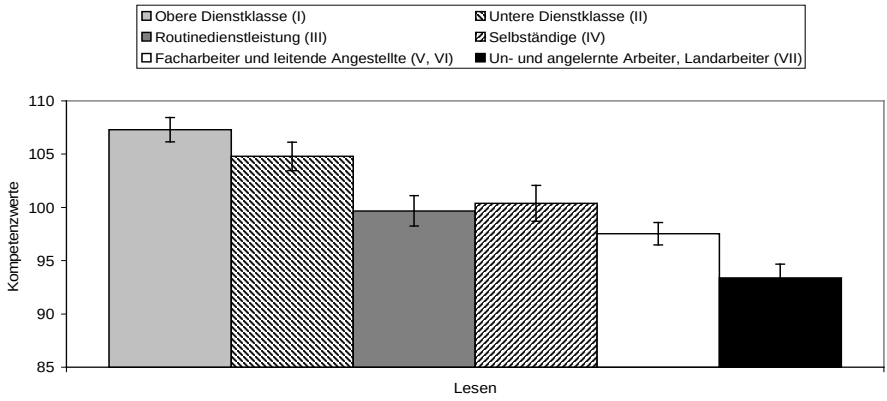
Sozialschicht der Eltern (EGP)	Vater	Mutter	Bezugsperson* im Haushalt
Obere Dienstklasse (I)	20,0 (1,0)	4,3 (0,4)	17,8 (0,8)
Untere Dienstklasse (II)	18,4 (0,6)	19,3 (0,8)	16,9 (0,5)
Routinedienstleistung (III)	6,3 (0,4)	46,7 (0,9)	10,1 (0,5)
Selbständige (IV)	8,8 (0,5)	5,1 (0,4)	9,6 (0,5)
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	26,2 (0,9)	5,1 (0,5)	23,2 (0,8)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	20,3 (0,7)	19,4 (0,8)	22,4 (0,8)

* Die Angabe ‚Bezugsperson im Haushalt' basiert auf den Informationen des Vaters und, wenn diese nicht vorhanden sind, denen der Mutter. Fehlende Werte für 11,2 Prozent der Befragten wurden nach dem MI-Verfahren geschätzt.

Tab. 3: Sozialschicht des Vaters, der Mutter und der Bezugsperson im Haushalt in Prozent (Standardfehler in Klammern)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Die Sozialschicht des Vaters oder der Mutter des Kindes im Haushalt schlägt sich auch in den Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler nieder, wie Abbildung 4 zeigt. Demnach ist das Leseverständnis von Kindern aus Haushalten, in welchen die Bezugsperson des Kindes einen Beruf in der oberen bzw. der unteren Dienstklasse innehat, am höchsten. In den Klassen der Routinedienstleistungen, der Selbstständigen, der Facharbeiter und der leitenden Angestellten zeigt sich demgegenüber eine signifikant geringere mittlere Leseleistung ihrer Kinder. Bei Schülerinnen und Schülern aus Haushalten, die der Sozialschicht VII – ‚Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter' angehören, dokumentierten in der IGLU 2001-Studie ein mittleres Leseverständnis, das ca. eine halbe Standardabweichung unter dem der Kinder aus der oberen Dienstklasse liegt. Die Differenz zwischen diesen beiden Leistungsgruppen entspricht ca. einem Schuljahr.



Die an den oberen Enden der Balken eingezeichneten Fehlerindikatoren kennzeichnen das 95-prozentige Vertrauensintervall für den abgebildeten Mittelwert. Unterschiede zwischen zwei Gruppen sind nur dann signifikant, wenn sich diese gekennzeichneten Vertrauensbereiche nicht überschneiden.

Abb. 4: Lesekompetenz nach Sozialschicht der Bezugsperson* (EGP) im Haushalt (mit 95 %-Konfidenzintervallen der Gruppenmittelwerte)

In Deutschland erweist sich der Faktor ‚Migrationshintergrund' als ein entscheidender Aspekt für die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern. Abbildung 5 zeigt die Kompetenzunterschiede im Lesen zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund; bezüglich der letztgenannten Gruppe wurde ferner zwischen Familien unterschieden, bei denen eine Bezugsperson oder beide Bezugspersonen ihren Geburtsort im Ausland haben. Ersichtlich wird aus Abbildung 5, dass Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund am besten abschneiden, gefolgt von Kindern, die aus Familien mit einem im Ausland geborenen Elternteil kommen; die Differenz zwischen diesen beiden Gruppen beträgt ca. ein Drittel Standardabweichung. Eine weitere halbe Standardabweichung schlechter schneiden Kinder ab, deren Elternteile beide nicht in Deutschland geboren wurden.

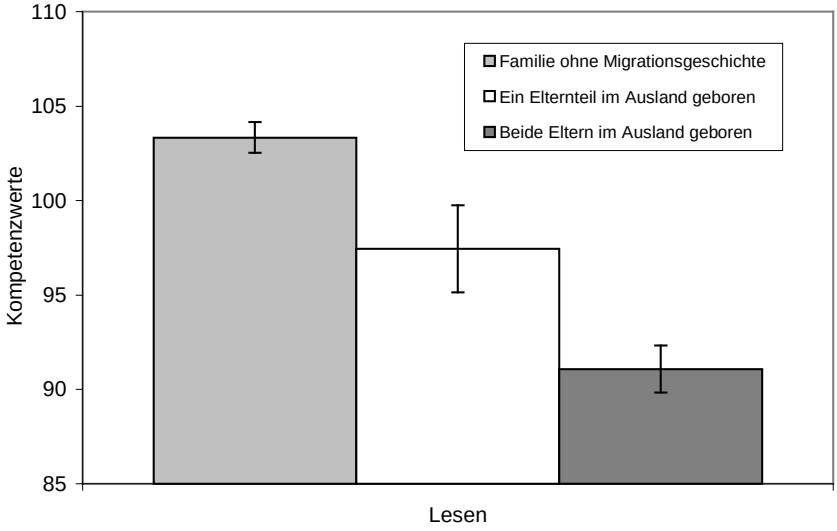


Abb. 5: Lesekompetenz nach Migrationshintergrund (mit 95 %-Konfidenzintervallen der Gruppenmittelwerte)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Solch gravierende Leistungsunterschiede wie im Falle der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich hinsichtlich der Leseleistungen der in PIRLS/IGLU 2001 getesteten Mädchen und Jungen nicht; Jungen schneiden jedoch erwartungsgemäß schlechter ab als Mädchen (vgl. Abb. 6).

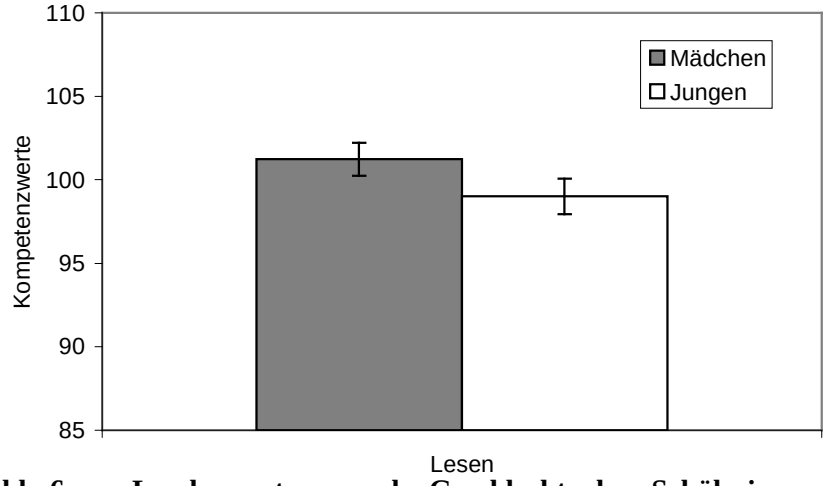


Abb. 6: Lesekompetenz nach Geschlecht der Schülerinnen und Schüler (mit 95 %-Konfidenzintervallen der Gruppenmittelwerte)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

5. Rahmenbedingungen schulischen Lehrens und Lernens

Anders als im Sekundarschulbereich besuchen in Deutschland im Grundschulbereich fast alle Kinder eine gemeinsame Schule. Damit einher geht der Anspruch, allen Kindern eine gemeinsame Grundbildung und eine gemeinsame Basis für weiterführende Bildungsprozesse zu vermitteln (vgl. vertiefend zu dem Folgenden: Lankes/Plaßmeier/Bos/Schwippert 2004). Im angestrebten Idealfall zeichnet sich diese gemeinsame Grundbildung dadurch aus, dass sie einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit unter den nachwachsenden Generationen leistet. Zentrale Faktoren für die Realisierung dieser Ziele sind die institutionellen Rahmenbedingungen von Schulen, d.h. es rücken Faktoren wie die Lehr- und Lernbedingungen in den Schulen und die Verwendung von Ressourcen, die innere Organisation von Schulen und die Ausbildung von Lehrkräften und die Unterrichtspraxis in den Fokus.

IGLU 2001 liegt eine klassenbasierte Stichprobe zugrunde. Zur Ermittlung von schulischen Rahmenbedingungen wurde ein Lehrerfragebogen eingesetzt. Erhoben wurden sowohl die personelle und materielle Ausstattung der Schulen, die Unterrichtszeit und die Kooperation im Lehrerkollegium, ausgewählte Aspekte des Unterrichts, zu den Schullaufbahnen 10-jähriger Kinder sowie zu Fördermaßnahmen inner- und außerhalb der Schule (zur Auswahl der hier berichteten Merkmale, vgl. Lankes/Bos/Mohr/Plaßmeier/Schwippert 2003). Die im Folgenden referierten Befunde beziehen sich ausschließlich auf den Unterricht im Lesen und den Aufbau von Lesekompetenz, da nur zu diesen Aspekten auf internationaler Ebene erhobene Daten vorliegen. Hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse ist daran zu erinnern, dass das PIRLS/IGLU-Stichprobendesign zwar repräsentative Daten über die Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe in den teilnehmenden Ländern bereit stellt, während über die Lehrkräfte keine repräsentativen Aussagen möglich sind, da diese über die Auswahl der Klassen ermittelt wurden. Die Befunde werden deshalb immer in Schülerprozenten angegeben.

Eine international-vergleichende Perspektive auf Bildungssysteme zeigt, dass Staaten sowohl hinsichtlich des Umfangs der für Bildung bereitgestellten Mittel als auch hinsichtlich der Art der Verwendung derselben differieren. Im Bildungsbericht für Deutschland wurde diesbezüglich beispielsweise festgehalten: „Deutschland widmet einen eher geringen Teil seines nationalen Wohlstands dem Aufgabenfeld Bildung; Deutschland konzentriert seine Bildungsausgaben stärker als andere Staaten auf Personalausgaben – und dies weniger zu Gunsten eines großen Personalvolumens und mehr zu Gunsten vergleichbar günstiger Gehälter; Deutschland verfolgt beim Einsatz seiner ökonomischen Ressourcen eine Ausgabenstrategie, die ältere Bildungsteilnehmer – erheblicher als dies in anderen Staaten geschieht – bevorzugt; und schließlich: Deutschland streckt seine Bildungsausgaben über – international gesehen – eher lange Phasen der Biographie seiner Bildungsteilnehmer“ (Avenarius et al. 2003, 50). In der Konsequenz bedeutet dies, dass für deutsche Grundschulen im internationalen Vergleich weniger Geld

aufgebracht wird. Dies gilt auch für den innerdeutschen Vergleich im Bezug auf allgemein bildende Schulen der Sekundarstufe I und II (OECD 2003, 219).

Zu den institutionellen Bedingungen, die im internationalen Vergleich oftmals dahingehend erörtert werden, ob sie einen Beitrag zur Aufklärung von Leistungsunterschieden zwischen Ländern liefern können, zählen die Dauer der von allen Schülerinnen und Schülern verbrachten Jahre in einer Schulform, wie beispielsweise in der Grundschule, die Schul- und die Klassengröße. Die Schulgröße ist jeweils in Relation zur Anzahl der Jahrgänge zu betrachten, die in einer Schule unterrichtet werden. In Deutschland besuchen die Schülerinnen und Schüler mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg, die über eine sechs Jahre umfassende Grundschule verfügen, eine vier Jahre umfassende Grundschule. Im internationalen Vergleich und in den hier bereits erwähnten europäischen Staaten der Vergleichsgruppe I variiert die Grundschulzeit demgegenüber: In Frankreich und Italien umfasst sie die ersten fünf Jahrgangsstufen, in England und Griechenland die ersten sechs, in den Niederlanden die ersten acht und in Schweden besuchen die Schülerinnen und Schüler neun Jahre gemeinsam die gleiche Schule (Mullis/Martin/Kennedy/Flaherty 2002).

Die Klassengröße rückt immer wieder in das Zentrum des Interesses, da insbesondere für jüngere Schülerinnen und Schüler kleinere Klassen – zumindest theoretisch – Möglichkeiten für ein höheres Engagement eröffnen, die in häufigeren und intensiveren Lernaktivitäten münden können (Finn/ Pannozzo/Achilles 2003). Eine korrelative Beziehung im Sinne, je kleiner die Klasse desto besser die Schülerleistung, lässt sich aber nicht nachweisen. Eine intensivierte Betreuung können aber nicht nur kleinere Klassen ermöglichen, sondern auch zusätzliches Personal, das im Unterricht oder außerhalb desselben einzelnen Schülern oder Gruppen von Schülern zusätzliche Unterstützung gibt. Aus diesem Grunde wird in der folgenden Tabelle 4 neben der durchschnittlichen Klassengröße auch die Schüler-Lehrer-Relation berichtet.

In Deutschland ist die Klassengröße mit 22,5 Schülerinnen und Schülern in der Grundschule im internationalen Vergleich als eher niedrig zu bewerten (vgl. Tab. 4). Die Werte für die hier berichteten Länder der Bundesrepublik Deutschland weichen davon nur wenig ab. Tabelle 4 weist darüber hinaus den Anteil an Schülerinnen und Schülern aus, für die in dem Staat oder in dem deutschen Bundesland nach Auskunft der Schulleitungen zusätzliche Lehrkräfte an der Schule theoretisch zur Verfügung stehen, inwieweit diese dort tatsächlich eingesetzt wurden, ist damit jedoch nicht dokumentiert. In der Mehrzahl der hier erfassten Länder der Bundesrepublik entspricht die Lehrer-Schüler-Relation in etwa der Klassenstärke, d.h. es steht für jede Klasse eine Lehrkraft zur Verfügung, lediglich in Bayern gibt es etwas mehr zusätzliches Personal. Hervor stechen die in Tabelle 4 dokumentierten Klassengrößen und Lehrer-Schüler-Relationen in Schweden und Italien, wo im Schnitt etwa zwei Lehrkräfte pro Klasse zur Verfügung stehen. Letztere sind insofern ein gutes Beispiel für Staaten, die ihre finanziellen Ressourcen stär-

ker als Deutschland in den Grundschulbereich einbringen, und dies in eine gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler.

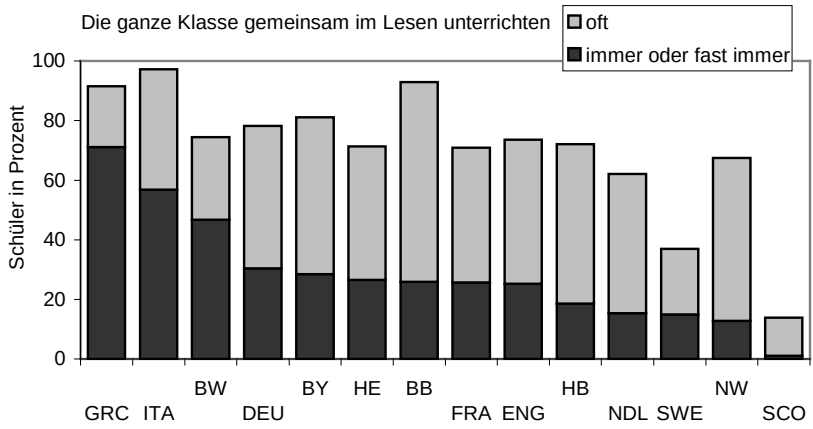
	Schul-größe[2]	Parallelklassen im 4. Jahrgang[3]	Klassen-größe[4]	Lehrer-Schüler-Relation[5]	Zusätzliche Lehrkräfte an der Schule (Schüler in Prozent)[6]
Deutschland	281	3,0	22,5	19,4	38
England	316	1,9	29,0	20,5	84
Frankreich	216	1,9	23,9	19,5	52
Griechenland	192	1,7	19,9	12,7	42
Italien	552	5,5	20,5	10,8	15
Niederlande	302[1]	1,3	26,4	17,2	93
Schottland	292[1]	1,6	25,9	20,5	94
Schweden	362	2,1	24,3	12,4	85
Baden-Württemberg	308[1]	3,0[1]	23,1	22,7	41
Bayern	344	3,1	24,6	20,8	43
Brandenburg	293[1]	2,5[1]	21,6	20,7	47
Bremen	273[1]	3,2[1]	21,4[1]	19,4	45
Hessen	301	3,2	22,4	21,5	21
Nordrhein-Westfalen	266	2,9	22,6	21,7	32

Tab. 4: Schulgröße, Klassengröße, Lehrer-Schüler-Relation in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich (VG 1) im Schuljahr 2000/2001

[1] Antwortrate zwischen 70 und 84 Prozent.
[2] Die Angaben stammen aus dem Schulleiterfragebogen.
[3] Verhältnis Schüler im 4. Jahrgang zu Klassengröße.
[4] Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen.
[5] Internationale Werte: OECD, 2003, S. 375; Nationale Werte: Baumert et al., 2002, S. 48.
[6] Die Angaben zu Schülerprozenten werden folgendermaßen gelesen: ‚38 Prozent der deutschen Schüler besuchen Schulen, an denen zusätzliche Lehrkräfte verfügbar sind'.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Die Schülerschaft an Grundschulen zeichnet sich insgesamt und demzufolge auch mit Blick auf das Lesen durch divergierende Voraussetzungen, Lerntempi, Arbeitshaltungen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aus; die Lehrkräfte sind angehalten, diese Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen im Unterricht zu berücksichtigen. In Klassen, in welchen die überwiegende Zeit im Klassenverband Frontalunterricht erfolgt, bleibt wenig Raum für individuelle Aufgaben und individuelle Unterstützung. Abbildung 6 dokumentiert die Antwort der Lehrkräfte auf die Frage ‚Wenn Sie Lesen unterrichten und/oder lesebezogene Unterrichtsaktivitäten mit den Schülern durchführen, wie oft organisieren Sie diese in folgender Weise?' (Antwortmöglichkeiten: ‚Immer oder fast immer', ‚oft', ‚manchmal', ‚nie').

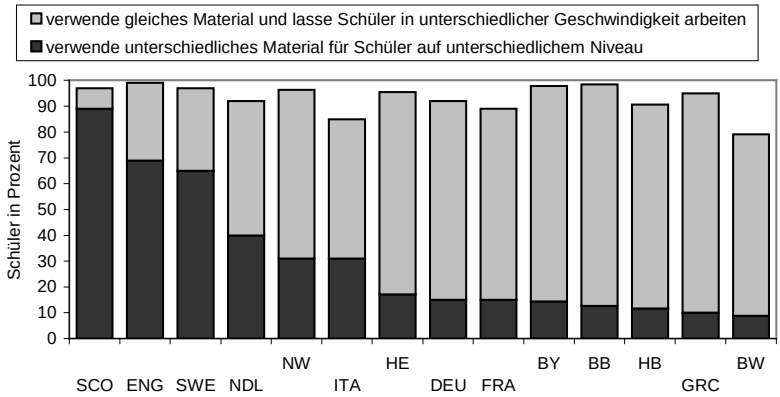


Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen.
Abkürzungen: GRC = Griechenland, ITA = Italien, BW = Baden-Württemberg, DEU = Deutschland, BY = Bayern, HE = Hessen, BB = Brandenburg, FRA = Frankreich, ENG = England, HB = Bremen, NDL = Niederlande, SWE = Schweden, NW = Nordrhein-Westfalen, SCO = Schottland.

Abb. 6: Organisation des Leseunterrichts in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich (VG 1)

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Abbildung 6 zeigt, dass in den meisten hier betrachteten Staaten und in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland der Unterricht immer oder fast immer im Klassenverband erfolgt, sodass davon auszugehen ist, dass andere Organisationsformen selten eingesetzt werden. In Deutschland werden 30 Prozent der Kinder fast ausschließlich im Klassenverband unterrichtet; im Bundesland Baden-Württemberg fast die Hälfte der Kinder, in Nordrhein-Westfalen dagegen nur etwas mehr als 10 Prozent. Dort findet, anders als in England oder Schottland beispielsweise, Unterricht in leistungshomogenen Gruppen nur selten statt; ebenso selten zu finden ist in Deutschland eine individuelle Unterweisung im Leseunterricht, wie sie in Griechenland oder Italien vorkommt. Stärker individualisierte Lehr-Lernformen schlagen sich in der Regel auch in der Verwendung unterschiedlicher Aufgaben und Materialien im Unterricht nieder. Vor diesem Hintergrund wurde den an der PIRLS/IGLU 2001-Studie beteiligten Lehrerinnen und Lehrern die folgende Frage gestellt: ‚Welche der folgenden Aussagen beschreibt am besten, wie Sie im Leseunterricht Unterrichtsmaterial für Schüler mit unterschiedlichen Lesefähigkeiten einsetzen?‘ Die Lehrkräfte konnten eine von vier Antwortalternativen wählen. Abbildung 7 dokumentiert die Ergebnisse auf diese Frage.



Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen. Abkürzungen vgl. Abbildung 6.

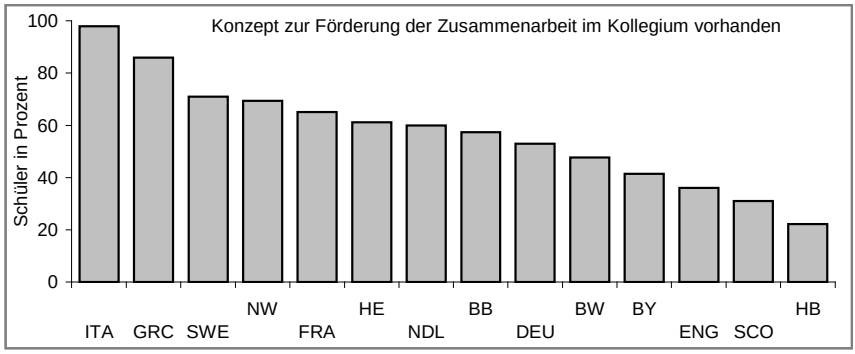
Abb. 7: Maßnahmen zur Differenzierung im Leseunterricht in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich (VG 1)

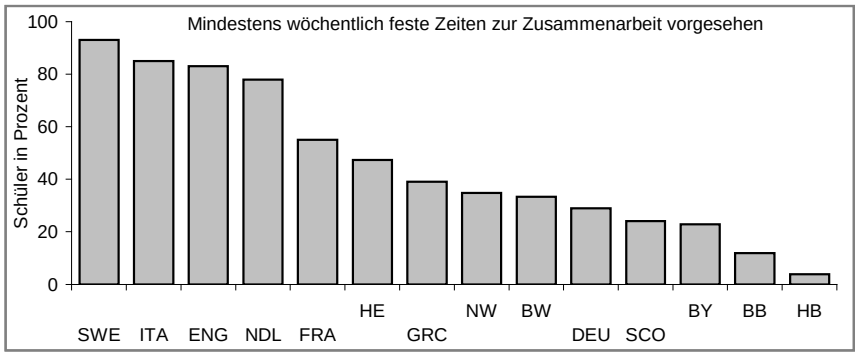
IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

In Schottland, England und Schweden (vgl. Abb. 7) lassen die Lehrkräfte die meisten Schüler mit unterschiedlichem Material arbeiten, in Deutschland, Frankreich und Griechenland verwenden die meisten Kinder dagegen das gleiche Material, haben allerdings unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung desselben zur Verfügung (Meyer-Willner 2001). Die Zahl der Schüler/innen, die von Lehrkräften unterrichtet werden, die das unterschiedliche Niveau in der Klasse nicht berücksichtigen oder angeben, dass die Klasse auf gleichem Niveau sei, ist gering. Die Differenzierung durch die für eine Aufgabe zur Verfügung stehende Bearbeitungszeit dominiert in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland; in Nordrhein-Westfalen ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren Lehrkräfte angeben, unterschiedliches Material einzusetzen, etwas höher als in den anderen hier aufgeführten Bundesländern und vergleichbar mit der Situation in Italien. Aus diesen Daten lässt sich schließen, dass in den Grundschulen in den hier betrachteten deutschen Bundesländern nur relativ wenig individualisierter Leseunterricht stattfindet, wobei der Faktor ‚Zeit' die dominierende Form der Individualisierung darstellt.

Für das Gelingen schulischer Arbeit, dies zeigten sowohl die empirische Forschung zur Wirksamkeit „guter Schulen", als auch empirische Studien zur individuellen Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz, ist berufsbezogene Kooperation zwischen Lehrkräften von zentraler Bedeutung (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1997). Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen von PIRLS/IGLU 2001 die Schulleitungen der an der Studie beteiligten Schulen danach befragt, ob es an ihrer Schule Konzepte zur Förderung der Kooperation der Lehrkräfte gibt. Die folgende Abbildung 8 zeigt diesbezüglich gewonnene Ergebnisse wieder-

um für die hier bereits angeführten Länder der Bundesrepublik Deutschland und europäischen Staaten.





Die Angaben stammen aus dem Schulleiterfragebogen. Abkürzungen vgl. Abbildung 6.

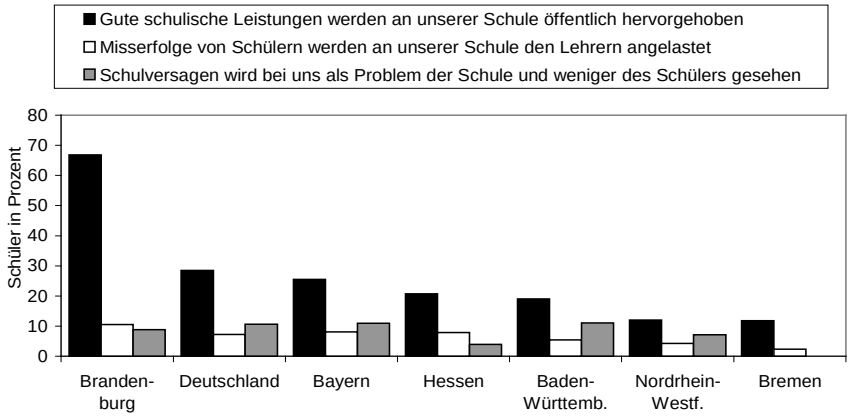
Abb. 8: Rahmenbedingungen für Kooperation im Kollegium in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich (VG 1) im Schuljahr 2000/2001

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

Nach Aussage der Schulleiter gibt es in allen hier betrachteten deutschen Bundesländern und europäischen Staaten an den Schulen Konzepte zur Förderung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander sowie vorgesehene Zeiten für die gemeinsame Arbeit an Unterrichtsmaterial und Unterrichtsmethoden (vgl. Abb. 8). In Deutschland haben mehr als die Hälfte der Schulen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Brandenburg nach Angaben der Schulleiter Konzepte zur Zusammenarbeit. In Hessen sind nach Angaben der Schulleiter in fast 50 Prozent der Schulen wöchentliche feste Zeiten für die Zusammenarbeit vorgesehen. Ein Grund dafür, dass solche festen Zeiten für die Zusammenarbeit in Deutschland seltener eingeplant sind als in anderen europäischen Staaten, ist sicherlich der traditionell etablierte Halbtagscharakter des Lehrerberufs in Deutschland. Dieser hat zur Folge, dass über

den Unterricht hinaus anfallende Arbeiten, wie Korrekturen, Nachbereitung und Vorbereitung von Unterricht nicht wie in vielen Staaten, in denen der Unterricht weit in den Nachmittag hineinreicht, an der Schule erledigt werden. Im internationalen Vergleich ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Schule besuchen, an der wöchentlich feste Zeiten für die Kooperation der Lehrkräfte vorgesehen sind, in Schweden am höchsten, gefolgt von Italien, England, den Niederlanden und Frankreich. Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik besuchen demzufolge deutlich seltener Schulen, an denen mindestens einmal wöchentlich feste Kooperationszeiten für die Lehrkräfte eingeplant sind, als Schülerinnen und Schüler in den hier betrachteten europäischen Staaten (mit Ausnahme von Schottland).

Schulen verfolgen das Ziel, erfolgreiche pädagogische und didaktische Arbeit zu leisten und Verantwortung für das Lernen und die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Dabei sind sie mit mannigfaltigen Ansprüchen konfrontiert, wie Lernproblemen der Kinder, unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen. Eine Frage in der nationalen Erweiterung von IGLU 2001 (IGLU-E) bezog sich auf die Stimmung an der Schule hinsichtlich des Erfolgs bzw. Versagens von Schülerinnen und Schülern. Abbildung 9 zeigt, dass gute Leistungen von Schülerinnen und Schülern deutlich stärker in Brandenburg als in den anderen hier genannten Bundesländern hervorgehoben werden. Verschwindend gering sind dagegen in allen Ländern die Anteile von Schülerinnen und Schülern, die Schulen besuchen, an denen das Schulversagen eines Schülers oder einer Schülerin als ein Problem der Lehrkraft oder der Schule wahrgenommen wird. Dies legt den Schluss nahe, dass an den Schulen in den hier betrachteten Ländern der Bundesrepublik Deutschland Misserfolge von Schülerinnen und Schülern sowie Schulversagen häufig extern attribuiert werden.



Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen.
Abkürzungen vgl. Abbildung 6.

Abb. 9: Stellung der Schule zu Schulerfolg und Schulversagen nach Auskunft der Lehrkräfte in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland

IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

6. Systemmonitoring

Traditionell wurde und wird in Deutschland im Bildungswesen und insbesondere im Schulwesen mit den Mitteln der Inputsteuerung gearbeitet. Mehr oder weniger zentral wurde und wird die Struktur und Ausstattung der Schulen zwar durch die Schulträger regionalisiert, aber durch die einschlägige Gesetzgebung vereinheitlicht vorgegeben. Dies betrifft sowohl personelle als auch materielle Ressourcen. Das gleiche gilt für die Qualifikation der Lehrkräfte. Darüber hinaus wurden und werden die zu unterrichtenden Fächer in Form, Umfang und Inhalt durch zentrale Vorgaben, die Curricula, bestimmt. Zahllose Erlasse reglementieren ergänzend detailliert das pädagogische Geschehen im Unterricht. Mit den Instrumenten der Schulaufsicht wurde und wird auf den verschiedenen administrativen Ebenen versucht diese Vorgaben durchzusetzen bzw. die Durchsetzung derselben zu steuern und zu kontrollieren. Diesem System implizit ist die Vorstellung, dass sich bei sehr guter Planung, Steuerung und strikter Kontrolle der Durchführung, der beabsichtigte Bildungserfolg quasi ‚automatisch' einstellt. Definiert und geprüft wurde dieser Bildungserfolg allerdings, von einigen Bundesländern mit zentralen Elementen der Abschlussprüfungen der Sekundarstufe II im allgemein bildenden Zweig abgesehen, bislang kaum.

Schon im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts wiesen Autoren aus dem Bereich der Schulentwicklungsforschung darauf hin, dass eine Steuerung des Schulwesens allein mit den Mitteln der Inputsteuerung vermutlich nicht Ziel führend sein würde und dass Elemente der Prozesssteuerung mit integriert werden müssten (vgl. z.B. Rolff 1993). Da die Vorgaben aus der Inputsteuerung in den einzelnen Schulen umgesetzt werden sollen, müsste berücksichtigt werden, dass diese einzelnen Schulen sich hinsichtlich ihres sozialen Umfeldes, ihres Personals, ihrer Schülerschaft etc. unterscheiden, sodass von divergierenden Umsetzungspotentialen auf Einzelschulebene auszugehen ist. Mit den Instrumenten der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung und der Unterrichtsentwicklung sollte und soll ergänzend zur Inputsteuerung im Rahmen einer unterstützenden Prozesssteuerung die Inputsteuerung vor Ort optimiert werden. Art und Umfang dieser Entwicklungsmaßnahmen können zwar staatlich vorgegeben und kontrolliert werden, der Optimierungsprozess selbst ist aber in die jeweilige Schule verlagert. Auch diesem Modell implizit ist die Vorstellung, dass bei einem gelungenen Schulentwicklungsprozess ein Bildungserfolg auf Seiten der Schülerschaft eintritt.

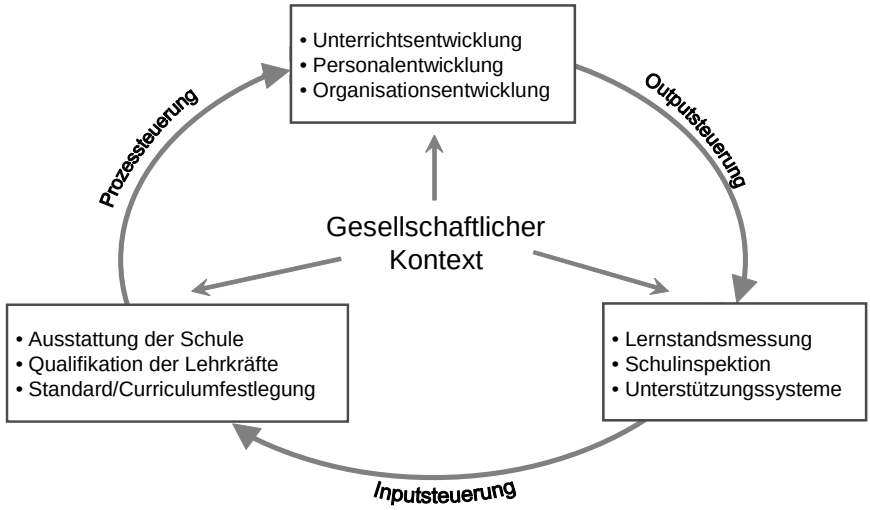


Abb. 10: Kreislauf der Steuerung im Bildungswesen

Modifikation des Steuerungskreislaufs von Schwippert/Bos (2005).

Im Rahmen rezenter internationaler Schulleistungsstudien wurde deutlich, dass diese modellimpliziten Annahmen nicht in dem erhofften bzw. erwarteten Ausmaß eingetroffen sind. Dies führte zu einer Neuorientierung bezüglich der Steuerung des Schulwesens. Wie aus Abbildung 10 deutlich wird, wird nunmehr die Inputsteuerung und die Prozesssteuerung um Elemente der Outputsteuerung ergänzt. Mit der Erhebung von Schülerkompetenzen soll der Bildungsadministration, den politischen Entscheidungsträ-

gern, aber auch den Lehrkräften in den Schulen Steuerungswissen zur Verfügung gestellt werden, das zu datenbasierten Alternativen von Handlungsmöglichkeiten führen soll. Am Beispiel von Hamburg, wo bereits seit Mitte der 1990er Jahre das Steuerungssystem umgestellt wurde, kann dieses Vorgehen im Folgenden konkretisiert werden.

In Hamburg werden die Ergebnisse aus regelmäßigen Schulleistungstests an die Schulen zurückgemeldet, und zwar für jedes getestete Fach und für jede Klasse. Diese Rückmeldungen sind in der Regel sehr ausführlich (vgl. Pietsch/Bos 2006) und werden im Kollegium, aber auch mit der Schulaufsicht intensiv diskutiert. Kernstück der Rückmeldung ist der Vergleich mit „vergleichbaren Klassen".

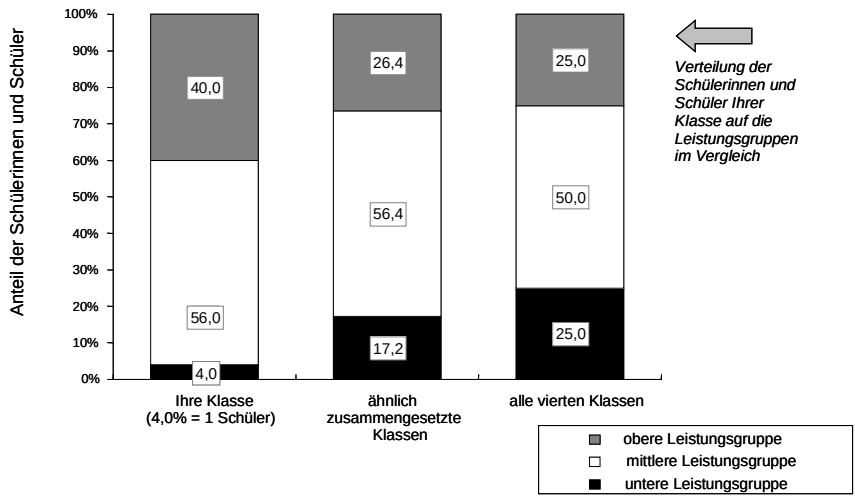


Abb. 11: Rückmeldung von KESS-4-Ergebnissen: Die Verteilung auf die Leistungsgruppen im Vergleich

Universität Hamburg: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern
© KESS 4

Der Vergleich mit dem Mittelwert aller Schulen in Hamburg dient der allgemeinen Orientierung, allerdings werden die an einer Brennpunktschule arbeitenden Kolleginnen und Kollegen auch ohne Leistungsmessung wissen, dass ihre Schüler unter dem Hamburger Durchschnitt liegen. Ebenso ist den an einer Schule in einem privilegierten Umfeld arbeitenden Kolleginnen und Kollegen bewusst, dass ihre Schülerschaft deutlich über dem Mittelmaß liegt. Interessant ist deshalb für die Einzelschule der Vergleich mit Schulen, die unter ähnlichen Bedingungen mit einer ähnlich zusammengesetzten Schülerschaft arbeiten. In Hamburg wurden die Schulen nach einem Belastungsindex klassifiziert (vgl. Bos et al. 2006), in den beispielsweise der Migrationsstatus der Kinder und die ökonomische Lage der Elternhäuser – insgesamt dreißig Variablen – eingingen, um so einen möglichst umfas-

senden Vergleich von Schulen zu ermöglichen. Wie aus Abbildung 11 ersichtlich wird, gelingt es dieser Schule, den Anteil der Kinder mit besonders hoher Kompetenz nicht nur im Vergleich zum Hamburger Durchschnitt (25 %), sondern auch im Vergleich zu „vergleichbaren Schulen“ (26,4 %) auf 40 % zu erhöhen sowie den Anteil besonders schwacher Schüler auf vier Prozent zu senken. Von besonderer Bedeutung ist diese Art der Rückmeldung für Schulen, die schlechter abschneiden als erwartet, denn sie können die Befunde nun nicht mehr so leicht extern attribuieren, sondern werden sich mit den schulinternen Gründen für ihr erwartungswidrig schlechtes Abschneiden auseinander setzen müssen.

Daten, die im Rahmen der Outputsteuerung erhoben werden, können aber auch heran gezogen werden, um Maßnahmen der Inputsteuerung zu optimieren. So wurde in Hamburg 1996 im Rahmen der „Lernausgangslagen-Untersuchung“ (LAU5) bei Kindern zu Beginn der fünften Jahrgangsstufe u.a. die Kompetenz im Leseverständnis erfasst (vgl. Lehman/Peek/Gänsfuß 1997). Dabei zeigte sich, dass der Anteil besonders schwacher Leserinnen und Leser eines der größeren Probleme an Hamburger Schulen darstellte. In Kenntnis dieses Sachverhalts wurde als eine Maßnahme zu seiner Bearbeitung die Stundentafel geändert und mehr Unterricht erteilt. Darüber hinaus erhielten im Rahmen von PLUS (Projekt Lesen und Schreiben für alle, vgl. May 1994) mehr als 150 Lehrkräfte in Hamburg eine Zusatzausbildung zum Umgang mit besonders schwachen Leserinnen und Lesern. Diese Lehrkräfte konnten in den folgenden Jahren in den Grundschulen als „Co-Teacher“ eingesetzt werden und ihr Wissen und ihre Erfahrung weitergeben. Dies hat vermutlich zu einer erheblichen Verbesserung des Unterrichts insgesamt geführt.

Abbildung 12 zeigt, dass sich die Leseleistungen der Schülerschaft aus dem Jahre 1996 von jenen der Schülerinnen und Schüler aus dem Jahr 2003 nicht unerheblich unterscheiden; folgt man den Erkenntnissen aus PIRLS/ IGLU 2001, so beträgt der Unterschied rund ein halbes Lernjahr. Für den Bereich Mathematik – dort gab es ein ähnliches Förderprogramm – war der Unterschied zwischen den 1996 und 2003 erhobenen Leistungen noch gravierender; positiv verändert hatte sich auch die Kompetenz im Aufsatzschreiben. Dies legt den Schluss nahe, dass die Kombination von Rückmeldung an die Lehrkräfte, die Auseinandersetzung des Kollegiums mit den Ergebnissen aus Schulleistungstests und die intelligente Nutzung des Steuerungswissens für eine verbesserte Inputsteuerung eine sinnvolle Strategie zur Verbesserung der Schülerkompetenzen insgesamt darstellt.

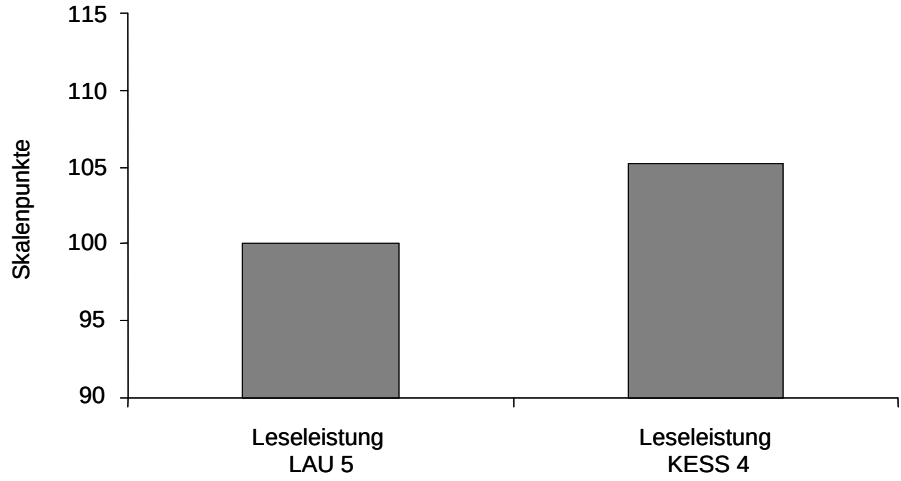


Abb. 12: Leseleistung im Vergleich – LAU 5 und KESS 4 (Mittelwerte)

Universität Hamburg: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern
© KESS 4

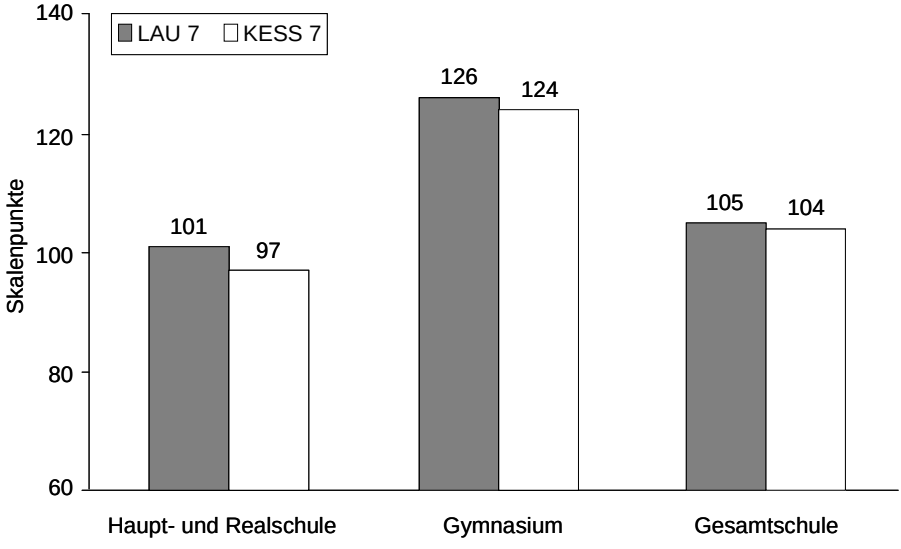


Abb. 13: Leseverständnis am Ende der Jahrgangsstufe 6 in den Untersuchungen LAU 7 und KESS 7 nach Schulform

BBS/IFS/LI : Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern © KESS 7

Eine Erhöhung der Unterrichtszeit allein, ohne eine Verbesserung des Unterrichts und eine Erhöhung der Lehrerkompetenz, erscheint demgegenüber eher suboptimal, wie der in Abbildung 13 dargestellte Vergleich der in LAU7 und in KESS7 erhobenen Schülerleistungen nahe legt (vgl. Bos/ Bonsen/Gröhlich/Jelden/Rau 2006). Im Anschluss an die Ergebnisse der Sekundarstufenuntersuchung LAU7 hatte man seinerzeit in Hamburg zwar die Stundentafel verändert, nicht aber ein gezieltes Förderprogramm aufgelegt.

Literatur

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Weiß, M. (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 69-137.

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H., & Weiß, M. (2003). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. S. 323-407.

Beaton, A.E. & Allen, N.L. (1992). Interpreting scales through scale anchoring. Journal of Educational Statistics, 17 (2), S. 191-204.

Bourdieu, P. (1999). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (11. Aufl.). Frankfurt a.M.

Bos, W., Bonsen, M., Gröhlich, C., Jelden, D. & Rau, A. (2006). Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7“ (KESS 7). Forschungsbericht für die Behörde für Bildung und Sport der Stadt Hamburg.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.), (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.), (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.

Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, S. 69-142.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.), (2005). IGLU. Vertiefende Analyse zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster.

Bos, W. & Pietsch, M. (Hrsg.), (2006). KESS4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Hamburger Grundschulen. (HANSE-Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 1.). Münster.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (1997). Gutachten zur Vorbereitung des Programms ‚Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts'. Bonn: Bund-Länder-Kommission. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 60).

Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. & Sainsbury, M. (2001). Framework and specifications for PIRLS assessment 2001 (2. Aufl.). Chestnut Hill, MA.

Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. British Journal of Sociology, 30, p. 341-415.

Finn, J.D., Pannozzo, G.M. & Achilles, C.M. (2003). The „why's" of class size: Student behavior in small classes. Review of Educational Research, 73, S. 321-368.

Kintsch, W. (1994). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.), Verstehen. Bern, S. 39-54.

Klieme, E., Baumert, J., Köller, O. & Bos, W. (2000). Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung: Konzeptuelle Grundlagen und die Erfassung und Skalierung von Kompetenzen. In: Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R.H. (Hrsg.), TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie, Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen, S. 85-133.

Lankes, E.-M., Bos, W., Mohr, I., Plaßmeier, N., Schwippert, K., Sibberns, H. & Voss, A. (2003). Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). In: Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, S. 7-28.

Lankes, E.-M., Bos, W., Mohr, I., Plaßmeier, N. & Schwippert, K. (2003). Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. In: Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, S. 29-67.

Lehmann, R., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg.

Lieberum, R. (1994). Gebrauchstexte im Unterricht. In: Lange, G., Neumann, K. & Ziesenis, W. (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, S. 795-806.

Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1993). Teaching reading around the world. Hamburg.

May, P. (1994). Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Rechtschreibleistungen Hamburger Schülerinnen und Schüler im vierten Schuljahr im Zusammenhang mit Merkmalen schriftsprachlichen Unterrichts. Ergebnisse der Voruntersuchung zum Projekt Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Hamburg.

Meyer-Willner, G. (2001). Differenzierung und Individualisierung. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., Keck, R.W. & Sandfuchs U. (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 367-376.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. & Flaherty, C.L. (Hrsg.), (2002). PIRLS 2001 Encyclopedia. A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Boston.

Pietsch, M. & Bos, W. (2006). Rückmeldungen von Schülerleistungen am Ende der Grundschulzeit an Schulen und Lehrkräfte in Hamburg. In: Bos, W. & Pietsch, M. (2006). (Hrsg.), KESS4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Hamburger Grundschulen. (HANSE-Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 1.). Münster.

OECD (Hrsg.), (2003). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003. Paris.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, R., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.), (2004). Pisa 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.

Rolff, H.-G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim.

Schwippert, K.,, Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, S. 265-302.

Schwippert, K. & Bos, W. (2005). Die Daten der Vergleichsuntersuchungen und ihre Nutzungsmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 11 (2), S. 121-133.

Sheehan, K.M. (1997). A tree-based approach to proficiency scaling and diagnostic assessment. Journal of Educational Measurement, 34 (4), p. 333-352.

Spinner, K.H. (1980). Ich und die Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In: Spinner, K.H. (Hrsg.), Identität und Deutschunterricht. Göttingen, S. 7-14.

Statistisches Bundesamt Deutschland (2002). Erwerbstätigkeit. Verfügbar unter: http://www.destatis.de/basis/d/erwerb/erwerbtab1.htm [5.3.2003]

Voss, A., Carstensen, H. & Bos, W. (2005). Textgattungen und Verstehensaspekte: Analyse von Leseverständnis aus den Daten der IGLU-Studie. In: Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valentin, R. & Walther, G. (Hrsg.), IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster, S. 1-36.

Wilpert, G. v. (2001). Sachwörterbuch der Literatur (8., verbesserte und erweiterte Aufl.). Stuttgart.

Ilse Kamski

Bildung in der Ganztagsschule

1. Einleitung

Seit PISA sind Ganztagsschulen wieder verstärkt in der öffentlichen und politischen Diskussion. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Deutschland in der Bildung nur einen Rang im Mittelfeld belegt, der Bildungsgrad in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft steht und deshalb ein Umdenken und Richtungswechsel im Bildungswesen ansteht. Deutsche Schülerinnen und Schüler hinken im internationalen Vergleich in ihren Leistungen hinterher. Diese Erkenntnis ließ den Ruf nach Bildungsstandards auf der einen sowie die Forderung nach Aus- und Aufbau von Ganztagsschulen auf der anderen Seite immer lauter werden. Mit der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (vgl. Klieme 2003) wurde darauf auf ersteres reagiert und eine Grundlage für die wissenschaftliche aber auch öffentliche Diskussion geschaffen. Die Expertise führte zu einer Begriffsklärung und hat dazu beigetragen, dass das Konzept der Bildungsstandards im Bildungswesen (von der Politik bis in die Kreise der Lehrergewerkschaften) eine relativ große Akzeptanz in Deutschland gefunden hat.

Mit dem im Jahre 2003 vom Bund aufgelegten Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) wurde von Seiten der Politik eine finanzielle Grundlage geschaffen, Ganztagsschulen in Deutschland bei ihrem Auf- und Ausbau zu unterstützen. Die Bundesregierung stellt gemeinsam mit den Ländern bis 2008 die Summe von insgesamt vier Milliarden Euro zur Entwicklung von Ganztagsschulen zur Verfügung. Seit 2003 wurden an ca. 5500 Schulen Maßnahmen zum Ausbau und zur Weiterentwicklung neuer Ganztagsschulen, zur Schaffung zusätzlicher Plätze an bestehenden Ganztagsschulen und zur qualitativen Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten durchgeführt. Die Entscheidungen zur gezielten Förderung von Schulen und Schulformen, zur inhaltlichen Ausstattung sowie die Personalausstattung obliegen dabei den Ländern. Dieser Finanzschub führte in den vergangenen Jahren zum einen zu einer ersten Lockerung des Reform- und Investitionsstaus in Bezug auf ganztägige Betreuung, zum anderen zu enormen Umwandlungsprozessen in Schulen im Hinblick auf die Organisation des Schultages aus pädagogischer und ökonomischer Sicht.

Über Sinn und Unsinn von Ganztagsschulen wurde in den vergangenen Jahrzehnten mehrfach, in unterschiedlicher Intensität und auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert. Der wissenschaftliche Diskurs um Ganztagsschulen wurde dabei von unterschiedlich starken Impulsen gesteuert. Bereits in den 70er Jahren des 21. Jahrhunderts gab es einen intensiven wissenschaftlichen

Diskurs um ganztägige Betreuung, bedingt durch die Frauenbewegung (die damit verbundenen höheren Ausbildungsabschlüsse), dem verstärkten Streben der Frauen in Berufstätigkeiten, der Auflösung traditioneller Familienkonstellationen und den Forderungen der 68er Generation nach veränderten Lernkulturen. Der PISA-Studie und ihren Ergebnissen ist es letztendlich zu verdanken, dass die Ganztagsschulbildung in den Fokus der öffentlichen Diskussion geriet und somit einer breiten Aufmerksamkeit gewahr wurde.

Der folgende Beitrag zeigt auf, wie sich die traditionelle Ganztagsschule zur Halbtagsschule entwickelt hat, welche Ursachen und Begründungen einer neuen Form von Schule und Unterricht zugrunde liegen und welche unterschiedlichen Organisationsmodelle und -formen zu einer Klärung des Begriffes Ganztagsschule beitragen können. Zudem zeigt der Beitrag, wo Ganztagsschulentwicklung auf Erkenntnisse schulischer Innovationsforschung zurückgreifen kann. Abschließend wird ein bundesweites Unterstützungssystem vorgestellt, das Halbtagsschulen bei ihrem Umwandlungsprozess zu Ganztagsschulen helfend zur Seite steht.

2. Vom Ganztag zum Halbtag

In der Öffentlichkeit ist weitgehend in Vergessenheit geraten, dass bis zum Ende des 19 Jahrhunderts die traditionelle Ganztagsschule die Normalform der Schule darstellte (vgl. Ludwig 1993, S. 32). Bedingt durch soziale, wirtschaftliche und medizinische Ursachen kam es zu einer Wandlung von der traditionellen Ganztagsschule zur Halbtagsschule.

2.1 Soziale und wirtschaftliche Gründe für Halbtagsschulen

Unter traditioneller Ganztagsschule wird die Unterrichtsschule mit geteiltem Unterricht am Vor- und Nachmittag verstanden. Dabei handelt es sich allerdings nicht um Formen der Ganztagsschule wie sie heute diskutiert werden. Wird heute von Ganztagsschule gesprochen, so ist damit eine Schule gemeint, die mit einem Mehr an Zeit auf die Bedürfnisse und Anforderungen von Kindern und Jugendlichen in psychischer und physischer Hinsicht eingeht. Dies geschieht durch die Überlegungen und Zugrundelegung eines pädagogischen Konzeptes das über ein Beschulungsmodell am Vormittag und Betreuungsmodell am Nachmittag hinausgeht. Die so genannten „klassischen Ganztagsschulen“ stellten Schulen in Form ganztägig geführter Unterrichtsschulen dar. Der Unterricht wurde zeitlich auf den Vormittag und Nachmittag aufgeteilt. Dazwischen lag in der Regel eine zweistündige Mittagspause, in welcher die Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte zum Mittagessen nach Hause gingen. Diese Teilung des Schultages entsprach dem damaligen Zeitrhythmus der Arbeitswelt.

Die festgeschriebene Unterrichtspflicht, die bereits seit dem 17. Jahrhundert bestand, führte im Volksschulwesen jedoch zu halbtägigen Kompro-

misslösungen. Der Tag wurde in einen Vormittags- und Nachmittagsblock für jeweils eine Schüler/innengruppe geteilt. Diese Lösung war besonders für Kinder aus sozialschwachen Familien gedacht, die zur Sicherung des Lebensunterhaltes beizutragen hatten. Außerdem spielte besonders im ländlichen Raum Preußens der zunehmende Lehrer/innen- und Raummangel, in Verbindung mit immer größer werdenden Klassen eine wichtige Rolle. Ende des 19. Jahrhunderts führte die Personal- und Platzknappheit – zunächst als Notlösung – zur Einführung der ländlichen Halbtagsschule mit zwei Klassen und nur einem Lehrer oder einer Lehrerin. Diese Schulform wurde bald auch in anderen deutschen Staaten im ländlichen Raum der Regelfall (vgl. Radisch/Klieme 2003).

2.2 Medizinische Gründe für Halbtagsschulen

Für die Einführung der Halbtagsschule spielten im höheren Schulwesen andere Gründe eine Rolle. Der Grund war hier vielmehr die höhere wöchentliche Stundenzahl, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts stark zugenommen hatte. Im Sinne eines humanistischen Bildungsideals stieg die Fächeranzahl und entsprechend die Anzahl der Unterrichtsstunden auf bis zu 40 volle Zeitstunden pro Woche. Hinzu kamen in Preußen tägliche vorgesehene Haus-aufgabenzeiten von bis zu drei Stunden in den unteren Klassenstufen und fünf Stunden in den oberen Klassenstufen (vgl. ebenda 2003, S. 20ff). Zudem kam der aufgrund der Teilung auf Vor- und Nachmittag vierfache Schulweg. Diese enorme zeitliche Inanspruchnahme der Schülerinnen und Schüler durch schulische Pflichten führte dazu, dass im 19. Jahrhundert die so genannte „Überbürdungsklage“ erhoben wurde. Die Initiative ging dabei in einem höheren Maß von Medizinern als von Pädagogen aus. Sie forderten eine deutliche Verminderung der täglichen Schulzeit und den Verzicht auf wissenschaftlichen Unterricht am Nachmittag, um so aufgetretene gesundheitliche Probleme zu vermeiden, welche sie auf die enorme zeitliche Belastung der Schülerschaft zurückführten. Die Überbürdungsklage der Mediziner und das Problem wachsender Schulwege waren ausschlaggebend für einschneidende Veränderungen im Schulsystem. Sie veranlasste die preußische Regierung bereits Anfang der 90er Jahre des 19. Jahrhunderts der Einführung von Halbtagsunterricht an höheren Schulen, – der noch heute üblichen 45-minütigen Unterrichtsstunde und der Reduzierung der Wochenstundenzahl − zuzustimmen. Im höheren Schulwesen war die Einführung der Halbtagsschule Anfang der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts abgeschlossen. In einigen Regionen hat sich die klassische zeitliche Organisation – mit geteiltem Vor- und Nachmittagsunterricht für die Volksschulen noch bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts gehalten.

Harald Ludwig (1993) weist darauf hin, dass die Einführung des ungeteilten Unterrichts Unterstützung in der Lehrerschaft aber auch bei weiten Teilen der Bevölkerung fand. Es blieb jedoch in der öffentlichen Diskussion unbeachtet, dass diese schulorganisatorische Änderung zugleich eine Vor-

entscheidung und Einschränkung über viele didaktische, methodische, sozialerzieherische und andere pädagogische Möglichkeiten einschloss, die heute unser Schulsystem prägen und Veränderungen so schwer durchsetzbar erscheinen lassen. Ein Beispiel stellt hier der 45- Minutentakt dar, der mittlerweile immer öfter auf einen 60- beziehungsweise auch 90- Minutentakt zurückgeführt wird. Schulen berichten nach einer Umstellung, dass Lehrkräfte größere pädagogischen Handlungsspielräume erhalten, Schülerinnen und Schüler seltener Hausaufgaben bekommen, da die Fächer konzentrierter angeboten werden, Vandalismus aufgrund von weniger Raumwechsel nachlässt und Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit unter geringerem Zeitdruck weniger belastend empfinden.

3. Vom Halbtag zum Ganztag

Welche Begründungslinien lassen sich nun aufzeigen, die die Ganztagsschuldiskussion in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlicher Intensität begleiteten? Bereits 1968 hat der Deutsche Bildungsrat in seinen Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen erziehungswissenschaftliche Begründungen formuliert. Dabei ging es schwerpunktmäßig um veränderte Bildungsaufgaben. Kinder und Jugendliche sollten eine komplexe Lebensvorbereitung erhalten die auf die veränderten Anforderungen der Gesellschaft eingehen sollte. Dies sollte anhand von speziellen Arbeitstechniken und mittels sozialen Lernens erfolgen. Ganztagsschulen waren zur Förderung der Verbesserung der *Chancengleichheit* gedacht, die bereits damals im deutschen Bildungswesen als unzureichend konstatiert wurde. Kulturelle Anregungen, die auf eine multikulturelle Gesellschaft eingehen und auf sie vorbereiten, sollten Bestandteil der Lehrpläne werden. Lernmotivation und Lernhilfen sollten Grundmotive pädagogischen Handelns darstellen und die *Förderung* aller Schülerinnen und Schüler im Blick haben (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969, S. 13ff). Eine zeitlich-organisatorische Erneuerung der Schule sollte *das Wohl der Kinder und Jugendlichen* im Schulkontext gewährleisten. Es war die Forderung nach Chancengleichheit und gesundheitliche Aspekte, die den Ruf nach Ganztagsschulen bereits Ende der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts laut werden ließen. Diese Motive haben auch heute noch Bestand und finden in der aktuellen Diskussion starken Anklang.

Die Argumente unterlagen allerdings in der Vergangenheit in ihrer Gewichtung einer konstanten Veränderung. Es lassen sich fünf Begründungslinien unterscheiden:

- sozialpolitische Argumente,
- bildungspolitische Argumente,
- arbeitsmarktpolitische Argumente,
- gesundheitspolitische Argumente,

- schulspezifische Argumente.

In den letzten Jahren wurden vermehrt sozial- und arbeitsmarktpolitische Argumente zum Ausbau von Ganztagsschulen angeführt.

3.1 Sozialpolitische Argumente

Veränderte Familien- und Erwerbsstrukturen, die oft keine verlässliche Betreuung der Kinder gewährleisten, stellen die *sozialpolitische Argumentationslinie* dar. Gründe für die veränderten Familien- und Erwerbsstrukturen lassen sich im gestiegenen Anteil Alleinerziehender, in der beidseitigen Erwerbstätigkeit der Eltern, der Arbeitslosigkeit von Eltern, dem Migrationshintergrund von Eltern, sowie der Tatsache, dass weniger Familien mit mehr als zwei Generationen zusammen leben, finden. Weitere sozialpolitische Argumente sind die beruflichen Bedingungen der Erziehenden, die Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit auf die Familie, die Effekte von mangelnden deutschen Sprachkenntnissen in Migrationsfamilien, von verkehrstechnische Gegebenheiten wie Schwierigkeiten von Busverbindungen im ländlichen Raum, der Rückgang der Straßensozialisation und die Auflösung nachbarschaftlicher und großfamilienbedingter Kindersozialisation und die dadurch entstehende Notwendigkeit, Kinder und Jugendliche verlässlich zu betreuen sowie ein Miteinander mit anderen Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Familien brauchen eine räumlich erreichbare und finanzierbare Angebotsstruktur um so die Betreuung der Kinder gewährleisten und dem gesellschaftlichen Wandel adäquat begegnen zu können.

3.2 Bildungspolitische Argumente

Seit Veröffentlichung der ersten Resultate der PISA 2000 Studie im Herbst 2001 rücken auch wieder bildungspolitische und schulpädagogisch orientierte Argumente in den Mittelpunkt. Ursache dafür war das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler. Es wurden Defizite in der Förderung besonders der schwächeren aber auch der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler erkennbar. Die Studie brachte die starke Koppelung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung zum Ausdruck. Es hat sich gezeigt, dass Deutschland am ehesten von vergleichbaren Staaten das Ziel der Chancengleichheit verfehlt. Ein besonders gravierendes Problem stellt das Schulversagen dar. Nach der PISA–Studie haben 24% der 15-jährigen mindestens einmal ein Schuljahr wiederholt. Die Studie von Bellenberg (1999) belegt ähnliche Quoten und zeigt, dass Sitzenbleiber sich am Ende der Schullaufbahn vor allem unter den Haupt- und Realschülern (30% bzw. 25%) befinden. Die Klassenwiederholung geschah allerdings zuvor vorwiegend in Gymnasien oder Realschulen.

Von einem deutlichen Ausbau ganztägiger Betreuungsangebote, besonders der Ganztagsschule mit rhythmisiertem Unterricht, wird erwartet, dass sie auf diese Probleme besser reagieren kann als die in Deutschland übliche

Halbtagsschule. Es geht zum einen darum, dem Ziel der Chancengleichheit näher zu kommen. PISA hat beispielsweise gezeigt, dass in Deutschland im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten die soziale Lage der Herkunftsfamilie den stärksten Effekt auf die gegen Ende der Vollzeitschulpflicht erreichte Lesekompetenz hat. Die positiven Werte der anderen Länder sind in der Regel auf eine erfolgreichere Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten zurückzuführen. (vgl. PISA 2000, S. 389f). Dies können Ganztagsschulen in einem wesentlich besseren Umfang leisten als die üblichen Halbtagsschulen.

Zum anderen bieten Ganztagsschulen durch ihr Mehr an Zeit die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern. Förderung im Sinne von Heranführen an Grenzen, nicht nur die der Schwächeren sondern auch der Stärkeren, ist eine der herausragenden Möglichkeiten, die Ganztagsschulen verwirklichen bieten. Förderbänder für alle Niveaustufen der Schüler/
-innen sowie individuell gestellte Übungs- bzw. Hausaufgaben sind geeignete Maßnahmen, diese Ziele zu verwirklichen.

Ein weiteres bildungspolitisches Argument für Ganztagsschulen sind erweiterte Lernangebote. Sie geben einen Rahmen für zeitgemäße Bildungsprozesse. Denn für den Berufseinstieg werden heute formal höhere Qualifikationen also Bildungsabschlüsse verlangt, aber auch inhaltliche Anforderungen haben sich im Zuge der gesellschaftlichen und technischen Veränderungen gewandelt. Gefordert sind heute vor allem Schlüsselqualifikationen und nicht unbedingt noch mehr fachlich fokussierte Wissensbestände (vgl. Holtappels 1994). Die Wissensgesellschaft bietet eine Fülle an Informationen, die es zu filtern gilt. Es geht darum komplexe Vorgänge zu entschlüsseln, zu verarbeiten und durchschaubar zu machen. Die Schule von heute sollte Schlüsselqualifikationen und Orientierungswissen vermitteln. Dafür wird jedoch ein erhöhter Zeitaufwand benötigt, der im Rahmen von Halbtagsschulen nicht zur Verfügung steht. Von Ganztagsschulen mit einem entsprechenden pädagogischen Konzept wird erwartet, dass sie darauf reagieren können und Kindern und Jugendlichen ein Umfeld bieten, die erhöhten Anforderungen im Rahmen eines gesundheitsförderlichen Umfeldes zu bewältigen. Es ist einer Gesellschaft nicht damit gedient, ihren Nachwuchs zu Lasten der Gesundheit auszubilden. Ein entsprechendes pädagogisches Konzept mit Anspannungs- und Entspannungsphasen ist die Voraussetzung für eine adäquate Wissensvermittlung gekoppelt mit dem erzieherischen Gedanken. Der erneuten Entwicklung hin zu einer Überbürdungsklage von Medizinern und auch Pädagogen, wie im 19. Jahrhundert geschehen, kann so entgegen gewirkt werden.

3.3 Arbeitsmarktpolitische Argumente

Ein weiteres Argument stellt die arbeitsmarktpolitische Perspektive in den Mittelpunkt. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Mütter und Väter

kann durch Ganztagsschulen unter wesentlich positiveren Grundvoraussetzungen stattfinden. Mütter können im klassischen Familienmodell, bedingt durch die gelöste Frage der Betreuung und Versorgung ihrer Kinder verstärkt erwerbstätig werden. Alleinerziehenden Müttern und Vätern stellt sich die Frage der Betreuung ihrer Kinder unter wesentlich positiveren Ausgangsbedingungen dar. In Anbetracht des demografischen Wandels und der zukünftig verstärkt veränderten Bevölkerungspyramide mit immer mehr älteren Menschen und weniger Personen, die im Arbeitsprozess stehen, wird Deutschland nicht auf gut ausgebildete arbeitsfähige Frauen verzichten können, die aufgrund mangelnder Betreuungsmöglichkeiten für Kinder nicht am Erwerbsleben teilnehmen. Die derzeit entstehenden Kosten für eine ganztägige Betreuung von Kindern und Jugendlichen, die keine Ganztagsschulen besuchen, stellen für viele berufstätige Eltern eine enorme Belastung dar. Ein Blick auf die verschiedenen Kostenstellen wie zum Beispiel Jugendhilfeeinrichtungen, Betreuungseinrichtungen für den Nachmittag, Fahrtkosten für die Beförderung der Kinder zu verschiedenen Örtlichkeiten, etc. könnte in diesem Zusammenhang eine lohnende Forschungsarbeit darstellen.

3.4 Gesundheitspolitische Argumente

Als einen der aktuellsten Aspekte zur Förderung von Ganztagsschulen, lässt sich der Bereich Gesundheit anführen. Zunehmend ist festzustellen, dass Kinder und Jugendliche unter gesundheitlichen Problemen leiden, die für die kommenden Jahre ein hohes Maß an notwendigen medizinischen und psychologischen Unterstützungsleistungen bergen. Neben den individuellen Belastungen und Beeinträchtigungen für das jeweilige Kind, ist während dessen Erwachsenenalter ein möglicher volkswirtschaftlicher Schaden zu erwarten, der sich aus den Kosten für medizinische und psychologische Behandlungen zusammensetzt.

Psychosomatische Beschwerden, Störungen des Immunsystems, des Ernährungs- und Bewegungsverhaltens sind Krankheitsbilder, die bei Kindern und Jugendlichen immer häufiger auftreten (vgl. Hurrelmann 1994, Ravens-Sieberer/Görtler/Bullinger 2000). Im Deutschen Jugendgesundheitssurvey 2003 wird festgestellt, dass ein Fünftel der Jugendlichen Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit angibt. Bei psychosomatischen Beschwerden stellt die Schulkultur einen Schlüssel zur Prävention dar. Schulen, die Kindern und Jugendlichen ein Umfeld bieten, in dem sie sich angstfrei, angenommen, unterstützt und gefördert bewegen können, bieten positive Voraussetzungen für das psychische Wohl.

Ganztagsschule in ihrem originären pädagogischen Grundgedanken, könnte bedingt durch eine geregelte Mittagessensversorgung, Angeboten an sportlichen Aktivitäten und die persönlichkeitsentwicklungsanregenden Maßnahmen gesundheitsgefährdenden Entwicklungen entgegenwirken. Ganztägige Betreuung kann eine Umwelt für Kinder und Jugendliche bereitstellen, die deren Wohlbefinden in physischer und psychischer Hinsicht entgegen-

kommt und als Prophylaxe für ein gesundes Eintreten in den Arbeitsmarkt betrachtet werden.

3.5 Schulspezifische Argumente

Ganztägige Schulen bieten aufgrund der zeitlichen Ausdehnung des Schultages verstärkt die Möglichkeit, die Profilbildung der Einzelschule in Form von speziellen AG-Angeboten, Projekten, veränderten Lernformen, etc. voranzutreiben und zu stärken. Dies wirkt sich auf die Attraktivität der Einzelschule aus und kann so zu einer erhöhten Nachfrage von Eltern für ihre Kinder führen. Dies zeigt sich am Beispiel der Laborschule in Bielefeld, die ihr Ganztagskonzept an den Schwerpunkten der pädagogischen Leitlinien – Erfahrungslernen und Polisgedanken – ausrichtet (vgl. Thurn/Tillmann 2005, S. 252ff.). Ein Lernen, das aktive Erfahrungen ermöglicht und nicht auf der klassischen Wissensvermittlung verharrt. Lehrerinnen und Lehrer der Laborschule erfahren beispielsweise durch die große Nachfrage nach Aufnahmeplätzen eine Bestätigung, eine Akzeptanz und Wertschätzung ihrer Arbeit, was wiederum zu mehr Zufriedenheit mit dem gewählten Beruf führt und wirkt sich so auch positiv auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der Lehrkräften auswirkt.

Die Ausführungen zeigen, dass Argumentationslinien für Ganztagsschulen den jeweiligen Zeitströmungen unterworfen, oft in mehreren Linien gleichzeitig anwendbar, letztendlich jedoch zum Wohle der Kinder und Jugendlichen, aber auch der in Ganztagsschulen Beschäftigten sind.

4. Organisationsformen

Der Begriff Ganztagsschule umfasst eine Vielzahl ganztägiger Schulkonzepte, die von offenen und gebundenen Ganztagsschulen, Tagesschulen und Tagesheimschulen, Internatsschulen, über Gesamtschulen und reformpädagogische Schulen, wie zum Beispiel Montessori- und Waldorfschulen, bis hin zu Modellversuchen wie die Laborschule in Bielefeld reicht. Eine aktuelle Definition wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2003 im Rahmen der allgemeinen Diskussion um eine flächendeckende Einführung von Ganztagsschulen erarbeitet und ist die Grundlage für Ganztagsschulerlasse bundesweit. Laut KMK 2003 sind Ganztagsschulen Schulen, die ein ganztägiges, über den vormittäglichen Unterricht hinausgehendes Angebot an mindestens drei Tagen die Woche mit täglich sieben Zeitstunden bereithalten. Die nachmittäglichen Angebote stehen dabei unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und sind in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht zu sehen. Die Schulen müssen an allen Tagen des Ganztagsbetriebes eine Mittagessensversorgung bereithalten. Neben dieser übergeordneten Abgrenzung von Ganztags- zu Halbtagsschulen differenziert die Kultusministerkonferenz im Ganztagsschulbereich nochmals zwischen

drei unterschiedlichen Formen, je nach Gestaltung der Teilnahmeregelung (vgl. www.kmk.org/statist/GTS_Bericht_2003.pdf).

4.1 Gebundene Ganztagsschule

In der voll gebundenen Ganztagsschule sind

- *alle* Schülerinnen und Schüler verpflichtet
- an mindestens drei Wochentagen
- für jeweils mindestens sieben Zeitstunden

an den ganztägigen Angeboten teilzunehmen.

4.2 Teilweise gebundene Ganztagsschule

Die Verpflichtung der Teilnahme gilt in der teilweise gebundenen Ganztagsschule nur

- für *einen Teil* der Schülerinnen und Schüler (z. B. einzelne Klassenstufen oder Klassen, oder einzelne Schülerinnen und Schüler),
- an mindestens drei Wochentagen,
- für jeweils mindestens sieben Zeitstunden.

4.3 Offene Ganztagsschule

In der offenen Ganztagsschule gestaltet sich die Teilnahme der einzelnen Schülerinnen und Schüler am zusätzlichen Bildungs- und Betreuungsangebot

- an mindestens drei Wochentagen
- für jeweils mindestens sieben Zeitstunden

auf einer freiwilligen Basis.

In allen drei Formen ist die Teilnahme durch die Erziehungsberechtigten für mindesten ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.

Diese Definitionen von Ganztagsschule geben jedoch neben der Organisationsform noch keine nähere Auskunft über die möglichen Organisationsmodelle. Die gebundene Ganztagsschule als *integriertes* Modell stellt jene Organisationsform dar, in der alle Schülerinnen und Schüler den ganzen Tag in der Schule verbringen und außerschulische Kooperationspartner ihre Angebote in der Schule anbieten. Diese Form ermöglicht der Schulleitung aufgrund der Teilnahme aller Kinder und Jugendlichen am ganztägigen Angebot und der örtlichen Konzentriertheit eine optimale Voraussetzung für die organisatorische Umsetzung der pädagogischen Ganztagsidee und somit einer Rhythmisierung des Tagesablaufes, der zum Wohle der Kinder und Jugendlichen gestaltet werden kann. Anspannungs- und Entspannungsphasen in Gestalt von Unterricht, Projektarbeit, Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangeboten können verteilt über den gesamten Schultag angeboten werden.

Die Begriffe der teilweise gebundenen und offenen Ganztagsschule werden mittlerweile verallgemeinernd in einem Zuge als „offene Ganztagsschule“ genannt. Die offene bzw. teilweise gebundene Ganztagsschule wird als *additives* Modell betrieben. Dieses Modell zeichnet sich durch die Teilnahme unterschiedlicher Schülergruppen aus. Ein Teil der Schülerschaft geht nach dem Unterricht nach Hause. Eine andere Schülergruppe nimmt die Mittagsmahlzeit zu sich und verbringt die Mittagspause in der Schule. Die dritte Gruppe bleibt für die angebotene Hausaufgabenbetreuung und eine vierte Gruppe nimmt die Freizeitangebote in Anspruch. Aufgrund dieser verschiedenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die am Ganztagsangebot teilnehmen, ist die Organisation in diesem Modell nur als zusätzliche Nachmittagsbetreuung mit den verschiedenen Angeboten möglich und macht eine Rhythmisierung des Schultages zum Wohle der Kinder und Jugendlichen für alle Kinder nur eingeschränkt möglich. Die Nachmittagsbetreuung kann räumlich gesehen sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule stattfinden. Hier wird unterschieden zwischen einer additiv dualen Form 1, welche eine Betreuung von Schule und Hort darstellt, der auf dem Gelände der Schule als auch außerhalb angesiedelt sein kann. Das zweite Unterscheidungsmerkmal ist die additiv duale Form 2, die durch die Schule und Nachmittagsangebote von Vereinen, Verbänden, Einrichtungen und Institutionen wie der Jugendhilfe repräsentiert werden.

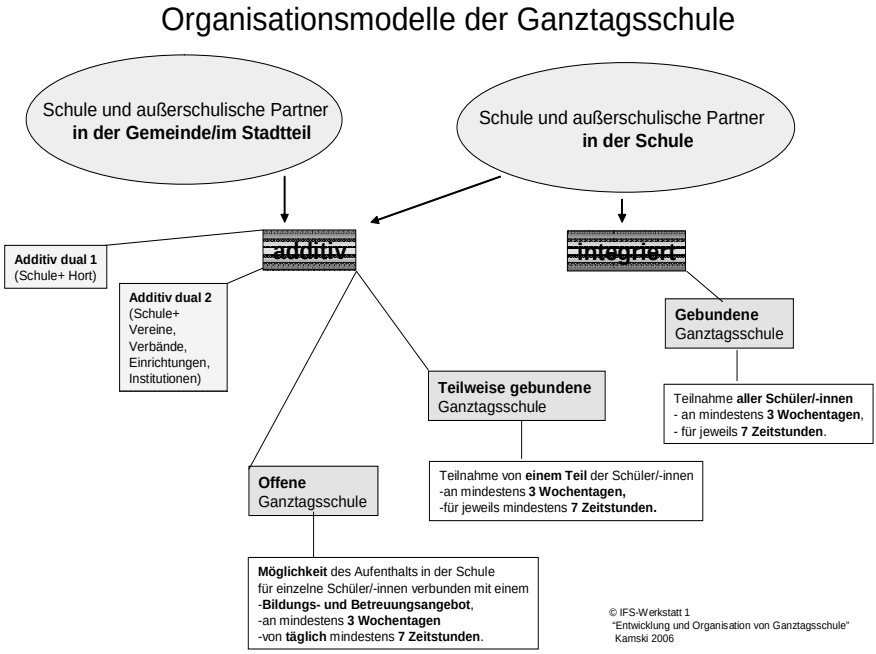


Abb. 1: Organisationsmodelle der Ganztagsschule

Diese Definitionen geben Auskunft über die organisatorischen Gestaltungsformen der Ganztagsschule. Sie sagen nichts über die inhaltliche Gestaltung aus. Die besonderen Gestaltungselemente sind jedoch wichtig, da sie eine inhaltliche und didaktische Veränderung in der Schule bewirken sollen. Wenn die mit Ganztagsschule angestrebten Ziele – wie in den Argumentationslinien aufgeführt – erreicht werden sollen, müssen diese Beachtung finden. Einen Verkürzung dieser Schulform auf eine rein ganztägige Schulorganisation, ohne inhaltliche und methodische Veränderungen, wird nicht zur Umsetzung der Erwartungen führen, die mit Ganztagsschule verknüpft sind.

5. Ganztagsschule als Innovation

Während der letzten Jahrzehnte wurde im Schulbereich eine Vielzahl von Innovationen entwickelt und erprobt. Die angemahnten Veränderungen im Schulbereich scheitern in der Regel nicht an der Tragfähigkeit der jeweiligen Innovation, sondern an einem mangelhaften Transfer des Vorhabens (vgl. Hameyer 2005). Hier bietet die schulische Innovationsforschung Wissen über den Weg zu tragfähigen Veränderungen von Lern- und Schulqualität, die auch für die Entwicklung von Ganztagsschulen nützlich sein können. Drei wesentliche Konzeptionen von Transferansätzen lassen sich unterscheiden (vgl. Wiechmann 2002, Hammeyer 2005):

a) Diffussion: Die Weitergabe von Informationen über Ideen und neue Konzepte erfolgt über den professionellen Austausch zwischen Lehrkräften, unterstützt durch Arbeitskreise, Veranstaltungen und Literatur.

b) Dissemination: Der Ansatz basiert auf der Basis, dass die Einzelschule als zentrale Einheit der Entwicklung betrachtet werden muss. Innovationsprozesse werden durch zentrale Steuerungsimpulse von Bildungspolitik, Verwaltung und Forschung forciert. Die Umsetzung erfolgt als top-down Strategie durch Informationsweitergabe in Form von Veranstaltungen der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.

c) Aktive Wissensnutzung: Die Konzentration liegt auf dem organisatorischen Rahmen einer Schule und nicht mehr in direkter Weise auf inhaltlichen Veränderungen im Kernbereich des schulischen Handelns. Der Fokus liegt auf der Einzelschule und deren Eigeninitiative. Durch die Übergabe von Verantwortlichkeiten sollen Prozesse der Innovationsnutzung angestoßen und gefördert werden.

Um eine Innovation zu etablieren, müssen die Bausteine auf dem Weg zur Durchführung bekannt sein. Die Innovationsforschung zeigt diese anhand von Phasenmodellen auf. Schulische Innovationsprozesse werden überwiegend als Drei- bzw. Vierphasenmodelle erkannt und identifiziert. Sie verweisen auf die Wichtigkeit von Initiation, Implementation und Institutionalisierung der Innovation hinweisen (vgl. Giaquinta 1972, Dalin/Rolff/Buhren

1990, Fullan 1991). Allen ist gemein, dass vor Beginn eine Klärungsphase angesetzt werden muss. Verschieden Studien verweisen auf den Umstand, dass für nachhaltige Innovationsprozesse mehrere Jahre angesetzt werden müssen, da Adaptionsprozesse in der Umsetzung unumgänglich sind.

6. Unterstützungssysteme

Schulen brauchen für ihren Entwicklungsprozess kompetente Unterstützung von außen. Im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes wurde das Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ ins Leben gerufen. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) bietet damit bundesweit ein Unterstützungsprogramm an, Schulen auf ihrem Weg zu Ganztagsschulen bei der Entwicklung, beim Ausbau und der Verbesserung der Qualität zu begleiten. Kernelemente sind

a) Regionale *Serviceagenturen* in den einzelnen Bundesländern, die aufgrund der politischen Ausrichtung des jeweiligen Bundeslandes Unterstützung für die einzelnen Ganztagsschulen vor Ort bereitstellen. Die Serviceagenturen beraten und unterstützen Schulen die sich im Umwandlungsprozess von Halbtags- zu Ganztagsschulen befinden. Sie bieten Fortbildungen an, bereiten Materialien für die Bedürfnisse vor Ort auf und sorgen für den Austausch und die Vernetzung unter Schulen.

b) Vier bundesweit agierende *Werkstätten* haben den Auftrag Erkenntnisse aus Forschung und innovativer Praxis aufzubereiten. Sie stellen ihr Wissen in Form von Handlungsempfehlungen, vertiefenden Informationen und Materialien über Veröffentlichungen, Fachtagungen, das Ganztagsschulportal (www.ganztaegig-lernen.de), Fortbildungen und Vorträge zur Verfügung. Sie dienen als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis und unterstützen ihrem Auftrag entsprechend die Serviceagenturen in den einzelnen Bundesländern mit ihren Produkten und Wissen.

c) Das *Ganztagsschulportal* (www.ganztaegig-lernen.de) ist die Anlaufstelle für alle Interessierten, die sich über Ganztagsschule allgemein aber auch im Speziellen informieren, gelungene Beispiele aus der Praxis finden, kostenlose Publikationen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung zum Thema Ganztag bestellen, aktuelle Geschehnisse um Ganztagsschulen allgemein in Erfahrung bringen sowie die jeweilige Servicestelle des eigenen Bundeslandes mit deren Angeboten finden möchten.

d) Die *Servicestelle Jugendbeteiligung* unterstützt engagierte Jugendliche, die sich in den Schulen vor Ort in und um Ganztagsschulen engagieren. Sie bringt Jugendliche zusammen und organisiert Fortbildungen beispielsweise durch die Mobile Zukunftswerkstatt.

e) Der jährlich stattfindende *Wettbewerb* „Zeigt her eure Schule“ für gute Beispielschulen zeichnet unter abwechselnden Themenschwerpunkten je zehn Ganztagsschulen, verbunden mit einer in Berlin stattfindenden Preisvergabe aus.

f) *Themenateliers*, beispielsweise unter dem Schwerpunkt Kulturelle Bildung, werden in Form von Netzwerken für interessierte Schulen begleitet und erarbeiten innovative Projekte für Ganztagsschulen.

g) Der jährlich in Berlin stattfindende Ganztagsschulkongress der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung rundet die Kernelemente des Unterstützungsprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ ab. Er richtet sich an Praktiker und Praktikerinnen aus dem Ganztagsschulbereich sowie an Personen aus Politik und Wissenschaft.

Die Kombination aus den länderspezifischen und bundesweiten Angeboten, der sehr konkrete Blick auf die Praxis und die Kombination aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Praxisbeispiele zu nutzen, die Internetplattform und die Einbeziehung von Jugendlichen scheint das Erfolgskonzept des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung zu sein. Mit ihrer Konzeption versucht sie entsprechend den Ergebnissen der Innovationsforschung die Schulentwicklung an Ganztagsschulen zu unterstützen.

Die Entwicklung von der traditionellen Ganztagsschule über die Halbtagsschule zur modernen Ganztagsschule erfordert für die öffentliche aber auch wissenschaftliche Diskussion eine Klärung der historischen Entwicklung und Begrifflichkeiten, um so eine Klarstellung der einzelnen Elemente moderner Ganztagsschulen herbeiführen zu können, zu einem größeren Verständnis für die heutigen Ziele von Ganztagsschule beizutragen und empirische Studien zu Ganztagsschulen verständlich zu machen.

Literatur

Bellenberg, G. (1999). Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim.

Bonsen, M., von der Gathen, J. & Pfeiffer, H. (2002), Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 12. Weinheim.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung. http://www.ganztagsschule.org/downloads/IZBB-Präsentation.pdf (Stand vom 24.01.2005), Berlin 2004.

Dalin, P. & Rolff, H.-G. (unter Mitarbeit v. H. Buchen) (1990). Institutionelles Schulprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soes.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969). Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen. Stuttgart.

Giaquinta, J. B. (1973). The Process of Organizational Change in Schools. In: Kerlinger, F. N. (Ed.). Review of Research in Education, Vol. 1, Itasca, p. 178-208.

Hameyer, U. (2005). Wissen über Innovationsprozesse. Forschungsergebnisse und praktischer Nutzen. In: Innovationsprozesse in der Schule. Themenschwerpunkt. Journal für Schulentwicklung. Innsbruck, 4/2005, 9. Jg., S. 7-19.

Höhmann, K., Holtappels, H.G. & Schnetzer, Th. (2004). Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H. G. u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 13. Weinheim.

Holtappels, H.G. (1994). Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim.

Hurrelmann, K. (1994). Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf. Weinheim.

Hurrelman, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.), (2003). Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim und München.

Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin/Bonn. BMBF.

Lohmann, J. (1965). Das Problem der Ganztagsschule. Eine historisch-vergleichende und systematische Untersuchung. Ratingen.

Ludwig, H. (1993). Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland. 2 Bände. Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte Band 51/1 und 51/2. Köln, Wien, Weimar.

Radisch, F. & Klieme, E. (2003). Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt a. M.: DIPF.

Ravens-Sieberer, U., Görtler & Bullinger, M. (2000). Subjektive Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen – Eine Befragung Hamburger Schüler im Rahmen der schulärztlichen Untersuchung. In: Gesundheitswesen, 3, S. 148-155.

Rolff, H.-G. (1995). Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Rolff, H.-H. (Hrsg), Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim.

Thurn, S. & Tillmann, K.J. (2005). Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn.

Wiechmann, J. (2002). Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. Rahmenbedingungen der Zielentscheidungen von Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 5. Jg. 1/2002, S. 96-117.

Konsequenzen für die Lehrerbildung

Peter Wex

Bologna und die Lehrerausbildung – Risiken und Perspektiven

1. Einleitung

Ohne gute Schulausbildung wäre eine ganze Nation arm dran. Wer aber gestaltet (kann man „Unterricht vermitteln"? – Man vermittelt *im* Unterricht bestimmte Inhalte!) qualitätsvollen Unterricht? Mit welchen Inhalten und mit welchen Methoden?

Mit den Lehrkräften steht und fällt die Qualität einer Schule – wir wissen allerdings nicht, wie Lehrer gut ausgebildet werden. Nach dem PISA-Schock wussten wir jedenfalls erst einmal, dass deutsche Jungen und Mädchen schlechter lesen und rechnen als die meisten Gleichaltrigen in den anderen OECD-Ländern und dass z. B. 80 % der Mathematik-Lehrer nicht mit einem modernen Mathematik-Unterricht vertraut sind. Nach Expertenauskunft muss die Lehrerbildung mit großer Sorge betrachtet werden, an den Hochschulen herrsche ein nicht geringes Durcheinander, ja sogar Chaos. Welche Form der Ausbildung die besseren Ergebnisse bringe, stehe keinesfalls fest und sei nicht erforscht. So wird immerhin Deutschlands profiliertester Schulforscher, Baumert, Direktor am Berliner Max-Planck-Institut, zitiert, er leitete den ersten Teil der PISA-Studie (Zeit-Interview am 30. November 2006, S. 98). Also auf zu neuen Ufern, erst recht, nachdem ein halbes Jahrhundert Reformaktivitäten in der Lehrerausbildung keine rechten Fortschritte gebracht hat, dann kann man ja etwas anderes versuchen…

Lässt sich das so einfach vertreten? Wenn ja – mit welchen guten Gründen? Seit ich mich mit den Strukturen des Bologna-Prozesses beschäftigt habe, ist es mir nur mit Mühe gelungen, nachzuvollziehen, warum ausgerechnet die Lehrerbildung nach dem Muster Bachelor und Master reformiert werden soll. Einige der vorrangigen Ziele der Reform – wie die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und die Vergleichbarkeit der Studienleistungen – stehen bei dem mehr auf nationale Schulausbildung ausgerichteten System ersichtlich nicht im Vordergrund. Mittlerweile haben alle Länder, mit Ausnahme von Hessen und Rheinland-Pfalz, Modellstudiengänge entwickelt. Seit dem WS 2006/07 werden 458 Bachelor-Studiengänge angeboten, die über einen späteren Master-Studiengang zum Lehramt befähigen (HRK, 2006, S. 11). Fußnote anbei schon an dieser Stelle: Die Modelle der Studiengänge unterscheiden sich deutlich zwischen den Ländern und den einzelnen Hochschulen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) musste tätig werden (Beschluss vom 3. Juni 2005) und hat „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen,

mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ beschlossen, damit wenigstens die Studienabschlüsse länderübergreifend gültig werden können.

Warum also in Stufen mit Bachelor und Master zum Lehrer? In den staatlich geregelten Studiengängen (Recht, Medizin, Lehrer) sind nur die Lehrer, genauer: die jeweiligen Kultusminister, auf das neue Studiensystem eingestiegen. Die Juristen haben in einem 341 Seiten langen Bericht dargelegt, dass ihre Disziplin eigenständig sei und keiner Modernisierung bedürfe (Bericht des Ausschusses der Justizministerkonferenz zu Koordinierung der Juristenausbildung, Stand: 15.10.2005). Im Koalitionsvertrag von CDU und SPD ist im Jahre 2005 festgehalten worden, einen Bedarf für neue Abschlüsse gebe es nicht. Die Koalitionspartner lehnten deshalb die Übertragung des Bologna-Prozesses auf die Juristenausbildung ab (Koalitionsvertrag, S. 145). Die Mediziner zeigen sich zwar vordergründig aufgeschlossen, verspüren aber vor allem nach der letzten Änderung der Approbationsordnung aus dem Jahr 2003 wenig Neigung zu weiteren Reformen.

Noch im Jahre 2005 hatten der Deutsche Lehrerverband und die Fakultätentage bekräftigt, dass das Staatsexamen als Abschluss des Lehramtsstudiums erhalten bleiben müsse und nur ein Masterabschluss einer Universität die Voraussetzungen zum Lehrerberuf (Informationsdienst Wissenschaft, Pressemitteilung, veröffentlicht am 11. Juli 2005). Die Mehrzahl der an der Lehrerausbildung Tätigen steht den Bachelor- und Mastergraden skeptisch bis ablehnend gegenüber. Die Einführung des gestuften Systems stellt sich auch in dieser Studienrichtung als klassischer top down Prozess dar. Der Prozess ist jedoch unumkehrbar, er ist gesetzlich verordnet und jetzt umzusetzen.

2. Die Defizite in der Lehrerbildung im Blickpunkt der Bologna-Strukturen

Ich möchte mich nunmehr zukunftsorientiert der Aufgabe stellen, herauszufinden, ob und welche Reformelemente des Bologna-Prozesses in die Lehrerbildung hineinwirken, um dann in einer Abwägung die Vor- und Nachteile des Umstellungsprozesses erkennen zu können. Methodisch heißt das nicht mehr, aber auch nicht weniger, als dass eine Art Evaluation der Einwirkung der Strukturelemente des gestuften Studiensystems auf die Lehrerbildung vorzunehmen ist.

Ein Vorhaben, das eigentlich, wenn man an verantwortlicher Stelle die Hand für die Einrichtung eines Bachelor-Studiengangs erhebt, am Anfang der Übertragung eines neuen Systems, welches in weiten Teilen auf die Ersetzung des alten Systems hinausläuft, hätte vorgenommen werden müssen.
Die wesentlichen Neuerungen der mit dem Stichwort Bologna-Prozess verbundenen Umgestaltung sind:

- die Strukturierung des Studiums, eingeschlossen der Nachweis von Leistungen
- der Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen
- die Herstellung einer Beschäftigungsbefähigung
- der Master als weiterer, berufsqualifizierender Abschluss.

Können mit diesen Neuerungen die Probleme der Lehrerausbildung verbessert werden?

Es würde sicherlich den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen, wenn all das ausgebreitet werden sollte, was sich in den vergangenen 50 Jahren an ungelösten Schwierigkeiten und Ungereimtheiten in der Lehrerbildung angehäuft hat. Ich muss mich auf Stichworte beschränken in Anlehnung an Analysen des Wissenschaftsrats und einer Arbeitsgruppe der Hochschulrektorenkonferenz (Wissenschaftsrat 2001, S. 23ff.; HRK 2006, Empfehlungen). Ich könnte mir vorstellen, dass bei der Nennung der Schwachstellen im Einzelnen der langjährig Geprüfte nachdenklich, wütend oder einfach nur müde wird.

Als Probleme und Defizite in der Lehrerbildung können benannt werden:

- Die ehemals ausgeprägte Orientierung der Lehrerbildung in der Erziehungswissenschaft: verloren gegangen.
- Das Selbstverständnis der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin: ungeklärt; das Verhältnis zur Fachwissenschaft: Problematisch. Im Ressourcenkonflikt setzt sich häufig das Fach durch.
- Die Fachwissenschaften nehmen Lehrerbildung überwiegend nur als Gymnasiallehrerbildung wahr.
- Schwierige Integrationsleistung von Fach- und Erziehungswissen-schaft sowie Fachdidaktik. Folge: Orientierungslosigkeit, Auswirkungen auf Abbrecherquote und Studiendauer.
- Fehlendes Kerncurriculum für die Lehrerbildung, fehlende Abstimmung zu einer berufsfeldbezogenen Ausbildung, mangelnder Praxisbezug im Studium.
- Große Betreuungsprobleme bei den Schulpraktika.
- Das Referendariat: institutionell, personell und inhaltlich weitgehend unabhängig von der ersten Ausbildungsphase.
- Keinerlei wissenschaftliche Kontrolle der Ausbildung im Referendariat.
- Fort- und Weiterbildung: nicht obligatorisch, keine Belohnungsanreize, im Wesentlichen Privatangelegenheit.
- Formale Kompetenzentwicklung und Laufbahnentwicklung: weitgehend voneinander abgekoppelt.
- Massive Forschungsdefizite in der Fachdidaktik und in der Erziehungswissenschaft, defizitäre Lehr-, Lernforschung und Schulentwicklungsforschung.

- Gesamtkonzept für die Lehrerbildung hinsichtlich aller Schularten: vielfach nicht erkennbar; Lehramtstudium: ohne akademische Reputation („Lehrerkram", „faule Säcke").

Damit nicht genug, bezogen auf die personalen Ausbildungsverhältnisse pflanzen sich die problematischen Bedingungen und Befunde fort:

- Die Mehrheit der Studienanfänger und auch der Studierenden in den Lehramtsstudien ist weiblich (bei Grund- und Hauptschulen: knapp 90 % (!), bei Realschulen: 66 %, bei Gymnasien: 63 % (Wissenschaftsrat, 2001, Anhang, Tabelle A2).
- Die Studienabschlussquote ist gering. Etwa die Hälfte der für das Lehramt eingeschriebenen Studienabgänger hat das Studium mit der Lehramtsprüfung abgeschlossen; oder „das Glas ist halb leer" - die Hälfte hat abgebrochen (Wissenschaftsrat, 2001, S. 17); zusätzlich: ca. 98 % der Kandidaten haben das 1. Staatsexamen bestanden).
- Die Fachstudiendauer (Wissenschaftsrat, 2001, S. 17)

bei Lehramt an Grund- und Hauptschulen	ca. 8,6 Semester
bei Lehramt an Realschulen	ca. 10 Semester
bei Lehramt an Gymnasien	ca. 12,2 Semester

- Das Alter bei Abschluss des Studiums (1999)

Lehramt Grund- und Hauptschulen	26,3 Jahre
Lehramt Realschulen	27,8 Jahre
Lehramt Gymnasien	28,1 Jahre

In Kombination mit dem Vorbereitungsdienst errechnet sich ein Durchschnittsalter von mindestens 30 Jahren, mit dem ein junger Lehrer berufsqualifiziert in den Arbeitsmarkt eintreten kann. Nach den aktuellen Zahlen der Senatsschulverwaltung in Berlin beträgt das Alter der Absolventen des 2. Staatsexamens für das Jahr 2006 durchschnittlich 34 Jahre.

Alle diese Defizite sollen durch den Bologna-Prozess beseitigt, mindestens gemildert werden? Ich möchte die Erwartungen sehr dämpfen, aber gleichwohl versuchen, diese Herkulesarbeit anzugehen und beginne mit der ersten wichtigen Neuerung des Bologna-Prozesses, der Strukturierung des Studiums.

2.1 Die Strukturierung des Studiums, eingeschlossen der Nachweis von Leistungen

Für ein gestuftes System ist die Modularisierung konstitutiv (Beschluss der KMK vom 15. September 2000, Rahmenvorgaben). Die Modularisierung bezeichnet die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich in sich abgeschlossenen Einheiten, die studienbegleitend geprüft und mit Leistungspunkten ausgewiesen werden (Wex 2005, S. 131). Damit steht jedes Fach vor einer außerordentlichen curricularen Herausforderung. Die Fachvertreter müssen einen Konsens über thematische Einheiten finden und hochschuldidaktische Konzepte vorlegen. Die Module müssen in einen kon-

zentrierten, sequentiellen Aufbau gestellt werden, bei dem der folgende Schritt erst getan werden kann, wenn der vorhergehende erfolgreich geprüft worden ist. Da sich die Module definitionsgemäß am Gesamtziel des berufsqualifizierenden Abschlusses orientieren müssen, entsteht zusätzlich die Notwendigkeit, die Lernergebnisse zu dokumentieren.

Es liegt offen zutage, dass eine derartige Neustrukturierung eine Reihe der benannten Defizite in der Lehrerbildung beseitigen könnte: Die Beliebigkeit der Stoffwahl wäre weitgehend aufgehoben, Fachwissenschaft und Fachdidaktiken hätten gemeinsam eine thematische Lehr- und Lerneinheit gebildet. Es bestünde Konsens darüber, *dass* und weitgehend *wie* die Lernergebnisse geprüft würden usw.

Das Entscheidende an diesem Bachelorkonzept ist jedoch nicht nur die Bildung dieser neuen Lerneinheiten, das Entscheidende ist die realistische und unumkehrbare Konsequenz, dass die einmal formulierte Modularisierung auch durchgeführt wird. Mit anderen Worten: Mit der Entscheidung zugunsten der Bologna-Strukturen ist der Weg ein für allemal abgeschnitten, über wiederum andere Strukturen jahrelang nachzudenken, Modelle auszuprobieren und in handlungslähmendes Grübeln über Sinn und Zweck der Lehrerbildung zu verfallen. Bologna-Prozess heißt auch und vor allem: Es gibt Konsequenzen nach einem gefundenen Konsens.

Welch ein außerordentlicher Gewinn für die Studierenden mit einer derartigen straffen Orientierung erreicht würde, kann nicht stark genug betont werden. Die Auswirkungen auf die Studiendauer, den Sinn und Zweck des Studiums, die Vergewisserung über die Lernfortschritte und die eigene Lebensplanung sind hoch zu veranschlagen.

2.2 Der Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen

Die neue Studienstruktur hat weiterhin erhebliche Konsequenzen für das Lernverhalten. Mit der Modulbeschreibung ist untrennbar verbunden der Perspektivwechsel hin zu einem Kompetenzerwerb als Ergebnis eines Lern- und Bildungsprozesses anstelle der Vermittlung von Lerninhalten (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Modularisierung, 2002, S. 4). Die Orientierung an Lernergebnissen bzw. Kompetenzen betrifft den Studiengang als Ganzes wie auch die ihn konstituierenden Module im Einzelnen (Kohler 2005, S. 11). Mit dieser Ausrichtung erhält jeder neu zu konzipierende Studiengang eine Orientierung, die im traditionellen Angebot des Bildungssystems so nicht gewichtet wird. Kompetenzerwerb gründet sich auf den Erwerb von Fähigkeiten, die im Wissen, Verstehen und Handeln bestehen. Diese Fähigkeiten sind fachübergreifend zu entwickeln in intellektueller, sozialer und selbststeuernder Art, wie auch im Fachspezifischem und einer entsprechenden Werteorientierung (ebd. S. 12). Die KMK hat in den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss vom 16. Dezember 2004) einen Katalog von Kompeten-

zen auf der Grundlage der Anforderungen des beruflichen Handelns im Lehrerberuf beschrieben, ihnen werden entsprechende Standards zugeordnet.

Wenn auch zugestanden werden kann, dass diese Ausbildungsziele und die bildungsmäßigen Entwicklungsmöglichkeiten nicht gänzlich unbekannt sind, so erhalten sie durch ihre Hervorhebung im neuen Studiensystem eine stärkere Gewichtung und dadurch eine herausragendere Bedeutung. Als Lernergebnis kann eben nicht die Einsicht mit nach Hause genommen werden man habe aus der Vorlesung einiges verstanden, den Rest werde man nachlesen, und die Hoffnung, es füge sich dann im Abschlussexamen alles glücklich zusammen. Im neuen System sind diese Kenntnisse und Fähigkeiten am Ende jeder Lehrveranstaltung nachzuweisen. Lehrender wie Studierender haben zwar keine Garantie, aber immerhin die hinreichende Gewissheit, dass die Lerneinheit geschafft und damit ein Teil des gesamten Ziels erreicht worden ist. Dies stellt einen nicht gering einzuschätzenden Vorteil im Leben eines Universitätsangehörigen dar.

Gegen beide Strukturelemente, verkürzt: Modularisierung und Kompetenzerwerb, wird immer wieder eingewendet, diese Art des Studiums sei verschult, die Lernfreiheit sei dahin, die Strukturierung diene letztlich ökonomischen Beschleunigungszwängen. Diese Kritik kann eigentlich nur denjenigen zufrieden stellen, dem der Begriff Wissenschaftsdisziplin fremd ist, und zwar in zweifacher Bedeutung. Disziplinierung im Sinne des Verständnisses und des Beherrschens der fachlichen Methoden und Inhalte eines Fachgebietes sollte für jeden Wissenschaftsinteressierten höchst willkommen sein, Disziplinierung im Sinne eines folgerichtigen Arbeits- und Lernprozesses, um den eigenen Lernfortschritt zu begreifen, sollte für jeden Studierwilligen sehr erstrebenswert sein. Jeder modularisierte Studiengang schafft für die Studierenden die Möglichkeit, sich individuell zu profilieren (Wahlfächer, Praktika, affine Fächer). Module können flexibel kombiniert und auf gesellschaftlichen Wandel kann rascher reagiert werden (BLK 2002, S. 5f). Studierfreiheit – als Gegensatz zur Verschulung – wird an dieser Stelle oft mit der unverbindlichen Gestaltung eines Studiums verwechselt, häufig führt diese, vor allem wenn sie von älteren Semestern reklamiert wird, zur Desorientierung (vgl. Wex 2005, S. 156). Eine Studierendenbefragung für den Zeitraum von 1983-2001, durchgeführt von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, kommt jedenfalls zu dem Ergebnis, dass weniger als 10 % der Studierenden fachfremde Vorlesungen, Seminare oder Vorträge im Sinne eines studium generale häufiger besucht haben (Simeaner u.a. 2001, S. 72).

2.3 Die Herstellung einer Beschäftigungsbefähigung

Es ist unmittelbar einleuchtend, dass mit den zuvor genannten Strukturelementen das Studium in die Richtung einer anwendungsorientierten Ausbildung verstärkt wird. Zwar ist die ursprünglich von der KMK geforderte Profilbildung von BA-Studiengängen in „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ aufgegeben worden. Im Rahmen der wie bei

der Lehrerbildung vorherrschenden konsekutiven Studiengangstruktur gewinnt die Frage der Beschäftigungsfähigkeit (employability) jedoch eine zentrale Bedeutung.

BA- und MA-Studiengänge sind nur akkreditierungsfähig, wenn sie über ein spezifisches Profil verfügen und das Ziel der Berufsqualifizierung ausgestalten. Herzustellen sei die Berufsbefähigung der Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums und die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten plausiblen Studiengangkonzepts. Die absehbaren Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern seien abzuschätzen (Beschluss des Akkreditierungsrats vom 30. November 1999 B I).

Welche Berufsbefähigung wird mit dem Bachelor Lehrerbildung erreicht?

Ich darf über ein abschreckendes Beispiel aus Berlin berichten: In § 9 a Berliner Lehrerbildungsgesetz (2003) findet sich die aufschlussreiche, zum Gesetz gewordene Formulierung: Der Abschluss Bachelor führt zu einer Berufsqualifizierung für bestehende und noch zu entwickelnde Berufsfelder außerhalb des Lehramtes. Bei der Suche nach diesen Berufsfeldern finden sich nur Abfallprodukte, freundliche Hilfsdienste: Schulassistenten, die dem Lehrer arbeitsvertraglich zuarbeiten sollen, Nachhilfelehrer, Fort- und Weiterbildungsakteure jedweder Art. Ein derartiger Studiengang wäre m. E. nicht akkreditierungsfähig, denn weder wird eine berufliche Tätigkeit plausibel angesteuert, noch ist ein mögliches Berufsfeld absehbar. Hält man sich vor Augen, dass nach den KMK-Strukturvorgaben der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums sein muss (!), fällt die Einschätzung nicht schwer: Dieser BA-Studiengang Lehrerausbildung ist misslungen, nicht akkreditierungsfähig und führt regelmäßig nicht zu einer Berufseinmündung. Ein risikoreicher Studiengang mit derzeit nicht erkennbaren Perspektiven.

2.4 Der Master als weiterer, berufsqualifizierender Abschluss

Das Aktuelle wie immer zum Schluss: Vorhersehbar ist, dass die Bologna-Diskussion im Jahr 2007 bestimmt sein wird von der Frage, wie der Übergang vom Bachelor zum Master im konsekutiven Ablauf rechtlich einwandfrei und inhaltlich sorgenfrei zu gestalten ist.

Die Präsidentin der KMK hat in einem Spiegel-Interview vom Dezember 2006 gefordert, eine verpflichtende Eignungsprüfung solle am Ende der BA-Phase für angehende Lehrer stehen, bevor die Studenten in den MA-Studiengang aufgenommen würden.

Wenn das Ernst gemeint ist und verwirklicht werden sollte, wird damit eine der potentiell wirksamsten Reformen in der Lehrerbildung seit Jahrzehnten eingeläutet. Erhält ein BA-Absolvent prüfungsamtlich dokumentiert, er sei für den Lehrerberuf nicht geeignet, wird er voraussichtlich auch nicht zum MA-Studium zugelassen.

An dieser Stelle wird der Jurist hellwach. Formal betrachtet unterliegt der Zugang zum MA-Studium den Beschränkungen, die sich wie jede andere am Grundrecht aus Art. 12 GG (Berufsfreiheit) messen lassen müssen. Nach der

einschlägigen Dreistufentheorie, vom Bundesverfassungsgericht im sogenannten „Apothekenurteil“ entwickelt, wird zwischen objektiven und subjektiven Zulassungsvoraussetzungen und in Eingriffe in die Berufsausübung bzw. in die Berufswahlfreiheit unterschieden. Subjektive Zulassungsbeschränkungen betreffen die Berufswahlfreiheit, diese Beschränkungen hängen von der Person des Berufsanwärters ab und sind von ihm grundsätzlich erfüllbar, wie z.B. persönliche Eigenschaften oder Fähigkeiten oder sonst nachgewiesene Leistungen. Subjektive Zulassungsvoraussetzungen sind gerechtfertigt, wenn durch sie ein wichtiges Gemeinschaftsgut geschützt werden soll, das dem Freiheitsrecht des Einzelnen vorgeht. Als ein solches Gemeinschaftsgut käme bei den Zulassungsbeschränkungen die Sicherstellung und Gewährleistung einer akademischen Ausbildung in Betracht. Insoweit, und das nur als vorläufiges Ergebnis, wären die Eignungsverfahren und Tests gerechtfertigt, weil die akademische Ausbildung sichergestellt werden müsste.

Gewichtige Bedenken sprechen für eine andere Betrachtungsweise. Es handelt sich dabei nicht um eine diffizile Erörterung mit hohem theoretischen, leider aber nur begrenztem praktischen Nutzen, sondern bei der folgenden Auslegung geht es um die Frage, welche Studierende in Deutschland den Lehrerberuf ergreifen dürfen und welche nicht.

Erste Auslegungsproblematik: Bei einem Eignungsfeststellungsverfahren handelt es sich in Wahrheit um eine objektive Zulassungsvoraussetzung, sie sollte auch als solche behandelt werden. Das Eignungsverfahren ist nämlich in Wirklichkeit darauf angelegt, eine Verminderung des Anteils der Studierenden am MA-Studium herbeizuführen. Die Strukturvorgaben der KMK lauten unmissverständlich: Der BA-Abschluss stelle den Regelabschluss dar; für das MA-Studium seien besondere Voraussetzungen zu formulieren. Damit wirkt sich die Eignungsprüfung wie eine Bedürfnisprüfung aus – diese ist nach einhelliger juristischer Meinung unzulässig. Sie wirkt sich zugleich wie eine Lenkung der Zulassungsquote für das Berufsfeldes „Lehrer“ aus, denn der größere Teil wird dann beim BA-Niveau stehen bleiben.

Im Ergebnis ähnelt das Kriterium der Regelung, in den MA-Studiengang dürfe nur aufgenommen werden, wenn ein ausreichendes Lehrangebot zur Verfügung stehe. Ein derartiges Kriterium wäre als objektive Zulassungsvoraussetzung zu klassifizieren, d. h. als Bedingung, die vom Studierenden nicht beeinflusst werden kann. Objektive Zulassungsvoraussetzungen sind nur zulässig, wenn sie ausnahmsweise zur Abwehr nachweisbarer oder höchstwahrscheinlich schwerer Gefahren für ein überragend wichtiges Gemeinschaftsgut geschaffen werden. Sie dürfen obendrein nicht dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit widersprechen (Bundesverfassungsgericht E 7, 377, 408 ff., sog. Apothekerurteil). Die objektiven Zulassungsvoraussetzungen ähneln inhaltlich stark den Regelungsmaterien des Kapazitätsrechts. Es muss hier auf die umfangreiche Rechtsprechung mitsamt den dort entwickelten Kriterien zur Zulässigkeit des Numerus clausus verwiesen werden (erschöpfende Nutzung der Ausbildungskapazitäten, Sachkriterien für Auswahl der Bewerber und Verteilung der Studienplätze, Funktion der Hoch-

schuleinrichtungen usw.). Damit nähern wir uns dem Dickicht des Kapazitätsrechts, das hier nicht weiter erörtert werden kann.

Auf eine zweite Auslegungsproblematik muss aber unbedingt noch aufmerksam gemacht werden weil sie Scharfsinn verlangt:

Wenn der Beruf des Lehrers, den es ja unstreitig gibt, nur in zwei Ausbildungsstufen (BA, MA) zu erreichen ist, wird dann wirklich jede Stufe geschützt oder nur *ein* Beruf? Entscheidet man sich, m. E. mit guten Gründen, für die Auslegung, der Beruf des Lehrers werde mit Art. 12 GG *einheitlich* geschützt, dann wären Zulassungsbeschränkungen nur am Anfang des Studium zulässig, also auf der BA-Stufe, nicht aber Eignungstest zu Beginn der zweiten Stufe. Die verfassungsrechtlich geschützte Berufsfreiheit schützt nicht den besser geeigneten Bäcker, Ingenieur oder Lehrer, sondern nur den geeigneten. Nach herkömmlichem Verfassungsverständnis käme auch niemand auf die Idee, dem angehenden Juristen den Referendardienst zu verweigern, weil er nur ein ausreichendes 1. Staatsexamen vorweisen könne. Warum soll diese Argumentation bei der zwingend notwendigen 2. Stufe, die zur Ergreifung des Lehrerberufs erforderlich ist, eine andere sein?

3. Resümee

Der Bologna-Prozess bringt für die Lehrerausbildung neue Perspektiven und Chancen aber auch beträchtliche Risiken.

Mit der Umstellung der Studiengänge auf BA- und MA-Abschlüsse erhalten die Hochschulen eine ungeahnte Entwicklungsmöglichkeit für die Lehrerbildung. Nicht der Staat schreibt vor, die Hochschulvertreter definieren und formulieren die Lerneinheiten. Dieser Umstellungsprozess muss aktiv und kreativ angegangen werden. Anderenfalls wird die Lehrerbildung wieder fremdbestimmt.

Literatur

Akkreditierungsrat (1999). Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien. Beschluss des Akkreditierungsrats vom 30.11.1999.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), (2002). Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen: Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 101, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), (2006). Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen, vom 21.2.2006. Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), (2006). Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester 2006/2007. Bonn.

Kohler, J. (2005). European Qualifications Framework, Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.

Kultusministerkonferenz (2000). Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss vom 15.9.2000. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2005). Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss vom 3.6.2005. Bonn.

Simeaner, H., Röhl, T. & Bargel, T. (2001). Datenalmanach, Studierendensurvey 1983–2001, Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Konstanz.

Wex, P. (2005). Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot.

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Bonn.

Bernward Lange

Bildungsstandards und Lehrerbildung

1. Standards in der Lehrerbildung oder Standards für die Lehrerbildung?

Die Einführung von Bildungsstandards in der Form von Kompetenzbeschreibungen und Kerncurricula stellt einen gravierenden Systemwechsel der Steuerung des gesamten Bildungssystems Deutschland dar, und zwar vom Elementar- bis hin zum Tertiärbereich. Für die Lehrerbildung gilt dies in doppelter Hinsicht: Sie soll nämlich einerseits selber Qualitätsstandards genügen und andererseits Qualitätsstandards für Schule und Unterricht zum Gegenstand des Studiums bzw. der Professionalisierung der Studierenden machen. Beide Sichtweisen, Standards in der Lehrerbildung und Standards für die Lehrerbildung, sind miteinander verschränkt, sollten aber aus analytischen und heuristischen Gründen unterschieden werden.

Gemessen am internationalen Vergleich ist die Diskussion, welchen Anforderungen die Fähigkeiten von Lehrpersonen genügen müssen, in Deutschland nicht besonders frühzeitig und intensiv geführt worden. Beispielsweise wurde in den USA bereits 1992 ein Anforderungskatalog von zehn Prinzipien eingeführt (INTASC). In der Schweizer Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme von Oser & Oelkers werden Standards verstanden sowohl als professionelle Kompetenz, d.h. individuelle Dispositionen, wie als Kriterien optimaler Zielerreichung (vgl. Oser 2001). Zu den theoretischen Grundlagen des Kompetenzbereichs „Unterrichten“ im Katalog der elf Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz gehört die Kenntnis der einschlägigen Bildungstheorien, das Verständnis der bildungs- und erziehungstheoretischen Ziele sowie der daraus abzuleitenden Standards und deren kritische Reflexion (vgl. KMK 2004d).

Die Situation in Baden-Württemberg ist durch eine Besonderheit gekennzeichnet. Die Bildungspläne 2004 beinhalten ein Konzept von Bildungsstandards, das hinsichtlich des Verständnisses von Kompetenzen abweicht von der Definition, der die sog. Klieme-Expertise folgt (s.u.). Merkwürdig dabei ist auch, dass die aktuellen Prüfungsordnungen von 2003 für die Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg Bildungsstandards explizit gar nicht zur Kenntnis nehmen, obwohl Prüfungsordnungen und Bildungspläne nahezu zeitgleich im selben Ministerium entstanden sind.

2. Handlungsdruck: Umstellung eines Systems im laufenden Betrieb

„Wann kommen die jungen Leute aus der Hochschule in die Schulen, die uns beibringen können, wie man mit Bildungsstandards umgeht?“ Diese Frage wurde mir vor einiger Zeit von Lehrpersonen an zwei verschiedenen Grundschulen, in denen ich Studierende im Praktikum begleitete, ganz unabhängig voneinander gestellt. In meiner Antwort konnte ich lediglich darauf hinweisen, dass wir in der Lehrerausbildung erst dabei seien, die Thematik in unsere schulpädagogischen und didaktischen Studieninhalte einzubauen. Ohne aus diesen konkreten Einzelfällen unzulässigerweise auf die Gesamtsituation schließen zu wollen, dürfte die Annahme jedoch zutreffen, dass sich das Lehrpersonal an den Schulen unter Handlungsdruck sieht und dass ein erkennbarer Bedarf an Information und Unterstützung gegeben ist. Die Vorgaben der Bildungspläne 2004 sind verpflichtend und müssen bereits an den Schulen umgesetzt werden. Derartig grundlegende Veränderungen der Sichtweisen und der Optimierungsziele in einer immer fortlaufenden Praxis, in den routinisierten Handlungsvollzügen in Schule und Unterricht herbeizuführen, ist vermutlich aber erst im Lauf des Wechsels einer Lehrergeneration ganz zu erreichen.

Wenn auch die erziehungswissenschaftliche Theorie-Diskussion zum Bildungsverständnis der Standards noch lebhaft im Gange und bei weitem nicht abgeschlossen ist, steht das Lehrpersonal vor den konkreten Problemen der Interpretation, der Umsetzung in Schulcurricula und der unterrichtlichen Konkretisierung der Bildungsstandards. Die bildungstheoretische Diskussion ist eine Sache, dass die Lehrkräfte gehalten sind, die Bildungspläne 2004 zu realisieren, eine andere, und dass die Lehrerbildung darauf eingehen muss, eine dritte. Auch können wir angesichts der Verpflichtung der Schulen zur Umsetzung der Bildungsstandards nicht abwarten, bis empirisch gesicherte Itempools zur Erfassung von Kompetenzen oder umfassende Kompetenzmodelle vorliegen, wie sie etwa vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB an der HU Berlin) zusammen mit fachdidaktischen Kompetenzzentren entwickelt werden (Granzer et al. 2007). In den weiteren Ausführungen wird der bildungstheoretischen Diskussion nicht weiter nachgegangen (siehe dazu etwa APuZ 2005, Klieme 2004, Schlömerkemper 2004, Tenorth 2004). Es folgen vielmehr Analysen und Vorschläge für Konsequenzen, die aus den vorliegenden Bildungsstandards für die Praxis der Lehrerbildung zu ziehen sind.

3. Aufgaben der Lehrerbildung bei der Implementation von Bildungsstandards

Die vom Bundesbildungsministerium in Auftrag gegebene Expertise zur Einführung nationaler Bildungsstandards in Deutschland wurde 2003 vorgelegt und ist unter der Bezeichnung Klieme-Expertise bekannt geworden (BMBF 2003). Diese Denkschrift stellt u.a. im 11. Kapitel die Infrastruktur, d.h. die Ebenen, Prozesse, Zuständigkeiten und Schritte dar, die für die Implementation von bundeseinheitlichen Bildungsstandards im föderalen System Deutschlands zu beachten und zu beschreiten sind. Die KMK hat sich beim Grundverständnis von Bildungsstandards die Position der Klieme-Expertise zu eigen gemacht, in wichtigen definitorischen Ausführungen sogar wörtlich (KMK 2004c). Mittlerweile ist bereits deutlich erkennbar, dass und wie die Empfehlungen der Klieme-Expertise in sechs Aufgabenbereichen bundesweit umgesetzt werden. Viele Schritte sind bereits vollzogen (vgl. dazu auch verschiedene Beiträge in Fitzner 2004). Im Verständnis von Kompetenzen sind deutliche Unterschiede erkennbar. Während die Bildungspläne Baden-Württembergs eher ein Kompetenzverständnis im Sinn von „Schlüsselqualifikationen" vertreten, spricht sich die Klieme-Gruppe für ein anforderungsspezifisches Verständnis aus (vgl. BMBF 2003, S. 134). Es bleibt abzuwarten, ob sich aus dieser Weichenstellung in der Einführungsphase unterschiedliche Fernwirkungen ergeben werden, oder ob das vorgesehene regelmäßige innerdeutsche Bildungsmonitoring eine starke Vereinheitlichung bewirken wird (vgl. KMK 2006).

Eine standardisierende Wirkung ist nämlich mit Bestimmtheit zu erwarten einerseits von den Vergleichs- und Orientierungsarbeiten, andererseits aber auch von veröffentlichten Beispielaufgaben aus Large-Scale-Untersuchungen wie PISA, IGLU und aus den KMK-Bildungsstandards, aus veröffentlichten Niveaukonkretisierungen sowie aus Lehrwerken, die sich an den Aufgabenformaten für die Kompetenzüberprüfungen orientieren („Teaching to the Test").

Die Lehrerbildung ist vor allem im Aufgabenbereich "Implementation in Schulen und Unterstützungssystemen" gefordert. Sie soll – in allen drei Phasen – nach Auffassung der Klieme-Expertise zu einem differenzierten Verständnis der Bildungsstandards beitragen, indem sie die erforderliche Erstinformation über Standards und ihre Funktion im Schulsystem bereit stellt. „Die Einrichtungen der Lehrerbildung sollten dann aber von Anfang an darlegen, wie sie die Lehrkräfte mit dem erforderlichen Know-how zur Arbeit mit Standards versorgen wollen. (...) Einrichtungen der Lehrerbildung können somit zur rationalen Begründung und zum Verständnis der Standards beitragen, auf gesichertes Wissen verweisen (Forschungsbefunde, Kompetenzmodelle), das die neuen Aufgaben strukturiert" (BMBF 2003, S. 113-114). Ein konkreter Ansatz zum Umgang mit Standards in der ersten Phase der Lehrerbildung wird weiter unten (Abschnitt 7) vorgestellt.

4. Zur sprachlichen Form der Bildungsstandards Baden- Württemberg 2004

Die Bildungsstandards sind in den Bildungsplänen Baden-Württemberg 2004 stets in gleicher sprachlicher Form als Kompetenzbeschreibungen gefasst, so wie das folgende, beliebig herausgegriffene Beispiel aus dem Bildungsplan Deutsch Grundschule:

„*Die Schülerinnen und Schüler können (...) – einen Text fortspinnen; (...)*“ (MKJS Baden-Württemberg 2004, S. 48). Was kann eine Sprachanalyse zum Verständnis der Bildungsstandards beisteuern?
Das Modalverb ‚können' hat zwei Bedeutungen, nämlich „‚auf Grund objektiver Gegebenheiten die Möglichkeit haben' / ‚auf Grund einer Fähigkeit/Bereitschaft imstande sein'“ (Engel 1998, S. 465).

Lässt man die mögliche Interpretation des weiteren Objektgefüges „*einen Text fortspinnen*“ des oben genannten Beispielsatzes an dieser Stelle einmal außer Acht, was ist dann die Modalität der Aussage?

Mit der indikativischen und finiten Form von ‚können' in der Kompetenzaussage ‚*Die Schülerinnen und Schüler können einen Text fortspinnen*' ist die Modalität des Handlungsraums eng umrissen, ohne viel Spielraum der Einschätzung zu lassen. Gemeint ist: Die Schülerinnen und Schüler können das Beschriebene tun. Oder eben nicht. Anderer Deutungsraum wäre gegeben, wenn die Kompetenzbeschreibung beispielsweise lautete: ‚*Die Schülerinnen und Schüler sollen Texte fortspinnen können*'. Oder wenn die Kompetenz mit der Infinitivphrase ‚*Texte fortspinnen können*' beschrieben wäre. Die von der KMK verabschiedeten bundesweit gültigen Bildungsstandards für den Primarbereich Deutsch und Mathematik (KMK 2004a, KMK 2004b) beschreiben Kompetenzen übrigens in Form von solchen Infinitivphrasen.

Der Möglichkeitsraum der finiten sprachlichen Form ‚*Die Schülerinnen und Schüler können ...*' ist daher wesentlich verbindlicher eingegrenzt als bei einer infiniten Form. Er wirkt nahezu dichotom: entweder wird etwas gekonnt oder nicht. Die im Bildungsplan Baden-Württemberg gewählte sprachliche Form der Kompetenzbeschreibungen bestätigt demnach eindeutig die verpflichtende Funktion der Bildungsstandards. In der Baden-Württem-bergischen Variante sind sie faktische Kompetenzbestimmungen und keine Sollens-Sätze. Analyse und Interpretation der sprachlichen Form von Lernzielen und Bildungsstandards sind angesichts der abstrakten und offen gehaltenen Formulierungen von Bildungsstandards eine notwendige und unverzichtbare Voraussetzung für die curriculare Konkretisierung.

5. Bildungsstandards curricular betrachtet

Angesichts der Begriffsvielfalt Bildungsplan, Lehrplan, Curriculum erscheint es sinnvoll, einige Überlegungen zur curriculartheoretischen Typisierung von Bildungsstandards anzustellen.

Obgleich ‚Lehrplan' und ‚Curriculum' häufig synonym gebraucht werden, weisen sie doch Unterschiedlichkeiten auf. Peterßen (1998, S. 224ff.) zeigt die unterschiedlichen Konzeptionen anhand von sechs Merkmalen auf (wenn auch dort nicht von Bildungsstandards, Kompetenzen und Outputorientierung, sondern von Lernzielen die Rede ist). Die Bildungsstandards der Lehrpläne Baden-Württemberg 2004 haben demnach curricularen Charakter, da sie Aussagen über verpflichtend zu erreichende Zielzustände von unterrichtlichen Prozessen machen (Output). Lehrpläne, etwa der Bildungsplan Grundschule Baden-Württemberg von 1994, geben die verpflichtend zu unterrichtenden Themen und Inhalte vor (Input). Allerdings bilden Standards die Unterrichtsfächer nicht zur Gänze ab: „Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich" (BMBF 2003, S. 25). Und: „Die Bildungsstandards decken erklärtermaßen nicht das gesamte Curriculum, sondern nur einen Kern in zentralen Domänen des Lernens ab" (BMBF 2003, S. 48). Der Nachweis für diese Behauptung der Klieme-Expertise wird der weiteren Entwicklung überlassen bleiben müssen. Angesichts des Verpflichtungs- und Vollständigkeitsanspruchs von Bildungsplänen klingt diese Aussage eher salvatorisch. Zumindest lässt sich daraus auf die Wichtigkeit der ergänzenden Kern- und Schulcurricula schließen.
Das „offene Curriculum" gibt, so Peterßen, „allein verbindliche Lernzielangaben vor und ordnet ihnen allenfalls Inhalte und Hinweise auf Verfahren und Mittel zu, die dem Lehrer als abgesicherter Rat gelten sollen, ihn jedoch nicht fest binden" (Peterßen 1998, S. 225).

Nach den genannten Definitionsmerkmalen ist der Bildungsplan Grundschule Baden-Württemberg von 1994 ein Lehrplan, der Bildungsplan Grundschule Baden-Württemberg von 2004 ein Curriculum, und zwar ein offenes. Er ist nach heutigem Verständnis in soweit auch ein unvollständiges Curriculum, als lediglich die zu erreichenden Kompetenzen, nicht aber die bis dorthin zu durchlaufenden Stufen der Kompetenzentwicklung beschrieben sind. Die Orientierung an Kompetenzmodellen, wie sie die Klieme-Expertise für unbedingt erforderlich hält, ist nicht explizit enthalten (vgl. Lange 2005, 2006). Eine Lehrperson, die nach dem 1994er Lehrplan unterrichtete, konnte sich bislang rechtfertigen durch den Stoffverteilungsplan, d.h. den Nachweis darüber, dass die verbindlich vorgegebenen Themen und Inhalte im maßgeblichen Zeitraum unterrichtet worden sind. Nach dem 2004er Bildungsplan wäre die Rechtfertigung konsequenterweise durch den Nachweis zu erbringen, dass die Schüler im maßgeblichen Zeitraum bestimmte Kompetenzen erworben haben.

Ausführlicher gehen von Saldern und Paulsen (2004) auf die Abgrenzung von Lehrplan, Curriculum und Bildungsstandards ein.

Der Bildungsplan 2004 erfordert dringlich eine curriculartheoretische Klärung. Die dort allgemein und global beschriebenen Kompetenzen sind erwünschte und verbindlich zu erreichende Endziele eines Lehr-Lern-Prozesses von definierter Dauer, beispielsweise am Ende einer bestimmten

Jahrgangsstufe. Es handelt sich, vom Ausgangspunkt des Lehr-Lern-Prozesses her betrachtet, um entfernte, *distale Kompetenzen*. Die Kompetenzen, um die es in der konkreten Unterrichtsplanung oder im nächsten Unterrichtsschritt geht, sind die am nächsten zu erreichenden Kompetenzen. Es handelt sich also um *proximale Kompetenzen.* Für die Beziehung zwischen proximalen und distalen Kompetenzen muss Widerspruchsfreiheit in Bezug auf Zielidentität, Logik, Stringenz, Sachlogik und Erwerbslogik gelten. Die von einem bestimmten Lernstand aus angestrebte nächste Kompetenzstufe muss sich von der abstrakten Zielvorgabe der Bildungsstandards her begründen lassen. Anforderungen dieser Art sind nicht neu, sondern sie beherrschten bekanntlich bereits die curriculartheoretischen Kontroversen der sechziger und siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Verweise auf das „Deduktionsproblem" oder polemische Zuschreibungen wie „Operationalisierungsfetischisten" (Becker 2004) können eine curriculare Kerntatsache nicht aus der Welt schaffen: Abstrakte Standards müssen in konkrete Lehr-Lern-Prozesse herunter übersetzt werden. Der Deduktionsanspruch, d.h. die Idee, aus allgemein formulierten abstrakten Richtzielen sachlogisch zwingend unterrichtliche Feinziele ableiten zu können, wurde bereits in der Zeit der lernzielorientierten Didaktik aufgegeben (vgl. Lemke 1995). Und wenn sich die Vorgaben des Bildungsplans heute auf ganz allgemein und abstrakt formulierte Richtziele beschränken, erscheint es zwingend, dass die Kluft zwischen der Abstraktion des Bildungsplans und der unterrichtlichen Konkretisierung curricular geschlossen werden muss. Entweder ist eine deduktive Übersetzungsleistung von oben nach unten erforderlich, oder es muss induktiv eine „Brücke" von unten nach oben gebaut werden. Freilich darf damit nicht der Anspruch einer zwingenden Eindeutigkeit und Linearität in einer der beiden Richtungen verbunden werden.

Unterricht steht in einem Lehr-Lern-Zeitkontinuum und will eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung ermöglichen. Der Lehr-Lern-Prozess zielt darauf ab, in einer definierten Zeit proximale in distale Kompetenzen zu transformieren. Es ist deshalb bei der Unterrichtsplanung unerlässlich,

1. die proximalen Kompetenzen mit Vorausblick auf die distalen Kompetenzen zu sehen: Stimmt das konkrete Unterrichtsziel mit den Bildungsstandards beispielsweise sachlogisch und erwerbslogisch überein? Ist der Zusammenhang (fach-)didaktisch geboten und plausibel? (prospektive Passung)

2. die proximalen Kompetenzen mit Rückblick auf vorhandene oder vorauslaufende notwendige Kompetenzen zu sehen: Sind die für das konkrete Unterrichtsziel vorauslaufenden notwendigen (Teil-)Kompetenzen vorhanden? (retrospektive Passung)

		(konkrete Unterrichtsziele) ⬇		
bereichsspezifische vorhandene bzw. vorausgesetzte Kompetenz(en)	⬅	**bereichsspezifische Nahziel(e) des geplanten Unterrichts**	➔	**bereichsspezifische Fernziel(e) am Ende von Klasse X**
vorauslaufende, bereits vorhandene und notwendige (Teil-) Kompetenzen	**retrospektive Passung**	proximale Kompetenzen (in der betreffenden geplanten Unterrichtseinheit angestrebte Kompetenzen)	**prospektive Passung**	Leitidee, distale Kompetenzen (bspw. Zitat der Standards aus dem Bildungsplan)
		⬇		
	Beschreibungen bzw. **Analysen der konkreten Aufgaben und Lerntätigkeiten** in der geplanten Unterrichtssequenz: Auf welche spezifischen Wissens-, Verstehens-, Sprach-, Erfahrungs- oder Handlungsebenen zielt eine geplante Aufgabe besonders? Welche spezifischen Voraussetzungen der Schüler sind dazu erforderlich? Worin besteht die spezifische Leistung dieser Aufgabe im Hinblick auf den Gewinn, Lernzuwachs, Transfer, den Erwerb einer **Kompetenz**? Welche Übungs- oder Transfermöglichkeiten eröffnet diese Tätigkeit? Welche spezifischen Kontexte und Verknüpfungsangebote sind zu öffnen, damit Schüler eine entsprechende Verstehenstätigkeit vollziehen können?			

Abb. 1

Zurück zum o.g. Beispiel der distalen Kompetenz „*Die Schülerinnen und Schüler können einen Text fortspinnen*“. Die Lehrperson muss hier klären und für sich entscheiden, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit sie einem Schüler die Kompetenz „*einen Text fortspinnen können*“ attestiert. Was ist mit Text gemeint: ein narrativer Text, eine Bildergeschichte, ein Fahrplan, eine mathematische Sachaufgabe? Was ist mit ‚fortspinnen' gemeint? Fabulieren, rekonstruieren, schlussfolgern, ausrechnen, malen, imaginieren, szenisch darstellen? Was sind angemessene Bewertungskriterien: Logik, Stringenz, narrative Schlüssigkeit, Kreativität, Witz, arithmetisches Denken? Muss das Können einmalig demonstriert oder habitualisiert und zeitstabil über ganz verschiedene thematische Kontexte und Textsorten hinweg gezeigt werden?

Bildungsstandards beinhalten also jeweils distale Kompetenzen bezogen auf eine Klasse von Situationen bzw. thematischen Kontexten. Aufgabe der Lehrperson bzw. des Curriculums ist es, valide und exemplarische Repräsentanten für diese Klasse auszuwählen. Dieses Herunterbrechen auf die unterrichtliche Konkretisierung wurde an anderer Stelle *Downsizing* genannt (Lange 2005). Eine Klärung der Frage, ob proximale Kompetenzen nichts anderes als operationalisierte Lernziele seien, steht allerdings noch aus. Klassische Arbeiten der lernzielorientierten Didaktik aufzusuchen (z.B. Möller 1970) und unter den Anforderungen der heutigen Situation neu zu lesen, dürfte nützlich für diese Klärung sein. Becker, der unter dem Motto „Vieles ist schon da gewesen" an den situationsanalytischen Ansatz Robinsohns, das exemplarische Prinzip Wagenscheins und das Operationalisierungskonzept Magers erinnert, urteilt: „Kombiniert man nun diese drei curricularen Komponenten, die der Lebens- und Berufsbedeutsamkeit, des Fundamentalen und Exemplarischen sowie der überprüfbaren Qualifikationen, dann bleiben Standards mit entsprechenden Kompetenzstufen zurück" (Bekker 2004, 18). Ein Beleg für die Behauptung, die in diesem nachträglichen Erklärungsversuch steckt, wird dazu jedoch nicht geliefert. Ein solcher didaktischer Begründungszusammenhang für Kompetenzstufen, so wünschenswert er sein mag, kann auch nicht aus der Klieme-Expertise abgeleitet werden. Diese spricht sich entschieden für die Gewinnung von Kompetenzstufen aus fachdidaktisch und empirisch validierten Kompetenzmodellen aus. Neben der bereits im ersten Abschnitt erwähnten Merkwürdigkeit - dass die aktuellen Prüfungsordnungen Bildungsstandards nicht explizit erwähnen - drängt sich also auch noch die Frage auf, ob sich die Verfasserinnen und Verfasser des Bildungsplans 2004 im Klaren darüber gewesen sind, dass die Einführung von Bildungsstandards mit Kern- und Schulcurricula zu einer curriculartheoretischen Didaktik führt bzw. zurückführt. In Hartmut von Hentigs Einführung in den Bildungsplan ist davon jedenfalls nicht die Rede.

6. Hausaufgaben der Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und Evaluationswissenschaften

Zu den jetzt anstehenden Aufgaben gehört die theoretisch-fachdidaktische Modellierung der Kompetenzbereiche, die Gewinnung und Validierung von fachbezogenen, normierten Aufgabenpools zur Entwicklung von empirisch gesicherten Kompetenzmodellen. Die Arbeiten hierfür sind im Gange (Granzer et al. 2007). Ein deutschdidaktischer Diskussionsvorschlag von Ossner (2006) stellt ein theoretisch-fachdidaktisches Orientierungsmodell vor. Ossner bezieht sich auf einen erweiterten Wissensbegriff nach Mandl, Friedrich & Hron (1986) und bildet in einem Strukturmodell die Lernbereiche des Deutschunterrichts in Beziehung zu Kompetenzstufen als einen mehrdimensionalen Kompetenzraum ab (Abb. 1).

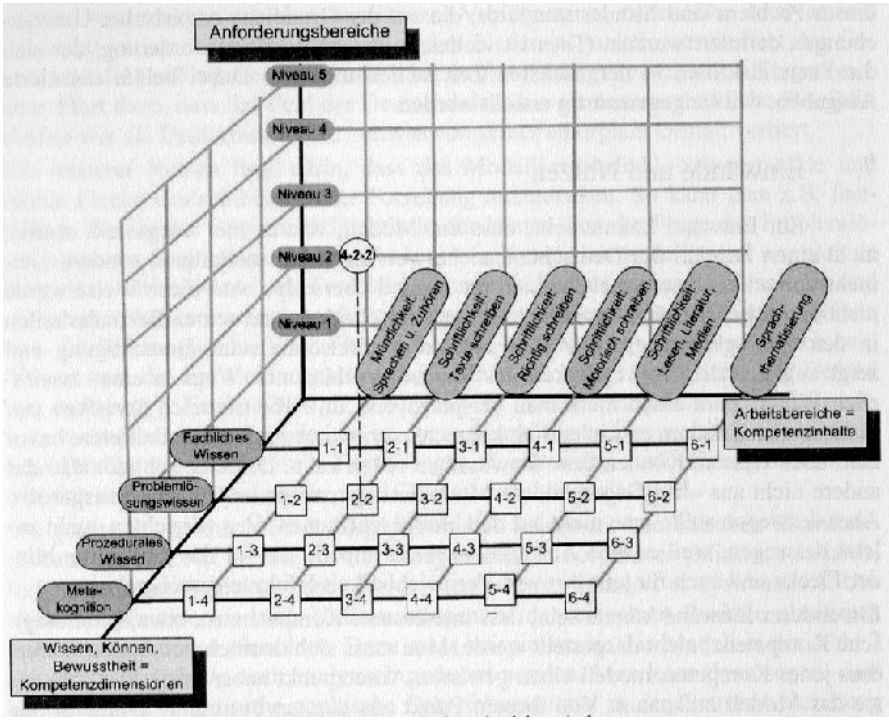


Abb. 2: Kompetenzraum mit Anforderungsstufen (Ossner 2006, S. 15)

Die Ähnlichkeit mit Taxonomien aus der lernzielorientierten Didaktik ist unübersehbar. Eine derart systematisierte Darstellung könnte den Anspruch auf Vollständigkeit der Operationalisierbarkeit und Erfassung von Kompetenzen erwecken. Modelle dieser Art werden derzeit in mehreren Fachdidaktiken entwickelt und diskutiert. Ossner ist zuzustimmen, wenn er die Stärke seines Modells vor allem in seiner heuristischen Funktion sieht. Analytische Modelle dieser Art stecken einen Rahmen ab und strukturieren die Dimensionalität des gesamten Gegenstands. Sie ermöglichen die Lokalisierung und Definition von Kompetenzen sowie entsprechender Operationalisierungen zur Überprüfbarkeit und Evaluation. Wie eine Checkliste wirken sie als Korrektiv einer Vernachlässigung bestimmter Kompetenzbereiche entgegen. Andererseits darf an solche Strukturmodelle nicht die Erwartung gerichtet werden, sie könnten im Verhältnis 1:1 in empirische Kompetenzmodelle oder gar in Curricula umgesetzt werden. Eine Konkretisierung in Form von gleich gewichteten Kompetenzbeschreibungen sowie Aufgabenpools für die einzelnen Zellen des Modells würde keinerlei Sinn ergeben.

Auch wenn die gegenwärtige Einführungsphase von Bildungsstandards durch den Bildungsplan 2004 noch offen und durch Ungeklärtheit und Unsicherheit gekennzeichnet ist, muss die Lehrerausbildung reagieren. Es kann nicht abgewartet werden, bis die Testaufgaben zur Überprüfung der Bil-

dungsstandards generiert und die theoretischen Kompetenzmodelle empirisch validiert sind. Den Studierenden ist ein wissenschaftlicher Zugang zur Thematik zu öffnen, und sie müssen kompetent darin werden, generalisierte Bildungsstandards zu analysieren und in regelartiger Weise in unterrichtliche Kontexte zu übertragen. Dass die dazu erforderliche Professionalität eine solide allgemein- und fachdidaktische Basis sowie Unterrichtskompetenz erfordert, ist unerlässliche Voraussetzung. Hier ist auch die allgemeine Didaktik und Schulpädagogik besonders gefordert. Mit zwei parallelen oder vielleicht gegenläufigen Entwicklungen wird es die Schule künftig zu tun haben. Die Unkonkretheit der Bildungsstandards gewährt einerseits sehr große didaktische Entscheidungsfreiheit sowohl der einzelnen Schule als auch der einzelnen Lehrperson. Die Fremdevaluation durch Vergleichsarbeiten und das geplante regelmäßige Bildungsmonitoring (KMK 2006) wird andererseits aber vermutlich eher zu Standardisierung und Verzicht auf Ausnutzung der didaktischen Freiheitsräume führen.

7. Von Bildungsstandards zur Unterrichtsplanung: Eine Annäherung im Didaktikstudium

Kompetenzformulierungen in Form von Bildungsstandards stellen laut Klieme-Expertise künftig die Grundlage und den Referenzrahmen für Unterrichtsplanung und unterrichtliches Handeln der Lehrpersonen dar (vgl. BMBF 2003). Wenn das zutrifft, sind die Fachlichkeit, die fachdidaktische Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit sowie die diagnostische Kompetenz der Lehrperson in einem besonderen Maß gefordert.

In folgender Tabelle werden sieben Aufgabenschritte beschrieben. Damit wurden Studierende – nach einer längeren theoretischen Input-Phase – in Hochschulseminaren „Bildungsstandards in der Grundschule“ unter Leitung des Verfassers über mehrere Seminarsitzungen (einschließlich Hausaufgaben und Diskussion von Zwischenergebnissen) bei der Umsetzung von Bildungsstandards in konkrete Unterrichtsprojekte angeleitet. Ausgangspunkt war die Annahme, eine Lehrperson solle in der Lage sein, eine im Bildungsplan Baden-Württemberg 2004 vorgegebene globale Kompetenzbeschreibung in systematischer und regelgeleiteter Weise in einzelne Teilkompetenzen zu gliedern und in konkrete Lernhandlungen zu übersetzen. Die Studierenden konnten eine Auswahl „XY“ treffen aus einer Reihe vorgegebener Standards.

Reihenfolge der Aufgabenstellungen im Seminar	**allgemeine Beschreibung, Hintergrund**
1) Welche Komponenten / Aspekte / Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche halten Sie an der beschriebenen Kompetenz XY für besonders wichtig? (Darstellung als Mindmap)	offener Zugang und Aktivierung des professionsbezogenen fachlichen und fachdidaktischen Wissens dieser Domäne: Analyse und Aufgliederung der Kompetenz, dabei möglichst **Orientierung an einem (fachdidaktischen) Kompetenzmodell**
2) Ihre persönliche „Lesart" und Gewichtung dieser Kompetenz: lebensnotwendig, unentbehrlich, wichtig, sinnvoll, erstrebenswert, annehmbar, fraglich ... ?	Klärung des subjektiven Bezugs der Lehrperson zum Kompetenzbereich, Relevanz, Wertigkeit, subjektive Bedeutsamkeit **(subjektive Klärung)**
3) Erfüllt diese einzelne Kompetenzanforderung XY auch die generellen „Merkmale guter Bildungsstandards" der sog. Klieme-Expertise (BMBF 2003, 24-25)? 1. Fachlichkeit 2. Fokussierung 3. Kumulativität 4. Verbindlichkeit für alle 5. Differenzierung 6. Verständlichkeit 7. Realisierbarkeit (zur Bedeutung der Kriterien s. dort)	generelle Güteprüfung der Kompetenzformulierung(en) **(Güteprüfung nach verschiedenen Kriterien, vor allem fachdidaktischen)**
4) Welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit Sie als Lehrperson bereit wären, einem einzelnen Schüler, einer einzelnen Schülerin die Kompetenz XY zuzuschreiben?	Szenarien und Repräsentanten ausdenken, in dem Schüler die erreichten (distalen) Kompetenzausprägungen (nicht nur Teilkompetenzen) zeigen können **(Zielvision, Definition von Mindest- bzw. Maximalausprägung)**
5) Welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit Sie als Lehrperson bereit wären, einer Schulklasse die Kompetenz XY zuzuschreiben?	Ist das überhaupt möglich? Wenn ja, dann unter Bedingungen von Mindeststandards: Anheben des generellen Leistungsniveaus einer Klasse, „Mastery Learning"; Individuelle Kompetenz vs. kollektive Kompetenz, evtl. über Lernklima, Lernpräferenzen einer Klasse
6) Konstruieren Sie skizzenhaft „Meilensteine" eines möglichen unterrichtlichen Wegs zu der distalen Kompetenz XY.	Planung einer Folge von Lernszenarien einschl. der entsprechenden Lernüberprüfung (Re-) Konstruktion eines möglichen Lernwegs und Prüfung der Schlüssigkeit zwischen proximalen und distalen Kompetenzen **(Prüfung der fachlichen und curricularen Schlüssigkeit und Widerspruchsfreiheit, Grobplanung)**

7. Die nächsten Schritte bestehen darin, die "Meilensteine" zu konkreten Aufgaben auszuarbeiten. Dazu gehört, • die zugehörige Inhaltsseite zu finden (Domäne), • einen zugehörigen Handlungskontext zu finden bzw. zu konstruieren (Situierung), • eine zugehörige Problem- oder Aufgabenstellung zu konstruieren (Lernszenario, Lernarrangement, Erreichbarkeit, Prüfbarkeit), • eine zugehörige Evaluationsform zu konstruieren (Überprüfung, Kontrolle, Bewertung des Kompetenzerwerbs).	Leitvorstellung kann sein: Konstruktion konkreter Aufgaben, Erstellung einer Unterrichtsplanung oder eines Arbeitsblatts **(Feinplanung)**

Abb. 1

Die dargestellten Aufgaben zur Analyse und Konkretisierung von Kompetenzbeschreibungen wurden in mehreren Seminaren in Gruppenarbeit mit Erfolg erprobt und von den Studierenden als sinnvoll bewertet. Sie haben sich als geeignet erwiesen, die Studierenden mit der Logik der Bildungsstandards vertraut zu machen. Den Studierenden wurde die zentrale Bedeutung der fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen bewusst, und sie bestätigten eine Förderung ihrer didaktischen Eigenständigkeit. Das beschriebene Verfahren soll in den nächsten Semestern weiter erprobt und optimiert werden. Es steht außer Frage, dass die Grundlagen des Umgangs mit Bildungsstandards im allgemeindidaktischen Grundstudium künftig stärker verankert werden müssen.

Literatur

APuZ (2005). Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft „Bildungsreformen“ 12/2005 vom 21. März 2005.

Becker, G. E. (2004). Bildungsstandards. Ausweg oder Alibi? Weinheim: Beltz.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) 2003. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn. (sog. Klieme_Expertise). Digitalversion: http://www.bmbf.de/pub/ zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Engel, U. (1988). Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos.

Fitzner, T. (Hrsg.), (2004). Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie (Edition Akademie Bd. 7).

Granzer, D., Winkelmann, H., Robitzsch, A. & Böhme, K. (2007). Bildungsstandards und Evaluation. Ein Weg zur Professionalisierung? Zeitschrift: Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung, Heft 72, S. 9-15.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Zeitschrift für Pädagogik, 50, Heft 5, S. 625-634.

Kultusministerkonferenz (2006). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München: Wolters Kluwer.

Kultusministerkonferenz (2004a). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. (Digitalversion: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_ 307KMK. pdf).

Kultusministerkonferenz (2004b). Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. (Digitalversion: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Mathematik_BS_ 307KMK.pdf).

Kultusministerkonferenz (2004c). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Stand: 16.12.2004) (Digitalversion: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf).

Kultusministerkonferenz (2004d). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. (Digitalversion unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf).

Lange, B. (2005). Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen. Lehren und Lernen, 31. Jg. Heft 5, S. 3-10.

Lange, B. (2006). Bildungsstandards und Praxis der Lehrerbildung. Zeitschrift: Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung, Heft 71, S. 15-20.

Lemke, D. (1995). Lernziel. In H.D. Haller & H. Meyer (Hrsg.), Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart: Klett, S. 537-546.

Mandl, H., Friedrich, H. & Hron, A. (1986). Psychologie des Wissenserwerbs. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 143-187.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), (2004). Bildungsplan für die Grundschule. Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag.

Möller, C. (1970). Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. Weinheim: Beltz (2. Aufl.).

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, S. 215-342.

Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. Didaktik Deutsch, 12 Jg., Heft 21, S. 5-19.

Peterßen, W. H. (1998). Handbuch Unterrichtsplanung. München: Oldenbourg Verlag (8. überarb. u. erw. Aufl.).

Saldern, M. v. & Paulsen, A. (2004). Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA? In J. Schlömerkemper (Hrsg.), Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. Weinheim: Juventa, S. 66-100.

Schlömerkemper, J. (Hrsg.), (2004). Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung" des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule. 8. Beiheft. Weinheim: Juventa.

Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. Zeitschrift für Pädagogik, 50, Heft 5, S. 650-661.

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Lutz Galiläer

Pädagogische Qualität durch Verfahren? Überlegungen zum Thema Qualität aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

1. Einleitung

„Ist Bildung messbar?“ und „Was bringt die Qualitätszertifizierung von Schule und Bildungseinrichtungen?“ lauteten die Fragen zur Podiumsdiskussion des 9. Heidelberger Dienstagsseminars. In ihrem Verlauf wurden Verfahren zur Sicherung, Kontrolle und Evaluation von Qualität vorgestellt und die Eignung dieser Verfahren betont, pädagogische Arbeit und ihre Ergebnisse verbessern und messbar machen zu können. In ähnlicher Form wurde artikuliert, was gemeinhin als Konsens gelten kann: Damit Bildungseinrichtungen leisten können, was sie leisten sollen, bedarf es der Anwendung von Verfahren, die Qualität zum Ziel haben. ‚Ohne Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklungskonzept oder Evaluation gibt es keine Qualität oder zumindest keine Qualitätsverbesserung!‘ – so könnte man diesen Konsens auf einen Nenner bringen.

Der Anspruch von oder die Leistungszuschreibung an Verfahren des Qualitätsmanagements etc., bessere Zielerreichung gewährleisten und Ergebnisse sichtbar machen zu können, scheint grundlegenden pädagogischen Überzeugungen und Postulaten zu widersprechen. Denn pädagogische Praxis zeichnet sich gerade darin aus, dass in ihr nicht mit Blick auf gewünschte Resultate manipuliert und indoktriniert wird. Dass also am Adressaten pädagogischer Handlungen nicht mittels Sanktionen oder Tricks hergestellt wird, was als Bildungs-, Erziehungs- oder auch Kompetenzziel vorgegeben ist. Dieses Selbstverständnis lässt sich ethisch begründen. In der Natur der Sache liegt, Welt- und Selbsterkenntnis, Urteilsvermögen, verantwortliches Handeln – „die Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen“ (Kant)[1] – nur durch das Mittun, durch die selbst bestimmte Eigenaktivität des Adressaten erzeugen, fördern zu können. Von diesem Standpunkt aus drängen sich angesichts der Verfahren, die Effektivität und Messbarkeit auch für pädagogische Praxis versprechen, einige Fragen auf:

- Inwiefern lassen sich schulische Ziele wie Fachleistungen, Wissenszuwachs, Kompetenzerwerb, Urteilsfähigkeit mit dem Einsatz von Qualitätsmanagement besser erreichen?

- Wie stand es um die „Qualität“ von Erziehung und Bildung, als von Qualitätsmanagement und ähnlichem noch nicht gesprochen wurde, und unter *Evaluation* wissenschaftliche Begleituntersuchungen zur differenzierten Beurteilung der praktischen Umsetzung bildungspolitischer Zielvorstellungen verstanden wurden?
- Ist pädagogisches Handeln darauf ausgerichtet „Exzellenz“ (EFQM-Grundkonzept) zu erzeugen?
- In welcher Weise dienen so disparate Maßnahmen wie ein formales Qualitätsmanagement-System, Evaluations- und Schulinspektionsverfahren und angeleitete fachliche Selbstbewertung jeweils der Verbesserung von Bildungs- und Erziehungsprozessen?

Die folgenden Überlegungen nähern sich dem Thema „Qualität in der pädagogischen Praxis“ und damit auch der Frage nach dem Ertrag moderner Qualitäts- und Evaluationsverfahren erstens durch die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff und zweitens mit der Problematisierung des Verhältnisses von pädagogischer Absicht und Wirkung.

Der Beitrag beschäftigt sich im 1. und 2. Abschnitt mit diesen beiden Aspekten, im dritten Abschnitt wird davon ausgehend thematisiert, wie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Qualität pädagogischer Arbeit gesteigert werden kann. Dem ersten Abschnitt vorangestellt ist ein Exkurs zum zeitgeschichtlichen Hintergrund der Diskussion über Qualität und der Praxis der Qualitätssicherung. Dabei wird neben der Schule auch auf die Handlungsfeldern Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Weiterbildung, Erwachsenenbildung eingegangen.

2. Was ist Qualität?

2.1 Exkurs: Zeitgeschichtlicher Kontext

Qualität ist seit Beginn der 90er Jahre ein zentraler Begriff in der Diskussion über die Reform des Bildungswesens und der Einrichtungen der sozialen Wohlfahrt. Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement als Verfahren der Herstellung und Kontrolle von Qualität haben im Bildungs- und Sozialwesen ubiquitäre Verbreitung gefunden. Qualität verknüpft dabei verschiedene, vornehmlich politische und wirtschaftliche Interessen, Ansprüche und Tendenzen:

- Qualität ist Ausdruck für eine kritische Begutachtung der Leistungen und Effekte im Verhältnis zu den dafür aufgewandten Kosten sämtlicher öffentlicher (oder öffentlich mitfinanzierter) Bildungs- und wohlfahrtsstaatlicher Institutionen.
- Zugleich wird mit dem Begriff Qualität thematisiert, dass mehr und anspruchsvollere Leistungen, insbesondere von der vorschulischen Erziehung, von Primar- und Sekundarschulen, Hochschulen und Weiterbildungsinstitutionen, gefordert und erwartet werden.

- In Zusammenhang mit – und in der Folge von – wirtschaftlichen Entwicklungen und politischen „Reformen“ haben Qualität bzw. Qualitätssicherung als Verfahrenskonzepte, die zum Teil bisher nur in der industriellen Produktion üblich waren, Eingang in die institutionelle Praxis, zum Teil auch in bildungspolitische Planungen und Maßnahmen und darüber in den Bildungsreformdiskurs gefunden. Insbesondere als Substitut herkömmlicher administrativer Verwaltung, Aufsicht und Kontrolle im Rahmen dezentraler, auf Selbststeuerung und erweiterte Verantwortung ausführender Einheiten des gesamten Bildungs- und Sozial- und Gesundheitsbereiches ausgerichtete Steuerungsstrategien wird Qualitätssicherung zu einem wichtigen Instrument.

Mit gesellschafts- und zeitdiagnostischem Interesse betrachtet, markieren Begriffe wie Qualität, Qualitätsmanagement, aber auch Autonomie, Dezentralisierung, Exzellenz usw. veränderte Prioritätensetzungen in der Bildungs- und Sozialpolitik. Auf dieser gleichsam semantischen Ebene ist Qualität neben zahlreichen anderen Schlagwörtern Ausdruck eines von globalem Wettbewerb, Standortpolitik und verordnetem Reformzwang geprägten Zeitgeistes. Die allgemeine, in der öffentlichen Diskussion augenscheinliche Befürwortung von Effizienz, höherer Leistung, Entstaatlichung und Wettbewerb offenbart einen Klimawechsel im gesellschaftlichen Bewusstsein von Erziehung, Bildung und Wohlfahrtsstaat (vgl. Radtke 2000, S. 13ff.). In diesem Sinne sprechen Helmke/Hornstein/Terhart (2000) von einer Ablösung der in den Reformjahren der 60er und 70er Jahre dominanten Leitbegriffe Quantität, Egalität, Staat und Wissenschaft durch Qualität, Exzellenz, Wettbewerb und Evaluation (vgl. ebd. S. 10).

Es gibt dabei klare Unterschiede, in welchem engeren Zusammenhang Qualitätsfragen in den pädagogischen Handlungsfeldern aufgekommen sind. Im Primar- und Sekundarbereich sowie bei den Hochschulen spielen Probleme der aktuellen Leistungsfähigkeit und gleichzeitig steigende Erwartungen an die Erträge dieser Bildungsinstitutionen eine entscheidende Rolle. Im Bereich der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit entzündete sich die Qualitätsdebatte an den Ausgabenkürzungen durch die öffentliche Hand und den nicht zuletzt vor diesem Hintergrund entwickelten Konzepten der „Neuen Steuerung“. Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurden Qualitätsprobleme im Zuge der Entwicklung einer teilweise mit dubiosen Mitteln arbeitenden Trägerszene in den neuen Bundesländern und in Verbindung mit der Anwendung industrieller Qualitätsmanagementverfahren in Dienstleistungsabteilungen von Großbetrieben und bei kommerziellen Weiterbildungsanbietern virulent.

Aus den strukturellen Differenzen zwischen den Handlungsfeldern ergeben sich, neben verschiedenen Anlässen, abweichende Entwicklungen der Debatten, andere inhaltliche Schwerpunktsetzungen und zum Teil verschiedenartige Qualitätssicherungsverfahren.

Die zahlreichen Gemeinsamkeiten indes sind nicht zu übersehen. Öffentlichkeitswirksam wurden Qualitätsfragen immer in Verbindung mit stagnie-

renden Mitteln, relativen Leistungsdefiziten und Kontroversen über staatliche versus private bzw. institutionelle (Eigen-)Verantwortung. Der Umbau des Sozialstaates und auf Effektivierung und Entstaatlichung zielende Reformen in bisher überwiegend öffentlich verantworteten Aufgabenfeldern des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystems bilden den gemeinsamen Hintergrund für die fortwährende Bedeutung des Begriffs Qualität und mehr noch der verschiedenen Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementverfahren.

Eine weitere Übereinstimmung besteht darin, dass die auf administrative Initiative hin oder wettbewerbsinduziert erfolgte Einführung von qualitätssichernden Verfahren fast durchgängig ohne systematischen Anschluss an die traditionsreichen innerfachlichen Überlegungen zur Wirksamkeit und angemessenen Erfolgsbewertung pädagogischer Praxis erfolgt ist. Der Schwerpunkt „moderner" Qualitätssicherung und -kontrolle liegt auf formalen Verfahren, die vorrangig auf die Beschaffenheiten von Verwaltungs- und Organisationsstrukturen sowie auf Output-Kontrolle abstellen:

Mit der ISO 9000[2] oder TQM-Modellen (z.B. EFQM[3]) finden Qualitätsmanagementsysteme im Bildungsbereich Anwendung, die „lediglich" Vorschriften zur Darlegung qualitätsrelevanter Abläufe und Verantwortlichkeiten sind, welche ihrerseits inhaltliche Kriterien (Definitionen von Qualität) voraussetzen. Diese Verfahrenssystematiken stellen abstrakte Vorschriften für organisatorische Abläufe und Arrangements dar (vgl. Gonon u. a. 1998, S. 17ff.), in denen die pädagogischen Interaktionsprozesse zwangsläufig als black box behandelt werden müssen.

Mit der Etablierung sich selbst steuernder, teilautonomer Schulen existiert ein Konzept zur umfassenden (Qualitäts-)Entwicklung der Einzelschule, das wesentlich auf die Aktivierung der vorhandenen personellen Ressourcen setzt und Wettbewerb durch Profilbildung anregt. Dabei wird vorderhand nicht mehr als eine Neuzuordnung von Verantwortung geleistet und zugleich riskiert, *„Leistungssteigerung mit potentiell zunehmender Ungleichheit der einzelschulischen Bedingungen und wachsenden Niveauunterschieden zu erkaufen"* (vgl. Radtke 2000, S. 20; v. Friedeburg 2000, S. 52).

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht problematisch ist insbesondere der den Qualitätssicherungs- bzw. -managementverfahren inhärente Anspruch auf technische Steuerung pädagogischer Interaktionsprozesse hinsichtlich eines vorab definierten Outputs bzw. Outcomes. Die Idee der kontrollierten Herstellbarkeit der gewünschten Leistungen manifestiert sich auch in den neuen Formen administrativer Wirkungskontrollen (externe Evaluation). Der Kern der „modernen Formen" der Qualitätssicherung – augenfällig im Schulbereich, aber nicht nur dort – besteht darin, sich systematisch der Prüfung der Ergebnisse zuzuwenden. Damit einher geht die Gefahr, pädagogische Praxis in erster Linie von den unmittelbaren Resultaten (Output) her zu bewerten und unter Vernachlässigung der prospektiven Ausrichtung pädagogischen Handelns mittelbare Wirkungen aus der Qualitätsbeurteilung auszublenden.

Qualität ist also einerseits Legitimationsformel für eine effizientere Ressourcenverwaltung wie zugleich Ausdruck dessen, dass die Wirksamkeit und die Kontrolle der Effekte von Bildungs- und Sozialeinrichtungen in den Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses gerückt ist. In letzterer Hinsicht hat Qualitätssicherung evaluierenden und kontrollierenden Charakter. Damit steht dieser Leitbegriff wirtschaftsliberaler Modernisierung aber auch für ein pädagogisches Problem. Denn die Bewertung von pädagogischen Prozessen, ihrer „Güte" und ihrer Resultate ist ein genuin erziehungswissenschaftliches Gegenstands- und Forschungsfeld. Die wertende Beurteilung setzt allerdings die Definition von Qualität, d.h. die Existenz von Qualitätsmaßstäben voraus. Die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit „Qualität" sieht sich somit auf den Qualitätsbegriff verwiesen, da die Analyse des Begriffs erst die *„Voraussetzungen des Redens über Qualität"* (vgl. Terhart 2000, S. 816) schafft.

2.2 Überlegungen zum Begriff Qualität

Qualität ist ein Begriff mit langer philosophischer Tradition. Seit der Antike behandelt die Philosophie das Problem der *„definierenden Merkmale der Beschaffenheit"* als Grundform des Denkens von Dingen (vgl. Blasche 1989, S. 1748). Die Wortbedeutung von Qualität ist ‚Beschaffenheit', entlehnt aus (lat.) qualitas. Qualitäten sind die wesentlichen Beschaffenheiten oder Eigenschaften einer Sache: Ein Ding ist *„das, was es ist, vermöge seiner Qualitäten, seiner wesentlichen Eigenschaften"* (Warnke 1972, S. 895).

An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass das philosophische Verständnis dieses Begriffs mit der Verwendung, von der hier die Rede sein soll, nur sehr wenig zu tun hat.[4] Denn in den Diskussionen über Qualität bzw. Qualitätssicherung im Bildungs- und Sozialwesen geht es – wie in der Einleitung skizziert – um den Vergleich von Erwartungen mit (messbaren) Ergebnissen (z.B. Kompetenzen von Schülern), um die Effektivität pädagogischer Arbeit, um den Streit über die möglichen und nötigen Leistungen pädagogischer Institutionen. Das Grundmuster dieser Verwendungsweise des Begriffs Qualität ist dabei immer das Messen von Beschaffenheiten einer Sache (Gegenstand, Handlung etc.) an subjektiven oder kollektiven Sollensvorstellungen.

Qualität in diesem Sinn wird also durch einen Vergleich gesetzt: ‚Gute' Eigenschaften setzen einen Maßstab voraus, an dem eine Sache gemessen wird und der vorgibt, wann welche Eigenschaften als ‚gut' usw. bezeichnet werden. Strittig – im philosophischen Denken, aber (implizit) auch außerhalb davon in der umgangssprachlichen Verwendung des Begriffs Qualität oder in der wissenschaftlichen Diskussion (z.B. eben im Bildungsreformdiskurs) – ist jedoch, inwieweit dieses Sollen aus dem Gegenstand selbst entspringt, ob und wann also bei Qualitätsurteilen von einem der jeweils beurteilten Sache selbst inhärenten Bewertungsmaßstab ausgegangen werden muss. In der Gegenposition kann das Sollen nur in äußerlichen, z.B. subjek-

tiven Maßstäben enthalten sein, die wertend an einen Gegenstand herangetragen werden.

Grundsätzlich geht es bei den im öffentlichen Diskurs verhandelten Qualitätsansprüchen an Bildungseinrichtungen, pädagogische Prozesse und deren Ergebnisse usw. um interessengeleitete Bewertungen, die auch mit moralischen Wertungen verbunden sein können. Offen ist jedoch, ob die interessierten Betrachtungen bzw. die darin ausgesprochenen Qualitätsurteile implizit auch ein Sollen in Anspruch nehmen, welches in dem jeweils beurteilten Gegenstand sein Maß hat – sich mithin nicht dem subjektiven Interesse allein verdankt.

Das Problem besteht darin, festzustellen, inwiefern und inwieweit Ansprüche, Forderungen, Maßstäbe (i.e. Qualitätskriterien) auch rational begründete Vorstellungen ihrer Angemessenheit oder „Sachlichkeit" beinhalten. Meine These ist, dass eine inhärente Gegenstandsbezogenheit von Qualitätsmaßstäben grundsätzlich unterstellt werden kann. D.h., im jeweiligen Sollen verbindet sich – in oft unreflektierter Weise – das Interesse mit „theoretischen" Annahmen über den beurteilten Sachverhalt. Ob diese Vorstellungen von grundsätzlichen Bestimmungen des bewerteten Gegenstands, der Angemessenheit der eigenen Maßstäbe oder der effektiven Umsetzung von als „legitim" angenommenen Vorgaben einer intersubjektiven Überprüfung standhalten, ist eine offene Frage. Entscheidend für die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Qualitätsbeurteilungen ist die Existenz solcher meist implizit bleibender Annahmen. Denn in Gestalt jener den Wertungen zugrunde liegenden Kriterien, respektive ihren Begründungen, werden Qualitätsurteile einer rationalen Diskussion und Überprüfung zugänglich.

Unter Qualität ist also die Entsprechung/Nicht-Entsprechung von Anspruch und den Eigenschaften der beurteilten Sache zu verstehen. Dies schließt graduelle Abstufungen (besser, schlechter) ein, die sich aus dem Grad der Übereinstimmung der beiden Seiten des Verhältnisses Qualität ergeben. Von der Relationalität des Qualitätsbegriffs systematisch auszugehen, hat m. E. zwei wesentliche Vorteile:

Es schafft erstens Klarheit darüber, von welcher Position aus über Qualität geurteilt wird. So sind die zahlreichen Kreationen von Qualitäten wie „Inputqualität", „Durchführungsqualität", „Transferqualität" und „Ergebnisqualität" usw. Ausfluss einer (sozial-)wissenschaftlicher Perspektive. Dabei werden andere Bewertungskriterien angelegt, als in der notwendig auch normativen Diskussion über Ziele, Aufgaben und Funktionen von Institutionen (z.B. der Schule) oder einzelnen Einrichtungen.

Zweitens gerät so der normative Aspekt, also die kontroversen Aufgaben und Ziele, ins Blickfeld, ohne deren Bestimmung der Terminus Qualität eine beliebig zu füllende Leer- und Legitimationsformel bleibt (vgl. Oelkers 1997, S. 155).

In der fachöffentlichen Qualitätsdiskussion werden von unterschiedlichen Standpunkten aus Bewertungen vorgenommen. ‚Es gebe nicht die Qualität', ‚es seien viele verschiedene Qualitäten in Betracht zu ziehen', ‚bei einer An-

näherung an Qualität müsste sinnvoller Weise zwischen Input-, Durchführungs- bzw. Prozess- und Outputqualität unterschieden werden', heißt es zum einen. Zum anderen steht – wie oben skizziert (siehe Exkurs) – der Begriff Qualität für die Konzentration auf wesentliche Ziele von Bildungsinstitutionen und sozialen Einrichtungen, für die Forderung nach höherer Wirksamkeit sowie für ein optimaleres Verhältnis von Ressourceneinsatz und überprüfbaren Ergebnissen. Diese politische Neuorientierung schließt eine Unzufriedenheit mit der Qualität, d.h. den un- bzw. mittelbaren Beschaffenheiten des Output und des Outcome von Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen, der Sozialen Dienste etc. ein.

Zu unterscheiden sind also Gesichtspunkte der Evaluation von solchen der Qualitätsbeurteilungen: Evaluation setzt die Festlegung von Beurteilungskriterien voraus, allerdings nicht *„irgendwelchen"* (Kromrey 2000, S. 20), sondern solchen, die *„explizit auf den zu beurteilenden Sachverhalt bezogen"* (ebd.) sind. Evaluation setzt eine klare Unterscheidung sowohl der Perspektiven, aus welchen die Kriterien hergeleitet werden (z.B. die des Auftraggebers, Betroffenen, Professionellen; vgl. Kromrey ebd.) als auch der Bezugspunkte der Bewertung voraus: *„Die Bewertungskriterien können sich auf die Wirkungen und Nebenwirkungen der Maßnahmen des Programms beziehen, auf die Art und Effizienz der Durchführung, auf die Eignung und Effektivität der gewählten Maßnahmen für die Ziel-Erreichung, auf die Angemessenheit und Legitimierbarkeit der Ziele selbst"* (ebd.).

Für Qualitätsurteile ist nicht die systematische Bewertung aus einer klar definierten Perspektive heraus charakteristisch, sondern der von einzelnen Individuen oder gesellschaftlichen Gruppen vorgenommene Vergleich von Beschaffenheit mit subjektiv oder kollektiv gültigen Maßstäben. Der wesentliche Unterschied zwischen der Beurteilung von Qualität und Evaluation liegt m. E. in der Art und Weise der Bewertung: Einmal subjektiv und interessiert, das andere Mal systematisch, in einem methodisch kontrolliertem Procedere erfolgend. Auf die entsprechenden Verfahren (Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement; formative und summative Evaluation) bezogen, ergibt sich eine weitere Differenz aus dem jeweils dominierenden (Erkenntnis)Interesse: Qualitätssicherungsverfahren dienen in aller Regel der Erfolgskontrolle, auch der umfassendere Begriff Qualitätsmanagement stellt auf die kontrollierte, systematische Bewerkstelligung des Erfolgs ab, während Evaluation neben der ex post erfolgenden Kontrolle eines wie auch immer definierten Erfolgs von Programmen, Projekten etc. mindestens zwei weitere Funktionen haben kann: Die Erforschung von Wirkungen und die prozessbegleitende Entwicklung einer bestimmten Praxis (vgl. Kromrey 2000, S. 25; siehe zur Differenz von Qualitätsmanagement und Evaluation auch Pollitt 2000).

Im Verhältnis von Anforderung (Ziel, Erwartung) und Beschaffenheit (der Leistungen und Prozesse) bezieht sich die Frage „Qualität für wen?" auf die Seite der Erwartungen. Diese werden sowohl von den unmittelbar Beteiligten, den Adressaten[5] und den professionellen Akteuren, als auch von ver-

schiedenen interessierten Gruppen artikuliert. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt als notwendig angesehenen Leistungen der Erziehung, Ausbildung, Qualifikation und der sozialen Fürsorge für das Gemeinwesen gewährleistet der Staat im Rahmen seiner umfassenden Verantwortung für ein öffentliches Schulwesen und für subsidiäre sozialstaatliche Ergänzungen zur familiären und schulischen Erziehung, zur Weiterbildung etc. Die Sozialisationsleistungen der sozialstaatlichen Institutionen und die kognitiven, affektiven und sozialen Erträge der schulischen und akademischen Ausbildung und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellen zugleich eine wesentliche Serviceleistung für das Beschäftigungssystem dar. Qualität im Sinne gesellschaftlich wie individuell erwünschter Leistungen wird also durch verschiedene Gruppen definiert, die Ansprüche an die einzelnen Abteilungen der sozialstaatlichen Systeme haben.

Diese Gruppen nenne ich, in Analogie zum betriebswirtschaftlichen Stakeholder-Ansatz (Wöhe 2000), Anspruchsgruppen. Vereinfachend und idealtypisch lassen sich im Falle des Bildungs- und Sozialsystems vier große Anspruchsgruppen unterscheiden:

- die Adressaten;
- das Gemeinwesen/die Öffentlichkeit;
- die Abnehmer/Anwender bestimmter Leistungen (Wirtschaftssystem, Staat);
- die professionellen Akteure.

Von der faktischen Geltung dieses Qualitätsmodells kann allerdings nicht ausgegangen werden. Denn die Bestimmung von Qualität anhand der gesetzlich definierten Ziele und der gesellschaftlichen bzw. individuellen Erwartungen ist in mehrerlei Hinsicht mit Problemen behaftet. Dies betrifft zum einen die wissenschaftliche und ethische Ebene der Legitimität von Erziehungszielen und Qualifikationsanforderungen, d.h. immer auch der Begründung des Geltungsanspruchs anthropologischer und psychologischer Prämissen, zum anderen den generell hypothetischen, also unsicheren Charakter von Prognosen über künftige soziale, technologische und wirtschaftliche Entwicklungen, aus denen verschiedenste Anforderungen und Ziele „abgeleitet“ werden (vgl. unter anderem Heid 1972, S. 1992). Zum anderen sieht sich die Bestimmung von Qualität anhand gegebener Erwartungen und Zielvorstellungen jenseits von normativen Begründungs- und Rechtfertigungsproblemen folgenden Problemen gegenüber (vgl. auch OECD 1991, S. 40ff. und S. 51-69):

- Abstrakte Ziele und Grundsätze, z.B. Allgemeinbildung, Autonomie, „Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit“ (bayerische Verfassung, Artikel 131), stellen keine absoluten Standards dar.
- Konsensfähige Ziele sind so allgemein gefasst, dass sich aus ihnen in der Regel keine konkreten Umsetzungsschritte ableiten lassen, d.h. sie sind nicht operationalisierbar.

- Es bestehen Zielkonflikte sowohl innerhalb der öffentlichen Zielvorstellungen, als auch zwischen gesellschaftlichen und subjektiven Zielen, d.h. nicht alle Ziele sind gleichzeitig optimierbar (vgl. z.B. Heid 1989b und 1991; Ackermann/Wissinger 1998, S. 9). Subjektive Erwartungen können sich ebenfalls widersprechen.
- Öffentliche Ziele sowie gesellschaftliche und subjektive Erwartungen reflektieren soziale, ökonomische und politische Veränderungen, sind also nicht konstant.
- Die Erwartungen einzelner Anspruchsgruppen sind – das zeigt die aktuelle Bildungsdiskussion – beinahe beliebig vermehrbar (siehe die Reformdiskussion der letzten 10-15 Jahre).

Aus der Tatsache, dass sich Qualität pädagogischer Institutionen und ihre Praxis schwerlich widerspruchsfrei und wohl kaum vollständig im Konsens mit allen Beteiligten definieren lässt, kann allerdings nicht der Schluss gezogen werden, Ziele und Absichten als Bestimmungsmomente von Qualität auszuklammern (vgl. Heid 2000a). Zwar resultieren die Ziele und Anforderungen grundsätzlich aus subjektiven oder kollektiv geteilten Interessen, die in ihrer Vielzahl und partiellen Gegensätzlichkeit schwer handhabbar sind, doch gibt es keine anderen Qualitätskriterien als jene, die mit den subjektiven und kollektiven Erwartungen gegeben sind. Neben den feststehenden allgemeinen Zielorientierungen der Verfassungen und Gesetze, aus denen sich der öffentliche Auftrag an die Instanzen des Bildungssystems ergibt, spiegeln also sowohl die politische Bildungsdiskussion, wie sie seit einigen Jahren in Deutschland und anderen OECD-Staaten verstärkt geführt wird, als auch die zahlreichen Zeugnisse gesellschaftlicher und individueller Erwartungen und (Un-)Zufriedenheit[6] den jeweils aktuellen Stand konkreter Erwartungen und Interessen wider.

In diesem Zusammenhang sind beispielsweise die internationalen Schulleistungsvergleiche, insbesondere PISA, nicht nur als Instrumente zur Gewinnung von Daten, die vor allem der politischen Steuerung des öffentlichen Schulwesens dienen, zu sehen. Die bei PISA erhobenen Kompetenzen und Fähigkeiten müssen als relevante Kundgabe gesellschaftlich, d.h. vor allem politisch gewünschter Leistungen des Schulsystems betrachtet werden.[7] An diesem Beispiel der Neubestimmung bzw. Explikation von Bildungs- und Qualifikationszielen zeigt sich aber auch, dass kein breiter gesellschaftlicher Diskurs der „Stakeholder" Inhalte und Gewichtung der Bestandteile einer allgemeinen Bildung bestimmt, sondern in einem Abstimmungsprozess zwischen wissenschaftlichen Experten und Vertretern aus Politik und Bildungsverwaltung ‚pragmatisch' darüber entschieden wird (siehe Arnold 2001, S. 126).

In den Ansprüchen und Erwartungen individueller „Stakeholder" – oder einzelner Anspruchsgruppen – reflektieren sich, so meine These, Vorstellungen darüber, was institutionalisierte pädagogische Praxis ausmacht. Indem Erwartungen an Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Einrichtungen der Sozialen Dienste usw. gerichtet werden, sind die Institutionen und die in ih-

nen ablaufenden Prozesse als in bestimmter Weise charakteristisch unterstellt. D.h., unter Qualität werden z.B. solche Lernziele, Kompetenzen, Verhaltenserwartungen etc. verstanden, von denen angenommen wird, dass sie in den entsprechenden Institutionen angestrebt und auch erreicht werden können.

Insofern spezifische – auch divergierende – Erwartungen allgemein geteilte Charakteristika des gemeinsamen Beurteilungsgegenstandes (Erziehungs- und Bildungsprozesse) unterstellen, ist auch die Annahme plausibel, dass erhebliche Schnittmengen zwischen den gesellschaftlichen, gruppeneigenen und individuellen Ansprüchen existieren. Dabei ist gleichwohl in Rechnung zu stellen, dass Legitimität und Objektivität der Erwartungen – letzteres im Sinne eines sachlich begründeten Beitrags – nicht per se gegeben sind, also Gemeinsamkeiten der Ansprüche oberflächlich und vermutete Schnittmengen zwischen verschiedenen Erwartungen trügerisch sein können. Denn die unterschiedlichen Perspektiven unterstellen ein allgemeines Verständnis bzw. allgemeine Charakteristika pädagogischer Praxis im weitesten Sinne, ohne dass sie in der Diskussion über Qualität aber hinreichend thematisiert und problematisiert würden. Vielmehr haben die Beteiligten die Tendenz, ihre *„... jeweilige Sicht absolut zu setzen"* (Steffens/Boenicke 2000, S. 272). D.h., auf der Ebene des Neben- und Gegeneinanders der verschiedenen Erwartungen und Ziele ist Qualität theoretisch nicht entscheidbar. Ohne eine neutrale, vermittelnde Instanz bliebe nur die praktische Entscheidung über die Gültigkeit von Zielen und Ansprüchen entsprechend des Kräfteverhältnisses zwischen den (tatsächlich oder vermeintlich) anspruchsberechtigten Gruppen oder Personen. Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Disziplin wäre es daher, als neutrale, gleichsam vermittelnde Instanz die öffentlich artikulierten, individuellen und gruppenspezifischen Erwartungen der „Stakeholder" mit ihren gemeinsamen, unreflektierten, oft idealisierten Grundlagen zu konfrontieren. Die in der Forschung gewonnenen Erkenntnisse über die Strukturen, Funktionen und Paradoxien pädagogischer Institutionen und ihrer Praxis müssten argumentativ in Beziehung zu den im öffentlichen Diskurs präsenten Zielen und Ansprüchen gesetzt werden. Das hieße also einerseits, die ‚interessierte Blindheit' mit dem empirisch-analytischen gewonnenen „Begriff" zu konfrontieren und so die Erwartungen (i.e. Qualitätsmaßstäbe) in ihrer Absolutheit zu relativieren. Auf diese Weise kann die Erziehungswissenschaftlich andererseits ihre Methoden, Theorien und Konzepte auf ihre gesellschaftliche Relevanz hin überprüfen, d.h. sich daran messen, inwieweit sie bei der Bearbeitung ihres Gegenstandes systematisch (auch in kritischer Absicht) Bezug nimmt auf die jeweils aktuellen gesellschaftlichen Erwartungen und Zielvorstellungen.

3. Wie wird „Ergebnisqualität“ erzeugt?

3.1 Pädagogische Überlegungen zum Verhältnis von Absicht und Wirkung

Betrachtet man von diesem Anspruch aus die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Qualität und Qualitätssicherung, kristallisieren sich quer über die verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder hinweg drei zentrale Bestimmungen heraus: Professionalität, Selbstbestimmung/Autonomie des Subjekts als Ziel (respektive Unterstellung) pädagogischer Interventionen und damit verbunden ein prinzipiell offenes, nichtkausales Verhältnis von Intervention und Wirkung.

Das idealtypische Modell eines pädagogischen Handlungstypus (Professionalität), der normative Kern jedweden pädagogischen Handelns (Autonomie/Selbsttätigkeit) und die strukturelle Eigenart pädagogischer Praxis (Technologiedefizit) bilden die Grundelemente eines erziehungswissenschaftlichen Verständnisses von Qualität:

Der Adressat pädagogischer Einwirkungen/Absichten muss notwendig an der Verwirklichung der Intentionen mitwirken (koproduzieren), andernfalls wäre pädagogisches Handeln von Manipulation, Indoktrination oder Repression nicht unterscheidbar (Heid 1994a). Zugleich können die basalen Zielbestimmungen (Erziehung, Bildung), die in pädagogisch gestalteten Lernprozessen verwirklicht werden sollen, ihrer Natur nach nur Folgen eines Prozesses der Selbstformung sein: Verstehen, Schließen, Urteilen, Begründen, Argumentieren usw. sind eben Aktivitäten des lernenden Subjekts und nicht durch das Handeln anderer Subjekte substituierbar. Für die „Realisierung“ der jeweiligen Ziele, beispielsweise die erstmalige Hervorbringung eines Normenbewusstseins, die Vermittlung zusammenhängenden Wissens, Verhaltensänderung, Weiterentwicklung von Kompetenzen, Umlernen im Sinne der Übernahme neuer, ungewohnter Wirklichkeitsperspektiven, (Wieder-)Erlangung von Handlungssouveränität usw., existiert aus den genannten Gründen (Differenz von pädagogischer Einwirkung und Manipulation, Selbsttätigkeit des Adressaten als conditio sine qua non jeglicher Auswirkung pädagogischen Handelns) keine Technik in dem Sinn, dass bestimmtes Handeln, z.B. der Einsatz eines Mittels (Frage, Diskussion, Spiel, Erlebnis, Medium etc.) die Verwirklichung der Absicht sicher verbürgen könnte. Und: Eine eindeutige Zuordnung von Handlung/Mittel und Effekt ist in der Realität meist nicht möglich, d.h. mit der Wirksamkeit anderer Bedingungen als der gerade betrachteten oder methodisch kontrollierten muss immer gerechnet werden. Ebenso ist grundsätzlich von der Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit nicht beabsichtigter Effekte auszugehen. Diese unter dem Titel „Technologiedefizit“ populär gewordene Eigenart der Pädagogik ist aus unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektive begründet worden (Litt 1965; Luhmann/Schorr 1982; Oelkers 1985; Olk 1986) und in der Disziplin auf breite Zustimmung gestoßen.

Die notwendig vage, vom erfahrenen Praktiker vorzunehmende Einschätzung der Wahrscheinlichkeit des Erfolgs (oder der Wirksamkeit) pädago-

gisch definierter Handlungen schließt also – sofern die Möglichkeit erfolgreichen Einwirkens nicht generell verneint wird, wovon ich hier nicht ausgehe – nicht nur geplantes, von der jeweiligen Absicht definiertes Vorgehen ein, sondern in konstitutiver Weise auch die (fehleranfällige) Interpretation der *„Entscheidungs- und Handlungsrationalität des Adressaten pädagogischen Handelns"* (Heid 1994b, S. 139). Für den situationsadäquaten und erfolgswahrscheinlichen Umgang mit der für pädagogische Situationen typischen Mehrperspektivität, Komplexität und Offenheit wird in der erziehungswissenschaftlichen Grundlagendiskussion – nach der Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Figur des „geborenen Erziehers" bzw. der Sittlichkeit, Bildung und Humanität verkörpernden (und darin erziehungswirksamen) Persönlichkeit – auf eine wissenschaftsbasierte und durch Praxiserfahrungen habituell geprägte professionelle Handlungsqualität gesetzt. Mit anderen Worten, das Konzept Professionalität soll gleichsam die Kluft zwischen jener *„nicht vorhandenen Technizität"* (Oelkers 1985, S. 264) und dem auf Wirkungen berechneten Handeln des Pädagogen überbrücken: Die praktischen Vollzüge pädagogischen Handelns – also eines Handelns, bei dem der handelnde Akteur die Bedingungen seines Erfolgs nicht in der Hand hat und auch nur unvollständig kennt – werden damit zwar auch personalisiert zugleich aber mit einer spezifischen Art des Wissens verknüpft, das zwischen wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen, pädagogisch-fachlicher und kommunikativer Kompetenz angesiedelt ist.

Die Verknüpfung von Qualität und Professionalität verweist darauf, dass den konstitutiven Merkmalen pädagogischer Praxis (Offenheit, Interessendivergenz, Interpretationsabhängigkeit, variierender Kontext usw.) ein situations- und kontextsensibles Vorgehen entspricht, das weder allein von „guten Absichten" bzw. der Inszenierung vorbildhafter Eigenschaften noch primär von technisch-methodischen Arrangements getragen werden kann. Anders gesagt: Wenn sich pädagogische Absichten personal vermitteln und ex ante definierte Strukturierungen, Verfahren und Methoden lediglich als potentiell förderliche Bedingungen für die Wahrscheinlichkeit von Wirkungen anzusehen sind, verweist pädagogische Qualität im Sinne eines zielgerichteten, begründeten und wirksamen Handelns auf Eigenschaften des handelnden Akteurs und auf die Handlungen selbst.

Wissen, Können, Reflexion und Ethos sind, übergreifend formuliert, die personalen Bedingungen für angemessenes Handeln aus der rekonstruierten erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Im Einzelnen lassen sich aus den bereichsspezifischen Attributen von Professionalität und weiteren qualitätsrelevanten Faktoren folgende Aspekte verallgemeinern:

- breite erfahrungs- bzw. sozialwissenschaftliche Wissensbasis;
- professionelle Handlungs- Deutungskompetenzen;
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion vorgängiger Praxis;
- Ethos als moralische Verpflichtung auf die Aufgaben des Berufs bzw. der Tätigkeit und als Orientierung an normativ-pädagogischen Leitprinzipien.

Weitere Qualitätskriterien betreffen die adäquaten Methoden und Stützungssysteme zur Steigerung (bzw. Erzeugung) professioneller Kompetenz und Reflexivität, die in allen drei Berufsfeldern genutzt werden können:

- Einübung von Fallverstehen („Diagnosefähigkeit")
- Supervision und wissenschaftsbezogene Fortbildung
- kollegiale Beratung und Evaluation.

Dem erziehungswissenschaftlichen Qualitätsverständnis steht allerdings eine grundsätzliche Einschränkung durch die Befunde über den erreichten Stand der Professionalität der pädagogischen Praktiker gegenüber. Diese Erkenntnisse, insbesondere über die professionelle Wissensbasis und den Umgang mit theoretischem Wissen für die vorgängige Planung und nachträgliche Begründung bzw. Problematisierung des je eigenen Handelns sind allesamt eher ernüchternd. Ob aus den Selbstinterpretationen von Praktikern gewonnen[8] oder durch die Untersuchung einschlägiger Materialien rekonstruiert:[9] Die Wissensbasis von Pädagogen, der Umgang mit und die Verwendung von wissenschaftlichen Theorien erweist sich als defizitär, d.h. wissenschaftliches Wissen wird entweder instrumentalistisch eingesetzt oder für die Konzeption, Analyse und Kritik des beruflichen Handelns als wenig bedeutsam bis hinderlich eingeschätzt.[10]

3.2 Handeln und Begründen

Die Gemeinsamkeiten einer erziehungswissenschaftlichen Problematisierung des Begriffs Qualität und der Qualitätssicherungspraxis, primär als Frage der Problemangemessenheit und Wirksamkeit pädagogischen Handelns betrachtet, haben sich bisher auf der Ebene übergreifender Begrifflichkeiten und Konzepte (Professionalität, Wissen, Können, Ethos) ergeben. Dabei wurde festgestellt, dass angesichts der personalen Vermittlung von Wissen und unterschiedlichen Perspektiven, Begründungen und Erfahrungen in der pädagogischen Interaktion Merkmale des Akteurs und seines Handelns ausschlaggebend sind – nicht für den Erfolg, wohl aber für Bedingungen, die den Erfolg (Wirksamkeit) in einem schwer zu bestimmenden Maß wahrscheinlich machen. Das kontext- und situationsabhängige Handeln selbst kann mit Blick auf das bisher Gesagte nur negativ als nicht en detail planbare Mischung von methodisch-instrumentellen und kommunikativen, bedeutungsgenerierenden Anteilen charakterisiert werden. Für den Verlauf und die Effekte spielen Zufälle, die unterhintergehbare Selbstbezüglichkeit der Adressaten und Persönlichkeitseigenschaften des Pädagogen neben Kontextmerkmalen (organisatorische Rahmungen etc.) eine wichtige Rolle. Der empirischen Forschung ist es bisher nicht gelungen, Aussagen darüber zu machen, welchen Anteil diese einzelnen Momente an der Eigenart der Prozesse (Unterricht, Beratungsgespräch etc.) und an den Ergebnissen jeweils haben, was also bei welcher Art von Interaktion als „das Entscheidende" anzusehen ist. Somit sind für die einzelnen Interaktionsformen keine gene-

ralisierungsfähigen, fall- und kontextübergreifenden Aussagen über pädagogisch effektives, i.e. situations-, adressaten- und problemangemessenes Handeln möglich, mit denen das Handeln inhaltlich näher bestimmt werden könnte. Dies gilt, wie gezeigt, schon für einzelne, thematisch und institutionell abgegrenzte Interaktionsformen wie den Fachunterricht in bestimmten Jahrgangsstufen und erst recht, wenn von pädagogischem Handeln in weniger strukturierten Handlungsfeldern gesprochen wird.

Mit Aussicht auf Erkenntnisgewinn lässt sich jedoch das Handeln im praktischen Vollzug beobachten. Untersucht werden könnte das, was Luhmann/Schorr (1982) als Verlaufsform ihrer systemtheoretischen Fassung des Technologiedefizits mit „Kausalplänen" (des Pädagogen wie des Adressaten) bezeichnet haben (ebd. S. 18), nämlich die individuellen Strategien, die Komplexität, Perspektivenvielfalt und Bedeutungsabhängigkeit des interaktiven Geschehens mit Blick auf die jeweiligen Ziele (oder Interessen) zu bewältigen. Die Qualität des Handelns wird, so betrachtet, eine Frage der empirischen Rekonstruktion der subjektiven „Standards", welche die Interaktion strukturieren und eine Realität schaffen, die sich als wirkungsrelevant oder erziehungsbedeutsam herausstellt oder auch nicht (vgl. z.B. Hof 2001).

Zu dem Schluss, „Pädagogische Qualität" als ein (Interpretations-)Problem wissenschaftlicher Beobachtung aufzufassen, kommt auch Honig (2002) in den konzeptionellen Überlegungen zu einem Forschungsprojekt über die *„Genese pädagogischer Qualität"* (ebd. S. 226) im Elementarbereich (Kindergarten). Auch für ihn ist bei dem Thema Qualität nicht der „Output" interessant, sondern wie er entsteht. Der Beantwortung dieser Frage soll sich in dem prospektierten Projekt durch die Beobachtung des situativen Tuns von Erzieherinnen genähert werden, d.h. es gilt Qualität als *„Vollzugslogik institutioneller Praktiken"* (ebd. S. 228) ethnographisch zu erfassen. Das pädagogische Handeln der Akteure versteht Honig dabei als „an bestimmten Kausalplänen orientierte, in einem multireferentiellen Feld agierende, situative Praxis" (vgl. ebd.), der bestimmte „Qualitätsprojekte" (ebd. S. 229) inhärent seien. Diese Argumentation wird auch von den Überlegungen Hoffmanns (2001) für den Bereich der vorschulischen Erziehung gestützt: *„Ein Qualitätsbegriff, der die Logik der Praxis und die Logik der in der Praxis Handelnden auch theoretisch nicht berücksichtigt, steht – bezogen auf die Chancen seiner Realisierung – kontraproduktiv zu seinen Zielen. Jeder Qualitätsbegriff besitzt ein implizites Konzept. Soll dieses Konzept umgesetzt werden, also auch outputorientiert messbar sein, wird es den originären Praxissinn berücksichtigen müssen. Dazu gehören Phänomene wie die Zeitlichkeit und Irreversibilität des Handelns, aber auch die Untersuchung des Regelwerks in der Praxis. Die Handelnden kennen die Regeln häufig nicht, aber sie handeln nach ihnen. Gerade diese Regeln müssen aber entdeckt werden"* (Hoffmann 2001, S. 45).

Mit dem Verweis auf die feldspezifisch-subjektiven Handlungspläne und Praktiken als Entstehungsbedingungen pädagogischer Effekte, stellt sich zugleich die Frage, ob das Problem pädagogischer Qualität mit dieser Sub-

jektivierung und Empirisierung erschöpfend behandelt ist. Die für die „Veranlassung" von pädagogisch begründeten Wirkungen im wissenschaftlichen Diskurs als konstitutiv herausgestellte Dimension der Expertise verschwindet ja bei dieser Herangehensweise in der Beschreibung von Situationsinterpretationen, also in dem von ihr potentiell (Mit-)Bewirkten. Damit wäre eine wichtige Bedingung für pädagogisch verstandene Qualität, nämlich die Theorieabhängigkeit pädagogischer Praxis zwar nicht obsolet, da in der Regel für die praktisch vollzogenen subjektiven „Qualitätsprojekte" der Akteure auch wissenschaftliches Wissen relevant sein dürfte. Unbeantwortet bliebe aber die hier gestellte Frage nach berufsfeldübergreifenden Gemeinsamkeiten, denn als Logik(en) verberuflichter, institutionalisierter Praxis ließe sich Qualität nur feldspezifisch und nur bezogen auf je individuelles Handeln bestimmen.

Formal gesehen liegt die Gemeinsamkeit der Definition eines erziehungswissenschaftlichen Qualitätsverständnisses in der Verknüpfung von (theoretischem) Wissen, (praktischem) Können, Reflexivität und beruflichem Ethos. Es ist weder einfach verantwortliche Haltung, noch bloß umfangreiches Expertenwissen, noch praktische Erfahrung allein, was der Gestaltung pädagogischer Prozesse bzw. den sich daraus ergebenden Effekten die erforderliche Legitimität verschafft. D.h., auch der (begründungs- und definitionsbedürftige) Maßstab des „erfolgreichen Handelns" reicht nicht aus. Denn „Erfolge" können zufällig, mit Hilfe von Tricks, durch Einfluss externer Faktoren oder auf andere Weisen zustande gekommen sein, welche gültigen moralischen Maßstäben widersprechen (Treptow 2001, S. 758).

„Gute" Praxis ist also wissenschaftlich gesehen eine reflektierte Praxis, sowohl ihre Vorbereitung/Planung als ihre (potentiell) kompetenzsteigernde, nachträgliche begriffliche Durchdringung betreffend. Damit die Praxis *„eine bewusstere"* (Schleiermacher 1957, S. 11) wird, ist allerdings der Rückgriff auf wissenschaftliche Theorieangebote im Sinne von logisch oder empirisch geprüften Aussagen unerlässlich und nicht lediglich die Problematisierung von Alltags- und Rezeptwissen. Professionelles Handeln ist per definitionem an den Umgang mit bzw. das Verfügen über (sozial-)wissenschaftliches Wissen gebunden.

Da es „die" (pädagogische) Theorie nicht gibt, sondern eher eine heterogene Gemengelage aus empirischen Befunden, theoretischen Modellen, Programmatiken usw. (vgl. Drerup/Terhart 1990, S. 9f.), fasse ich hier pragmatisch wissenschaftliches Wissen im Sinne Paschens (1997) als „Pädagogiken" auf, d.h. als ein von einem Ziel bzw. Wirkungsbereich („Skopus") und einem spezifischen Fokus her sowie *„praktisch und theoretisch bestimmtes und begründetes pädagogisches Arrangement"* (vgl. ebd. S. 30). Pädagogische Qualität erweist sich somit näher bestimmt in der Fähigkeit zur theoretischen begründeten Auswahl und Anwendung alternativer pädagogischer Konzepte („Pädagogiken"). Mithin ist die alle Berufsfelder einschließende Besonderheit professionellen pädagogischen Handelns das zur reflexiven

Auseinandersetzung mit der Begründung und der Logik verschiedener pädagogischer Konzepte notwendige pädagogische Wissen.

4. Wie kann pädagogische Praxis verbessert werden?

4.1. Professionalität und Qualitätsmanagement – zwei differente Logiken

Das Problem eines „pädagogischen Qualitätsbegriffs" lässt sich auf das theoretisch begründete und anhand erziehungswissenschaftlicher Kriterien verfahrende, auf Wirkungen abzielende pädagogische Handeln zuspitzen. Die disziplinären Argumente bündelnd habe ich den „gekonnten" Umgang mit pädagogischen Konzepten als erziehungswissenschaftliches Verständnis guten, d.h. angemessenen, begründeten und erfahrungsgemäß effektiven Handelns formuliert. Dem Wissen der handelnden Akteure wird dabei eine zentrale Rolle für die Steigerung von Erfolgswahrscheinlichkeiten pädagogischen Handelns zugesprochen.

Diese Bestimmung nimmt allerdings nicht an der Realität pädagogischer Praxis Maß, sondern formuliert zunächst einen Anspruch: Vom Standpunkt der Disziplin und ihrem „Kerngeschäft", der empirischen und theoretischen Analyse ihres Gegenstandes (und der Weitergabe des so gewonnenen Wissens in Aus- und Fortbildung), qualifiziert sich „gute Praxis" im situations- und kontextgerechten Rückgriff auf eben diese theoretischen und erfahrungswissenschaftlichen Kenntnisse und ein entsprechendes Methodenrepertoire. Denn eine im Studium fundierte theoriebeeinflusste Sicht auf Praxis, die darauf aufbauende, in der Berufspraxis erworbene Habitusformation und die reflexive Verarbeitung der wesentlich durch „Können" gesteuerten Praxis sind die drei Merkmale, die einen akademisch ausgebildeten Pädagogen idealtypischer weise vom praktizierenden Laien unterscheiden (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992).

Ein erste Antwort auf das Frage, was die Erziehungswissenschaft zur Verbesserung pädagogischer Praxis beitragen kann, ist damit bereits gegeben: Die disziplinäre Wissensproduktion ist daraufhin zu befragen, was sie zur (Annäherungsweisen) Klärung ihrer Gegenstände beiträgt. Darunter verstehe ich einerseits, dass aus einer möglichst neutralen, distanzierten Perspektive Daten und theoretische Modelle erzeugt werden, die einer Prüfung nach logischen und methodologischen Kriterien standhalten. Die Feststellung und Beschreibung (noch) offener Fragen ist dabei – ich folge hier einer Einschätzung Heids (1996) – auch als wissenschaftlich relevante Erkenntnis zu bewerten, insofern es *„alles andere als trivial ist, über die Grenzen der Geltung und Anwendbarkeit des wissenschaftlich jeweils Erreichten und bislang Erreichbaren Bescheid zu wissen"* (vgl. ebd. S. 23). Erziehungswissenschaftliche Forschung erwiese sich gerade dann als „nützlich", wenn sie sich – um die einschlägige Formulierung Pranges (1991) aufzugreifen – darauf beschränken würde, zuerst und wesentlich *„eine Theorie über eine*

bestimmte Praxis" (ebd. S. 136) zu sein. Die am Kontext und Fall orientierte Verwendung der Ergebnisse einer vom Anspruch unmittelbarer Nützlichkeit befreiten disziplinären Wissensproduktion bei der praktischen Verfolgung pädagogischer Absichten sollte und kann nur die Aufgabe und Leistung der Profession sein (siehe Dewe/Kurtz 2000). Andererseits wären die gerade in der Pädagogik so beliebten normativen Programmatiken kritisch auf ihre Bindung an konsistente theoretische Konzepte hin zu befragen und vor allem an der erfolgten *„empirischen Vergewisserung über ihre Realisierungsbedingungen"* zu messen (vgl. Heid 1990, S. 29). Jene in der Ausbildung weitergegebenen Aussagensysteme, welche bloße Varianten dessen sind, was gemeinhin unter „pädagogischer Semantik" verstanden wird, nämlich rein normative Beurteilungen und Postulate möglicher pädagogischer Ziele, Handlungen und Einstellungen, werden sich mit großer Wahrscheinlichkeit als wenig bedeutsam für die Ausübung pädagogischer Praxis erweisen (siehe Heid 1989a und 1996). Davon ist schon deshalb auszugehen, weil in diesen Modellen die gegebene Praxis und die in ihr maßgeblichen Interessen und Zwänge entweder nicht vorkommen oder weil nur in abstrakten Zieldeklarationen formell darauf Bezug genommen wird (vgl. ebd.). Erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich in analytischer Absicht mit der pädagogischen Praxis einschließlich ihrer politischen, ökonomisch-technologischen und sozialen Bedingungen und Einflussfaktoren befasst, schließt auch die Kritik herrschender politischer und ökonomischer Zieldefinitionen ein. Dies gilt vor allem dann, wenn die Analyse von zunächst als pädagogischen, didaktischen oder psychologischen Problemen erscheinenden Sachverhalten sich in letzter Konsequenz ursächlich auf die Vorgaben und Interessen sanktionsmächtiger Instanzen zurückführen lässt (vgl. beispielhaft Holzkamp 1991).

Eine erziehungswissenschaftlich begründete Strategie für die Verbesserung pädagogischer Praxis bestünde also zunächst in einer „Qualitätssicherung" disziplinärer Erkenntnisproduktion. Diese sollte von einer dem sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereich angemessenen Aufklärungsfunktion ausgehen und eben darin ihre Praxisrelevanz erweisen.

Dem induktiven Vorgehen bei der Erforschung der berufsfeldtypischen Praxis sollte bei erziehungswissenschaftlichen reflektierten Qualitätsstrategien eine zentrale Rolle zukommen. Denn die qualitative Untersuchung der praktizierten Handlungsmuster und damit der vor allen Verfahrenskonzepten und Kompetenzbeschreibungen wirksamen subjektiven Qualitätsvorstellungen kann 1. hilfreich sein, den erreichten Stand der Professionalität zu klären, böte darüber 2. Anlass, über gezielte Unterstützungen (mittels Fortbildung etc.) nachzudenken und würde 3. Anschauungsmaterial über mehr oder weniger gekonnte Praxis liefern, welches sich in der Ausbildung von Erziehern, Lehrern, Sozialpädagogen etc. verwenden ließe. Auch dieser Vorschlag kann nicht versprechen den Output zu steigern, sondern er zielt „lediglich" auf ein höheres Reflexionsniveau von Wissenschaftlern und Praktikern ab.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass alle Formen der Qualifizierung, die an der Verarbeitung der beruflichen Praxis, etwa anhand von realen Fällen

und Situationen, ansetzen, als Methoden zur Verbesserung der pädagogischen Praxis anzusehen sind. Dazu zählen sowohl regelmäßige Qualifizierungen durch erfahrene Fachkräfte im unmittelbaren Praxiskontext (Supervision, kollegiale Beratung), als auch Angebote zur wissenschaftlich gestützten Praxisanalyse (Fortbildung an Universitäten und außeruniversitären Instituten).

4.2 Qualitätsmanagement/Qualitätssicherung – Verfahren, die Qualität verbürgen?

Die erziehungswissenschaftlichen Beiträge zum Thema Qualität (von Schule, Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung) fokussieren in ähnlicher Weise das Verhältnis von Handeln auf der einen und Wissen, Können, Reflexion auf der anderen Seite. Sie beziehen sich dabei auf methodologische Kriterien der Erzeugung (pädagogisch bedeutsamen) Wissens und auf deutende und dialogisch angelegte Möglichkeiten zur Steigerung professioneller Reflexivität und Kompetenz. Damit sind die zentralen Zuständigkeitsbereiche der akademischen Disziplin, nämlich Erkenntnisproduktion und Wissensdistribution durch Aus- und Fortbildung, angesprochen.

Außerhalb der Felds der wissenschaftlichen Pädagogik liegen m. E. Fragen der effizienten Führung bzw. des strategischen Managements von Organisationen, in denen (auch) pädagogisch definierte Ziele erreicht werden sollen. Genau darum geht es jedoch in der Regel, wenn von Qualitätssicherung oder Qualitätsmanagement die Rede ist. Der Grundgedanke des Qualitätsmanagements ist die systematische und regelmäßige Betrachtung und Ausrichtung aller Elemente der Planung, Durchführung/Produktion, Distribution etc., ausgehend von den Zielen der Organisation und den ex ante festzulegenden Eigenschaften der Produkte bzw. Dienstleistungen. Qualitätsmanagementverfahren beinhalten somit den Anspruch, die Qualität der Produkte zu erhöhen oder zumindest eine festgelegte Beschaffenheit zu gewährleisten. Im Falle pädagogischer Dienstleistungen erinnert dies allerdings in fataler Weise an die Luhmannschen Überlegungen zur Funktionalität von Verfahren im Rechtssystem (1978). Diese lassen sich so zusammenfassen, dass die Verfahren (des Rechtssystems) selbst die Herstellung bzw. Gewährleistung der „eigentlichen“ Sache (i.e. Gerechtigkeit) nicht garantieren können, aber durch ihre korrekte Anwendung die dabei zustande kommenden Ergebnisse (Rechtsurteile) legitimieren.

Was können Qualitätsmanagementsysteme nun im pädagogischen Bereich bewerkstelligen oder sichern, wenn sich die Prozesse, mit denen pädagogische Ziele erreicht werden sollen, einer Technisierung aus strukturellen Gründen entziehen, ein kontrollierbarer Erfolg also ausgeschlossen werden kann?

Moderne Qualitätsmanagement/Qualitätssicherungsverfahren liefern Kriterien für die Optimierung organisatorischer Bedingungen, sie können aber den Erfolg der pädagogischen Kernprozesse weder sicherstellen noch messen. Dafür sehe ich drei Gründe:

1. Unter der Bezeichnung „Qualitätssicherung“ praktizierte prüfende und testierende Verfahren zielen explizit dann nicht auf die wesentlichen Struktur- sowie Prozessmerkmale ab, wenn es sich um quantitative Ergebniskontrollen, also um summative Evaluationen handelt (z.B. zentrale Tests von Schülerleistungen; siehe zu den diversen „Qualitätssicherungsverfahren“ im Schulbereich; KMK 1999).

2. Formale Verfahren wie Qualitätsmanagement nach der internationalen Norm ISO 9000 ff., EFQM etc. konzentrieren sich auf die Gestaltung von organisatorischen Bedingungen (Verantwortlichkeiten, Abläufe, Dokumentation usw.). Gegenüber der pädagogischen Interaktion verhält sich ein solches Verfahrenskonzept letztlich indifferent, da es organisationsfixiert, fallunspezifisch, schematisch und objektivierend vorgehen muss. Inwiefern die Reorganisation von organisatorischen Strukturen unter dem Gesichtspunkt der „Qualität“ positive Auswirkungen auf die Planung und Durchführung pädagogischer Arbeit hat, entscheidet sich von Fall zu Fall durch die zugrunde liegenden Qualitätskriterien (die sog. „Qualitätspolitik“). Bei den universell einsetzbaren Managementkonzepten wie ISO 9000, EFQM, TQM spielt hierbei eine Rolle, dass solche Verfahren mit Blick auf Markt und Wettbewerb tendenziell lediglich mit marketingstrategischem Kalkül angewandt werden. Dabei muss zwar den Anforderungen der Norm, dem Qualitätskonzept etc. Genüge getan werden, auf ein tiefgehendes Interesse am Verständnis und der angemessenen Optimierung der (sozial- oder erwachsenen-)pädagogischen Arbeit kann daraus aber nicht notwendig geschlossen werden, zumal ökonomische und pädagogische Erfolgskriterien nur zufällig übereinstimmen (siehe Schwarz 1999, S. 281).

3. Auch bei bereichsspezifischen Reformstrategien wie „Schulautonomie“ und Schulprogrammentwicklung gilt die Abhängigkeit der Effekte, d.h. der Charakter und die Wirksamkeit veränderter innerschulischer Bedingungen von den vorab zu definierenden Qualitätsmaßstäben. Ohne eine Auseinandersetzung über die gültigen, inhaltlich zu präzisierenden Zielbestimmungen der Institutionen und ihren Zusammenhang mit den approbierten, institutionellen Lösungsmustern wird die wohl entscheidende Ebene der Mentalitäten, Einstellungen und Routinen des pädagogischen Personals allerdings kaum zu erreichen sein (vgl. Schönig 2002).

4.3 Pädagogische Qualitätsentwicklung

Zu erörtern bleibt die unabweisbare Aufgabe der Entwicklung von Qualität, d.h. der Verbesserung der Praxis entsprechend der legitimen Interessen der Adressaten, Professionellen und anderer ‚Anspruchsberechtigter‘. Welchen Kriterien müssen Qualitätsentwicklungs- oder Qualitätssicherungssysteme genügen, die sowohl pädagogischen Institutionen als auch dem jeweiligen „Produkt“ bzw. dessen Äquivalent, dem Umgang mit Problemen (der Entwicklung, des Verhaltens, des Lernens usw.), entsprechen?

Bei meiner Vorstellung über pädagogisch „angemessene“ Qualitätsentwicklungssysteme gehe ich davon aus, dass die Qualität der pädagogischen Tätigkeit (situationsadäquat, Probleme lösend, die Autonomie des Adressaten fördernd) in den Handlungsvollzügen selbst angelegt ist. D.h., in der Praxis wird nach impliziten oder expliziten Vorstellungen „guter“ Arbeit verfahren, die sich im Idealfall auch auf eine theoretische Begründung stützen können. Insofern liegen Optimierungspotentiale weniger in formalen, den praktizierten Standards und deren Reflexion äußerlichen Verfahren, sondern in der qualitativen Bewertung der gegebenen Praxis. Diese rekonstruktiv anzulegende Vorgehensweise setzt die theorieabhängige Entwicklung von Kriterien für ‚gute Praxis’, wie auch die Klärung von Zielen bzw. den Abgleich von Vorstellungen über „gelungene Problemlösung“ voraus. Bei Letzterem müssen auch die Adressaten und andere Anspruchsberechtigte einbezogen werden.

An erster Stelle einer solchen Selbst- und Fremdevaluation kombinierenden Qualitätsentwicklung steht die Bestandsaufnahme der Handlungsabläufe und Routinen der praktizierten Problemlösungen. In einem Diskussionsprozess zwischen Praktikern, wissenschaftlichen Experten, Aus- und Fortbildnern werden aus der beobachteten Praxis Handlungsmuster und -abläufe gelungenen Handelns herausgearbeitet, die für den Bereich der routinisierbaren Tätigkeitsanteile als Standard gelten können. Ein damit verbundener Schritt kann die kontrollierte Prüfung der gängigen Praxis anhand einzelner ausgewählter Fälle sein, die hinsichtlich ihrer Entsprechung mit situativen Gegebenheiten und ihrer Zielgerichtetheit bewertet werden. Die beobachteten und geprüften Muster „guter Praxis“ sind in regelmäßigen Rückkopplungsschleifen daraufhin zu bewerten, ob sie mit theoretisch-methodischen und ethischen Kriterien, welche in den wissenschaftlichen Diskursen präsent sind, im Einklang stehen bzw. inwieweit diese Anstöße zur Weiterentwicklung professioneller Praxis bieten. Umgekehrt stellt die qualitative Rekonstruktion von erprobten Prozessstandards und damit auch den die Praxis regulierenden Qualitätsvorstellungen ein Anregungspotential für die Entwicklung Modelle theoretischer und methodischer Konzepte dar. Ein auf der theoretisch reflektierten Bewertung der Praxis beruhendes Qualitätsmodell hat zugleich, entweder über den Umweg nicht unmittelbar nützlicher Erkenntnisproduktion, d.h. über die Beantwortung von Forschungsfragen oder direkt, in einem dialogisch angelegten Bewertungsverfahren, eine Innovationsfunktion. Diese besteht darin, neue oder alternative Problemlösungen zu beobachten und auf verallgemeinerungsfähige Zusammenhänge hin zu analysieren. Solche, für fachliche Entwicklungsprozesse wichtigen Aufgaben sind nur aus einer distanzierten, problementlasteten Position heraus leistbar (siehe grundlegend zu einer strukturdeutenden, „klinischen“ Bearbeitung pädagogischer Praxis Dewe/Radtke 1989).

Anhand dieser Grobskizzierung lassen sich als allgemeine Anforderungen an ein inhaltliches, dem Gegenstand angemessenes und entwicklungs-

orientiertes Qualitätssystem folgende Kriterien formulieren. Pädagogisch ausgerichtete Qualitätsentwicklung und -sicherung muss

- von den pädagogischen Kernprozessen der Institution ausgehen;
- sich auf Theorien stützen, welche die Spezifik des jeweiligen Feldes erfassen;
- auf regelmäßigen Diskussionen über Ziele, Ansprüche und Aufgaben basieren und
- für Innovationen und alternative Lösungen offen sein.

Qualitätsentwicklung im oben beschriebenen evaluativ-rekonstruktiven Sinne und Qualitätssicherung, die sich primär dem organisatorischen Rahmen pädagogischer Tätigkeit widmet, sind Verfahren und Instrumente, die dazu beitragen können, geeignete Bedingungen für ein den Problemen angemessenes pädagogisches Handeln zu schaffen und zu optimieren, dieses Handeln selbst einer reflexiven Bearbeitung zugänglich zu machen und fachliche Standards aus der Praxis heraus zu entwickeln. Dies sollte aus guten Gründen aber nicht dazu verleiten, der Praxis einer von unabhängiger Seite anerkannt qualitätsgesicherten Institution kontrollierte Effektivität zuzusprechen, also Bedingungen des Erfolgs gleichzusetzen mit diesem selbst. Grundsätzlich können Strategien der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements nur dabei helfen, die eine Seite des pädagogischen Verhältnisses zu verbessern: Das Handeln des professionellen Pädagogen und die Bedingungen seiner Arbeit. Die „Qualität" der Bildungs- und Erfahrungsprozesse des lernenden Subjekts entziehen sich per se verfahrenstechnischen Zugriffen.

Anmerkungen

[1] Immanuel Kant über Pädagogik, in: Kant - Werke in zwölf Bänden. Band XII. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main 1964, S. 711.

[2] ISO 9000: Normenreihe, die Grundlagen und Begriffe zu Qualitätsmanagementsystemen definiert.

[3] European Foundation for Quality Management (EFQM) ist eine gemeinnützige Organisation, die sich für die Verbreitung und Anwendung von Qualitätsmanagement-Systemen nach dem EFQM-Modell einsetzt.

[4] Ein zentrales Problem, welches in der Philosophie unter dem Begriff Qualität diskutiert wird, ist die Unterscheidung der Qualitäten in substanziale Eigenschaften, also solche, die den Dingen ‚an sich' zukommen und abgeleitete Qualitäten, die nur qua menschlicher Sinneswahrnehmung existieren. Erwähnt seien hier die zentralen Unterscheidungen zwischen primären und sekundären Qualitäten (z.B. bei Galilei, Locke) oder zwischen psychischen und physikalischen Qualitäten (z.B. bei Platon, Descartes); zur philosophischen Begriffsgeschichte des Begriffs vgl. Blasche (1989); Hübener (1989); Urban (1989).

[5] Bei der Bezeichnung von Personengruppen (Berufe usw.) schließt das männliche Genus immer beide natürlichen Geschlechter ein; mit Lehrern sind immer auch Lehrerinnen gemeint etc.

[6] Die öffentliche Qualitätsdiskussion spiegelt sich z.B. in der inzwischen unüberschaubar gewordenen Menge an Leitlinien, Memoranden und Initiativen von Interessenverbänden, Gewerkschaften, Vereinen usw. wider.

[7] Das „globale Verständnis von grundlegenden und unverzichtbaren Kompetenzen“ (Schweitzer 1999: 137) ist funktionalistisch angelegt: Die „moderne Grundbildung“ (Deutsches Pisa-Konsortium 2000: 5) definiert sich als Mittel zur Bewältigung von Anforderungen in beruflichen, öffentlichen und privaten Lebensbereichen (vgl. ebd.).

[8] Siehe bspw. zum Stellenwert der Ausbildung für die Bewältigung beruflicher Aufgaben von Lehrern Terhart (1995); zur Kompetenz und zum Qualifikationsbedarf von Lehrern Hertramph/Herrmann (1997); Nittel (1995) zur Einschätzung von Erwachsenenbildnern über die berufspraktische Relevanz ihres Studiums.

[9] Zu den Ergebnissen der Untersuchung schriftlicher Unterrichtsvorbereitungen von Referendaren unter verwendungstheoretischen Gesichtspunkten siehe Bommes/Dewe/Radtke (1996).

[10] Die Gründe für die mangelnde Relevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens für praktisches Handeln bzw. der Theorieabstinenz der Praxis können hier nicht erörtert werden, siehe dazu unter anderem Drerup (1987); Tenorth (1990) sowie die Beiträge in Beck/Bonß (1989); Drerup/Terhart (1990); Oelkers/Tenorth (1991).

Literatur

Arnold, K.-H. (2001). Qualitätskriterien für die standardisierte Messung von Schulleistungen. Kann eine (vergleichende) Messung von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein? In: Weinert, F.E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 117-130.

Beck, U. & Bonß, W. (1989). Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.

Blasche, S. (1989). Qualität (Antike, Neuzeit). In: Ritter, J. & Gründer, K. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Basel, Sp. 1748-1752 und 1766-1780.

Bommes, M., Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1996). Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), (2000). Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin.

Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.), (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1989). Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Beck, U. & Bonß, W.: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M., S. 46-71.

Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J. & Tenorth, E.-H.: Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 143-162.

Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 7-20.

Dewe, B. & Kurtz, T. (Hrsg.), (2000). Aktuelle methodologische und forschungstheoretische Probleme erziehungswissenschaftlicher Analyse. In: dies (Hrsg.), Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Bd. 16. Opladen, S. 11-16.

Drerup, H. (1987). Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim.

Drerup, H. & Terhart, H.-E. (1990). Einleitung. In: dies. (Hrsg.), Erkenntnis und Gestaltung: vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim, S. 7-18.

Friedeburg, L. v. (2000). Schulentwicklung zur Ungleichheit. In: Radtke, F.-O. & Weiß, M. (Hrsg.), Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen, S. 52-65.

Gonon, P. u. a. (1998). Qualitätssystem auf dem Prüfstand. Aarau.

Heid, H. (1972). Begründbarkeit von Erziehungszielen. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 4, S. 551-581.

Heid, H. (1989a). Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In: König, E. & Zedler, P. (Hrsg.), Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim, S. 111-124.

Heid, H. (1989b). Lernerfolg von Schülern – ein Indikator für die Qualität des Lehrens? In: Bäuerle: (Hrsg.), Der gute Lehrer. Stuttgart, S. 8-20.

Heid, H. (1990)1. Über „falsche" Abstraktionen und Segmentierungen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Unterrichtswissenschaft 18, S. 29-34.

Heid, H. (1991). Was ist eine gute Schule? In: VBB aktuell 40, 6, S. 26-33.

Heid, H. (1992). Erfordernisse und Schwierigkeiten einer Ziel- und Inhaltsbestimmung von Bildung – im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Zedler, P. (Hrsg.), Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim, S. 229-252.

Heid, H. (1994a). Erziehung. In: Lenzen, D. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 43-68.

Heid, H. (1994b). Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit „geisteswissenschaftlicher" Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma. In: Pollack, G. & ders. (Hrsg.), Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim, S. 133-148.

Heid, H. (1996). Über Zweifel an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Reden zur Emeritierung von Peter Martin Roeder. Berlin, S. 17-60.

Heid, H. (2000a). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim, S. 41-51.

Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Einleitung in das Beiheft. In: dies. (Hrsg.), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 7-16.

Hertramph, H. & Herrmann, U. (1997). Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. In: Buchen, S., Carle, U. & Döbrich, P. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. I. Weinheim/München, S. 139-163.

Hof, C. (2001). Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielfeld.

Hoffmann, H. (2001). Ist doch alles eins! Oder: Was ist Fachlichkeit? In: Hoffmann, H. (Hrsg.), Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied/Berlin, S. 15-50.

Holzkamp, K. (1991). Lehren als Lernbehinderung?, in: Forum Kritische Psychologie 27, S. 5-22.

Honig, M.S. (2002). Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 32, 3, S. 216-230.

Hübener, W. (1989). Qualität (primäre und sekundäre Qualitäten). In: Ritter, J. & Gründer, K. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Basel, Sp. 1758-1766.

KMK (Hrsg.), (1999). Bestandsaufnahme zu Verfahren der Qualitätssicherung und Evaluation im allgemein bildenden Schulwesen. Bonn, (vervielfältigtes Manuskript).

König, E. & Zedler, P. (Hrsg.), (1989). Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim.

Kromrey, H. (2000). Die Bewertung von Humandienstleistungen. Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In: Müller-Kohlenberg, H. & Münstermann, K. (Hrsg.), Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Opladen, S. 19-58.

Litt, T. (1965). Führen oder Wachsen lassen. Stuttgart.

Luhmann, N. (1978). Legitimation durch Verfahren. Frankfurt/M.

Luhmann, N. & Schorr, E. (1982). Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.

Nittel, D. (1995). Erwachsenenbildung - 'die unentschiedene Profession'? Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: Pädagogischer Blick, 3, 1, S. 35 ff.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Hrsg.), (1991). Schulen und Qualität. Frankfurt/M. (dt. Ausgabe des Originals von 1989).

Oelkers, J. (1985). Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt.

Oelkers, J. (1997). Die Aufgaben der Schule und der effektive Einsatz ihrer Ressourcen. In: Böttcher, W., Weishaupt, H. & Weiß, M. (Hrsg.), Wege zu einer neuen Bildungsökonomie: Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim u. a., S. 142-160.

Oelkers, J. & Tenorth, E.-H. (1991). Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel.

Olk, T. (1986). Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim/München.

Paschen, H. (1997). Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim.

Pollitt, C. (2000). Qualitätsmanagement und Evaluation in Europa: Strategien der Innovation oder der Legitimation? In: Müller-Kohlenberg, H. & Münstermann, K. (Hrsg.), Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Opladen, S. 59-76.

Prange, K. (1991). Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit von Erziehung. Bad Heilbrunn.

Radtke, F.O. (2000). Einleitung: Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. In: Radtke, F.O. & Weiß, M. (Hrsg.), Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen, S. 7-23.

Schleiermacher, F. (1957). Vorlesungen aus dem Jahr 1829. Einleitung. In: Weniger, E. (Hrsg.), Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Bd. 1. Düsseldorf/München.

Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 6, S. 815-833.

Schwarz, B. (1999). Professionalität, Qualität und Effektivität in der Weiterbildung. In: Fuhr, T. & Schultheis, K. (Hrsg.), Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 278-288.

Schweitzer, J. (1999). Keine Angst vor PISA! In: Die Deutsche Schule 91, 2, S. 134-141.

Steffens, U. & Boenicke, R. (2000). Koordinatensysteme der Schulqualität. In: de Haan, G. u. a. (Hrsg.), Bildung ohne Systemzwänge. Neuwied, S. 269-289.

Tenorth, H.-E. (1990). Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität – Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In: Alisch, L.-M., Baumert, J. & Beck, K. (Hrsg.), Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig, S. 271-290.

Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.), Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim, S. 225-266.

Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, 6, S: 809-829.

Treptow, R. (2001). Handlungskompetenz. In: Otto, H.-U. u. a. (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied, S. 757-771.

Urban, W. (1989). Qualität (Mittelalter). In: Ritter, J. & Gründer, K. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Basel, Sp. 1752-1757.

Warnke, C. (1972). Qualität. In: Klaus, G. & Buhr, M. (Hrsg.), Marxistisch-Leninistisches Wörterbuch der Philosophie. Hamburg, S. 895-898.

Wöhe, G. (2000). Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München.

Suzan Bacher, Manfred Herrmann und Ute Schoppmann

Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen Baden-Württembergs Ein Werkstattbericht

1. Ausgangspunkt

Im Vorwort zum Bildungsplan 2004 der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg verweist Hartmut von Hentig auf zwei zentrale Beweggründe für das Vorhaben. Zum einen kann eine Schule, die sich auf die Vermittlung von Wissen beschränkt, einer angemessenen Förderung von Kindern und Jugendlichen in einer immer komplexer erscheinenden Welt nicht gerecht werden. Zum anderen haben mehrere internationale Untersuchungen bisherige Einschätzungen über die Wirksamkeit von Bildungseinrichtungen in Frage gestellt.[1] Beide Aspekte werden durch aktuelle Reformprozesse im schulischen Bildungswesen aufgegriffen:

Im Zentrum der Bemühungen steht die Stärkung der Eigenständigkeit der einzelnen Schule in ihren Kernbereichen Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. Voraussetzung dafür ist eine Neuausrichtung der Wechselbeziehungen zwischen zentralen Vorgaben einerseits und erforderlichen Gestaltungsspielräumen der Schulen andererseits. Dabei wird angestrebt, die Vorgaben vorrangig über Zielformulierungen zu gestalten und deren Umsetzung und Wirksamkeit durch empirische Ergebnisse zu überprüfen und zu sichern. In der aktuell verwendeten Begrifflichkeit wird in diesem Zusammenhang oft von dem Wandel einer „input-orientierten“ zu einer „output-orientierten“ Steuerung gesprochen. Auf den Bildungsplan 2004 für allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg bezogen wird deutlich:

- der Bildungsplan 2004, Kernstück der Unterrichtsentwicklung an allgemeinbildenden Schulen, erweitert eine eindimensionale Wissensvermittlung um den Begriff der Kompetenz;
- mit der Beschreibung von Kompetenzen soll im Sinne einer Zielfestlegung festgemacht werden, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines Bildungsabschnittes gelernt haben sollen;

mit Schulcurricula, Kontingentstundentafel und Pool-Stunden sind ausdrücklich Gestaltungsspielräume für Schulen eröffnet, die vor Ort Ausgestaltung im Sinne eines Schulkonzepts finden sollen.

Gleichzeitig werden die Schulen zur Rechenschaft verpflichtet. „Die Schulen werden nicht nur zentral und periodisch evaluiert, sie werden zur Selbstevaluation angehalten, befugt und befähigt 'Selbst- und Fremdevalua-

tion bedingen einander und dienen einer empirisch gesicherten, zielgerichteten und systematischen Qualitätsentwicklung vor Ort" so von Hentig[2].

2. Grundbegriffe

Der Innsbrucker Bildungswissenschaftler Michael Schratz hat den Begriff Evaluation umschrieben als "*das Bemühen, die Qualität von Produkten und Prozessen zu verstehen – und zu entwickeln.*"[3] Für die Frage *„Was heißt evaluieren?"* bedeutet dies, dass das Bemühen, von dem in dem Zitat die Rede ist, ein systematisches und planvolles Vorgehen der Schule erfordert. Dadurch werden bedeutungsvolle Aspekte und Fragestellungen unter Einbeziehung möglichst vieler am Schulleben beteiligter Personengruppen mit geeigneten Methoden Daten, Erfahrungen und Beobachtungen gesammelt und so Entscheidungshilfen für das weitere Vorgehen gewonnen. Es schließt die Bereitschaft ein, die aus der Evaluation gewonnenen Erkenntnisse für die weitere Entwicklung von Unterricht und Schule zu nutzen.

Auf einer weiteren Differenzierungsebene ist es hilfreich, in Abhängigkeit von Auftraggeber und Durchführung vier Evaluationsarten zu unterscheiden[4]:

Interne Selbstevaluation: „Mitglieder einer Organisation überprüfen, was sie von ihr selbst wissen wollen." Die Beurteilungskriterien werden von den Mitgliedern selbst entwickelt bzw. festgelegt und die Evaluation in Eigenverantwortung durchgeführt.

Externe Selbstevaluation: „Eine Person oder Einrichtung fordert von Mitgliedern einer Organisation die Überprüfung ihrer Arbeit". Zum Nachweis der Qualität wird eine Evaluation durch die Mitglieder der Organisation zwar selbst durchgeführt, „ …*die Maßstäbe und Kriterien, an denen sie sich dabei orientiert, sind jedoch von außen übernommen und nicht selbst entwickelt worden*" (z.B. Orientierungsrahmen zur Selbstevaluation in Baden-Württemberg - siehe unten Abschnitt 3).

Interne Fremdevaluation: „Mitglieder einer Organisation lassen von Außenstehenden überprüfen, was sie von ihr selbst wissen wollen". Der Auftraggeber bittet andere Personen, z.B. „critical friends", die Evaluation durchzuführen. Die Kriterien und Maßstäbe zur Überprüfung der selbst gesetzten Ziele werden vom Auftraggeber vorgegeben.

Externe Fremdevaluation: „Andere überprüfen, was sie von einer Organisation wissen wollen". Von außen wird der Nachweis über die Qualität der Arbeit einer Organisation verlangt. Sie wird also durch externe Personen nach von außen gesetzten Standards bewertet.

Folgende tabellarische Zusammenstellung[5] soll den Überblick über die vier beschriebenen Evaluationsarten erleichtern:

		Selbstevaluation		**Fremdevaluation**	
		intern	extern	intern	extern
Auftraggeber	intern	■		■	
	extern		■		■
Maßstäbe, Kriterien	intern festgelegt	■		■	
	extern vorgegeben		■		■
Durchführung	interne Personen	■	■		
	externe Personen			■	■

Tab. 1: vier Evaluationsarten

Zur weiteren Klärung kann zusätzlich noch eine dritte Dimension mit den Gegensatzpaaren *fokussiert* (einzelnes Projekt, spezielle Maßnahme, ausgewählte Fragestellung) oder *systemisch* (Schule als Ganzes)[6] eingeführt werden.

An den Schulen in Baden-Württemberg wird ein komplementär aufeinander bezogenes Konzept von Selbstevaluation und Fremdevaluation mit jeweils klar definierten Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten eingeführt. Die *Verantwortung* für Schul- und Unterrichtsentwicklung liegt vorrangig – gemäß des Konzepts der größeren Eigenständigkeit – bei der Einzelschule vor Ort, sie führt Selbstevaluationen durch und setzt die daraus gewonnenen Erkenntnisse in schulische Maßnahmen um. In regelmäßigen Intervallen – voraussichtlich alle fünf bis sechs Jahre – wird dies durch eine Fremdevaluation ergänzt, die durch das Landesinstitut für Schulentwicklung durchgeführt wird. Diese mündet in einen schriftlichen Evaluationsbericht, der der Schule zugeht, dort beraten und in Maßnahmenvorschläge umgesetzt werden soll. Auf der Grundlage des Evaluationsberichts, den die Schule der zuständigen Schulaufsichtsbehörde zuleitet, und dem von ihr beigefügten Aktionsplan werden entwicklungsorientierte Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schule und Schulaufsicht geführt. Die für Schulen bedeutsamen Qualitätsbereiche wurden in landesweit *verbindlichen* Qualitätsrahmen definiert, die für Selbstevaluation und Fremdevaluation *komplementär* und transparent ausgestaltet sind und stetig weiterentwickelt werden. Für die Zwecke der Selbstevaluation kann die Schule diesen verbindlichen Rahmen durch für sie aktuell oder lokal relevante Aspekte und Fragestellungen ergänzen, vertiefen und anreichern.

Nach der oben aufgeführten Kategorisierung handelt es sich bei der Selbstevaluation in Schulen Baden-Württembergs in der Praxis um Mischformen zwischen interner und externer Selbstevaluation, bei der Fremdevaluation in Baden-Württemberg[7] um eine *externe Fremdevaluation*, die ihren Blick auf die Schule als Ganzes wirft und somit *systemischen* Charakter aufweist.

3. Qualitätsrahmen

3.1 Orientierungsrahmen zur Schulqualität - Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation

Das der Selbst- und der Fremdevaluation derzeit zugrunde liegende Modell zur Schulqualität an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg ist das „Haus der Schulqualität“ (vgl. Abb. 1) mit seinen sechs Qualitätsbereichen. Es wurde entwickelt unter Berücksichtigung von Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur Schulqualität, Ergebnissen der Analyse europäischer Qualitätssystematiken sowie der Berücksichtigung von Rahmenvorgaben, wie sie vor allem im Bildungsplan 2004 für Baden-Württemberg festgelegt sind. Die aufgeführten Bereiche finden sich in ähnlicher Weise auch in den Referenzrahmen zur schulischen Qualitätsentwicklung anderer Staaten und Bundesländer.

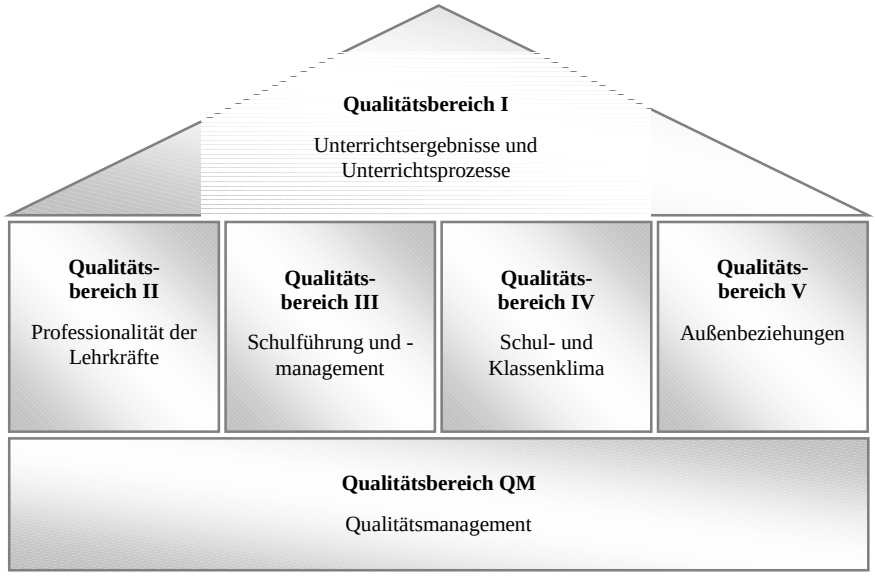


Abb. 1: Haus der Schulqualität

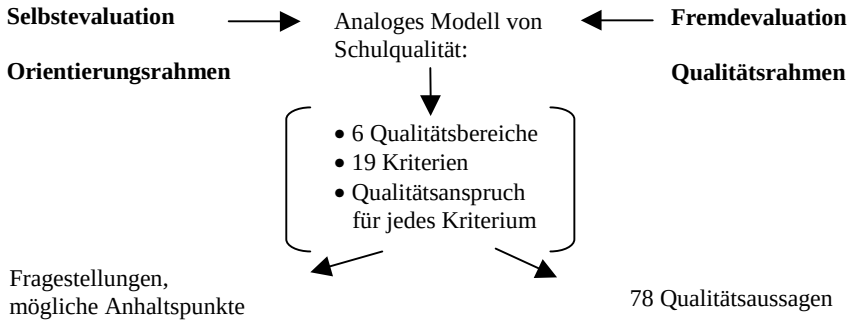
Die sechs *Qualitätsbereiche* sind in 19 *Kriterien* untergliedert, die schulische Qualität detaillierter abbilden.

Qualitätsbereich		**Kriterium**	
Qualitätsmanagement Kriterium 1 Durchführungsqualität der Selbstevaluation Kriterium 2 Konzept des schulischen Qualitätsmanagements	**I Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse**	I 1	Fachliche und überfachliche Leistungen
		I 2	Praxis der Leistungsmessung
		I 3	Gestaltung der Lehr-, Lernprozesse
		I 4	Schulkonzept
	II Professionalität der Lehrkräfte	II 1	Kooperation im Kollegium
		II 2	Praxis der Weiterqualifizierung
		II 3	Umgang mit beruflichen Anforderungen und Belastungen
	III Schulführung und Schulmanagement	III 1	Führung
		III 2	Steuerungskonzept
		III 3	Personalentwicklung
		III 4	Ressourcen
	IV Schul- und Klassenklima	IV 1	Pädagogische Grundsätze
		IV 2	Gestaltung der Lernumgebung
		IV 3	Schulleben
	V Außenbeziehungen	V 1	Zusammenarbeit Schule – Elternhaus
		V 2	Kooperation mit anderen Institutionen
		V 3	Außendarstellung

Tab. 2: Qualitätsbereiche

Jedes Kriterium wird im *Qualitätsrahmen* eingehender erläutert und ihm werden *Qualitätsaussagen* zugeordnet, die zentrale Prozessfaktoren und Ergebnisse schulischer Arbeit näher beschreiben. Diese Qualitätsaussagen dienen auch der Fremdevaluation als inhaltliche Basis für die Bewertung der zu evaluierenden Bereiche.

Folgende Skizze verdeutlicht den Bezug zwischen dieser Systematik und der Selbst- und Fremdevaluation:



Das berufliche Schulwesen Baden-Württembergs folgt in dem Modell „Operativ Eigenständige Schule“ (OES) einer anderen Systematik. Schulqualität bestimmende Faktoren sind dort Input (z.B. sächliche und personelle Ressourcen), Prozess (z.B. Unterricht), Output (z.B. Lernergebnisse) und das Qualitätsmanagement selbst. Bei unterschiedlichen Anordnungen und Begrifflichkeiten stimmen die Qualitätskonzepte der allgemein bildenden und beruflichen Schulen inhaltlich in weiten Teilen überein.

3.2 Schulportfolio

Für den Evaluationsprozess verbindlich geregelt ist außerdem, dass Schulen ihre spezifischen Qualitätsbemühungen in einer schriftlichen Dokumentation, für allgemeinbildende Schulen in einem „Schulportfolio“, niederlegen. Dadurch verfügt jede Schule über eine transparente Grundlage als Basis für Prozesse der Weiterentwicklung. Neben einer Schulbeschreibung sowie der Darstellung von Organisationsaufbau, Verfahren sowie des Schulkonzepts bzw. der pädagogischen Zielsetzungen werden in das Schulportfolio auch ergebnisbezogene Angaben (Diagnose- und Vergleichsarbeiten, Übertritte in weiterführende Schulen, Abschlussprüfungen, Schulabbrüche, Klassenwiederholungen), Verfahren und Ergebnisse der Selbstevaluation sowie Perspektiven der Weiterentwicklung aufgenommen.

4. Stufenplan der Einführung

Die komplementären Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation werden in Baden-Württemberg seit Februar 2005 erprobt. Innerhalb der letzten beiden Jahre setzten sich 57 Pilotschulen mit dem bisherigen Konzept der Selbstevaluation sowie bisher über 50 Praxisfeld- und Pilotschulen mit dem bisherigen Konzept der Fremdevaluation auseinander. Auf der Grundlage dieser praktischen Erfahrungen werden die Qualitätsrahmen, die Instrumente und Verfahrensabläufe weiterentwickelt. Für die Pilotphase Fremdevaluation können sich für die Schuljahre 2006/07 sowie 2007/08 weiterhin interessierte Schulen unter www.evaluation-bw.de bewerben.

Gemäß der Änderung des Schulgesetzes vom 13. Dezember 2006 wird ab dem Schuljahr 2007/08 dann in der sogenannten Regelphase für alle Schulen die regelmäßige Selbstevaluation verpflichtend, im Schuljahr darauf wird die Fremdevaluation für alle Schulen obligatorisch.

5. Praxisbericht Fremdevaluation

Mit der Durchführung der Fremdevaluation an Schulen ist in Baden-Württemberg das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) in Stuttgart beauftragt. Für das neue Tätigkeitsfeld der Fremdevaluation wurden erfahrene

Lehrkräfte an das LS abgeordnet und umfangreich ausgebildet. Sie sind Lehrerinnen und Lehrer aus allen Schularten und waren vorher in Bereichen wie Lehrerausbildung und -fortbildung tätig bzw. sammelten als Schulleitungsmitglieder oder Prozessbegleiter vielfältige praktische Erfahrungen auf dem Feld der Schulentwicklung. Im ersten halben Jahr ihrer neuen Tätigkeit durchliefen sie parallel zu ihren ersten Einsätzen an sogenannten Praxisfeldschulen ein Qualifizierungsprogramm. Die Evaluatoren sind grundsätzlich in schulartübergreifenden Teams im Einsatz, die Teamgröße variiert je nach Schulgröße zwischen zwei und drei Personen, die Teamleitung erfolgt alternierend.

Bei einer Fremdevaluation kann immer nur ein Ausschnitt aus dem Qualitätsrahmen betrachtet werden. Der Qualitätsbereich Qualitätsmanagement als Querschnittsaufgabe wird immer verbindlich betrachtet. Ansonsten können die Pilotschulen weitere zu betrachtende Bereiche wählen, dafür stehen drei Angebotsvarianten zur Verfügung.[8]

5.1 Ablauf einer Fremdevaluation

Da vor der Regelphase die Fremdevaluation noch den Status der Freiwilligkeit aufweist, ist in der Pilotphase ein Beschluss von Gesamtlehrerkonferenz unter Mitwirkung der Schulkonferenz Voraussetzung für den Start in das externe Evaluationsverfahren einer Schule. In einem persönlichen Vorgespräch zwischen Teamleitung und der Schule wird der Evaluationsauftrag näher bestimmt und die zu betrachtenden Qualitätsbereiche bzw. Kriterien vereinbart und dokumentiert. Danach stellt die Schule dem Evaluationsteam ihr Schulportfolio zur Verfügung. Die genaue Analyse dieser schulischen Dokumente bildet die Basis für die weitere Evaluationsplanung. Die Datenerhebung vor Ort erfolgt nach einem für alle Beteiligten transparenten Evaluationsplan, der die schulischen Bedingungen nach Möglichkeit berücksichtigt. Der Auswertungsbefund des Evaluationsteams wird zunächst der Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt und erläutert, im Anschluss daran wird der Schule der schriftliche Evaluationsbericht übermittelt.

5.2 Instrumente

Neben der Dokumentenanalyse des Schulportfolios ist das Hauptinstrument zur Datenerhebung im Verfahren der Fremdevaluation in Baden-Württemberg das Gruppeninterview mit allen am Schulleben beteiligten Personengruppen: Schulleitung, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern werden jeweils in Gruppen mittels eines standardisierten Leitfadeninterviews zu den einzelnen Qualitätsaussagen entsprechend des Evaluationsauftrags befragt. Die Anzahl der Gruppeninterviews richtet sich nach der Größe der Schule. Das Evaluationsteam gibt die Anzahl der Interviews und die Art der Gruppenzusammensetzung vor, die Schule benennt dann die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer im Einzelnen. Ein Schulhausrundgang und die Beobachtung von Unterrichtssituationen dienen der Gewinnung zusätzli-

cher Daten. Die Unterrichtsbeobachtung unterscheidet sich grundsätzlich vom Unterrichtsbesuch zum Zweck der Beurteilung. Letztere hat bei ihrem Besuch die Lehrperson im besonderen Fokus, die Fremdevaluation hingegen achtet auf Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, auf ihre individuelle Förderung (Binnendifferenzierung) sowie auf das Klassenklima (wertschätzender Umgang).

Die Verfahren der Datengewinnung zur Fremdevaluation der allgemein bildenden Schulen sind ausschließlich qualitativen Charakters; quantitative Methoden finden keine Berücksichtigung.[9]

5.3 Bewertungsverfahren und Bericht

Eine Methode zur Gewährleistung der Güte von qualitativen Daten ist die Triangulation.[10] Durch Triangulation wird der Einfluss subjektiver Wahrnehmungen der einzelnen Evaluatoren und Evaluatorinnen bei der Datenerhebung und -auswertung weitgehend vermieden. Sie verhindert auch, dass in den Interviews geäußerte Einzelaussagen bei der Auswertung zu viel Gewicht bekommen. Deswegen werden im Rahmen einer Fremdevaluation in Baden-Württemberg Daten zu einer Qualitätsaussage erhoben unter Berücksichtigung unterschiedlicher Methoden (Dokumentenanalyse, Gruppeninterview, Beobachtung von Unterrichtssituationen, Schulhausrundgang) und Personengruppen (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Fremdevaluatoren und Fremdevaluatorinnen) zu unterschiedlichen Zeitpunkten (die Dokumentenanalyse ist der Datenerhebung vor Ort zeitlich vorangestellt). Die Daten werden in einer speziellen Matrix gesammelt und systematisiert dargestellt. Erst wenn alle Daten auf der Basis der Qualitätsaussagen erhoben worden sind, kommt es zu deren Bewertung. Dafür stehen drei Bewertungsstufen zur Auswahl: *„trifft im besonderen Maße zu“* (++), *„trifft überwiegend zu“* (+), *„trifft nicht oder kaum zu“* (0). Jede einzelne Bewertung einer Qualitätsaussage wird in einem gesonderten Teil des Berichts („Bewertung im Detail“) von Seiten des Evaluationsteams schriftlich begründet. Dadurch bekommt die Schule eine sehr differenzierte Rückmeldung zu den evaluierten Bereichen.

Dies wird an dem folgenden Auszug (vgl. Abb. 2) aus dem Qualitätsrahmen Fremdevaluation anhand des Qualitätsbereichs I und des Kriteriums 3: *Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse* verdeutlicht.

Aufgrund dieser differenzierten Beschreibung und Bewertung der Qualitätsbereiche leitet das Evaluationsteam Empfehlungen für die weitere Qualitätsentwicklung der Schule ab. Angaben zur Schule (Strukturdaten, statistische Angaben, Besonderheiten) und zum Ablauf der Fremdevaluation runden den Bericht ab.

Qualitätsbereich I Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse				
Kriterium 3	**Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse**	*Qualitätsvolle Unterrichtsprozesse ergeben sich unter anderem dadurch, dass offene handlungsorientierte Formen, Projekte und lehrerzentrierter Unterricht sich gegenseitig ergänzen. Professionelle „Lerngemeinschaften" innerhalb des Kollegiums unterstützen die Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Binnendifferenzierung im Unterricht orientiert sich an der Lernbiografie der Schülerinnen und Schüler und reflektiert geschlechtsspezifische Aspekte. Um besondere individuelle Stärken bei Schülerinnen und Schülern fördern und individuelle Schwächen ausgleichen zu können, bedarf es geeigneter Förderkonzepte, die auf das Individuum abgestimmt sind.*		
Qualitätsaussagen		**Bewertung**		
		++	+	**0**
(1)	Die Schülerinnen und Schüler haben Gelegenheit, Lehr-/Lernprozesse aktiv mitzugestalten.	☐	☐	☐
(2)	Die Lehrkräfte nutzen regelmäßige Rückmeldungen von anderen Lehrkräften und von den Schülerinnen und Schülern zur Optimierung der Lehr-/Lernprozesse im Unterricht.	☐	☐	☐
(3)	Die Schule schafft Rahmenbedingungen, die es den Lehrkräften ermöglichen, neue Impulse (z. B. aus Fortbildungen) in ihren Unterricht zu integrieren.	☐	☐	☐
(4)	Die Schule erkennt Schüler/innen, die besondere Leistungsstärken oder (Teil-)Leistungsschwächen besitzen und bietet Maßnahmen zur Förderung an.	☐	☐	☐
(5)	Die Maßnahmen sind nach einem didaktisch-methodischen Konzept gestaltet, das sich am Individuum orientiert.	☐	☐	☐
(6)	Die individuelle Förderung wird im regulären Unterricht vertieft, bei Bedarf werden (außer-)schulische Partner mit einbezogen.	☐	☐	☐

Abb. 2: Gestaltung der Lehr-Lernprozesse

5.4 Rückmeldungen

Unabhängig von den noch ausstehenden Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase stimmen die Rückmeldungen der Schulen aufgrund der ersten Erfahrungen zuversichtlich. Sie zeigen, dass sich die Schulen in den Berichten wieder erkennen und wertvolle Hinweise für ihre weitere Qualitätsentwicklung erhalten haben. Die positiven Aussagen haben ihren Grund sicherlich auch darin, dass sich im Rahmen der Pilotphase Schulen gemeldet und teilgenommen haben, die eine große Offenheit für Neues auf-

bringen und den Prozessen einer neu gestalteten Qualitätsentwicklung erwartungsvoll gegenüber stehen.

Selbstverständlich werden zum Evaluationsprozess auch kritische Fragen gestellt, wie die nach der Belastbarkeit der Verfahren im Sinne einer ausreichenden Zahl an Interviews für repräsentative Aussagen, oder die Frage nach Unterstützung bei Folgearbeiten aufgrund der Evaluationsergebnisse im Sinne von „Wie können wir Verbesserungen angehen?“ und „Wer betreut uns dabei?“.

Die Frage nach der Betreuung und Begleitung für weitere Qualitätsentwicklungsprozesse ist systembedingt von anderer Stelle, d.h. von den Regierungspräsidien und Stadt- und Landkreisen im Rahmen von Fortbildungs- und Beratungsangeboten aufzugreifen. Um die Unabhängigkeit der Evaluationsteams zu gewährleisten, ist Fremdevaluation von weiterer Beratung, z.B. im Rahmen einer Prozessbegleitung, strikt getrennt.

6. Schlussbetrachtung

Geleitet wird das vorgestellte Modell von Selbst- und Fremdevaluation von dem konsensfähigen Bemühen aller Beteiligten, die Qualität von Schule zu verstehen und zu entwickeln - um nochmals auf Schratz zu verweisen. Den dargestellten Maßnahmen ist eine Verständigung über Qualität und eine Beschreibung einzelner Gelingensfaktoren für Veränderungen im schulischen Bereich gemeinsam. So kann man zum gegenwärtigen Zeitpunkt davon ausgehen, dass die initiierten Innovationen die Täuschung über die Wirksamkeit schulischer Bildungseinrichtungen minimieren. Die in der praktischen Umsetzung erforderlichen Konkretisierungen werden jedoch sicherlich auch immer wieder Anlass zu konstruktiver Kritik und damit zur Weiterentwicklung geben.

Anmerkungen

1 Vgl. Hartmut von Hentig, Einführung in den Bildungsplan 2004 der allgemein bildenden Schulen Baden-Württembergs, S. 10.

2 Hentig, s.o. S. 21.

3 Michael Schratz, ARGEV-Tagung Baden (Schweiz), 24.06.2003, Schlüsselfragen der externen Evaluation, Präsentationsfolie Nr.5.

4 Nach Angelika Hornsteiner, In: Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen QuiSS, Band 6, Standards und Kompetenzen & Evaluation, 2004, S.191-193; Die Zitate zur Beschreibung der vier Evaluationsarten sind dieser Quelle entnommen. Zum einfacheren Verständnis der vier Evaluationsarten im schulischen Bereich ist der Begriff Organisation mit Schule gleichzusetzen.

5 Die tabellarische Zusammenstellung der vier Evaluationsarten geht über die Differenzierung von Hornsteiner hinaus.

6 Vgl. Hornsteiner, S. 193

[7] Gemeint: Fremdevaluation der einzelnen Schulen und nicht des schulischen Bildungswesens im Sinne von Systemmonitoring.

[8] In der gegenwärtigen Pilotphase können die Schulen innerhalb von drei Varianten die Evaluationsbereiche auswählen: In Variante 1 wählt die Schule einzelne Kriterien des Qualitätsrahmens, in Variante 2 einzelne Qualitätsbereiche und mit Variante 3 eine Zusammenstellung von 12 vorgegebenen Kriterien. In allen drei Varianten ist der Qualitätsbereich Qualitätsmanagement verpflichtender Bestandteil der Fremdevaluation.

[9] Wichtiges Merkmal der qualitativen Methoden ist die Orientierung am Einzelfall. In einem ausschließlich nach quantitativen Gesichtspunkten standardisierten Verfahren bestünde die Gefahr, dass die Einzelschule in ihren Belangen nicht in hinreichendem Maß Berücksichtigung finden würde. Dies wiederum stünde im Widerspruch zum Gedanken der Förderung der Eigenständigkeit der einzelnen Schule.

[10] "Unter Triangulation wird die Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen verstanden." Flick, U. (2002). Qualitative Sozialforschung, Eine Einführung. Hamburg, 2.überarb. und erweit. Aufl. (2004), S.330.

Norbert Nagel

Ist Bildung messbar? Dokumentation einer Podiumsdiskussion zur Frage: Was bringt die Zertifizierung von Schulen und Bildungseinrichtungen?[1]

„Bildung ist mehr" als Pisa misst? Vielleicht auch mehr, als jene Verfahren „messen", die vorgeben, Qualität von Bildungsarbeit feststellen zu können. Gerade nach Pisa wird Evaluation und Zertifizierung Tür und Tor geöffnet. So bekam gerade kürzlich ein Nachhilfeinstitut in einem kleinen Städtchen hier im Umkreis ein „Gütesiegel" des TÜV. Es hatte sich einer – wie es in der Presse hieß – „Qualitätsoffensive" angeschlossen. Wie selbstverständlich geht nun der Leser/die Leserin davon aus, hier sei Qualität geprüft und gewährleistet.

Wir haben darum heute Abend Vertreter von drei renommierten Verfahren eingeladen, die alle die Qualität von Bildungsarbeit messen.

Wir stellen zunächst die Einrichtungen vor, in denen die Diskutanten auf dem Podium arbeiten. Wir werden dann die Verfahren vergleichen, mit denen sie arbeiten. Abschließend wird nach der Funktion dieses Messens, nach seiner Bedeutung im Kontext von Macht und Kontrolle gefragt.

Herr Sommerhoff, Sie sind Leiter des Deutschen EFQM Center in Frankfurt. Doch wenn man mit Ihnen spricht, fallen mindestens so oft die Buchstaben DGQ oder Sie sprechen von der Excellence-Initiative und dem Ludwig Erhard-Preis: Wie gehört das zusammen und was ist Ihre Tätigkeit?

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Ich arbeite für die „Deutsche Gesellschaft für Qualität", abgekürzt DGQ. Das ist ein ganz einmaliger Arbeitgeber, weil das ein Verein ist. Ein Verein mit 7.000 Mitgliedern, davon ungefähr 1.000 Organisationen, 6.000 Personen. Das sind überwiegend Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanager aus allen möglichen Branchen. Wir haben ungefähr 75 Mitarbeiter und sind selbst auch Weiterbildungsorganisation. Wir qualifizieren Qualitätsmanagerinnen/Qualitätsmanager in Deutschland und ich leite in der DGQ eine Abteilung, die nennt sich deutsches EFQM-Center. EFQM steht für ‚European Foundation for Quality Management'. Das ist eine Stiftung mit Sitz in Brüssel, die sich vor ca. 20 Jahren zum Ziel gesetzt hat, europäische Organisationen im globalen Wettbewerb besser zu positionieren. Mittlerweile hat diese Bewegung auch den öffentlichen Dienst erreicht: Ministerien, Schulen und Krankenhäuser sind auch Mitglied der EFQM. Wir im Deutschen EFQM Center bewerten Organisationen in ihrem Reifegrad, ohne eine Zertifizierung zu machen. Wir sind über das Modell, auf das wir dabei zurückgreifen, sogar in der Lage, das branchenübergrei-

fend zu machen. Wir können Organisationsreifegrade vergleichen, sogar zwischen einem Krankenhaus, einer Schule und einem Industrieunternehmen – so komisch das jetzt auch zunächst mal klingt.

Das zu koordinieren ist meine Aufgabe innerhalb der DGQ. Dazu gehört auch der Ludwig Erhard-Preis. Das ist eine Initiative, die von den Spitzenverbänden der deutschen Industrie gestartet wurde. Da gehören die Unternehmerverbände dazu – auch andere – und gemeinsam mit der DGQ hat man diese Initiative ins Leben gerufen und lobt nun jährlich einen Qualitätspreis in Deutschland aus. Der heißt: ‚Wettbewerb für Spitzenleistung im Wettbewerb' und ist nach Ludwig Erhard benannt worden. Dort treten Organisationen an, lassen sich in ihrem Reifegrad von ehrenamtlichen Teams messen. Das sind Führungskräfte aus unterschiedlichen Einrichtungen, auch aus dem öffentlichen Dienst. Auf Basis der Rückmeldung dieser Teams, die anhand einer sehr ausgefeilten Evaluations-Methode arbeiten, entscheidet eine Jury über die Vergabe des Preises."

Norbert Nagel: Frau Dr. Ehses, Sie sind Mitbegründerin und Leitungsmitglied von ArtSet Forschung, Bildung und Beratung und Vorsitzende des ArtSet Institut e.V. Da gibt es dann aber auch noch eine ArtSet GmbH und eine gemeinnützige Einrichtung. ArtSet ist ursprünglich in Hannover ansässig, wo Ihr Mitstreiter Prof. Dr. Rainer Zech beheimatet ist. Mit ihm zusammen haben Sie das Verfahren LQW entwickelt, das Sie für Schulen weiterentwickelt haben unter der Bezeichnung LQS. Sie leben seit geraumer Zeit in Kassel. Ist dies Ihre erste dienstliche Reise in den Süden Deutschlands? Ich will damit fragen: Wie weit ist LQS verbreitet? Und was ist LQS?

Christiane Ehses (LQS): LQS hat ja, wie Sie bereits gesagt haben, einen Vorläufer in dem so genannten LQW-Modell. LQ ist ein Kürzel für ‚Lerner orientiertes Qualitätsmodell'. Wir haben damit in der Weiterbildung (LQW) begonnen. Das war ursprünglich ein Forschungsprojekt, wurde dann ein von Bund und Ländern gefördertes Modellprojekt und hat sich jetzt als führendes Marktmodell für die Weiterbildung verselbstständigt. Die Idee, ein adaptives Schulmodell (LQS) zu entwickeln, kam aus unterschiedlichen Kontexten. Von der Philosophie her ist es dadurch verankert, dass wir die Bildungsbereiche miteinander verzahnen wollten. Im Sinne von lebenslangem Lernen gibt es jetzt – im Sinne des Lernerorientierten Qualitätsverfahrens – aneinander anschließende Modelle für Kindertagesstätten, für Schulen und Weiterbildungsorganisationen. Die ersten Schulen, die sich jetzt daran beteiligen und auch schon im Testierungsverfahren sind, sind eigentlich bundesweit überall – vor allem in Schleswig-Holstein und Hessen. Süddeutschland tut sich da noch etwas schwer. Da müssen wir noch dran arbeiten.

Norbert Nagel: Herr Dr. Reißmann, Sie sind für die Fachaufsicht über die Niedersächsische Schulinspektion zuständig, haben das Verfahren und die Inspektionsinstrumente für die Schulinspektion in Niedersachsen entwickelt und leiten die Koordinierungsgruppe zum Aufbau der Schulinspektion. Ihr

Arbeitsplatz ist das Niedersächsische Kultusministerium, Sie sind Referent im Referat „Schulische Qualitätsentwicklung".

Der Landtag in Baden-Württemberg hat am 13.12.2006 die Fremdevaluation aller Schulen in Baden Württemberg beschlossen und im Dezember hörten wir im Rahmen dieser Dienstagsseminare einen Vortrag von Professorin Dr. Suzan Bacher. Sie ist die Direktorin des Landesinstituts für Schulentwicklung mit Sitz in Stuttgart, das zuständig ist für ‚Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen in Baden-Württemberg'. Ihr war es besonders wichtig darauf hinzuweisen, dass das Landesinstitut kein Referat des Kultusministeriums ist, sondern eine eigene Rechtsperson.

Sie schreiben ganz ähnlich in Ihren Unterlagen, die Niedersächsische Evaluationsbehörde sollte nicht Teil der Schulaufsichtsbehörde sein. Herr Dr. Reißmann, bedauern Sie, Referent im Ministerium zu sein?

Jens Reißmann (Schulinspektion): Ich arbeite in der Tat im Kultusministerium in Hannover, was ich übrigens nicht bedauere. So schlimm ist die Arbeit im Ministerium gar nicht. Aber ich vermute, dass Sie oder auch die meisten Anwesenden heute Abend weniger interessiert sind, etwas über meine Tätigkeit im Ministerium zu hören, als vielmehr über die Arbeit der niedersächsischen Schulinspektion. Wir haben in Niedersachsen 2005 eine eigenständige Behörde eingerichtet: die Niedersächsische Schulinspektion (NSchI) mit Sitz in Bad Iburg. Sie wissen vielleicht, dass fast alle Bundesländer inzwischen diesen Weg einer systematischen Fremdevaluation der Schulen gehen. Es heißt nicht immer „Schulinspektion", manche Länder nennen es „Schulvisitation" (Brandenburg), andere sprechen von „externer Evaluation" (Bayern) oder „Qualitätsanalyse" (Nordrhein-Westfalen), aber im Grunde sind die Ziele und die Verfahren sehr ähnlich. Wir haben in Niedersachsen die Schulinspektion getrennt von der eigentlichen Schulaufsicht – die bei uns Landesschulbehörde heißt – eingerichtet. Sie arbeitet weitgehend selbstständig, ist allerdings dem Kultusministerium nachgeordnet. „OFSTED" in England oder die niederländische „Inspectie van het Onderwijs" sind autonome Inspektionseinrichtungen, die meines Wissens nach nur dem Parlament verantwortlich sind.

Meine Aufgabe im Ministerium ist es, den Aufbau der Schulinspektion in Niedersachsen zu koordinieren und die Fachaufsicht über die Arbeit der NSchI auszuüben. Darauf will ich jetzt nicht näher eingehen. Wie arbeitet nun die Schulinspektion?

Zunächst würde ich sagen: *Die Schulinspektoren „messen" nicht! Sie evaluieren*. Den Begriff „evaluieren" würde ich nicht mit „messen" gleichsetzen. „Messen" beschreibt eine Tätigkeit, die auf exakte Quantifizierung und auf objektiv feststellbare Ergebnisse ausgerichtet ist. Das ist aber meines Erachtens im pädagogischen Feld kaum möglich oder sinnvoll. Evaluieren dagegen heißt „bewerten". *Evaluation ist eine systematische Form der Bewertung*. Bewertungen durch die Schulinspektion enthalten – bei aller Standardisierung des Verfahrens und bei aller Transparenz der Kriterien – immer auch subjektive Anteile und Elemente, die zu reflektieren und zu beachten

sind. Das gilt im Übrigen für alle Bewertungen im pädagogischen Feld, egal ob in Schule, Hochschule oder Ausbildungsseminar.

Die Schulinspektion ist eine systematische Bewertung der Schul- und Unterrichtsqualität durch externe Fachleute, also durch Profis bzw. professionell ausgebildete Teams. Die Bewertung erfolgt in einem weitgehend standardisierten Verfahren, also in allen Schulen, die betroffen sind, nach dem gleichen Grundmuster und anhand veröffentlichter Kriterien. Das Ziel ist es, den Schulen eine Rückmeldung über Stärken und Schwächen zu geben bzw. Verbesserungspotenziale aufzuzeigen. Die Schulinspektoren haben dabei den Anspruch, möglichst sachlich, neutral und fair vorzugehen.

In einem differenzierten, vielseitigen Bericht wird dargelegt und begründet, wo das Inspektionsteam besondere Stärken wahrgenommen hat, wo noch Verbesserungsmöglichkeiten gesehen werden oder wo dringender Handlungsbedarf besteht. Diese differenzierte Rückmeldung ist ein Kernelement der Schulinspektion. Sie soll die Schulen ermutigen und anregen, gezielte Maßnahmen zur Stabilisierung und zum Ausbau ihrer Stärken, aber natürlich auch zur Beseitigung von Mängeln oder Defiziten einzuleiten. Alle Schulen sind nach der Schulinspektion verpflichtet, eine schulintern abgestimmte Maßnahmeplanung vorzunehmen.

Einzelne Lehrkräfte werden nicht bewertet, es geht um die Qualität der Schule als Ganzes. Schulentwicklung sowie gemeinsame Unterrichtsverbesserung sollen stimuliert werden. Daher ist es auch konsequent, dass die Ergebnisse der einzelnen Schulinspektionen *nicht* veröffentlicht werden. *Es geht uns nicht um ein Ranking der Schulen*. Die Schulinspektion hat allerdings auch die Aufgabe, schlechte oder schwache Schulen zu identifizieren, damit hier schnell und gezielt Verbesserungsmaßnahmen eingeleitet werden. Sie soll zudem auch ‚best-practice-Beispiele' ausfindig machen und zur Verbreitung beitragen.

Norbert Nagel: Herr Galiläer, bei Ihnen interessiert mich nicht so sehr, bei welcher GmbH Sie im Augenblick arbeiten, sondern vielmehr, wie Sie dazu gekommen sind, über das Thema „Pädagogische Qualität" zu promovieren. Im Untertitel heißt es: „Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung". Interessant für uns auch der Untertitel, mit dem Sie die Promotion eingereicht hatten: „Eine analytische Studie zu einem erziehungswissenschaftlichen Qualitätsverständnis". Hatten Sie geahnt, dass Sie mit diesem Thema heute hier der richtige Mann sind oder hatten Sie noch andere Gründe, darüber zu promovieren?

Lutz Galiläer (fbb): Der Ausgangspunkt für diese Arbeit war, dass für die Erziehungswissenschaft das Thema „Qualität", sowie Qualitätssicherungs- und Managementverfahren in den 90er Jahren relativ neu gewesen ist. Und dass man, um das Mindeste zu sagen, in der Wissenschaft diesem Thema mit sehr viel Skepsis gegenüberstand und dass es aber gleichwohl, sozusagen durch die Kraft des Faktischen, einer Antwort bedurfte, was die Erziehungswissenschaftler bzw. die Pädagogen unter Qualität verstehen. Es war also vor allem der Umstand, dass sich die wissenschaftliche Pädagogik seit

ihrem Bestehen mit der Frage pädagogischer Wirksamkeit, mit Erziehungs- und Bildungszielen usw. beschäftigt hat, die ihr und der pädagogischen Praxis nun in Gestalt des Qualitätsproblems und der Management- und Evaluationsverfahren in ganz neuer Weise gegenüberstanden.

Norbert Nagel: Herr Dr. Reißmann, um zum zweiten Fragenkreis überzugehen: Wenn Ihre ‚qualifizierten Schulinspektoren' in die Schulen kommen, dann gibt es nicht nur Dokumentenanalyse, Rundgang und Gespräche, sondern dann gehen auch bei fünfzig Prozent aller Lehrer die Türen auf. Sie wollen Unterricht sehen! Es gibt dann keine Beratung oder konkreten Empfehlungen, sondern einen Schulbericht, der an die Schule, die Landesschulbehörde und den Schulträger geht. Es gibt darin keine Bewertung einzelner Lehrkräfte und kein Ranking der Schulen, wie Sie betonen, was gibt es aber dann? Wie kann Schulinspektion zur Qualitätsentwicklung – oder wie Sie formulieren: zur Verbreitung von „best-practice-Konzepten" – beitragen?

Jens Reißmann (Schulinspektion): „Die Identifizierung von ‚best-practice-Beispielen' zu den verschiedenen Qualitätsfeldern oder Aufgabenbereichen von Schule ist, wenn Sie so wollen, ein wünschenswertes Nebenprodukt des eigentlichen Unternehmens. Es gibt viele hervorragende pädagogische Konzepte und Modelle, die in anderen Schulen kaum bekannt sind. Sie systematisch zu erfassen und in ansprechender Form anderen Schulen zur Verfügung zustellen, wäre eine wichtige Unterstützungsleistung, die das Land zu erbringen hat, die allerdings die eigentlichen Aufgaben der Schulinspektion schon überschreitet. Wir stehen hier auch erst am Anfang, aber wir wollen, dass Schulen von den Erfahrungen und Erfolgen anderer Schulen lernen können.

Selbstverständlich soll die Schulinspektion im Auftrag der Gesellschaft auch „schwache Schulen" identifizieren. Es gibt Schulen, die den Bildungsauftrag nur unzulänglich wahrnehmen oder umsetzen, die schlecht geleitet werden oder unter erheblichen Kommunikations- und Kooperationsproblemen leiden. Einige wenige Schulen sind so schwach, dass im Interesse der Schülerinnen und Schüler und auch der Eltern unmittelbar interveniert werden muss. Wir haben eine vorläufige Normsetzung vorgenommen, durch die wir „Schulen unter Standard" bzw. Schulen mit „gravierenden Mängeln" identifizieren. Für diese Schulen wird eine Nachinspektion festgesetzt. Diese Schulen sind zudem verpflichtet, mit der Schulaufsicht Verbesserungsmaßnahmen zu vereinbaren. Sie erhalten auch bevorzugt Unterstützungsangebote.

Wir haben im Land bisher knapp 460 Schulen inspiziert, nachdem wir nach dreijähriger Erprobungsphase vor einem Jahr mit der Regelpraxis begonnen haben. Derzeit wird bei etwa fünf Prozent der inspizierten Schulen eine Nachinspektion festgesetzt. Dann ist allen Beteiligten in den betreffenden Schule und in der Schulbehörde klar: hier muss unmittelbar etwas passieren!

Aber auch alle anderen Schulen erhalten eine sehr differenzierte Rückmeldung mit vielen Anregungen und Impulsen für Verbesserungsmaßnahmen. Natürlich sind viele Schulen sehr gespannt und oft auch ein wenig angespannt, wenn das Inspektionsteam zunächst in der mündlichen Rückmel-

dung und dann im schriftlichen Bericht seine Einschätzungen und Bewertungen vornimmt. Und wie bei allen Bewertungen gibt es hin und wieder auch Kritik oder Abwehrreaktionen bei den Betroffenen.

In aller Regel kommt aber anschließend das Feedback: „Das war interessant! Wir haben in all den Jahren noch nie eine so differenzierte Aussage zu unserer Schule und unserer pädagogischen Arbeit erhalten". Es gibt erfreulich viele Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch viele Lehrkräfte, die am Ende der Schulinspektion so reagieren.

Die qualifizierte Rückmeldung im Rahmen der Schulinspektion ist sicherlich zunächst nur ein Impuls und damit ein unterstützender Faktor für das, was Sie Qualitätsentwicklung oder Schulentwicklung genannt haben. Weitere Faktoren und entsprechende Rahmenbedingungen müssen dazukommen, damit aus einem Impuls ein längerfristig angelegter Entwicklungsprozess wird: Qualifizierung der Schulleiterinnen und Schulleiter im Bereich Führungsverantwortung und Schulmanagement, Unterstützungsangebote für die Unterrichtsentwicklung und für die Teamentwicklung usw. – Wir sind dabei, das in Niedersachsen zu organisieren. Die Bereitstellung effektiver und effizienter Unterstützung für die Qualitätsentwicklung von Schule ist eine große Hersausforderung für alle Länder.

Norbert Nagel: Herr Sommerhoff, Sie vertreten hier EFQM. Das steht für „European Foundation for Quality Management". Bei der Schulinspektion gehen die Türen auf und es folgt ein Bericht. Wie wir hören, bleibt gute Laune oder Abwehr. Was bleibt den Menschen in Erinnerung, wenn Sie durch eine Firma oder Bildungseinrichtung gegangen sind? Wie gehen Sie vor?

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Das ist sehr verwandt zu dem, was Herr Reißmann beschrieben hat. Im Prinzip geht es darum, Stärken und Schwächen zu identifizieren – zunächst einmal selbst und dann, wenn man das möchte, mit Hilfe Externer. Um anschließend Handlungsbedarf abzuleiten, d.h. zu schauen, wo Handlungsbedarf ist und sich dann auf Dinge zu fokussieren, die man auch selbst leisten kann und die auch eine Wirkung erzielen. Es ist mit der Analyse nicht getan, sondern es soll im Prinzip eine Verbesserung initiiert werden, möglichst auch zyklisch, sodass man immer wieder schaut, wo Handlungsbedarf ist und diesen Handlungsbedarf dann in Projekten abarbeitet. Insofern bestimmt man selbst, wie weit man geht, bestimmt selbst, ob man mit Fremden diese Bewertung durchführt oder ob man sich selbst in die Lage versetzt, das zu tun. Eine Zertifizierung gibt es hier nicht, wohl aber die Möglichkeit, ein formalisiertes Fremdbild zu bekommen, das auch zu einer formalen Anerkennung führt. *Anerkennung* – dieser Begriff ist ganz wichtig – *ist keine Zertifizierung*. Wer das möchte, kann im Rahmen eines europäischen Programms dann auf bestimmten Reifegradstufen diese Anerkennung bekommen. Was bleibt in Erinnerung? Ein Prozess, in dem man gemeinsam durch Höhen und Tiefen einen Konsens darüber gefunden hat, wo der Schuh drückt und wo der größte Handlungsbedarf besteht. ‚Höhen und Tiefen' bleiben in Erinnerung, denn das ist ein Prozess,

der manchmal auch weh tut. Der aber, wenn er gut moderiert ist, zum Konsens und zu Ergebnissen führt und auch zu veränderter Handlung anleitet.

Norbert Nagel: Frau Dr. Ehses, Ihr Verfahren trägt das Wörtchen „Lernen" schon im Titel. LQS steht für „Lernerorientierte Qualitätssteigerung in der Schule". Wenn ich mir Ihr Qualitätsentwicklungs- und Testierungsmodell anschaue, muss ich sinnvoller Weise nicht nur fragen „Was tun Sie, wenn Sie in eine Schule kommen?", sondern vor allem: „Was muss die Schule tun, bevor Sie kommen?". Wie ist das Verhältnis von „Selbstreport", „Visitation" und „Abschluss Workshop", was muss getan werden und was ist Ihr Ziel?

Christiane Ehses (LQS): Sie haben die Stationen ja schon fast alle benannt, Herr Nagel. Es ist in der Tat ein Verfahren, das bemüht ist, Selbst- und Fremdevaluation miteinander zu kombinieren. Selbstevaluation zum einen; es geht theoretisch gesprochen darum, Selbstbeobachtungskräfte zu stärken, Selbstreflexion in Gang zu setzen. Dazu gibt es ein Gerüst, das die Schulen dann aber selbst füllen müssen. Es handelt sich also hier um selbst gewollte Normen und nicht um externe Normen. Es sind Reflexionsanforderungen an die Schulen gestellt. Die haben erst einmal einen Weg vor sich; es gibt einen Einführungsworkshop, der extern moderiert wird. Da wird auch eine Bestandsaufnahme gemacht. Die Modelle sind hier nicht so unterschiedlich, es geht auch bei LQS um eine „Stärken-/Schwächenanalyse". Was bei LQS dazukommt, ist die Idee des gelungenen Lernens als regulative Idee. Die Schulen werden von Beginn an eher gedanklich gezwungen, sich auf den Standpunkt des Lernenden zu stellen - bei allem Wissen, dass sie nicht in den Lernprozess hineinsteuern können. So komplex ist das. Sie sollen sich aber für diese Orientierung auf die Lernenden sensibilisieren. Sie schreiben einen „Selbstreport" und dann kommt nach dreizehn Monaten ein Gutachterteam ins Spiel. Da erhalten sie im Sinne einer Organisationsentwicklungshilfe ein ausführliches Gutachten, das einerseits evaluiert, also auch prüft: Ist die Selbstbeschreibung der Schule stimmig, ist sie plausibel/glaubwürdig und gibt es im Selbstreport begründete qualifizierte Aussagen zu den Anforderungen des Modells? Die Gutachter geben aber auch eine Menge von Anregungen – eine verschriftlichte Beratung. In der Visitation treffen zwei Beobachtungssysteme aufeinander. Hier geht es darum, noch mal miteinander in den Dialog, in den Diskurs zu gehen. Am Ende kommt dann noch die letzte Station, ein „Abschlussworkshop", wo strategische Ziele entwickelt werden, um die Weiterentwicklung in den nächsten Qualitätskreislauf zu ermöglichen – damit dies kein Einmalereignis bleibt, sondern die Qualitätsarbeit weitergeht. Das ist grob skizziert die Idee des Verfahrens.

Norbert Nagel: Herr Galiläer, wenn Sie das hören: gibt es für Sie deutliche Unterschiede? Wird hier pädagogische Qualität gemessen oder gar gefördert? Was verstehen Sie eigentlich unter pädagogischer Qualität?

Lutz Galiläer (fbb): Es ist ja gesagt worden, dass nicht immer etwas gemessen wird. Und dass die Frage, was Qualität eigentlich ist, zunächst ein-

mal von den Verfahren selber gar nicht beantwortet werden kann und auch nicht beantwortet werden soll. Wenn man nun aber eine Organisation begutachtet und Stärken/Schwächen sucht, dann ist die interessante Frage „Stärken/Schwächen, bezogen auf was, wovon?“. Das Ganze hat insofern immer einen etwas formalen Ton oder formalen Charakter, dass die Verfahren erstens „offen“ und zweitens eine „effektive“ und auch „effiziente“ Organisationsstruktur zu schaffen in der Lage sind. So wäre für mich erst einmal die Frage: „Worauf richtet sich diese Organisationsstruktur?“, auf die die Verfahrensanweisungen, -anleitungen und -regularien angewendet werden. Mit anderen Worten: *Um was geht es bei der Organisation und wofür sind deshalb die Maßnahmen des Qualitätsmanagement gut oder zweckmäßig?* Und – das wäre für mich die zweite spannende Frage – was hat das Verfahren für einen Blick oder Begriff von der Sache, um die es in der Organisation geht. Nehmen wir mal das Beispiel Schule und Lernen: Inwiefern ist das Verfahren bezogen auf die Zwecke bzw. Funktionen der Organisation? Das sind Fragen, die mir bei der Schilderung der Verfahren gekommen sind.

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Herr Galiläer hat natürlich völlig recht. Die meisten Modelle setzen keine Qualitätsstandards für das Produkt oder die Dienstleitung, die da erbracht wird. Das EFQM-Modell setzt aber einen Rahmen, in dem diese Qualität messbar gemacht werden kann. Es werden vier Ergebniskriterien betrachtet. Das eine sind Schlüsselergebnisse. Das wäre im Prinzip u.a. das Messbarmachen von Bildung. Das, was die Schule sich zum Ziel gesetzt hat, wäre da zu messen. Es wird im Wesentlichen auch die Wahrnehmung und Wirkung auf die wichtigen Interessengruppen gemessen; das sind zum einen die Mitarbeiter und zum anderen die Schüler – im Modell spricht man dann von „Kunden“. Das wird hier generisch ausgedrückt und mit Sicherheit sind das in einer der Kategorien auch Eltern. Und die gesellschaftliche Perspektive ist: Was für eine Wahrnehmung hat die Gesellschaft von der Leistung, die da erbracht wird? Im Grunde genommen kann Schule nur selbst oder das System, in dem Schule steckt, inhaltliche Standards definieren. Meine Wahrnehmung von Unternehmen ist auch, dass es da völlig unterschiedliche Anspruchniveaus gibt von Qualität. Qualität ist ja nicht immer das Größtmögliche an qualitativem Output, sondern das hat mit den Möglichkeiten zu tun, mit denen man arbeitet, darin muss es gespiegelt sein. Das hat ganz viel damit zu tun, was die Interessengruppen überhaupt erwarten. Was erwarten denn Schüler von Schule? Was erwartet denn die regionale Gesellschaft von der Schule am Ort? Was erwartet denn die Politik von Schule? Letzteres ist vielleicht manchmal völlig überbewertet, wobei es eine hohe Relevanz hat, weil die natürlich bestimmen, wo es lang geht. Was erwarten denn Lehrer von Schule? Daraus entsteht ein eigenes Verständnis von dem, was an meiner Schule Qualität sein soll. Wenn wir dann in diese Schule hinein gehen, dann messen wir das, was dort getan wird an dem, was man sich selber zum Ziel gemacht hat. Frau Ehses hat das auch richtig bezeichnet als „Plausibilität“. Ist das in sich schlüssig, was man sich vorgenommen hat und was man dafür tut? Dann muss ich messen können,

ob das, was ich tue, zu wirkungsvollen Ergebnissen führt. Dass es schwierig ist, es zu messen, entbindet mich nicht von der Verpflichtung die wichtigen Dinge messbar zu machen.

Christiane Ehses (LQS): Jetzt kommt womöglich noch eine Komplexitätsanreicherung hinzu. Da steht auf der einen Seite die Frage der objektiven Messbarkeit und auf der anderen Seite die Frage von Normativität als Leitideal. Wir denken nicht, dass man Bildung messen kann. Wir halten dies für Ideologie. Man kann natürlich von ermittelten Quoten reden, man kann Abschlussquoten benennen, aber damit wird man dieses selbsterzeugte Produkt „Bildung" nicht messen können. *LQS geht auf die Kontexte* und sagt; „die Schulen brauchen die Idee gelungenen Lernens für sich und die ist so etwas, wie eine inhaltlich gefüllte Vorstellung, die sie begleitet. Sie werden diese Idee im Verlauf mit Perspektiven von außen, z.B. durch Ergebnisse von Bedarfsanalysen oder Evaluationen ergänzen, sodass das dann eben nicht einfach nur proklamierter Idealismus bleibt – das ist ja immer die Gefahr. Zur Frage „was will eigentlich Qualitätsentwicklung und wo will Evaluation hin?" - auch hier geht es darum, dass wir nicht vordefinieren, was eine gute Schule ist. Es gibt aber zwölf Qualitätsbereiche, in denen sich Schule bewegt und von denen wir denken, dass das die Bedingungsfelder sind, in denen sich pädagogische Institutionen professionalisieren sollten. Das ist z.B. der Lehr-Lernprozess, Schule als Lebensort, Erziehung, aber auch Führung und „Controlling", also Steuerung von Schule. Da ist eher die Frage „wer definiert Ziele, wer definiert die gute Schule?" – und die gebe ich dann auch wiederum an Herrn Reißmann weiter, einfach um das Schulinspektionsmodell besser verstehen zu können. Wenn Sie sagen, das ist für Sie ein zentraler Punkt, dass Sie Bewertungskriterien dafür haben, würde ich sagen: „Ja, wir haben auch strategische Entwicklungsziele als einen Fokus von Schule, aber der Unterschied ist, wer sagt, was die Ziele sind und gibt es einen, der sagt „das sind gute Ziele, das sind schlechte Ziele"? Oder wird eher darauf geachtet, ob die Schule so etwas wie eine Strategie hat, die möglicherweise zu ihrer Zielgruppe, ihrer Region passt. Verhält sie sich strukturangepasst an ihre Umwelt? Danach gucken wir, und das ist immer der Balanceakt, dass man einerseits nicht die Selbstgenügsamkeitsvorstellung teilen will, sonst kommt die Schule kein Stück weiter. Und auf der anderen Seite aber auch nicht der Lehrer von außen sein will. Ich denke, das macht die Crux aus, wenn wir auf pädagogische Institutionen evaluierend zugehen.

Jens Reißmann (Schulinspektion): Ich denke, dass beides richtig und wichtig ist. Die Schule ist eine große gesellschaftliche Veranstaltung mit einem für die Zukunft der Kinder und der Gesellschaft enorm wichtigen Auftrag. Daher ist der Bildungsauftrag zentral vorgegeben, nicht ‚en detail', aber in den wesentlichen Zielen. Die Schule ist aber nicht nur eine der wichtigsten Institutionen, die wir haben, sie bindet zugleich viele Ressourcen. Ob diese immer an den richtigen Stellen investiert werden, ist eine ganz andere Frage.

Es ist doch völlig klar und nachvollziehbar, dass die Gesellschaft, d.h. die Bürgerinnen und Bürger, die gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen

und die Parlamente als Gesetzgeber, die den Bildungsauftrag in den Schulgesetzen definieren, wissen wollen, ob die Schulen ihren Auftrag auch erfüllen. Sie erwarten, dass Kinder und Jugendlichen in den Schulen optimal gefördert werden, dass sie durch Unterricht und Erziehung optimale Bildungs-, Berufs- und damit auch Lebenschancen erhalten, dass durch Schule und Unterricht auch der demokratisch verfasste Zusammenhalt der Gesellschaft gefördert und gestärkt und auf die Herausforderungen der Zukunft durch entsprechende Bildung der nachwachsenden Generation so gut wie möglich vorbereitet wird.

Die Definition des Bildungsauftrages und der grundlegenden Kompetenzen, die Schule und Unterricht zu vermitteln haben, kann meines Erachtens nicht Sache der jeweiligen Schule sein. Dagegen kann und sollte die konkrete Ausgestaltung unter den jeweils spezifischen Ausgangs- und Rahmenbedingungen sehr wohl durch einzelne Schulen oder von regionalen Schulnetzen vorgenommen werden.

Die Schulinspektion soll prüfen, ob bestimmte Grundbedingungen in den Schulen gegeben sind, die wichtig für die Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrags sind. Dafür werden Qualitätskriterien formuliert. Wer sich diese genauer ansieht, wird rasch merken, dass sie einen breiten gesellschaftlichen Konsens widerspiegeln. Die mir bekannten Qualitätskonzepte der Schulinspektorate sind zudem so weit wie möglich mit den (mitunter allerdings nicht ganz klaren) Ergebnissen der Schulwirkungsforschung abgeglichen und auch im internationalen Vergleich erstaunlich konsensuell verfasst. Diesbezüglich hat es bisher auch keine Kontroversen gegeben. Sicher, über die eine oder andere Formulierung oder Akzentuierung kann man streiten. Wir behaupten auch nicht, dass das Qualitätskonzept der niedersächsischen Schulinspektion mit seinen 16 Kriterien und rund 100 Teilkriterien der Weisheit letzter Schluss ist oder dass wir alles erfasst haben, was guten Unterricht oder gute Schule ausmacht. Manches wird sicher noch einmal revidiert werden.

Der Aufbau von Schulinspektionen ist in Deutschland zweifellos eine Reaktion auf die schlechten PISA-Ergebnisse und die daran geknüpfte öffentliche Debatte über die Leistungsfähigkeit unserer Schulen im internationalen Vergleich. Damit zusammen hängt eine weitere Entwicklung: die der zunehmenden Dezentralisierung bzw. der Erweiterung von Gestaltungsspielräumen für die einzelnen Schulen. In Niedersachsen wird mit dem kommenden Schuljahr stufenweise die „Eigenverantwortliche Schule“ eingeführt, d. h. die Schulen werden in Zukunft über viele Arbeitsabläufe und Regelungen selbst entscheiden, sie werden ihre Ergebnisse regelmäßig bilanzieren und zudem ein eigenes Budget erhalten.

Wir wissen, dass die Schulen unter sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen arbeiten, vor allem bezogen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und das soziale Umfeld. Schulen werden damit auch zunehmend mit sehr heterogenen pädagogischen und sozialen Herausforderungen konfrontiert. Es wird immer schwieriger, einzelne Abläufe in den Schulen zentral

„von oben“ zu steuern. Auch hier zeichnet sich ein relativ breiter Konsens ab: Es ist wichtig, den Schulen mehr Eigenverantwortung und Gestaltungsspielraum zu lassen und ihnen damit auch die Option einzuräumen, für die Zielerreichung (im Sinne des Bildungsauftrags!) in einem gewissen Umfang eigene Wege zu gehen.

Das bedeutet aber auch, die Schulen werden stärker als bisher gefordert sein, zu überprüfen, ob sie auf dem richtigen Weg sind. Evaluation als eine Art systematische gemeinsame Selbstreflexion und Selbstvergewisserung wird an Bedeutung gewinnen, vermutlich sogar zu einem Schlüssel der Schulentwicklung werden. *Eigenverantwortung und regelmäßige Evaluationen gehören zusammen.* In Zukunft wird es dabei vermutlich zu einem Zusammenspiel von Selbstevaluation und Fremdevaluation kommen. Entsprechende Konzepte und Planungen gibt es in vielen Bundesländern, meines Wissens auch in Baden-Württemberg. Hier gehen die Bundesländer gleiche oder ähnliche Wege.

Je größer die Eigenverantwortung der Schule, desto wichtiger werden klar definierte Ziele und Instrumente zur Überprüfung der Ergebnisse. Auch die einzelnen Schulen werden im Rahmen des allgemeinen und schulformbezogenen Bildungsauftrages eigene schulspezifische Entwicklungsziele benennen. In Niedersachsen heißt das ‚Schulprogrammentwicklung’. Schulen sollen und werden regelmäßig selbst überprüfen, ob die Ziele auch erreicht werden. *Das heißt: regelmäßige Selbstevaluation wird selbstverständlich. Ergänzend dazu wird es etwa alle vier Jahre eine externe Evaluation durch die Fachleute der Schulinspektion geben.* Sie melden der Schule zurück, welche der Arbeits- und Entwicklungsprozesse gut und welche weniger gut laufen.

Norbert Nagel: Diese Diskussion steht am Ende einer Vortragsreihe zum Thema Bildung. Wir hörten zu Beginn dieser Reihe, Bildung sei Lebensorientierung und Sinnorientierung. Bildungsstandards und Kompetenzen wurden kritisch analysiert, und immer wieder bezogen sich Referenten auf Wilhelm von Humboldt.

Humboldt sagt: Bildung ist der wahre Zweck des Menschen, also Selbstzweck, nicht Mittel zum Zweck. Und er definiert zwei Bedingungen für Bildung: Freiheit und Mannigfaltigkeit der Situationen. So schreibt er: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist die Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“ (Humboldt, Werke I, 1960, S. 64.)

Ein anderer Vortrag wiederum befasste sich mit dem gesellschaftlichen Wandel von der „Disziplinargesellschaft“ zur „Kontrollgesellschaft“.

Ich will das einmal herunterbrechen auf den schulischen Alltag. Wenn früher ein Schulratsbesuch anstand, dann war eine allgemeine Anspannung

zu spüren. Ich hatte zu Beginn meiner Dienstzeit einen Schulleiter, der war Nassrasierer und da sah man schon in seinem Gesicht, dass die Hand bereits im Badezimmer angefangen hat zu zittern. In der Schule waren an dem Tag die Lehrer alle pünktlich, bereits beim ersten Klingeln war es ruhig auf den Gängen und die Klassenbücher waren auf dem aktuellen Stand – und das, obwohl diese Besuche und die Kommentare des Schulrats die Zugehörigkeit zum System nicht wirklich in Frage stellten. Es wurde so gut wie nie jemand entlassen und auch die Gehaltserhöhungen nach Dienstalter gingen stetig weiter. Nur fühlte man sich eben unter Druck, abhängig und von Schikanen bedroht. Das war die „Disziplinargesellschaft".

Heute wird die Selbständigkeit und Eigenverantwortung von Schule und Lehrern beschworen. Schulen geben sich selber ein Profil, schreiben einen Teil des Curriculums selbst, verwalten Stundenkontingente und eigene Budgets, bestimmen mit bei der Lehrereinstellung usw.

In gleichem Maße wird externe Evaluation eingeführt und müssen sich Bildungseinrichtungen zertifizieren, um Zuschüsse zu bekommen und am Markt zu bestehen. Die neuen Freiheiten werden flankiert von Kontrollmaßnahmen, die die Macht der Mächtigen sichern – so in Kürze die Analyse von Foucault und Deleuze, auf die sich Pongratz bezogen hat. Meine Damen und Herren: Sind Sie die Vollstreckungskräfte der „Kontrollgesellschaft"? Dient Ihr Engagement nicht viel mehr dem Machterhalt als der Qualität von Bildung? Verhindern Sie nicht gerade jene Freiheit, die Humboldt als Bedingung für Bildung nennt?

Lutz Galiläer (fbb): Ich würde gerne zwei Anmerkungen machen. Herr Nagel sprach eben von den Wirkungen administrativer Kontrollen, also wenn es heißt, „der Schulrat kommt". Hinsichtlich des Zusammenhangs von Schulqualität und Schulinspektion ist interessant, *inwiefern es möglich ist*, auch für die Weiterentwicklung der Schulen fachliche *Beratung und Betreuung miteinander zu verknüpfen, ohne dass der Kontrollaspekt im Vordergrund steht*. Das wäre die spannende Frage, ein spannendes Thema.

Zur Frage „Ist Bildung messbar"?: Sie haben Humboldt zitiert. Wenn man sich überlegt: Seit Humboldt gilt es als sehr umstritten, was Bildung eigentlich ist oder sein soll. Insofern ist es natürlich vermessen zu sagen, man könne sie messen. Man müsste also stattdessen zunächst fragen: Was sind die gültigen Aufträge von Schule? Schule existiert ja nicht im luftleeren Raum. Also: Was sind die aktuellen Erwartungen, was bewirkt Schule und wie können andere Qualitätsansprüche, die unterhalb des bildungspolitischen Auftrags liegen, ins Verhältnis gesetzt werden zu den Funktionalitäten, die Schule – ohne dass es darüber einen gesellschaftlichen Diskurs geben würde – aufzuweisen hat?

Jens Reißmann (Schulinspektion): Auf ihre etwas provozierenden Aussage, Herr Nagel, ob wir mit den Konzepten der Eigenverantwortung von Schule und der Schulinspektion nicht „Vollstreckungskräfte der Kontrollgesellschaft" seien, würde ich gern antworten. Es stimmt, dass bisher in keinem Land überzeugend nachgewiesen wurde, dass eine erweiterte schulische Ei-

genverantwortung oder die Einführung einer Schulinspektion zu besseren Ergebnissen geführt hat – wobei man allerdings über den gängigen Ergebnis-Begriff wieder lange diskutieren kann. Die „Ergebnisse" von Schule, und das klingt in dem Humboldt-Zitat ja an, sind eben nicht nur die leicht messbaren Fachleistungsergebnisse, es geht immer auch um personale und soziale Kompetenzen, um längerfristig angelegte persönliche Potenziale, die zudem nie durch Schule allein bestimmt oder geprägt werden. Die Qualitätskonzepte der Schulinspektion transportieren aber durchaus ein eher umfassendes Bildungsverständnis, keines, das sich auf das leicht Messbare oder auf inhaltsleere formale Kriterien reduzieren ließe. So gesehen kommunizieren sie eher einen emanzipativen Bildungsanspruch als einen staatlichen Kontrollanspruch. Erfordert nicht gerade der Bildungsanspruch einer Schule, dass die vorgibt und „lebt", was junge Menschen entwickeln sollen: Eigenverantwortung, Selbstreflexion und Selbstvergewisserung, Lernbereitschaft und -fähigkeit?

Ich glaube allerdings auch, dass in der Folge der TIMMS- und PISA-Schockwellen eine Gefahr darin besteht, dass sich Öffentlichkeit und Bildungspolitik vor allem auf solche Maßnahmen konzentrieren, die schnelle und wahrnehmbare Effekte versprechen. *Die Maßnahmen* müssen dabei nicht verkehrt sein, aber sie werden *mitunter überstürzt eingeführt und mit zu hohen Erwartungen verbunden*. Das führt zumindest zu Anfangsproblemen. Innovationen im Bildungsbereich brauchen aber Zeit, um zu greifen und zu wirken.

Ich denke dabei nicht nur an die Einführung von Schulinspektionen, die wir in Niedersachsen sehr bewusst relativ lange und sorgfältig vorbereitet haben, sondern auch an die Einführung von Bildungsstandards und Kerncurricula, die mit einer neuen Aufgabenkultur verbunden sind. Wenn das greift, kann das den Unterricht nachhaltig verändern.

Ein Problem bei all diesen Innovationen ist, dass sie unter hohem, oft zu hohem Erwartungsdruck stehen. Schulinspektion und Evaluation allein können weder Schule noch Unterricht unmittelbar verändern.

Ich habe bereits angedeutet, was Evaluation leisten kann und soll, egal ob sie als Selbstevaluationsverfahren organisiert ist oder auch in der Kombination von Selbstevaluation und Fremdevaluation, wie Frau Ehses das dargestellt hat, oder als Schulinspektion, die ein reines Fremdevaluationssystem darstellt. Evaluation ist zunächst eine systematische Analyse und Bewertung von Stärken und Schwächen anhand von offen gelegten Kriterien, verbunden mit einer Rückmeldung an die Schulen bzw. die Beteiligten. Keine Schule ist gezwungen, dieses Urteil eins-zu-eins anzunehmen oder in bestimmter Weise umzusetzen. Jede Schule entscheidet selbst, wie sie mit diesen Rückmeldeergebnissen umgeht. Insofern liefert Evaluation die Grundlage für einen schulinternen Reflexions-, Diskussions- und Planungsprozess. *Evaluation ist also eher „Entwicklungshilfe" im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe als fremdbestimmte Kontrolle*. Die Qualitätsentwicklung der Schule erhält dadurch einen Impuls und eine Zielorientierung.

Politik und Öffentlichkeit, mitunter auch die Elternschaft, haben oft zu hohe Erwartungen. Die Schulinspektion allein kann weder Schulen noch Unterricht verbessern. Entscheidend ist, was die Schule mit den Ergebnissen macht. Akzeptiert sie die Ergebnisse? Nimmt sie eine gründliche Auswertung vor? Zieht sie die richtigen Folgerungen? Hier ist vor allem die Schulleitung gefordert, auch die Einrichtung einer so genannten Steuerungsgruppe dürfte hilfreich sein. Es geht darum, eine schulintern breit akzeptierte und unterstützte Maßnahmeplanung vorzunehmen und umzusetzen. Das ist mit Fragen verbunden, die mitunter mit der Schulaufsicht oder externen Beratern abzuklären sind: Kann die Schule die Maßnahmeplanung aus eigener Kraft vornehmen und umsetzen oder braucht sie dafür Unterstützung? Wie muss diese Unterstützung aussehen? Wann und wie wird der Erfolg überprüft? – Ich möchte damit deutlich machen: Der eigentliche Prozess der Qualitätsentwicklung beginnt erst mit und nach der Schulinspektion.

Erlauben Sie mir noch einmal kurz auf einen Punkt einzugehen, den Sie, Herr Galiläer, angesprochen haben. Ich komme heute direkt aus einem Workshop mit einigen Schulinspektoren und Wissenschaftlern in Hannover, wo wir – zwei Tage lang – die Frage diskutiert haben, was eigentlich die „Ergebnisse" von Schule sind, die Bildungsergebnisse, wenn Sie so wollen – und wie wir diese Ergebnisse in die Schulinspektion einbeziehen können. Derzeit bewerten wir eigentlich nur Kriterien der „Prozessqualität" von Schule, den Lehr- und Lernprozess, das Schulklima, das Schulmanagement, die Ziele und Strategien der Schulentwicklung usw. Die eigentlichen Ergebnisse bleiben noch außen vor. Auf die kommt es doch letztlich an! *Aber woran kann man die Ergebnisse und Erfolge einer Schule festmachen?* Und dürfen wir sie unabhängig von den jeweiligen Kontextbedingungen der Schulen bewerten?

Selbst die Bewertung der Fachleistungsergebnisse ist nicht einfach. Wir haben Zeugniszensuren, die aber kaum vergleichbar sind, landesweite Vergleichsarbeiten (allerdings erst wenige) und, im letzten Jahr neu eingeführt, auch zentrale Abschlussarbeiten am Ende der Sekundarstufe I sowie das Zentralabitur. Derzeit ist es kaum möglich, anhand dieser Datenlage einer Schule zurückzukoppeln, ob sie zum Beispiel in Deutsch oder Mathematik gute oder weniger gute Ergebnisse erreicht. Bei den Vergleichsarbeiten kommen Fragen der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität dazu. Darüber hinaus kann man fragen, inwieweit durch diese Arbeiten und Prüfungen tatsächlich die zentralen fachbezogenen Kompetenzen erfasst werden, ob diese nicht wiederum auf ‚das Messbare' reduziert werden.

Der Anspruch, Bildung umfassend zu bewerten, sollte nicht aufgegeben werden angesichts einer Tendenz, Bildung auf das zu reduzieren, was durch irgendwelche Tests oder andere Verfahren messbar ist. Der Beitrag von Schule zur Persönlichkeitsbildung, die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Einbindung in eine demokratische Kultur – das lässt sich leider nicht oder nur schlecht „messen". Ich kenne zumindest kein schultaugliches Messverfahren dafür.

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Nachdem Sie Wilhelm von Humboldt ins Spiel gebracht haben, bin ich ganz froh, hier auch ein bisschen Bildung aufblitzen lassen zu können, die nicht in Schule entstanden ist. Ich möchte gerne Kant zitieren, der mal gesagt hat: „Regeln sind für Sünder gemacht, die Redlichen lassen sich von Grundsätzen leiten". Das habe ich immer bezogen auf das Thema Qualitätsmanagement. *Qualität kann nicht wirkungsvoll durch Regeln impliziert werden, sie basiert auf einer Werte- und Vertrauenskultur*. Ich habe aber schon das Gefühl, dass gerade die staatlichen Stellen sich sehr schwer damit tun, Freiräume zu geben und Vertrauen zu haben. Das wäre auch das Vertrauen in die Professionalität der Lehrer sowie in den guten Willen der Schüler – übrigens auch seitens der Lehrer – und auch das Vertrauen in den guten Willen der Eltern. Man diskutiert vielmehr über das andere, weil von dort die krassen Beispiele kommen. Mir selbst sagt man aber immer „Kinder wollen zunächst mal lernen" und insofern sind sie nicht per se kleine, schlechte Menschen. Kontrolle und Vertrauen beißen sich irgendwie und natürlich ist das ein Machtinstrument. Der Staat hat an zwei Stellen Macht; er gibt Ressourcen und ist in der Lage, Kontrolle auszuüben. Diese Instrumente werden nicht immer zum Wohle dessen genutzt, was man da machen will. Ich habe eine große Sympathie für die Systeme, die Freiheit geben, bin aber auch überzeugt davon, dass man Dinge messbar machen können muss, um sich über den Erfolg der eigenen Arbeit Klarheit zu verschaffen.

Christiane Ehses (LQS): Zwischen Reflexivität und Macht – wir sind natürlich die Guten, aber man ist natürlich auch immer in Fremdkontexte eingelassen, die mit Kontrolle, Selektion, Regulierung und Macht zu tun haben. Das ist einfach so. In Schulen ist der Kontext der Staat. In der Weiterbildung ist es einfach eher so, dass sich viele Verschiebungen noch mal ergeben haben über fachkundige Stellen und über neue Förderrichtlinien und dann kann es natürlich sein, dass sich Organisationen widerwillig zur Testierung anmelden, weil sie Förderung erhalten wollen. Bei allem Impuls, der von dem Modell freigesetzt wird, bewegt es sich in Kontexten, damit auch in Machtkontexten, und es davon frei zu halten, ist schwierig. Man kann immer wieder sagen, wir wollen diese Überregulierung nicht und wir finden, dass damit Impulse zerstört werden, *aber ein Modell ist in der Welt, und wie es dann quasi instrumentalisiert wird und wie es eingebaut wird, kann man nicht umfassend steuern*. Da kann man nur Lobbyarbeit machen, publizieren oder auf Podiumsdiskussionen gehen.

Bei Schulen kann ich es auch nicht beurteilen. Da ist natürlich erst mal nur ein Modell bzw. ein Verfahren und wir haben noch keine Wirkungsmacht. Es gibt Schulen, die wollen sich auf den Weg machen und sagen ‚wir nutzen LQS' und ich hoffe darauf, dass es mehr werden. Schulinspektion – Herr Reißmann hat es bereits gesagt – ist eine Bestandsaufnahme und setzt an einer anderen Stelle Impulse als LQS, da es weniger um einen Prozess geht, sondern erst einmal bewertet wird und die Schulen auf den Weg geschickt werden, einiges besser zu machen. Wie sie dabei unterstützt werden

– darauf beruht natürlich, dass sie dann noch mal auf andere Orientierungen zugreifen – kann ich im Moment nicht einschätzen. Wenn ich Schulinspektionen ansehe, dann ist die unmittelbare Einbindung in Administrationen schon noch mal ambivalenter, als wenn man als freier Träger arbeitet. Wir können sagen: „Nehmt das Modell oder lasst es!"

Norbert Nagel: Unsere Zuhörer haben während der Diskussion Fragen aufgeschrieben. Ich greife noch einmal die Frage nach dem Verhältnis von Kontrolle und Vertrauen heraus. Es wäre ja durchaus denkbar, Qualitätssicherung wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung anzuvertrauen. Stattdessen geht doch die Schulinspektion deutlich den Weg der Kontrolle. Vermutlich auch, weil Bildung zunehmend als Wettbewerbs- und Standortfaktor gesehen wird. Konkret wird danach gefragt, ob in Niedersachsen die Vergleichsarbeiten zeugnisrelevant sind und in die Schulinspektion einbezogen werden?

Jens Reißmann (Schulinspektion): In Niedersachsen gibt es bisher landesweit geschriebene Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik. Es ist den Schulen freigestellt, die Ergebnisse für die Zeugniszensuren heranzuziehen oder lediglich als wichtige Informationsquelle zu nutzen.

Im dritten Jahrgang der Grundschule sind bisher zwei Vergleichsarbeiten in Mathematik geschrieben worden, eine in Deutsch (eine zweite folgt in diesem Frühjahr). Auch im achten Schuljahrgang werden in Mathematik Vergleichsarbeiten geschrieben. Sie dienen in erster Linie den Lehrkräften und Fachkonferenzen als Diagnoseinstrument. Sie werden also *nicht* für die Bewertung von Schulen bzw. für Schulvergleiche herangezogen. Die Lehrkräfte und Schulen erhalten eine Vergleichsmöglichkeit im Hinblick auf den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler bzw. Klassen. In einer Schule können die Ergebnisse der Klassen untereinander verglichen und analysiert werden, es kann auch ein Vergleich mit Landesdurchschnittswerten vorgenommen werden – auch mit adjustierten Landesdurchschnittswerten, wobei im Hinblick auf Anzahl der Mädchen und Jungen sowie der Migrantenkinder ähnlich zusammengesetzte Klassen als Vergleichsgrößen dienen.

Wir haben auch überlegt, ob wir die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten bei der Schulinspektion berücksichtigen können. Das Problem: Wir wissen derzeit noch nicht, *wie* wir Ergebnisse von Schulen in einzelnen Fächern und Lernbereichen in die Evaluation einbeziehen können. Die Datenlage in Deutschland, zumindest in Niedersachsen, ist diesbezüglich ausgesprochen schlecht. Das ist in anderen Staaten (z.B. Niederlande) anders, wo seit Jahren in bestimmten Schuljahrgängen landesweit einheitliche Tests mit normierten und pilotierten Aufgaben geschrieben werden, die auch zentral ausgewertet werden.

Norbert Nagel: Noch zwei weitere Fragen an Sie, Herr Dr. Reißmann: Wieweit wird die Vergabe von Mitteln an die Ergebnisse der Schulinspektion gebunden? Und: Wie sind die Inspektoren und Inspektorinnen für ihre Aufgabe qualifiziert?

Jens Reißmann (Schulinspektion): Zu ihrer ersten Frage gibt es eine auch international kontrovers geführte Diskussion. In Niedersachsen haben wir

eine Vorentscheidung getroffen: *Schulen, bei denen die Schulinspektion einen besonderen Entwicklungsbedarf* oder sogar gravierende Mängel *festgestellt hat* und die eine darauf abgestellte Maßnahmeplanung vorlegen können, *erhalten bevorzugt Zugriff auf Ressourcen, also auf Unterstützung, Fortbildung und Beratung.*

Ob das auf Dauer durchzuhalten ist, weiß ich nicht. Kritiker sagen, dass auf diese Weise die Schlechten, also die Schulen belohnt werden, die bei der Schulinspektion nicht so gut abschneiden. Andererseits geht es um die Kinder und Jugendlichen und um deren Bildungschancen bzw. um Bildungsgerechtigkeit. Gerade wenn Ressourcen knapp sind, müssen die Schulen gezielt unterstützt werden, deren Schülerinnen und Schüler ohne Zusatzressourcen erhebliche Nachteile in Kauf nehmen müssten.

Zur Frage der Qualifikation: Die Schulinspektorinnen und -inspektoren, die wir einsetzen, sind fast ausnahmslos ehemalige Schulleiterinnen und Schulleiter, die eine viermonatige Qualifizierung mitgemacht haben. Sie werden anschließend im Zuge eines so genannten Laufbahnwechselverfahrens an die NSchI versetzt, arbeiten also hauptberuflich als Schulinspektoren (in der Regel auf A15-Stellen). Grundsatz ist, dass wir die Schulinspektionen in Niedersachsen mit Profis durchführen wollen. Das praktizieren andere Bundesländer anders. Dort werden z.T. ‚gemischte Teams' aus Lehrern, Schulleitern und Schulaufsichtsbeamten eingesetzt. In einigen Ländern (z.B. Berlin) sind auch Eltern dabei. Niedersachsen hat sich hier für einen anderen Weg entschieden. Wir setzen Fachleute ein, die jahrelange Schulerfahrungen haben und das System Schule kennen. Sie werden in mehreren Theorie- und Praxismodulen zusätzlich qualifiziert – vor allem in den Bereichen Unterrichtsbeobachtung und Gesprächsführung – und müssen am Ende der Qualifizierung im Rahmen einer „Prüfungsinspektion" ihre Qualifikation nachweisen.

Im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung spielen Fragen der Schul- und Qualitätsentwicklung und Themen wie Schul- und Unterrichtsqualität (Was ist „gute Schule"? Was ist „guter Unterricht"?), aber auch Verfahren der Evaluation eine zunehmend wichtigere Rolle. Beispiel: An der Universität Oldenburg (Prof. Dr. Hilbert Meyer) und der Universität Hannover (Prof. Dr. Ulf Mühlhausen) setzen sich Studenten intensiv mit Problemen der Unterrichtsbeobachtung und -bewertung auseinander. Auch die Beschäftigung mit Qualitätskonzepten ist inzwischen Teil der Ausbildung. Insgesamt, so mein Eindruck, könnte und müsste hier aber noch sehr viel mehr geschehen.

Norbert Nagel: An Sie, Herr Sommerhoff und Frau Ehses gebe ich die Publikumsfrage weiter, die schon mehrfach angesprochen war: Ob die Begriffe Qualität und Bildung in Ihren Ansätzen nicht einer gewissen Beliebigkeit oder gar Willkür ausgesetzt sind.

Benedikt Sommerhoff (EFQM): Das EFQM-Modell macht Organisationsqualität messbar auf einer Skala zwischen Null und Tausend Punkten. Das wird festgemacht an definierten Kriterien. Zu fünfzig Prozent rekrutiert sich das aus Ergebniskriterien – das sind diese vier Ergebnisdimensionen:

„Schlüsselergebnisse“, „kundenbezogenen Ergebnisse“, „mitarbeiterbezogene Ergebnisse“, „gesellschaftsbezogene Ergebnisse“. Ansonsten werden noch fünf sog. „Befähigungskriterien“ gemessen, also das was man tut, um die Ergebnisse zu erzielen. Das sind „Führung“, „Strategie und Ziele“, „Mitarbeiter“, „Partnerschaften und Ressourcen“ und „Prozesse“. Das ist ein ganzheitliches Modell. Ob man es „Rating“, Evaluation oder wie auch immer nennt - auf einer Skala von Null bis Tausend Punkten macht das den Reifegrad der Organisation messbar. Da es von Menschen gemessen wird, ist das eine subjektive Bewertung, die aber methodisch so fundiert ist, dass sie selbst zwischen unterschiedlichen Teams reproduzierbare Ergebnisse im Rahmen einer Unschärfe liefert. Es ist auch nicht der Anspruch zu sagen, es sind 362,5 Punkte, sondern es ist in einem Leistungsband zwischen 300 und 350 Punkten oder in einem Leistungsband zwischen 500 und 550 Punkten. Da lassen sich schon - gemessen an Ergebnissen und dem was man tut - auch deutliche Unterschiede der Organisation feststellen. Das macht dann übrigens auch Schule mit einem Krankenhaus vergleichbar. *Grundsätzlich, also rein auf Organisationsqualität bezogen, macht das Schule auch mit einem Betrieb vergleichbar*, wo man völlig unterschiedliche Dinge tut, völlig unterschiedliche Produkte oder Dienstleistungen herstellt.

Es gibt sehr viele Schulen, die inzwischen mit EFQM arbeiten, gerade auch in Niedersachsen. Es gibt ganz wenige Schulen, die die Anerkennungsprogramme durchlaufen haben. Es gibt aber eine Schule aus Belfast/Londonderry, die jetzt zweimal im Abstand von fünf Jahren – weil, für fünf Jahre wird man gesperrt, wenn man einmal gewonnen hat – den ‚European Quality Award’ in der Kategorie ‚public sector’ – also Öffentlicher Dienst – gewonnen hat. Es ist eine Schule in einem absoluten sozialen Brennpunkt. Dort haben sich die Schlachten zwischen den Katholiken und Anglikanern abgespielt. Die haben sich auf diesem Weg über zehn Jahre hinweg zu einer Einrichtung entwickelt, die europaweit Aufmerksamkeit erzeugt. Das ist das St.Mary`s College in Londonderry. Die damalige Schulleiterin ist dafür sogar geadelt worden. Es gibt wenige, die dieses Verfahren offiziell mit einer Bewerbung durchlaufen haben, aber viele, die mit dieser Methodik gearbeitet haben – aus eigener Kraft oder mit Unterstützung, wie auch immer.

Christiane Ehses (LQS): Ich gehe noch einmal auf die Frage ein, welche Qualität gemessen wird. Bezogen auf LQS könnte man in Analogie zum EFQM-Verfahren sagen: es geht vor allem um die „Befähigerkriterien“. Hier stehen Fragen im Vordergrund wie: Sind Wege und Instrumente begründet, sind es überhaupt Verfahren, sind sie eingeführt, sind sie systematisch? Anforderungen heißen dann zum Beispiel: „Geeignete Evaluationsverfahren werden durchgeführt“. *Jetzt ist die Schule gefordert, ihre Form der Eignung zu benennen und zu begründen – also zu sagen, was geeignete Verfahren an ihrer Schule sind,* wie sie durchgeführt werden, welche Erfahrungen sie damit gemacht haben, und wie sie diese bewerten. Die Gutachter prüfen, ob es Verfahren sind oder ob es nur anekdotisch ist. Sie fragen: Hat die Vorgehensweise eine Systematik? Und sie fragen danach: Wie begründet die

Schule im Hinblick auf ihre Kriterien/auf das gelungene Lernen/auf ihr Leitbild die Eignung der Qualitätsmaßnahmen? Damit wird bei der Begutachtung der Fokus auf die Entwicklungsorientierung gesetzt – und hier vor allem der Fokus auf das Kernelement: das gelungene Lernen. Schule im ländlichen Bereich und Schule im Brennpunktbereich haben möglicherweise ganz unterschiedliche Instrumente und Vorgehensweisen, die sie anwenden und daraufhin wird quasi dann gesagt: „Ja, hab ich erkannt darin" und vielleicht noch mal ein Hinweis gegeben, wie sich dieses Verfahren systematisieren ließe.

Lutz Galiläer (fbb): Auch noch mal zu der Frage: Um welche Qualitäten geht es? Mein Standpunkt ist, dass man nicht den Missverständnissen erliegen darf, zu sagen, Qualitätssicherungsverfahren – heißen sie jetzt EFQM, LQS oder Schulinspektion – stellen Qualität sicher. Es ist nun auch schon mehrfach herausgekommen, *dass es Verfahren sind, die Organisationen optimieren, die effektive Strukturen schaffen, die – wenn man so will – systematisches, planmäßiges Arbeiten oder Vorgehen im weitesten Sinne gewährleisten. Das ist nicht damit zu verwechseln, dass man sagt, über dieses Verfahren und deren Anwendung wird sozusagen Qualität hergestellt.* Das wäre ja dann der Anspruch zu sagen, die Anwendung eines solchen organisationsbezogenen Verfahrens führt zu dem, was als Qualität definiert ist; zu zufriedenen Eltern, zu exzellenten Fachleistungen usw. Das kann offenbar nicht der Fall sein.

Ich kenne z.B. von EFQM das Motto „Exzellenz ist ein Konzept, das zu Ergebnissen führt, die alle begeistern". Spätestens da merkt man schon, dass das nicht sein kann, weil die Ergebnisse, die aus Schule herauskommen, nicht alle begeistern werden. Um nur ein Beispiel zu nennen: Dass aus den Schulen gute und weniger gute Schüler herauskommen, ist in der Funktionalität von Schule strukturell angelegt, steht also von vornherein fest, und das kann im Grunde niemanden begeistern (Stichwort ‚Selektion'). Dieses „Problem" lässt sich allerdings auch mit qualifizierten Rückmeldungen der Schulinspektion nicht beheben.

Norbert Nagel: Damit sind wir mit unserer Zeit schon am Ende.

Ich halte es im Blick auf jedes der heute vorgestellten Verfahren für möglich, dass es eine positive initiierende Wirkung hat. Diese liegt aber vermutlich nicht in dem Verfahren selbst, sondern dem Prozess, den die Anwendung eines solches Verfahren auslösen kann. Darüber entscheiden Fragen wie: Wie werden die einzelnen Schritte im Kollegium diskutiert, wie werden Kriterien selber formuliert und wie geht man mit den Ergebnissen, mit den Rückmeldungen um, die die Verfahren ergeben? Wieweit lassen sich die Betroffenen auf einen Prozess der Selbstreflexion ein? In diesem Prozess liegt vermutlich die Ursache für die positiven Effekte sein, von denen Sie berichtet haben.

Wir haben uns in dieser Diskussion auf den Weg gemacht, Ideen und Verfahren von Evaluation und Zertifizierung nicht nur kennen zu lernen, sondern auch kritisch zu reflektieren. Nach Piagets Modell der „Reflektierenden Abstraktion" (Kesselring) ist Reflexion ein entscheidender Schritt zu

einem neuen Niveau. Das gibt mir den Mut zu hoffen, dass wir mit unserer Diskussion einen Anstoß gegeben haben, nachdenkend voranzuschreiten, um angemessenere Formen zu finden, der Bildung zu dienen, anstatt sie – wie auch immer – zu bewerten, zu evaluieren oder zu messen.

Ich bedanke mich für Ihre Beiträge und Ihr Interesse.

Anmerkungen

[1] Teilnehmer der Podiumsdiskussion: Dr. Christiane Ehses, LQS ArtSet GmbH Kassel; Benedikt Sommerhof, Leiter des deutschen EFQM-Centers der Deutschen Gesellschaft für Qualität e.V. Frankfurt/M.; Sonja Kretschmar, ISO-Beauftragte & Leiterin des TÜV Rheinland Industrie Service GmbH Köln; Dr. Jens Reißmann, Referent „Schulinspektion“, Niedersächsisches Kultusministerium Hannover; Dr. Lutz Galiläer, Abt. Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (fbb) Nürnberg.

Literatur

Deleuze, G. (1990). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. L’autre journal, Nr. I, Mai 1990.

Ehses, C. (2005). Ohne Kooperation keine Qualitätsentwicklung. Die Logik des Systems Schule erkennen - entlastet und lenkt den Blick auf die Möglichkeiten. In: Buchen, H., Horster, L., Rolff, H.-G. &. Raabe (Hrsg): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen - Konzepte - Strategien. Nr. 52 B 2.14, S. 1-16. Berlin: Fachverlag für Bildungsmanagement.

Flitner, A. & Giel, K. (1960-1964). Wilhelm von Humboldt - Werke in fünf Bänden. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Galiläer, L. (2005). Pädagogische Qualität – Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Juventa.

Greßler, U. & Göppel, R.(1996). Qualitätsmanagement. Köln: Stam.

Kesselring, T. (1981). Entwicklung und Widerspruch. Ein Vergleich zwischen Piagets genetischer Erkenntnistheorie und Hegels Dialektik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Niedersächsische Schulinspektion (2007). http://www.mk.niedersachsen.de/master/C13998547_N13998072_L20_D0_I579.html

Zech, R. (2004). Qualität durch Reflexivität – Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis. Hannover: Expressum.

Zink, K. J. (2004). TQM als integratives Managementkonzept. Das EFQM Excellence Modell und seine Umsetzung. München, Wien: Hanser.

Autorinnen und Autoren

Suzan Bacher, Prof., Professur am Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart

Martin Baethge, Prof. Dr., Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts der Universität Göttingen (SOFI)

Peter Bieri, Prof. Dr., Professur für Theoretische Philosophie an der Freien Universität Berlin

Martin Bonsen, Dr., PD, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund

Wilfried Bos, Prof. Dr., Professor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Universität Dortmund, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung

Lutz Galiläer, Forschungsinstitut betriebliche Bildung gGmbH Nürnberg

Rolf Göppel, Prof. Dr., Professur am Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Manfred Herrmann, Evaluator am Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart

Sabine Hornberg, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund

Ilse Kamski, Dipl.-Päd., Institut für Schulentwicklungsforschung, Fachbereich Ganztagesschule – DKJS-Werkstatt, Universität Dortmund

Bernward Lange, Prof. Dr., Professur am Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Volker Lenhart, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik, Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Heidelberg

Norbert Nagel, Dipl.-Päd., Abgeordneter Sonderschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Abteilung Schulpädagogik

Ludwig Pongratz, Prof. Dr., Professur für Pädagogik, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Arbeitsbereich Allgem. Pädagogik und Erwachsenenbildung, Technische Universität Darmstadt

Ute Schoppmann, Evaluatorin am Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart

Irmela Tarelli (geb. Buddeberg), Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund

Peter Wex, Dr., Arbeitsstelle Bildungsrecht und Hochschulentwicklung, Freie Universität Berlin. Leiter der Arbeitsstelle Bildungsrecht und Hochschulentwicklung, Freie Universität Berlin

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Band 42: Bernhard Petermann (Hrsg.)
Islam – Erbe und Herausforderung
(5. Heidelberger Dienstagsseminar)
Mit Beiträgen von Bekir Alboğa, Hayrettin Aydın, Sandra Costes, Mostafa Danesch, Nurhan Deligezer, Suzanne El Takach, Nadeem Elyas, Margarete Jäger, Raif Georges Khoury, Albrecht Lohrbächer, Wolfgang Merkel, Samir Mourad, Peter Müller, Hans-Bernhard Petermann, Christoph Reuter, Karl Schneider, Willi Wölfing (†), Hans Zirker.
2004, 308 S.
Der Islam ist heute die in Deutschland nach dem Christentum zweitgrößte Religion, eine kulturell bedeutende Kraft. Dennoch kennen wenige den Islam genauer, auch Lehrerinnen und Lehrer nicht, die fast alle auch muslimische Kinder und Jugendliche in ihren Klassen haben. Dieses Defizit fordert heraus: Welches sind die tragenden Säulen dieser gleichzeitig nahen und fremden Religion, und welche Lebensformen haben Muslime entwickelt und entwickeln sie, auch in Deutschland?

Band 43: Hans Peter Henecka / Frank Lipowsky
Vom Lehramtsstudium in den Beruf
Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder.
Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg.
2004, 245 S.
Das Projekt „Wege in den Beruf“ untersuchte in einer Längsschnittstudie die beruflichen Integrationsprozesse von Lehramtsabsolventen, die zwischen 1995 und 1997 ihr erstes Staatsexamen für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs ablegten.
Die Studie zeigt dabei nicht nur die faktischen Einstellungschancen in den staatlichen und privaten Schuldienst auf, sondern analysiert auch die Beschäftigungschancen von Lehramtsabsolventen in der freien Wirtschaft in Abhängigkeit vom Studienort, dem studierten Lehramt, dem Geschlecht und der individuellen Mobilitätsbereitschaft. Die zusätzliche Auswertung und Analyse von qualitativen Tiefeninterviews mit Lehramtsabsolventen beleuchten berufliche Statuspassagen zwischen „Zwangsläufigkeit“ und „Eigenkonstruktion“.

Band 44: Jörg Thierfelder
Gelebte Verantwortung – Glauben und Lernen in der Geschichte
Studien zur kirchlichen Zeitgeschichte II
Herausgegeben von Volker Herrmann und Hans-Georg Ulrichs
2004, 270 S.
Jörg Thierfelder schreibt in seinen Aufsätzen über das Leben in und mit der Kirche im »Dritten Reich« und in der Zeit nach den Zweiten Weltkrieg. Unermüdlich hat er die großen und kleinen Verhältnisse erforscht, beschrieben und durch Ausstellungen bekannt gemacht. Personen und Ereignisse dieser Alltagsgeschichte treten so lebendig vor Augen, dass sie auch ins Herz geschlossen werden, wo sie aller Erfahrung nach nicht nur innere Bewegung auslösen, sondern auch wieder nach außen dringen.

Band 45: Hans-Werner Huneke (Hrsg.)
Geschriebene Sprache
Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen
Mit Beiträgen von Elin-Birgit Berndt, Elisabeth Birk, Clemens Gruber, Sonja Häffner, Hans-

Werner Huneke, Rubén Darío Hurtado V., Erika Margewitsch, Veronika Mattes, Martin Neef, Thorsten Pohl, Christa Röber, Tobias Thelen.
2005, 228 S.
Beim Erwerb der geschriebenen Sprache kommt der eigenaktiven Aneignung eine besondere Bedeutung zu. Schon Kinder, die Lesen und Schreiben lernen, gehen auf eine intensivierte Suche nach Strukturen, nach Invarianzen auf dem für sie neuen Gegenstandsfeld der Schrift. Sie konstruieren bei ihren Lese- und Schreibversuchen subjektives, zunächst hypothetisches Wissen über Funktion und Strukturmerkmale der geschriebenen Sprache und nutzen dieses Wissen für ihre eigenen Strategien zur Problemlösung beim Lesen und Schreiben. Dabei lässt sich beobachten, dass die Erwerbsprozesse trotz individueller Varianz charakteristischen Mustern folgen, oft unabhängig von bestimmten Unterrichtsmethoden. Ausschlaggebend sind vielmehr die Sachstruktur des Lerngegenstandes, also systematische Merkmale der geschriebene Sprache, und die Charakteristika der sprachbezogenen Lernprozesse.
Von einer solchen erwerbsorientierten Perspektive gehen die Beiträge in diesem Sammelband aus. Sie orientieren sich zumeist empirisch und fragen nach Strukturmerkmalen der geschriebenen Sprache, nach Erwerbsverläufen und nach Möglichkeiten einer aussichtsreichen didaktischen Modellbildung. Das thematische Spektrum reicht dabei von der Vorschulzeit über den Schriftspracherwerb auf der Primarstufe und die Sekundarstufe bis zum Schreiben im Studium.

Band 46: Hans Peter Henecka, Heinz Janalik und Doris Schmidt (Hrsg.)
Jugendkulturen
(6. Heidelberger Dienstagsseminar)
Mit Beiträgen von Alenka Barber-Kersovan, David Damberg, Hans-Werner Carlhoff, Klaus Farin, Rolf Göppel, Sabrina Kästner, Karin Mann, Daniela Mauch, Patrizia Preissler, Jürgen Zinnecker
2005, 202 S.
Beobachtet man die gegenwärtigen Lebenswelten von Jugendlichen, dann lässt sich eine Vielzahl jugendkultureller Szenen und Milieus feststellen. Im Vergleich zu früheren Jugendgenerationen sind ganz neue Kommunikations- und Handlungsfelder entstanden. Sie bieten jungen Menschen weitaus differenziertere Options- und Gestaltungsmöglichkeiten. Die meisten Jugendlichen nehmen diese kulturellen Impulse und szenischen Codes für unterschiedlich lange Zeiträume in Anspruch. Dabei nutzen sie die jeweils aktuellen Animationen und Mikrokosmen mit häufig rasch wechselnden Engagements und gelegentlich hoch selektiven Praktiken.
Bildungsinstitutionen wie Schulen und Hochschulen, aber auch Jugend- und Sportverbände sind gut beraten, sich intensiv mit diesen neuen Sozialisationsfeldern zu beschäftigen: Sie begleiten die etablierten Erziehungsprozesse wirkungsvoll und attraktiv und stehen nicht selten in Konkurrenz zu ihnen.

Band 47: Rose Boenicke, Alexandra Hund, Thomas Rihm und Veronika Strittmatter-Haubold (Hrsg.)
Innovativ Schule entwickeln
Kompetenzen, Praxis und Visionen
(7. Heidelberger Dienstagsseminar)
Mit Beiträgen von Kurt Aurin, Klaus-Dieter Block, Rose Boenicke, Arno Combe, Hendrik Dahlhaus, Wolfgang Edelstein, Uffe Elbaek, Gerhard Fatzer, Gerd-Ulrich Franz, Heidrun von der Heide, Volker F. Herion, Jana Hornberger, Michael Kirschfink, Barbara Koch-Priewe, Marlies Krainz-Dürr, Botho Priebe, Thomas Rihm, Undine Schmidt, Werner Schnatterbeck, Ingrid Schneider, Marianne Teske, Andreas Werner, Traute Werner.
2006, 237 S.
Mit dem Titel *Innovativ Schule entwickeln* wird deutlich gemacht, dass unser Bildungswesen in Bewegung geraten ist, Modernisierungen in Gang gekommen sind und dennoch weitere Entwicklungsschritte dringend anstehen. Innovative Konzepte liegen dazu vor. Sie orientieren

sich an der Idee des Prozesses vom lebenslangen Lernen und weitergehend in der Perspektive, die Beteiligten aktiv in die Konzepte und in die Realisation einzubeziehen. Welche Chance es für die Schule und unser Bildungssystem gibt, wird in den Beiträgen dargelegt. Wichtig ist, dass sowohl die Theorie als auch Beispiele aus der Praxis ihren Platz in diesem Band haben. Im ersten Kapitel *Kompetenzen für Menschen in unserer Gesellschaft* geben die Autoren Antworten auf die Frage, welche Fähigkeiten junge Menschen brauchen, um in der Welt von heute und morgen bestehen zu können. Der zweite Abschnitt umfaßt Beiträge zur *Professionalität und Professionalisierung im Lehrerberuf.* Ein einziges Modell der Schulentwicklung gibt es nicht, vielmehr bestehen ganz unterschiedliche Ansatzpunkte und *Modelle der Schulentwicklung*, wie sie im dritten Kapitel des Buchs beschrieben sind. In den Beiträgen des folgenden Kapitels werden notwendige *Veränderungsschritte* und Weiterentwicklungen im Bildungssystem auf unterschiedlichen Ebenen des schulischen Lebens angegangen. Im Kapitel *Visionen* verfolgen die Autoren das Ziel, Schule derart zu konzipieren, dass sie angemessene Antworten auf die Herausforderungen im Zeitalter der Bildungsglobalisierung geben kann.

Band 48: Lissy Jäkel, Susanne Rohrmann, Michael Schallies und Manuela Welzel (Hrsg.)
Der Wert der naturwissenschaftlichen Bildung
(8. Heidelberger Dienstagsseminar)
Mit Beiträgen von Susanne Bögeholz, Ernst Peter Fischer, Ulrich Gebhard, Peter Janich, Lissy Jäkel, Helmuth Köck, Anja Lembens, Kornelia Möller, Angela Risch, Susanne Rohrmann, Michael Schallies, Horst Schecker, Jürgen Storrer, Manuela Welzel, Albert Zeyer.
2007, 231 S.
Der naturwissenschaftliche Unterricht ist im Aufbruch. In den Schulvergleichsstudien wurde für diesen Bereich ein Leistungsproblem aufgedeckt. Aus anderen Studien wissen wir von einem Identifikationsproblem: Schülerinnen und Schüler wählen die Naturwissenschaften ab, sobald man ihnen Gelegenheit dazu gibt. Gründe genug, Ursachenforschung zu betreiben, die Frage zu stellen, welcher Stellenwert der naturwissenschaftlichen Bildung in unserer Gesellschaft beigemessen wird und nach Möglichkeiten zu suchen, die naturwissenschaftliche Bildung zu stärken.
Die Kultusministerkonferenz versucht mit der Einführung von Bildungsstandards, Impulse für eine Qualitätsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht zu setzen.
Ausgewählte Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in den Naturwissenschaften gehen in diesem Band mit neuen Perspektiven und Erkenntnissen der skizzierten Problematik nach.

Band 49: Markus Geiger
Pfarrer Paul Schneider und seine Rezeptionsgeschichte
2007, 220 S.
Das Gedenken an Pfarrer Paul Schneider (1897–1939) verlief im Nachkriegsdeutschland in unterschiedlichen Formen und Intensionen. Das persönliche, staatliche und kirchliche Erinnern an den „Prediger von Buchenwald“, der im KZ Buchenwald ermordet wurde, zeigt dieses Buch. Einen Schwerpunkt setzt der Autor auf den Vergleich der Rezeptionsgeschichte Paul Schneiders in der ehemaligen DDR und in der Bundesrepublik. Der zweite Teil der Arbeit behandelt unter anderem Paul Schneider in der Literatur und in der wissenschaftlichen Diskussion, das „Entdecken“ von Paul Schneider in der katholischen Kirche, eine Betrachtung über Martin Sommer , den „Henker von Buchenwald“ und eine Würdigung von Margarete Schneider (1904–2002), der Frau von Paul Schneider.

Band 50: Michael Schallies und Jürgen Dumke

Lebenslanges Lernen

Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Stärkung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Rahmen schulischen Lernens

2007, 187 S.

Die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens betrifft jeden Einzelnen in einer sich ständig verändernden Gesellschaft. In einem weit höheren Maß als bisher werden Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit, Flexibilität und Eigeninitiative zur Bewältigung der Anforderungen in der Lebens- und Arbeitswelt erforderlich. Es ist klar, dass die Lehr- und Lernmethoden in den allgemein bildenden Schulen sich gegenüber einem „Vorarbeitermodell des Unterrichtens" erheblich und grundlegend ändern müssen.

In einem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung geförderten Projekt wurden in konkreten Projektarbeiten an Schulen folgende Fragestellungen in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt untersucht:

- Wie kann die Eigenverantwortung der Lernenden für ihren eigenen Lernprozess und die Selbststeuerung des Lernens gestärkt werden?
- Welche neu entwickelten Lehr- und Lernarrangements sind dieser Zielsetzung förderlich?

Von besonderer Bedeutung in diesem Zusammenhang war das Lehr-Lern-Instrument „Portfolio". Es hat sich als besonders geeignet erwiesen, die Veränderungsprozesse in den Schulen einzuleiten, zu unterstützen und gleichzeitig Einblicke in die individuellen Voraussetzungen für Selbststeuerung des Lernens und deren Veränderung durch konkrete Projektarbeiten zu untersuchen.

Band 51: Jürgen Schönbeck (Hrsg.)

Mosaiksteine moderner Schulmathematik

Werner Ast zum 65. Geburtstag

Mit Beiträgen von Albrecht Abele, Christiane Benz, Daniel Bienia, Andrea Einig, Andreas Filler, Michael Gieding, Bernd Hafenbrak, Gerhard Hofsäß, Sabine Kaufmann, Jens Holger Lorenz, Reinhard Mauve, Reinhard Oldenburg, Birte Poelstra, Charlotte Schönbeck, Jürgen Schönbeck, Christoph Selter, Horst Struve, Volker Ulm, Klaus Volkert.

2008, 277 S.

Fast unbemerkt von der Öffentlichkeit findet seit einigen Jahren in der Mathematikdidaktik ein Paradigmenwandel statt, der auf allen Stufen des Mathematikunterrichts bisher unbekannte Perspektiven eröffnet. Er zeigt sich in der methodischen Neugestaltung traditioneller Inhalte und in der Aufnahme innovativer Unterrichtsgegenstände in das Curriculum – verbunden mit einer deutlichen Hinwendung zu größerer Selbsttätigkeit der Schüler und der Entwicklung schülergemäßer Problemlösestrategien. Er wird offenkundig an einem verstärkten Einsatz neuer technischer Medien und an fachübergreifenden und fächerverbindenden Fragestellungen. Er benutzt vielfältige und neuartige Methoden der Lernerfolgskontrolle und der Leistungsmessung – und er besinnt sich auf die historische Entwicklung von Mathematik und auf ihren kulturgeschichtlichen Einfluss.

In diesem Band stellen 19 Autorinnen und Autoren unterschiedliche mathematikdidaktische Entwürfe vor, die solche für den Unterricht relevante Veränderungen beschreiben. Die ausgewählten Themen aus Arithmetik und Algebra, Geometrie und Analysis, Informatik und Geschichte werden dabei um die Schlüsselworte *kindgemäßer Anfangsunterricht – problemorientierte Elementarmathematik – computergestützte Anwendungen – historische Wandlungen* gruppiert; sie fügen sich in dieser Breite ein in ein buntes Mosaik moderner Schulmathematik.

Band 52: Rolf Göppel, Volker Lenhart, Thomas Rihm, Bärbel Schön und Veronika Strittmatter-Haubold (Hrsg.)

Bildung ist mehr

Potentiale über PISA hinaus

(9. Heidelberger Dienstagsseminar)

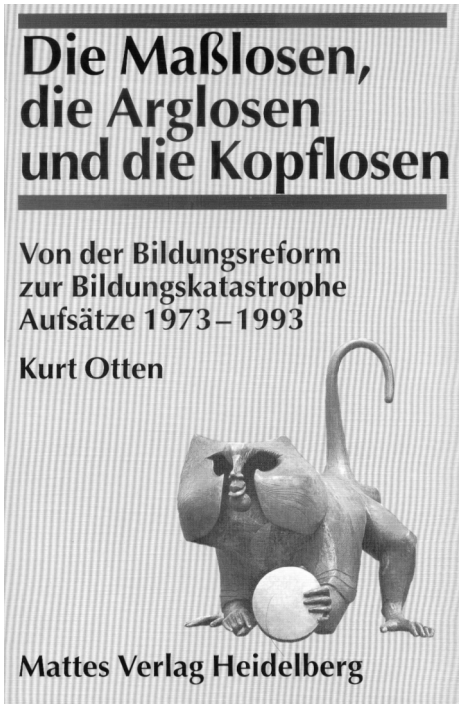
Mit Beiträgen von Suzan Bacher, Martin Baethge, Peter Bieri, Martin Bonsen, Wilfried Bos, Irmela Buddeberg, Lutz Galiläer, Rolf Göppel, Manfred Herrmann, Sabine Hornberg, Ilse Kamski, Bernward Lange, Volker Lenhart, Norbert Nagel, Ludwig Pongratz, Ute Schoppmann, Peter Wex.

2008, 234 S.

Bildung wird in jüngerer Zeit in der öffentlichen Diskussion immer mehr unter ökonomischen Verwertungsaspekten thematisiert. Sie wird als wichtige „Humanressource" gesehen und soll sowohl zur Standortsicherung im globalen Wettbewerb beitragen, als auch dem reibungslosen Funktionieren der gesellschaftlichen Teilsysteme dienen.

Mit dem damit einhergehenden verengenden Verständnis von Bildung setzt sich das 9. Heidelberger Dienstagsseminar (2006/2007) auseinander, indem die Spannung zwischen der ursprünglichen Idee der Bildung – vornehmlich der Entfaltung von Individualität und Reflexivität – und den aktuellen gesellschaftlichen Erwartungen an das Bildungssystem in unterschiedlichen Facetten thematisiert werden. In ausgewählten Beiträgen werden differente Bezüge und Dimensionen von Bildung vergegenwärtigt und diskutiert. Die Autoren weiten so wieder angemessen den Horizont der Bildungsdiskussion gegen die vorherrschenden Verengungstendenzen der letzten Jahre.

Als gemeinsames Fazit lässt sich feststellen: Mehr noch als das Verfügen über bestimmte Wissensbestände zeichnet die „gebildete Persönlichkeit" wohl bestimmte Haltungen zu diesem Wissen, aber auch zu sich selbst, zum Leben, zu ihren Mitmenschen, zur Gesellschaft, zur Vergangenheit und zur Zukunft aus.



Kurt Otten
Die Maßlosen, die Arglosen und die Kopflosen
Von der Bildungsreform zur Bildungskatastrophe. Aufsätze 1973–1993
1993, kt., XI + 406 S., 17,50 Euro, ISBN 978-3-9802440-3-9

> *Es wird an unseren Gymnasien und Universitäten erst wieder aufwärts gehen, wenn unsere Bildungspolitiker und Pädagogen einsehen, daß es keine Bildung ohne Erziehung gibt und umgekehrt auch keine Erziehung ohne Bildung.*

Über zwei Jahrzehnte hat Kurt Otten, emeritierter Anglistikprofessor in Heidelberg, wissenschaftliche Aufsätze in allgemeinverständlicher Form zu einer Neuorientierung der Sprach- und Fremdsprachenbildung an Gymnasien und Universitäten publiziert. Diese Aufsätze liegen hier gesammelt und nach inhaltlichen Schwerpunkten gegliedert vor. Das Buch fordert zum Nach- und Umdenken auf. Es wendet sich an Philologen, Seminarleiter, Lehrer, Studenten, ratlose Eltern, Politiker und Wirtschaftsköpfe.