

Klaus Feldmann

Paedilex: Stichworte kritischer Erziehungswissenschaft

2008 (2012 modifiziert)

In *Paedilex* werden wichtige erziehungswissenschaftliche Begriffe bzw. Konzepte mehrperspektivisch, jedoch schwerpunktartig aus der Warte einer kritischen Erziehungs- und Sozialwissenschaft, diskutiert. *Paedilex* steht nicht in Konkurrenz mit Lexika oder Wikipedia, sondern ermöglicht kritischen Lesern, die nachhaltige Reformen im Bildungswesen für erforderlich halten, über Konzepte, Felder und Diskurse Einsichten zu gewinnen und Hypothesen zu generieren. Da es sich um ein *work in progress* handelt, bin ich für Kritik, Hinweise, Korrekturen und Ergänzungen durch Leser dankbar, und bitte, mich per Email anzuregen, den Pfad der Wahrheit, der Tugend, der Kreativität und des Engagements zu gehen.

Abitur, Matura	3
Arbeit und Lernen	4
Arbeitsteilung	6
Aufklärung	7
Außerschulisches Lernen (von Schülern)	7
Begabung	8
Behaviorismus	9
Beratung	9
Bildung	9
Bildungsökonomie	11
Bildungsorganisation	12
Bildungsstandards	13
Bürokratie	16
Community	17
Curriculum	18
Demographischer Wandel	22
Demokratisierung	23
Distinktion	24
Einschulung	24
Erziehung	25
Erziehungswissenschaft, Pädagogik	25
Evaluation, Monitoring, Output, Kontrolle	26
Familie	27
Familienzentren, Elternbildung	28
Forschung	29
Früh- oder Elementarpädagogik, Kindergarten	30
Funktionen der Erziehung	32
Ganztagsschulen	34
Gender, Geschlecht	35
Gesamtschule	35
Geschichte der Erziehung	37
Gleichheit und Ungleichheit	39
Grundschule/ Volksschule	40
Gymnasium	40
Hauptschule	41
Heimlicher Lehrplan	42
Heterogenität – Homogenität	43
Hochschule, Universität	44
Home Schooling/ Hausunterricht	45
Ideologie/ Diskurs	45

Individualisierung und Individualismus.....	47
Integration	49
Intelligenz.....	49
Kindheit.....	51
Kognitivismus	51
Kommunikation.....	52
Kompetenz	53
Konkurrenz.....	54
Konstruktivismus	55
Kontext/ Lernumgebung	56
Kooperation und Konkurrenz.....	57
Kritische Erziehungswissenschaft.....	58
Kritisches Denken, Reflexion	60
Lehrer	62
<i>Thesen zur Lehrerrolle</i>	62
<i>Empirische Forschungen zur Lehrerrolle</i>	63
<i>Lehrerleistungsbeurteilung</i>	65
<i>Lehreraus- und -weiterbildung.....</i>	65
Leistung.....	68
Leistungsbewertung/ Prüfungen.....	69
Lernen.....	73
Lernsysteme, Lern- und Arbeitsgemeinschaften.....	74
Macht, Herrschaft, Kontrolle, Disziplin, Gehorsam, Autorität.....	76
Mathematikunterricht	78
Migrantenkinder	79
Militarismus/ Paramilitarismus	80
Mutterrolle/ Muttermythos/ Mutterideologien	81
Mythos/ Mystifikation.....	82
Nachhilfe/ Hausaufgaben	83
Medien, Multimedia, Online-Lernen, E-Learning	84
PISA	85
Politische Bildung und Bildungspolitik	88
Prävention.....	90
Produkt/ Dienstleistung	91
Professionalisierung und Lehrerrolle	92
Qualifikationen.....	94
Qualität von Lernen und Schule.....	95
Ranking von Schulen	96
Rationalität, Rationalisierung.....	97
Raum(gestaltung)	98
Risikogruppen	99
Schüler/ Das Kind als Bildungsklient	100
Schulabschlüsse.....	101
Schulbuch	102
Schule	103
Schulklasse.....	104
Schulklima, Schulstress, Schulunlust.....	105
Schulleitung.....	106
Schulmodelle (Beispiele)	107
Schulpflicht	108
Schulreform.....	108

Schulsystem und Systemvergleich	110
Schulverweigerung, Schulschwänzen	112
Schulwahl, Privatschulen	112
Schulweg	113
Segregation, Exklusion, Ausgrenzung, Schließung	114
Selbstständiges oder selbstorganisiertes Lernen, Selbstwirksamkeit, Selbstkontrolle, Selbstbewertung	115
Selektion.....	118
Serialität	119
Sitzen bleiben	119
Sonder- bzw. Förderschule.....	120
Soziale Kontrolle und gefährliche Typen.....	121
Soziale Schicht/ Soziale Herkunft	121
Sozialisation und Erziehung	122
Struktur des Bildungssystems, „Strukturdebatte“, „Strukturunabhängige Erziehungswissenschaft“	122
Team, Teamarbeit.....	123
Test	123
Transparenz	124
Tutoren	126
Unterricht	127
Weiterbildung.....	131
Wirkungen von Schulen	131
Wissen	132
<i>Alte und neue Wissenskonzeptionen</i>	135
<i>Thesen zur Herstellung und Kontrolle von Wissen</i>	136
<i>Vorwissen, Alltagswissen, implizites Wissen</i>	136
<i>Pädagogisches Alltagswissen und „rationale Pädagogik“</i>	137
<i>Wissensinflation, Veralten des Wissens und die Stressgesellschaft</i>	137
Wissenschaft, Fach, Domäne	138
Zeit(gestaltung)	140
Ziele der Erziehung	141
Literatur	144

Abitur, Matura

1788 führte Preußen die Reifeprüfung „an den Gelehrten Schulen“ ein. Das Abitur in seiner heutigen Form wurde „im 19. Jahrhundert geschaffen ..., um ... staatliche, bzw. staatsnahe Funktionsträger, insbesondere den geistesaristokratischen Amtadel (Mandarine) auszuwählen“ (Schmitz 1980, 103). Matura bzw. Abitur dienen „der Erzeugung einer neuen quasi-ständischen Privilegierung durch Bildungszertifikate an Stelle von Adelspatenten“ (Vogel 2006, 15).

Abitur bzw. Matura sind in Deutschland bzw. Österreich sehr bedeutsame Bildungstitel¹. Der Zusammenhang zwischen Bildungstiteln und Berufspositionen ist in diesen beiden Staaten stärker als in den USA und anderen angelsächsischen Ländern, und wahrscheinlich spielen die Berufserfahrungen und die tatsächliche Leistungsfähigkeit eine geringere Rolle beim Erreichen guter Positionen, vor allem im Staatsdienst, als in Ländern mit Gesamtschulsystemen (vgl. Allmendinger 1989; Gill 2005, 112 ff). Zertifikate dienen in Kombination mit dem „richtigen Habitus“ weltweit zur Herstellung von Ständegesellschaften über den Weg der „Leistung“, d.h. legitimiert durch eine Leistungsideologie.

¹ In Deutschland gibt es immer mehr Alternativen zum klassischen Abitur, vor allem wenn man nur die Fachhochschulreife erwerben will, z.B. Abendgymnasium, Berufskolleg, Fachoberschule.

Es sollte wissenschaftlich erforscht werden, ob die Selektion für den Hochschulzugang über das Abitur bzw. die Matura „bessere Ergebnisse“ liefert als andere Zugangsformen, z.B. über Modulsysteme oder freien Zugang zu einer Hochschulausbildung für jeden, wobei wahrscheinlich ein beratungsgesteuertes Studium in nationalen und internationalen Systemen von Fernstudien in Kombination mit lokalen konkurrierenden Hochschuleinrichtungen optimale Ergebnisse erbringen würde. Eine solche Erprobung und Erforschung alternativer Lern- und Studiensysteme wird allerdings bisher von den Herrschenden und von der Professorenschaft verhindert.

Wenn ein Abitur durchgeführt wird, dann ist ein zentrales Abitur einem dezentralen vorzuziehen (vgl. Wößmann et al. 2007, 24 ff), da es „gerechter“ ist und leistungssteigernd wirkt. Doch eine erziehungswissenschaftlich produktive Alternative zum Abitur ist ein *Modul-* oder *Bausteinsystem*. Die Fächer und Lernfelder werden in Bausteine zerlegt. Lernen kann man in der Schule, aber auch anderswo. Folglich ist Lernpflicht der Schulpflicht vorzuziehen. Zertifikate wie das Abiturzeugnis werden durch Portfolios und Belege über die produktiven Arbeiten, die eine Person durchgeführt hat, ersetzt. Solche produktiven Arbeiten können durch die Abnehmer, durch peers und auch durch andere Personen bewertet werden, wobei intelligente über das Netz laufende Bewertungsprogramme gute Hilfen leisten könnten. Schulpflicht ist keineswegs zufällig mit autoritären Bewertungssystemen gekoppelt: wissenschaftlich minderwertigen Noten, nicht transparent arbeitenden Testentwicklungsorganisationen, alternativlosen Zertifikaten ohne Ablaufdatum (Abitur etc.) etc.

Mit dem dezentralen Lernen und Bewerten, der Selbstdiagnose und der lerngruppenbezogenen Fremddiagnose (Lehrende, Mitlernende, Andere) können staatliche und private Prüfanstalten konkurrieren. Wichtig sind Beratungssysteme für Lernende, Lehrende und Schulleitungen, auch um eine gesellschaftliche Optimierung der Verteilung der Kompetenzen zu erreichen.

Zugangsberechtigungen zu Bildungseinrichtungen, z.B. Hochschulen, sollten nicht an schulische Abschlüsse oder Zertifikate gebunden werden, sondern Kombinationen von Portfolios, absolvierten Modulen, Testergebnissen und Probeläufen sollten eingesetzt werden, wobei Evaluationen der gewählten Verfahren der Optimierung dienen (vgl. Ditton 2004, 272).

Scheinbar spricht gegen die hier vorgetragene Argumentation, dass das Abitur ein guter empirisch abgesicherter Prädiktor für Studienerfolg ist. Doch hierbei wird das fatale Zusammenspiel zwischen der verfehlten und veralteten Schul- und der verfehlten und veralteten Hochschulorganisation, z.B. der Curricula und der Leistungsbewertungsstrukturen, vernachlässigt. Wenn man dies bedenkt, dann erweist sich das Abitur als Garant und Legitimator eines maroden Universitätssystems, und es verfestigt die dysfunktionale Trennung zwischen Schul- und Hochschulsystemen.

Der staatliche Monopolist, der freilich föderal zersplittert ist, kontrolliert nicht nur das Bildungssystem, sondern auch das Recht und Teile des Wirtschaftssystems. Somit wird der herrschende Zertifikatswahn wohl noch einige Zeit anhalten.

Arbeit und Lernen

Eine kulturelle Tatsache ist über Jahrtausende gleichgeblieben, hat sich selbst ins 21. Jahrhundert hinübergerettet: Organisiertes Lernen und Arbeiten bleibt hierarchisiert, entmündigt und entfremdet. Bei beiden Veranstaltungen dürfen die meisten Lernenden bzw. Arbeitenden weder bei der Konzeption noch bei der Evaluation entscheidend mitwirken. Die modernen Demokratien wurden so eingerichtet, dass diese Formierung der grundlegenden Tätigkeiten von Menschen den alten Herrschaftsidealen nach wie vor entspricht. Selbstverständlich existieren alternative demokratische und humanisierte Formen des Lernens und Arbeitens – für privilegierte Minderheiten (vgl. Jensen/ Walker 2008, 58 ff).

Konzeption	Aktion	Evaluation
← <i>Demokratisierung</i> →		
→ <i>Entfremdung</i> ←		

Arbeit, Lernen und Partizipation (vereinfacht nach Jensen/ Walker 2008, 61)

Wie ist es zu erklären, dass die Kapital- und Machthaber durch die Gestaltung der Subsysteme Politik, Wirtschaft, Recht und Bildung einem Teil der Bevölkerung Lern- und Arbeitschancen verweigern? Es ist kein einfaches „Verweigern“ oder „Versagen“, sondern eine „Kombination“ von Herrschaftsstabilisierung, Habitusformung, Exklusion, Bürokratismus, Kleinfamilienkultur, Ökonomiemythen, unterdrückten Ängsten, metakognitiver Unbildung, Ritualismus, politischer Degeneration usw.

Arbeit ist in der Normalschule kein zentrales Thema, da offensichtlich sterilisierte mathematische, natur- und geisteswissenschaftliche Kenntnisse und Lernfiktionen, die nur für Minderheiten im Leben Relevanz gewinnen, für wichtiger gehalten werden. Doch es ist bisher nicht falsifiziert worden, dass durch politische und wirtschaftliche Herrschaft verhindert wird, alternative Lern- und Arbeitsorganisationen und –formen bekannt zu machen,

für ökonomische und rechtliche Transparenz zu sorgen und die Kompetenz zur selbstbestimmten Arbeit zu entwickeln, um Ausbeutung und Ungleichheit fördernde Wirtschafts- und Arbeitsorganisationen und die damit verbundene Ideologie zu stützen. Informationen zu solchen alternativen Wirtschafts-, Arbeits- und Lernformen und -organisationen findet man z.B. in Müller-Plantenberg (2007).

Wenn „Arbeit und Lernen“ thematisiert wird, dann wird damit hauptsächlich berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher, berufliches Lernen und Produktionsschule assoziiert, d.h. die allgemein bildende Schule und vor allem das Gymnasium werden „arbeitsfrei“ gehalten. Man kann freilich allgemeiner und abstrakter an das Thema herangehen. Nach Oelkers (2003, 29) ist zu erkennen, „dass sich Arbeit und Lernen nicht mehr unterscheiden lassen. Arbeit *ist* Lernen ...“ Ob Arbeit immer von brauchbarem Lernen begleitet wird, kann bezweifelt werden, doch dass Lernen in der Schule fast immer Arbeit ist, dürfte auf Zustimmung bei Schülern treffen. Allerdings erfahren Jugendliche „eine zunehmende Entkoppelung von Schule/Ausbildung und Arbeitsmarkt – d.h. Lernarbeit führt nicht notwendigerweise zu einer festen bezahlten Arbeit ...“ (du Bois-Reymond 2004, 145). Könnte man die Lernarbeit in der Schule so gestalten, dass sie mit der direkt oder indirekt belohnten Arbeit „im Leben“ stärker vernetzt wird? Daran anschließend könnte man das utopische (?) Projektziel verfolgen, dass die Lernarbeit in der allgemein bildenden Schule ihren Beitrag zur Verringerung der Arbeitslosigkeit, der ungleichen Bezahlung für Arbeit und zur Verbesserung der Arbeitssituationen und der Flexicurity (vgl. Vobruba 2007, 214 ff) kontinuierlich steigert. Diesbezügliche Experimente und empirische Untersuchungen wurden nicht durchgeführt, bzw. sind mir nicht bekannt.

Arbeit ist in der Regel fremdbestimmte Tätigkeit, die ökonomisch entlohnt wird. Lernen in der Schule ist ebenfalls fremdbestimmte Tätigkeit, die offiziell nicht direkt entlohnt wird², für die es bei Erfolg immaterielle Belohnung in Form von guten Noten und höchst unterschiedliche („ungerechte“) Anerkennung durch Lehrpersonen und Eltern gibt. Ein hoher Prozentsatz von Schülern erhält für die fremdbestimmte Lernarbeit keine Belohnung, sondern eher eine Bestrafung in Form von schlechten Noten und negativen Reaktionen von Eltern und teilweise auch Mitschülern. Lernen ist also für viele Betroffene eine unerwünschtere Tätigkeit als echte Arbeit, so dass das Schul- und Lernvermeidungsverhalten eines Teils der Kinder und Jugendlichen verständlich wird.

	<i>fremdbestimmt</i>	<i>selbst + fremdbest. = sozial</i>
<i>(ökon.) Gratifikationen</i>	A normale Arbeit	C erwünschte Arbeit
<i>keine (ökon.) Gratifikationen</i>	B Lernen i.d. Schule	D neues Lernen

Ein Teil der Menschen lebt jahrelang als Kind und Jugendlicher im B-Kontext und dann das restliche Leben hauptsächlich im A-Kontext. Eine privilegierte Minderheit wechselt im Leben zwischen D und C. In der Normalschule werden die meisten gehindert, von B nach D zu gelangen. Nur einer Minderheit gelingt es, im Leben von A nach C zu kommen. C ermöglicht auch den Übergang zu D, A nur selten.

Lernen wird von vielen Schülern in vielen Situationen als „Arbeit“ empfunden, d.h. als fremdbestimmt, anstrengend und belastend. Lernen und arbeiten können auch selbstbestimmt erfolgen. Es ergibt sich die Frage, für welche Gruppen und Interessen es „funktional“ ist, schulisches Lernen möglichst ähnlich der „normalen fremdbestimmten Arbeit“ in der Gesellschaft zu organisieren. Denn „selbstbestimmte Arbeit“ wird nach wie vor nur einer Minderheit von Privilegierten gewährt. So erhalten auch nur eine Minderheit von privilegierten Kindern und Jugendlichen die Chance, „selbstbestimmt zu lernen“.

Ein wichtiger Unterschied zwischen Lernen in der Schule und Arbeit wurde noch nicht genannt. Durch Arbeit entstehen wertvolle Produkte, durch schulisches Lernen meist nicht. Lernen könnte so organisiert werden, dass sozial wertvolle Produkte oder Dienstleistungen entstehen, wodurch Lernen für Lernende und andere Menschen an Attraktion gewönne. Für dieses Konzept existieren eine Reihe von Modellen, z.B. von Engeström, Bereiter, Wenger, Hakkarainen u.a., die von der deutschen Erziehungswissenschaft und den Miniexperten in den Ministerien ignoriert werden. Ein zentrales Hindernis für die Entwicklung neuen Lernens und Arbeitens und damit der Herstellung wertvoller Produkte in Gruppen ist die Dominanz der Pseudoproduktion, das Lernen für Prüfungen und Tests, für Wegwerf- und Wertlosprodukte – die übrigens auch von der Schulbuch- und Lernmittelwirtschaft gestützt wird.

Eine interessante Frage ist, welche Ansätze zu einer Reform von Schulen die „schulische Verstörung“ der unterprivilegierten Kinder lindern oder aufheben können. Hier wären Überlegungen zu nennen, die sich auf die Arbeit von Kindern (Wihstutz 2004) und auf die „Entgrenzung“³ in der sich wandelnden Arbeitsgesellschaft (Kirchhöfer 2004) richten. Durch außerschulische Arbeit können Kinder und Jugendliche Anerkennung, Kompetenzen und Erfolgserlebnisse erlangen. Allerdings wäre es wünschenswert, wenn diese außerschulischen Arbeitserfah-

² Eine indirekte Entlohnung stellen die Steuergelder dar, die für Schüler eingesetzt werden.

³ Gemeint ist die Entgrenzung oder Öffnung des formellen Lernens, der Arbeit und verschiedener Institutionen.

rungen mit der schulischen „Arbeit“ verlinkt würden. Eine neue Lernkultur könnte entstehen, in der außerschulische Lernfelder einbezogen werden und mehr Kompetenzbereiche schulische Anerkennung fänden.

Politisch-sozialwissenschaftliches Fazit: Der Staat (Bundesregierung, Landesregierungen, Kommunalverwaltungen etc.) hat es bisher versäumt, mit innovativen Lern- und Arbeitsumgebungen wissenschaftlich exzellent, umfassend und wertbewusst zu experimentieren und somit sind führende Staatsfunktionäre für soziale Diskriminierung, Krankheiten und Sozialisationsmängel in einem erschreckenden Maße verantwortlich, behindern jedoch nach wie vor sogar die Thematisierung und Erforschung dieser Probleme und Versäumnisse⁴.

Arbeitsteilung

In finnischen Schulen findet im Gegensatz zu deutschen und österreichischen Schulen eine professionelle Arbeitsteilung statt (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003, 218)⁵. Beratungslehrer, Speziallehrer, Schulpsychologen, Schulschwester, Sozialpädagogen und Assistenten entlasten die anderen Lehrer und ermöglichen eine für alle Beteiligten positive Arbeitsgestaltung. In Schweden und Finnland werden häufiger interprofessionelle Teams⁶ in Schulen eingesetzt als in Deutschland und Österreich.

Neue Formen der Arbeitsteilung und Netzwerke⁷ sollten im Bildungssystem erprobt und institutionalisiert werden, da es offensichtlich mit den alten Formen nicht gelingt, zentrale Probleme zu lösen. Für diese neuen Formen existieren brauchbare Modelle in skandinavischen und angelsächsischen Ländern, partiell auch in Österreich und Deutschland.⁸ In Netzwerken sollten die Basislernprozesse verankert und institutionalisiert werden, nicht in provinziellen Organisationen, also nicht nur in Kindertagesstätten, Schulen, Hochschulen und Betrieben.

In der deutschen und österreichischen Lehreraus- und -weiterbildung sind leider diese neuen Interaktions- und Organisationsformen noch kaum anzutreffen. In der Ausbildung wird nach wie vor primär der Fachlehrer der alten Art produziert.

	Derzeitige Praxis ⁹	Neues Modell 1	Neues Modell 2 ¹⁰
Fachlehrer stationär	60	40	20
Fachlehrer ambulant	10	10	20
Klassenlehrer	20	30	
Spezialist ¹¹ ambulant			10
Schulassistent	5	10	20
Gruppenbetreuer			20
sonstige	5	10	10

Modelle der schulischen Arbeitsteilung (in %)

Neue Modelle können den Horizont erweitern:

Lehrende und „Spezialisten“ verfügen über variable Modulkompetenzen: Fachdidaktische Bereiche, Psychologische Teilgebiete, Bewegungserziehung, Ernährung, Berufswahl, Sonderpädagogische Kompetenzen, Methoden, Evaluation und Diagnose, Demokratisierung usw.

Auch ohne Finanzspritzen, also mit derzeitigen Bordmitteln, kann gehandelt werden:

1. Schüler helfen bzw. unterrichten Schülern, Schüler lernen selbstständig.
2. Eltern mit heranziehen, nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause bzw. in außerunterrichtlichen Gruppen.
3. Elternschulung anbieten.

⁴ Leseanregungen für Staatsfunktionäre: U. Beck, F. Bergmann, P.G. Vobruba, Y. Engeström, E. Wenger.

⁵ Vgl. auch <http://www.pisa-kritik.de/schuleinfinnland/index.html>

⁶ Im deutschen Sprachraum beschränkt sich die Diskussion um interprofessionelle Teams auf den Gesundheits- und Medizinbereich.

⁷ Es sind inzwischen vielfältige Netzwerke im Bildungsbereich gebildet worden, wobei allerdings gute Evaluationen fehlen. Die Netzwerke können zur Stützung oder Verschleierung von Herrschaftsstrukturen, zur peripheren Demokratisierung, zur Legitimation von Maßnahmen der Privilegierung etc. dienen. Dass exzellente und die demokratische Transparenz fördernde Evaluationen der Bildungsnetzwerke in Deutschland durchgeführt werden, ist leider unwahrscheinlich.

⁸ Allerdings sind Formen der „Arbeitsteilung“, in denen ein Teil des Personals privilegiert und ein anderer Teil ausgebeutet wird, wie es teilweise z.B. in Deutschland und England an Schulen und Hochschulen der Fall ist, anzuprangern.

⁹ Da ich keine entsprechenden Daten zur Verfügung hatte, habe ich eine grobe Schätzung durchgeführt. Die KlassenlehrerInnen sind in der Regel als FachlehrerInnen ausgebildet, haben z.B. zu geringe psychologische Kenntnisse.

¹⁰ Im neuen Modell 2 ist das Jahrgangssystem aufgehoben, es gibt flexible Gruppenbildung und dementsprechend Gruppenbetreuer.

¹¹ Spezialisten können für Gesundheit, Diagnostik, Vernetzungsmanagement etc. zuständig sein.

4. Zwei Klassen werden zusammengezogen und in Kleingruppen geteilt, die durch zwei Lehrer betreut werden.
5. Zwei oder drei Fächer werden gemeinsam unterrichtet: Interdisziplinarität.¹²

Ein wichtiger Vorteil neuer Modelle der Differenzierung und Arbeitsteilung und der Teambildung besteht in der Vergrößerung der Chancen, die 10 bis 15 % Risikolehrer¹³, d.h. Lehrkräfte, die faktisch unkündbar sind, jedoch mehr Schaden als Nutzen anrichten, zu neutralisieren bzw. bei geschickter „Modellierung“ sogar produktiv einzusetzen.

Aufklärung

These: Gute Aufklärung und Beratung wird von den dafür zuständigen Funktionären und Systemmechanismen künstlich knapp gehalten und ist entsprechend kapitalabhängig. Die meisten Menschen, vor allem der unteren Schichten, erhalten schlechte Aufklärung und Beratung in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Ökonomie etc., damit sie von den herrschenden Gruppen erfolgreicher manipuliert werden können (vgl. Feuerstein 2008, 165).

Aufklärung fand im 18. Jahrhundert statt. Brauchen wir Aufklärung heute noch? Darf man nach Horkheimer, Adorno und Foucault noch für Aufklärung eintreten?

Aufklärung in der Schule wird heute primär auf sexuelle Aufklärung, sekundär auf gesundheitliche reduziert. Eine allgemeine Aufklärung spielt kaum noch eine explizite Rolle. Vor ca. 40 Jahren forderten Schüler in manchen deutschen Schulen eine politische und demokratische Aufklärung, heute hört man nichts von solchen Forderungen. Konservative und das Positive betonende Akademiker werden antworten: Weil diese selbstverständlich in Schulen angeboten wird.

Aufklärung ist eine wichtige Aufgabe von Schule. Aufklärung wird nicht durch den gegenwärtigen Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterricht betrieben. Aufklärung soll Wege aus der strukturell bedingten Unmündigkeit aufzeigen und kann primär durch Sozialwissenschaften, sekundär durch Geschichte, schöne Literatur, Philosophie und andere Geistes- und Kulturwissenschaften vermittelt werden. Doch die Sozialwissenschaften, vor allem in ihrer kritisch-empirischen Form, sind in den allgemein bildenden Schulen kaum vertreten.

Eine wichtige Frage lautet: Wird soziale und politische Aufklärung heute in ausreichendem Maße außerschulisch vor allem über die Medien angeboten? Die Angebote waren noch nie so reichhaltig wie heute. Wenn Defizite zu beklagen sind, so liegen sie in der Rezeption, werden viele sagen. Dazu zwei Thesen:

Die Rezeption wird trotz steigender Vielfalt des Angebots immer mehr von wirtschaftlichen und gruppenspezifischen Interessen gesteuert.

Die Schüler werden durch die Schule für die Rezeption der „echten“ und der „falschen“ sozialen und politischen Aufklärung unzureichend vorbereitet.

Foucault, M. 1990. Was ist Aufklärung. In: Erdmann, H. (Hg.), Ethos der Moderne, Frankfurt, 35-54.

Fahrenberg, J. 2007. Menschenbilder. E-book, 188-192.

Außerschulisches Lernen (von Schülern)

Man kann außerschulisches Lernen unterschiedlich gestalten, z.B. ein Kind vor den Fernsehapparat setzen oder es in die Nachhilfestunde schicken oder es in einer kriminellen Gruppe mitwirken lassen.

Es wurden Mentoren- und Tutorenprogramme entwickelt, die unterprivilegierten Schülern und Eltern helfen, das außerschulische Lernen so zu gestalten, dass der Schulerfolg dieser Schüler verbessert wird (vgl. Anyon 2006, 184 ff; Feldmann 2002b), die im deutschen Sprachraum zu wenig genutzt werden. Ganztags- und Gesamtschulen öffnen sich dem außerschulischen Lernen eher als traditionelle Gymnasien.

	<i>formelles Lernen</i>	<i>informelles Lernen</i>
<i>schulisches Lernen</i>	trad. Schule	Öffnung des Unterrichts
<i>außerschulisches Lernen</i>	and. Organisation	neue Lernformen

Bisher gibt es keine ausreichenden Methoden, um die Langzeitwirkungen von schulischem und außerschulischem Lernen getrennt zu erfassen. Deshalb können auch die Ergebnisse von PISA, IGLU und anderen empirischen Großstudien unterschiedlich interpretiert werden. Auch die ausgefeilten statistischen Methoden ermögli-

¹² An der Eduard-Spranger-Schule in Reutlingen wurde aus den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde und Erdkunde das neue Fach „Welt/Zeit/Gesellschaft“.

¹³ Die eher zu gering angesetzte Schätzung beruht auf Angaben der Schülerbefragung im Rahmen der PISA-Studien.

chen es bisher nicht, die Gültigkeit und Zuverlässigkeit von Aussagen über die eigenständige Langzeitwirkung von schulischem Lernen ausreichend zu bestimmen. Eine fruchtbare Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen könnte durch Entbürokratisierung, Dezentralisierung und experimentelle Vorgehensweise erfolgen, doch solche Problemlösungen werden von Schulverwaltern und Schulleitern kaum angeboten. So werden weiterhin die möglichen Synergieeffekte von schulischem und außerschulischem Lernen unterentwickelt und die damit verbundene Privilegierung oberer Schichten erhalten bleiben.

Begabung

Begabung ist ein weit verbreitetes in Gruppenideologien verankertes Konzept, das sich auf spezifische Kompetenzen bezieht, wobei häufig eine angeborene Befähigung angenommen wird (vgl. Nunner-Winkler 2004, 274 f; Rätty/ Snellman 2005). Der moderne Intelligenzbegriff dagegen umfasst eine komplexe steuerbare Wechselwirkung von Erbanlagen und Umwelteinflüssen. Zweifellos lassen sich Unterschiede in spezifischen Fähigkeiten von Kindern feststellen, doch die Schwierigkeit besteht darin, die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, die gesellschaftlichen Realisierungschancen und den individuellen und kollektiven Nutzen abzuschätzen (vgl. Hart et al. 2004, 5 ff).

Begabung bezieht sich selbstverständlich nicht nur auf Mathematik, Lese- und Schreibkompetenz, naturwissenschaftliches Wissen etc. Die vieldimensionale Intelligenzstruktur, die Gardner (2002) vorschlägt, bietet ein besseres Spektrum für Lernentscheidungen als das gegenwärtige fachorientierte Schulcurriculum und die damit verbundene Leistungsmessung.

Eine weit verbreitete ideologische Position lautet: Die „Begabten“ oder „Hochbegabten“ sollten (durch Tests) ausgewählt werden und einen eigenständigen Unterricht in getrennten Schulen oder Gruppen erhalten. Vor allem im Vorschul- und Grundschulbereich spricht die Forschungslage gegen solche Ausgliederungen¹⁴. Begabungsideologien sind noch immer sehr beliebt und werden durch das mehrgliedrige Schulsystem und eine konservative Bildungspolitik gestützt und zu Legitimationszwecken verwendet. Sie dringen über Institutionalisierung in das Bewusstsein vieler Schüler ein und schädigen die Leistungsmotivation derjenigen, denen Begabungsmängel und Leistungsschwäche zugeschrieben werden.

„Die Mehrgliedrigkeit unserer Sekundarstufe und der darin enthaltene Begabungsglaube entfalten als heimlicher Lehrplan erhebliche Bildungswirkungen. Das soll hier mit einer international vergleichenden Studie gezeigt werden (Little u.a. 1995). Schüler aus Los Angeles, West- und Ostberlin sowie Moskau wurden unter anderem daraufhin befragt, wie sie auf Leistungsversagen reagieren. Junge US-Amerikaner, so zeigte sich, lassen sich durch schlechte Testergebnisse den Glauben an ihr Leistungsvermögen nicht nehmen. Mehr als alle anderen sind sie davon überzeugt, dass man mit persönlichen Anstrengungen weiterkommt. Westberliner Schüler neigen dagegen eher dazu, sich durch schwache Leistungen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nehmen zu lassen. Zugleich sind sie eher als ihre US-amerikanischen Alterskameraden von der Bedeutung natürlicher Begabungen überzeugt, weshalb Leistungsversagen bei ihnen eher eine lähmende Wirkung hat.“ (Lenhardt 2001, 322)

Für Verfahren, Kinder nach ihrer angeblich festgestellten „Begabung“ bestimmten Schulformen oder schulischen Gruppen zuzuweisen, gibt es keine anerkannten wissenschaftlichen Rechtfertigungen. Die Entscheidungen, Kinder gemäß ihrer durch Lehrerurteil nicht valide festgestellten „Begabung“ nach der 4. Klasse auf drei (oder in Österreich und einigen deutschen Bundesländern auf zwei) verschiedene Schulformen aufzuteilen, werden von der Mehrzahl der internationalen Experten schlicht für falsch gehalten, d.h. sie wirken nicht leistungssteigernd und nicht selbstwertfördernd, aber verstärken die Benachteiligung der Benachteiligten.¹⁵ Vielleicht geht es bei diesen Entscheidungen tatsächlich um Begabung: Die weniger „Begabten“¹⁶ aus den mittleren und oberen Schichten erhalten gegenüber den besser „Begabten“ aus der Unterschicht soziale und ökonomische Vorteile durch diese Entscheidungen.

Die Begabungseinschätzungen der Lehrer in der Grund- bzw. Volksschule, die psychometrisch oder soziologisch betrachtet Fehlmessungen darstellen, haben einen fatalen Pygmalioneffekt, d.h. sie werden implizit in das Bewusstsein des Schülers übertragen, auch wenn die Lehrerin sich bemüht, „gerecht“ oder sogar zu dem „schwachen Schüler“ besonders nett zu sein (vgl. Nunner-Winkler 2004, 291 f). Diese für die unterprivilegierten Kinder nachteiligen Prozesse wären durch eine Umorganisation von Schule und Unterricht zu vermeiden bzw. in ihrer Wirksamkeit abzuschwächen, vor allem durch eine Aufhebung der Aussonderung nach der 4. Klasse.

¹⁴ Vgl. Marburger Hochbegabtenprojekt bzw. Rost-Studie.

¹⁵ Auch durch die Untersuchung PISA 2006 konnte dies wieder bestätigt werden.

¹⁶ In diesem Fall bedeutet „Begabung“, dass relativ objektive spezifische Leistungsmessungen vorliegen.

Behaviorismus

Der Behaviorismus geht auf die russische Reflexologie (Pawlow) zurück und wurde dann von John B. Watson in den USA weiterentwickelt. Verhalten wird nach dem Behaviorismus durch eine Verknüpfung von Reizen und Reaktionen erlernt. Nur beobachtbares Verhalten wird als Untersuchungsgegenstand anerkannt, wogegen alle Annahmen über nicht beobachtbare innerpsychische Prozesse ausgeblendet werden, daher wird auch häufig der Begriff „black-box-Psychologie“ verwendet (vgl. Grasel 1999, 216).

Die zentrale Hypothese des Behaviorismus stammt von Thorndike („law of effect“), die besagt, dass ein Verhalten umso wahrscheinlicher auftreten wird, je stärker und häufiger es belohnt wird (vgl. Euler 1992, 45).

Nach Skinner kann Verhalten gezielt durch eine Beeinflussung seiner Konsequenzen gesteuert werden. Diese Lerntheorie wird als operantes Konditionieren, instrumentelles Lernen oder Lernen am Erfolg bezeichnet.

Am Behaviorismus wurde und wird starke Kritik geübt. Ihm wird Reduktionismus vorgeworfen, d.h. zentrale Aspekte des menschlichen Bewusstseins werden aufgrund der „black-box“-Betrachtung vernachlässigt. Manche Pädagogen meinen, behavioristische Lerntheorien seien „überholt“ (z.B. Faulstich-Wieland/ Faulstich 2006, 36), was einerseits richtig ist, da es über diese Theorien „hinausgehende“ gibt, andererseits nicht richtig ist, da sie nach wie vor Basiswissen für Dienstleistungen an und mit Menschen darstellen und gute Vorhersagen in verschiedenen Verhaltensbereichen liefern. Es handelt sich auch häufig um eine naive pädagogische Hochnäsigkeit, denn „bei genauer Betrachtung kümmert sich ein „Behaviorist“ mehr um seinen Klienten, dessen Verhalten er ändern möchte, als eine normale Lehrerin um einen Schüler. Denn der Behaviorist weiß, dass er die tatsächlichen wirksamen Verstärker des Klienten kennen lernen und dessen Verhalten genau beobachten muss. Die „Standardlehrerin“ dagegen wendet die bürokratisch vorgegebenen Verstärker an, individualisiert kaum, gibt Noten, die häufig lern- und entwicklungsbehindernd wirken, und fällt somit unter behavioristisches Niveau.“ (Feldmann 2005, 37)

Beratung

Beratung wird als Dienstleistung in allen auf *people processing* gerichteten Institutionen und Organisationen „angeboten“. Die Mängel in Schulen hängen damit zusammen, dass die Individualisierung, die Diagnostik, die Interprofessionalisierung, die Nachhaltigkeit des Lernens und die Förderung der so genannten leistungsschwachen Schüler zu wenig professionell gehandhabt werden. Die unzureichende Beratung und die unterentwickelte Netzwerkbildung sind Systemprobleme, die nicht durch die Einstellung von ein paar Schulpsychologen oder Beratungslehrern „gelöst“ werden können. Durch die Lehreraus- und -weiterbildung wurden bisher Lehrern Beratungs- und Netzwerkkompetenzen in zu geringem Maße vermittelt.

Beratung von Schülern wird meist von Defizitansätzen und –anlässen her durchgeführt:

- Leistungsschwankungen und Leistungsversagen
- Lern- und Arbeitsstörungen
- Teilleistungsstörungen wie Lese-Rechtschreibschwäche und Rechenschwäche
- mangelnde Motivation
- Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten
- Schul- und Prüfungsangst
- geringes Selbstvertrauen
- Schulschwänzen
- soziale Auffälligkeiten wie z.B. aggressives oder gehemmtes Verhalten
- Fragen zur Schullaufbahn

(http://www.bdp-schulpsychologie.de/psychologie/beratung_schueler.php)

Defizitkonzepte führen zu Vermeidungsverhalten, da niemand ein Versager oder Defizittyp sein möchte. Dieses Vermeidungsverhalten ist institutionell erwünscht, da für Beratung nur geringe Ressourcen zur Verfügung stehen.

Bildung

Bildung ist ein deutscher Begriff mit hoher Wertigkeit (vgl. Pfeiffle 1998a, 1998b). Bildung ist ein wichtiges Wort für Sonntagsreden im deutschen Sprachraum.

Ein Einblick in das Begriffs- und Diskursfeld:

Im Mittelpunkt von Bildung steht „der Mensch“. Bildung ist Kultivierung der Persönlichkeit, ihr Ziel ist „Selbstverwirklichung“. "Das Individuum und seine Persönlichkeit ist der bevorzugte Adressat von Praxis und Reflexion der Bildung." (Tenorth 2004, 652) Es geht nicht um berufliche Kompetenzen, sondern um „... in die Tiefe

lotendes Denken ...“ (Gerspach 2006, 18). Bildung wird (von wem?) als zentrale Voraussetzung für eine selbstbestimmte Gestaltung des Lebens sowie für ein verantwortungsvolles, solidarisches Miteinander in einer demokratischen Gesellschaft gesetzt oder vorgeschrieben.

In welchen schillernden Verhältnissen stehen die Konzepte Erziehung und Bildung? Erziehung hat ihren Schwerpunkt in der Familie, Bildung in Schule und Hochschule. Standardbildung ist also formell, bürokratisiert, staatlich geregelt, Status steigernd: Ob diese heute vorherrschende Bildung Humboldt gefallen würde? Familiäre Erziehung dagegen ist eine eher informelle kulturelle Basistätigkeit, auf der schulische Bildung aufbauen sollte. Doch schulische Bildung deutscher gymnasialer Art baut nicht auf der konkreten familiären Erziehung auf, sondern sie begünstigt die in vorausschauendem Gehorsam handelnden Hochkulturhaushalte und diskriminiert die anderen, ist also eine Art Günstlingswirtschaft.

In der Antike und in anderen Hochkulturen war Bildung eine Angelegenheit von Mitgliedern oberer Schichten, die sich nicht mit (niedrigen) Arbeiten abgaben. Dies ist auch eine Lebensweisheit in der westlich-globalen Kultur geworden: Wer nicht arbeiten muss, kann sich bilden, und wer sich gebildet hat, muss nicht (niedrige, fremdbestimmte) Arbeiten verrichten. „Die inhaltliche und organisatorische Trennung von Schule und Arbeit ist weltweit Kennzeichen bürgerlicher Bildung.“ (Lenhardt/ Stock 1997, 33 f) Der traditionelle Begriff von Bildung wurde und wird, unterstützt von der Institution Gymnasium, von ökonomisch orientiertem Lernen und vor allem von Berufsbildung abgegrenzt. Nach wie vor werden „niedrige Bereiche“ im schulischen Curriculum vernachlässigt, doch auch „sehr hohe Bereiche“ werden in den Schulen, in denen ein hoher Anteil der jeweiligen Altersgruppen zu finden sind, ausgespart: Herrschaftswissen soll nicht zu sehr verbreitet werden!

Durch das Christentum, die Renaissance, den Humanismus, die Reformation und die Aufklärung wurde die Personalisierung und Individualisierung stark gefördert, es entstand „ein säkularisierter Bildungsbegriff, eine Vorstellung von der Idealgestalt des Menschen“ (Fend 2006, 141). Diese Idealgestalt wurde und wird immer wieder beschworen (z.B. in der euphorisch-emanzipatorischen Phase der 60er und 70er Jahre von Heydorn und Klafki; heute z.B. von Faulstich-Wieland/ Faulstich 2006, 51 ff).

Der bei der Elite der konservativen Akademiker verbreitete Bildungsbegriff umfasst sowohl ein traditionelles „enzyklopädisches Wissen“ als auch das verschwommene Bild einer „Selbstverwirklichung“ im Sinne eines freilich immer diffuser werdenden bürgerlichen Habitus.

In Zukunft werden wahrscheinlich „pragmatische Akademiker“ dominieren, die Bildung funktional im Sinne einer Anpassung an die jeweils herrschenden Diskurse und beruflichen Anforderungen definieren, kurz gesagt: Man sollte sich möglichst selten blamieren. Man soll kontextsensibel, statusbewusst und aufstiegsorientiert kommunizieren.

Häufig wird versucht, den Begriff Allgemeinbildung durch einen Bildungskanon zu konkretisieren¹⁷, der dann als schulischer Fächerkanon verkauft wird. Die konkreten Lehrpläne entsprechen dann angeblich diesem Kanon aufgrund eines geheimnisvollen und geheimen Konsenses, der in Wirklichkeit allerdings auf durch Sozialisation vermittelter Gläubigkeit und der Herrschaft privilegierter Netzwerke aufbaut. Spezifischer ist der Begriff Allgemeinbildung, wenn er z.B. auf Basiskompetenzen eingeschränkt und dadurch auf eine breite Konsensbasis gebracht werden kann.

Bildung als Distinktionswissen (offiziell allgemein zugänglich, tatsächlich klassen- bzw. milieuspezifisch), das in Lehrplänen und Schulbüchern für Gymnasien verwaltet und durch den hegemonialen Schulfächerkanon gestützt wird, dient der Erhaltung gesellschaftlicher Ungleichheit.

Bildung im Sinne einer Teilhabe an kulturellen Schätzen ist ein öffentliches oder kollektives Gut, von dem viele partiell ausgeschlossen werden. Der Ausschluss bzw. die Selektion kann u.a. folgendermaßen geschehen: Notengebung, Abschlüsse, Alter, Staatsangehörigkeit, Wohnort, finanzielle Ressourcen, Information, Wissen, soziales Kapital, kulturelles Kapital, Knappheit an Personal, Räumen und anderen Ressourcen, Mutterschaft, abweichendes Verhalten, Krankheit, Armut. Man sieht, dass es viele Möglichkeiten der Selektion und des Ausschlusses gibt, die von den Privilegierten mit Hilfe der von ihnen errichteten oder modellierten „Strukturen“ (Gesetze, Brauchtum, Ideologien, Wissenschaft, soziale und ökonomische Hürden, Netzwerke, Technologien etc.) genutzt werden.

Bildung im Sinne einer Teilhabe an kulturellen Schätzen ist ein öffentliches oder kollektives Gut, das in gut aufbereiteter Form allen Bürgern zur Verfügung gestellt werden sollte. Wenn Bildung erworben wurde, ist sie Kapital. Dieses Kapital ist jedoch mehr wert, wenn es im „richtigen“ Kontext (Familie, Gemeinschaft) erworben und erprobt wurde, es ist dann mit dem Habitus verwachsen.

Bildung im Sinne einer Teilhabe an kulturellen Schätzen ist ein öffentliches oder kollektives Gut, das in einer multikulturellen Weltgesellschaft in so vielfältigen Formen und Institutionen dargeboten wird, dass Schule in Zukunft zu einer peripheren Institution wird (?). Wie soll das schulische Curriculum in einer solchen weltgesell-

¹⁷ Vgl. <http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/erziehung/bildung/kanon.htm>.

schaftlichen Situation gestaltet werden: subkulturell, regional, national, EU, „abendländisch“, aktuell, nach individuellen Wünschen der Klienten?

Bildung, stichwortartig im Sinne einer progressiven pädagogischen Psychologie und Didaktik formuliert: Identitätsentwicklung (Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbststeuerung, Belastungsfähigkeit, Orientierungskompetenz), Entwicklung vielfältiger hochkultureller und fachspezifischer Interessen, Fähigkeitsselbstkonzept, soziale Kompetenzen, metakognitive Fähigkeiten, Freude am Lernen und Arbeiten (vgl. Zedler 2007).

Die schwierigen Begriffs- und Theorieerörterungen sollten freilich nicht Verschleierungscharakter erhalten. Somit wird folgende These konformistischen Universitätspädagogen zur Falsifikation angeboten: Die 16 deutschen Bildungspolitikern haben es bisher nicht erreicht, Bildung in ausreichendem Maße in der Bevölkerung herzustellen, bzw. deren Herstellung optimal zu begleiten.

Bildungsökonomie

Bildungsinvestitionen vergrößern den „gesellschaftlichen Erfolg“ nachhaltig

- „... durch eine niedrigere Kriminalitätsrate,
- durch geringere Sozial- und Gesundheitsausgaben,
- durch eine größere Steuerkraft,
- ein höheres Investitionspotenzial,
- eine bessere Reagibilität auf strukturellen und technologischen Wandel und
- eine größere gesellschaftliche Stabilität.“ (Weiß 2002, 187)

Selbstverständlich sind diese erwünschten Effekte davon abhängig, dass die Bildungsinvestitionen professionell erfolgen, nicht planwirtschaftlich – und da gibt es in der EU noch große Probleme mit der Professionalisierung und Evaluation des Leitungspersonals, das für die Verschwendung von Steuergeldern verantwortlich ist.

„die These von der generellen Unterfinanzierung des deutschen Bildungssystems ... ist nicht haltbar.“ (Klöß/Plünnecke 2006, 30). Wenn man allerdings den Anteil der Bildungsausgaben an allen öffentlichen Ausgaben betrachtet, dann schneidet Deutschland – Österreich in geringerem Maße – unterdurchschnittlich im Vergleich zu den anderen hochentwickelten Staaten ab (OECD 2004). Außerdem ist der Anteil der Personalkosten im Vergleich zu den Sachkosten in Deutschland zu hoch, d.h. die Lehrergehälter sind zu hoch, z.B. im Vergleich zu Finnland und Schweden, wobei die Leistungen der schwedischen und finnischen Lehrer wahrscheinlich im Durchschnitt höherwertig sind als die der deutschen Lehrer (vgl. Stimpel 2005, 30 ff).

Die Zusammenhänge zwischen „Bildung“ und „Ökonomie“ sind so komplex, dass Vorsicht bei Vergleichen oder gar Schlussfolgerungen angesagt ist. Dies sei an einem Beispiel demonstriert.

Finnland ist Weltmeister im PISA-Ranking, doch die Jugendarbeitslosigkeit ist überdurchschnittlich (EU), während Länder wie Österreich und die Schweiz, die im PISA-Mittelfeld liegen, Jugendliche viel besser in die Wirtschaft eingliedern¹⁸. Was kann man daraus schließen? Dass Gesamtschulen unnötig sind? Nein. Dass Durchschnitt in den drei hauptsächlichen PISA-Kompetenzbereichen „reicht“?? Dass die finnische Ökonomie seit Jahrzehnten gegenüber der der Schweiz benachteiligt ist? Trifft schon eher zu. Die Schweiz ist neben den USA seit 1914 der Gewinnerstaat der europäischen Selbstzerfleischung. Auch Österreich hat „natürliche“ Vorteile gegenüber Finnland: günstigere territoriale Positionierung, Freizeitwert, Tourismus, größere Sprachgemeinschaft, besserer Anschluss an die Wirtschaftslokomotive Deutschland. Was man außerdem bedenken sollte: Finnland hat zwar ein mustergültiges Gesamtschulsystem und offensichtlich eine fähige Schulverwaltung und Lehrerschaft. Doch bisher hat es wie auch andere Länder eine Öffnung der Schulen und weitergehende Innovationen (communities of practice etc.) vermieden. Alle europäischen Bildungs- und Politiksysteme sind strukturalistisch und fehlorganisiert und ihr „ökonomisches und gesellschaftsveränderndes Potenzial“ ist unterentwickelt.

Nach Böttcher (2007) ist der intelligente Einsatz von Ressourcen als Prinzip der Bildungsökonomie mit vier Operatoren gekennzeichnet:

Effektivität: Wieweit wurden die gesetzten Ziele erreicht?

Effizienz: Wie können die vorhandenen Mittel optimal eingesetzt werden, um die Ziele zu erreichen?

Evidenz: Wie kann Erfolg oder Misserfolg eindeutig nachgewiesen werden?

Erfolgsanreize: Wie sollen Anreize für die Akteure gesetzt werden, damit Effektivität, Effizienz und Evidenz verbessert werden?

Nach Böttcher haben es die verantwortlichen Politiker bisher versäumt, diese Prinzipien in ihren Reformmodellen ausreichend zu berücksichtigen. Die volks- und betriebswirtschaftlichen Mängel des Bildungssystems wer-

¹⁸ Die methodischen Probleme des Vergleichs der Raten der Jugendarbeitslosigkeit werden hier nicht behandelt.

den durch Herrschaftsverhältnisse gestützt, die aufgrund von Demokratiemängeln und einer ideologiefördernden Informationspolitik erhalten bleiben.

Die Effizienz des Bildungssystems könnte z.B. durch die Erprobung und Implementierung von Modellen des Lernens ohne Lehrer, durch Tutorensysteme, und durch die bessere Nutzung der Gebäude von Schulen und Hochschulen erhöht werden.

Obwohl im OECD-Vergleich deutsche Eltern überdurchschnittlich viel für Kindertagesstätten bezahlen müssen, erhalten sie eine qualitativ unterdurchschnittliche Betreuung. Skandalös sind die enormen Gebührenunterschiede für den Kindergartenbesuch in Deutschland und vor allem die Belastung von einkommensschwachen Familien.¹⁹

Im Dienste der Verringerung sozialer Ungleichheit sollte der Anteil staatlicher Ausgaben pro Teilnehmer im Hochschulbereich verringert und im Elementar- und Primarbereich erhöht werden.

Bildung wird auch von Schülern oder Studierenden ökonomisch betrachtet. Sie müssen sich seit Jahrzehnten damit abfinden, dass die Bildungsrendite sinkt, d.h. die Abschlüsse, auch das Abitur bzw. die Matura, werden immer weniger wert. Beim Hauptschulabschluss hat die Entwertung in vielen Regionen Deutschlands bereits katastrophale Ausmaße angenommen.

Nach einer Schätzung gibt die US-amerikanische Bundesregierung zehnmal so viel für Bildung und Förderung von Kindern der oberen Schichten aus als für Kinder der Unterschicht (Purpel 2003). Berichte über entsprechende bildungsökonomische Berechnungen aus Ländern der EU würden mich interessieren.

„Wohlhabende Familien erhielten sogar eine ähnlich hohe staatliche Studienhilfe wie die Armen. ... Das System der Finanztransfers ist in Deutschland, verglichen mit anderen Ländern, besonders kompliziert und intransparent.“ (Bericht über eine HIS-Studie in Süddeutsche Zeitung, 7.4.2008, 16)

Jedenfalls herrscht in deutschen (und österreichischen) Wirtschafts- und Bildungssystemen seit zwei bis drei Jahrzehnten nachhaltig das Matthäusprinzip: Wer hat, dem wird gegeben, wer nicht hat, dem wird genommen. Bisher ist es nicht gelungen, die Polarisierung einzudämmen – wie gesagt, die Professionalisierung des Führungspersonals lässt zu wünschen übrig, wobei freilich die „Krankheitseinsicht“ fehlt.

Die ökonomische Privilegierung und Benachteiligung ist auch im Lehrerberuf feststellbar: Unterprivilegierte Lehrpersonen erhalten in Deutschland für die gleiche Leistung nur ein Drittel oder ein Viertel der Bezahlung²⁰ der privilegierten Lehrpersonen.

Bildungsorganisation

„Effektive Steuerung von Schulorganisationen erweist sich, so darf vermutet werden, in einer anforderungsadäquaten und situationssensiblen Kombination von gemeinschaftlicher Regulierung, Marktregulierung und bürokratischer Regulierung.“ (Thiel 2008, 227) Unter „gemeinschaftlicher Regulierung“ wird allerdings in der Regel „kollegiale Selbstkontrolle“, also die Nutzung von Autonomiespielräumen durch Professionelle (Lehrer) verstanden – nicht Vergemeinschaftung der Klienten. Die Klienten geraten durch „Orientierung am Markt“ und „Nachfragemacht“ in den Blick. Bildung, schulisches Lernen und Zertifikate werden als von Klienten abzuholende Waren (Dienstleistungen) definiert, wobei die Klienten im Interesse der Professionellen an einer zu großen „Nachfragemacht“ vor allem durch „bürokratische Regulierung“ gehindert werden sollen.

Können staatliche Bildungsorganisationen noch mit privatwirtschaftlichen z.B. in den Bereichen Haare schneiden, Reisen organisieren oder Internetangebote kreieren, konkurrieren? Zeichen für eine schlechte Organisation: die Ziele werden nur mangelhaft erreicht, ein zu hoher Anteil der Klienten ist unzufrieden, ein zu hoher Anteil der Klienten wird durch die Organisation gestresst, sie ist zu teuer (Kosten-Nutzen-Verhältnis), sie ist starr und unflexibel usw.

Drei Großalternativen bieten sich an:

1. Privatisierung
2. Dezentralisierung, Abgabe von Macht an untere Einheiten, Demokratisierung, Verwissenschaftlichung, schrittweise Reduktion der restriktiven Gesetze und Regelungen.
3. De-Organisation, Netzwerke, communities etc.

Moderne Bildungsdienstleistungsorganisationen sollten aus relativ kleinen teilautonomen Einheiten bestehen, also z.B. nicht aus Schulen mit tausend Schülern, sondern Team-Kleingruppen, communities of practice, Lern- und Arbeitsgruppen. Großeinheiten wie große Schulen und Hochschulen können in kleine Einheiten gegliedert werden, wobei die Gliederung nur begrenzt fixiert (flexfix) werden sollte. Außerdem sollten überlokale Netz-

¹⁹ Die Gebühren schwanken zwischen Null und 3900 Euro im Jahr. In armen Gemeinden müssen auch einkommensschwache Familien zahlen und in reichen Gemeinden sind einkommensstarke Familien von den Gebühren befreit (Süddeutsche Zeitung, 19.3.2008, 4).

²⁰ Hierbei wird die Gesamtprivilegierung bzw. –benachteiligung in Geldwert berechnet bzw. geschätzt.

werke aufgebaut werden, damit die Professionellen und die Klienten nicht provinzialisiert werden und dem groupthink verfallen.

Zeichen für eine rückständige Bildungsorganisation sind z.B. folgende Prinzipien und Regelungen:

- Zwangscurriculum
- Jahrgangsklassen
- Notengebung, Selektionsmaschinen
- Sitzen bleiben
- Kein wissenschaftlich brauchbares Programm für eine produktive Mit- und Selbstbestimmung der Klienten
- Keine Schulentwicklung in Richtung De-Organisation, Selbst- und Mitbestimmung der Klienten.

In Schweden dürfen Schulen anstelle der Jahrgangsklassen gemischte Altersgruppen oder Interessengruppen einrichten (vgl. Werler 2002).

Bildungsstandards²¹

Schule reproduziert nicht nur, sondern produziert Habitusformen und Sozialcharaktere. Ist die derzeitige Produktion für eine positive Gestaltung der künftigen Gesellschaft angemessen? Eine solche Frage kann durch die Einführung von Bildungsstandards und ihnen sklavisch folgenden Tests und durch die derzeitigen Evaluationen nicht beantwortet werden²².

Bildungsstandards werden heute proklamiert und produziert, warum nicht vor zwanzig oder vierzig Jahren? Sind sie Ausdruck generalisierter Ängste vor Deutschlands Abstieg und schwindender Gewissheiten, d.h. papierene Felsen in der Globalisierungs- und Medienbrandung? Bildungsstandards haben Funktionen, Aufgaben, die in der derzeitigen gesellschaftlichen Lage dringend erfüllt werden müssen:

Legitimation des Wissens, das in Schulen vermittelt wird. Sowohl objektiv als auch subjektiv ist der Zweifel an den Inhalten, den Lehrplänen und der Art der Wissensvermittlung in Schulen gewachsen.

Legitimation der staatlichen Zwänge, die auf Eltern und Schüler ausgeübt werden. Zwar gab es seit mehr als hundert Jahren immer kleine Gruppen, die den Staat und seine Zwangsschulen angegriffen haben, doch inzwischen haben sich schleichend immer mehr Zweifel in immer mehr Herzen heutiger Kinder und Jugendlicher eingeschlichen.

Legitimation der Zertifikate, die Lebenschancen bestimmen. Immer deutlicher wurde, dass es keineswegs meritokratisch und „gerecht“ bei der Vergabe der Zertifikate zugeht und dass die Zertifikate einem allmählichen Wertverfall unterliegen.

In einem Markt werden von Organisationen oder Personen Produkte produziert, die dann von Kunden als brauchbar oder nicht brauchbar beurteilt werden. Der staatliche Monopolist liefert nicht nur in seinen Fabriken erstellte Produkte sondern auch die Beurteilungen der eigenen Produkte – wie es in einer Planwirtschaft üblich ist. Die Beurteilungen der Klienten dagegen werden nachrangig²³. Diese eigenartige autoritäre „Bildungsproduktion“ und ihre „Erfolgsmessung“ wird dann auch noch expertokratisch als höchst innovativ gefeiert und wissenschaftlich legitimiert.

Funktionäre in den Institutionen Staat, Wissenschaft, Recht und Bildung sind an Standards interessiert, damit „bewährte“ institutionelle Systeme des Handelns und der Herrschaft reibungslos funktionieren. Bildungsstandards verwandeln Lehrer, Eltern und Schüler in lokale Instrumente extern gesetzter entkontextualisierender Expertenurteile, deren wissenschaftliche Herstellung und demokratische Legitimation parteipolitisch und lobbyistisch gelenkt werden, aber von den Betroffenen nicht hinterfragt werden dürfen. Standards können innovationsbehindernd, privilegierend, benachteiligend und auch anderweitig negativ wirken. Somit müsste gefordert werden, dass mit einer geplanten Standardisierung auch ein demokratisch und wissenschaftlich brauchbarer Evaluations- und Transparenzplan verbunden ist, der von regierungsunabhängigen Gruppen erarbeitet wird – was aber von den politischen Instanzen verhindert wird.

²¹ Einen Überblick über die Diskussion zu Bildungsstandards liefern Blömeke/ Herzig/ Tulodziecki (2007, 139 ff), Benner (2007) und Fend (2008, 68 ff).

²² Brügelmann (2004) wählte ironisch folgenden Titel für seinen Aufsatz: Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation "von oben".

²³ Klienten in Schulen und Hochschulen, die hartnäckig Kritik üben bzw. ihre Unzufriedenheit äußern, werden in den meisten Fällen bestraft – stellvertretend, d.h. es werden die Kinder bestraft, wenn die Eltern „unangenehm auffallen“.

Eine vorläufige Definition: Bildungsstandards²⁴ beziehen sich auf Kompetenzen, die nach einer Schulstufe, in einem Altersabschnitt oder in einer sonstigen Zeitspanne nachhaltig erworben werden sollen (Klieme 2004). Schon an dieser Bestimmung ist Kritik zu üben: Die tatsächliche Leistungsstreuung ist nach internationalen Untersuchungen so stark, dass es problematisch und nebenwirkungsreich ist, Schwellenwerte für Schulstufen oder Altersgruppen vorzuschreiben (vgl. Brügelmann 2004a, 420).

Dass eine Standardisierung von (schulfachspezifischen) Inhalten, Kompetenzanforderungen, Leistungen etc. in einem allgemein bildenden Schulsystem den Schülern und „der Gesellschaft“ nützt, wurde der deutschen Öffentlichkeit mitgeteilt. Dass daran gezweifelt werden sollte, wird durch Stichworte angedeutet: neue Lernforschung, Wandel der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes, Herrschaftsstabilisierung etc.

Dies spricht dafür, dass eine Standardisierung vorerst nur in folgender Weise erprobt werden sollte: Minimale Basisstandards, nicht schulformspezifisch, nicht jahrgangsspezifisch, nicht schulfachbezogen, evtl. nach drei Altersabschnitten (drei, sechs und zwölf Jahre). Bildungsstandards als qualitätsbezogene Mindeststandards wären im Elementarbereich zwischen 0 und 6 Jahren wichtiger als im Bereich ab 12 Jahren (vgl. Anger/ Sayda 2006, 73 f).

Die KMK hat aufgrund von Herrschaftsinteressen keine schulqualitätsbezogenen Mindeststandards, sondern abschlussbezogene Regelstandards vorgelegt. Diese von begnadeten Experten geschmiedeten Regelstandards gehen von einer Uniformierung des Wissens aus, sind Zeichen von Unprofessionalität und behindern die Erprobung neuer Modelle des Wissenserwerbs und der kreativen Wissensanwendung. Die Scheuklappenideologie der KMK im Dienste von Machtpolitik ist leicht erkennbar: „Das Qualitätsverständnis, das von den Bildungsstandards transportiert wird, ist betont fachspezifisch – und es richtet sich nur auf drei Fächer.“ (Tillmann 2006b, 209)

Dass es eher unwahrscheinlich ist, dass Bildungsstandards einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung des Lernens und der Gesellschaft leisten, sei stichwortartig angedeutet²⁵: Individualisierung, soziale Kompetenzen, Motivation, Gestaltung neuer Lernumgebungen, communities of practice, Lernsysteme, lebensweltbezogene Aktivitäten, unternehmerische Qualität, Demokratisierung und viele andere Ziele, Institutionalisierungen und Hilfen zur Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung sind auf anderen Wegen besser zu erreichen.

Im Anschluss an Publikationen der OECD lässt sich ein dreifacher Gebrauch des Begriffs *Standard* unterscheiden (vgl. Horn 2004).

1. Standards als gesellschaftliche Erwartungen
2. Standards als Erziehungsziele
3. Standards als durchschnittliche Niveaus erreichter Leistung.

Die Grundlage der Standarddiskussion ist ein Vergleich von Leistungserwartungen und tatsächlichen Leistungen, wobei immer ein Teil der Schüler nicht „den Erwartungen entspricht“. International gibt es jedoch keinen Konsens bezüglich der Inhalte der Erwartungen, der Messinstrumente für Leistungen, der Zeiten der Messungen, der Messmacht, d.h. der Legitimierung oder sogar Monopolisierung von Personen oder Organisationen, die für die Leistungsmessungen zuständig sind, und der Institutionalisierung von Konsequenzen der Standardsetzung und -messung (vgl. Klieme/ Laukart 2004).

Beim institutionalisierten Lernen wird zwischen Input, Prozess und Output unterschieden. Folglich kann es Standards für diese drei unterscheidbaren Bereiche geben:

- Inputstandards: z.B. Internetlernmaterial²⁶, Schulausstattungen, Qualifikationen des Personals, Mitbestimmung der Schüler.
- Prozessstandards: z.B. Schulklima, Individualisierung, Öffnung in das lokale und überregionale Umfeld, Gemeindeorientierung, Vernetzung, Wahlmöglichkeiten von Schülern.
- Outputstandards: Fast immer wird heute Operationalisierung von Kompetenzen (Modell PISA etc.) darunter verstanden, wobei der Begriff Kompetenzen auf die „Hauptfächer“ eingeschränkt wird. Doch Outputstandards könnten auch die kurz-, mittel- oder langfristigen Klienten-, Absolventen- und Arbeitgeberbewertungen von Schule, Unterricht und Lehrerleistung sein.

Verschiedene kritische Fragen sollten bei der Erstellung von Bildungsstandards gestellt werden.

Gelten Standards als Empfehlungen oder Vorschriften für das Handeln (der Klienten? oder auch der Professionellen?) oder nur für die Prüfung der Ergebnisse dieses Handelns?

²⁴ Der Ausdruck „Bildungsstandards“ ist für die offiziellen politischen Produkte unangemessen, stattdessen ist korrekter: autoritär festgesetzte schulfachspezifische Leistungsstandards.

²⁵ Genauere Begründungen können bei Herrmann (2005b), in einzelnen Artikeln von paedilex und in Feldmann (2005) nachgelesen werden.

²⁶ Gutes Lernmaterial (Lernsoftware etc.) ist wahrscheinlich für den Lernerfolg ebenso bedeutsam wie die Erstellung von Bildungsstandards. In dieser Beziehung sind Deutschland und Österreich Entwicklungsländer, d.h. die modernen Möglichkeiten der Herstellung und Verbreitung von Lernmaterial wurden bisher zu wenig gefördert.

Besteht ein „Widerspruch“ zwischen der Autonomie des Lernenden oder des professionellen Handelns und der (staatlichen) Setzung von Bildungsstandards, die als Normen für dieses Handeln gelten sollen?

Soll die Zertifizierung, also die Lehramtsprüfung oder die Entscheidung über eine Anstellung, an diesen Standards ausgerichtet werden?

Sind schulformspezifische Standards (Hauptschule etc.) „sinnvoll“ oder dienen sie nur der Verfestigung veralteter Formen der Institutionalisierung? (vgl. von Saldern/ Paulsen 2004, 81)

Dass die Formulierungen von schulformspezifischen Standards grotesk und provinziell entarten, kann man im Internet am Beispiel der Standards für die Fächer Deutsch und Französisch studieren (vgl. die Stellungnahmen der GEW in Schlömerkemper 2004, 173 f und 208 ff).

Wie kann die Verbindung der Standards mit Tests von Lernergebnissen wissenschaftlich und klientenorientiert legitimiert werden? (vgl. Herrmann 2004)

Standards haben folglich mindestens drei Bedeutungen:

- normative Setzungen: Erwartungen an Lernergebnisse, die durch professionelles Handeln erreicht werden können (Lernziele),
- empirische Setzungen: empirisch gemessene Lernergebnisse,
- „diagnostische“ Setzungen (besser zertifizierende Setzungen): Noten, Zertifikate.

Die bürokratische Produktion und Anwendung von Bildungsstandards kann unerwünschte Nebenwirkungen produzieren (vgl. Hargreaves 2003, 139 ff; von Saldern/ Paulsen 2004; Brügelmann 2004b):

- Fundamentalismus, Zentralismus, Wahrheitsmonopol, Expertokratie: Alternativen werden abgelehnt, ignoriert, bestraft. Schon bestehende „abweichende“ Versuche werden abgewürgt.
- Gefahr einer rigide festgesetzten Operationalisierung: zentrale Tests ohne Alternativen, Ein-Weg-Kommunikation, schleichende Entwissenschaftlichung.
- Autoritäres System stärkt Untertanenhaltung: Verstärkung der bestehenden autoritären Schulstruktur. Standards bedeuten „enge Rahmung“ und „enge Rahmung“ erzeugt statt Innovation Abweichung.
- Teaching to the test: Der Unterricht wird allzu sehr auf Testvorbereitung hin getrimmt. Schüler lernen, ihre Interessen zurückzustellen und sich auf ein gesellschaftlich irrelevantes Ziel zu konzentrieren. Vernetzung und lebenslanges und nachhaltiges Lernen bleiben auf der Strecke.
- Kognitivismus: Soziale und emotionale Kompetenzen werden für unwichtig erklärt und dementsprechend nicht geschult. Eine soziale Defizitgesellschaft, wie sie heute existiert, wird reproduziert.
- Zeit-Raum-Punkt- statt Prozessorientierung: Tests sind punktuelle Prüfungen. Die Entwicklung einer Person und ihres Kompetenzrepertoires wird zu wenig beachtet.
- Fach- statt Lernfeld- und Lernerorientierung: Da die Bildungsstandards und die Tests sich auf einige wenige Fächer und die vorgeschriebenen Inhalte beziehen, wird ein großer Teil relevanten Wissens vernachlässigt.
- Vergangenheits- statt Zukunftsorientierung: Da die Bildungsstandards und die Tests sich auf in der Vergangenheit produziertes Wissen beziehen, wird auf den sozialen, ökonomischen, politischen und technologischen Wandel und kreative Lösungen zu wenig Bezug genommen.
- Demotivierung eines Teils der Lehrerschaft aufgrund von entkontextualisierter Anwendung der Bildungsstandards. Störung professioneller Gemeinschaftsbildung.²⁷ Kreativität und Innovationsbereitschaft von Lehrpersonen verkümmern bei einer „Teaching to the test“-Schulung.
- Schüler werden nur an Standards gemessen, sollen „normalisiert“ werden. Normalisierung stellt notwendigerweise Abweichung her, d.h. es wird ein gesellschaftlicher Abweichungsbereich geschaffen bzw. verhärtet, den Professionelle bearbeiten und absichern.

Dienen die gestiegenen Standards als Legitimation für Selektionsmaßnahmen, dann können sie zu verstärktem Ausschluss und Ausschuss führen: Testversagen, Sitzen bleiben, Lernverweigerung, Wissenskluft, Zertifikatsmangel, Bildungsarmut, Dauerarbeitslosigkeit. Standards und Tests legitimieren die Exklusion der Personen, deren Entwicklungsmängel nachhaltige und gültige Beweise für das Versagen der Bildungspolitik liefern.

Dass Standards auch emanzipatorisch wirken können, meint Böttcher (2004, 237), sie „können... sichern, dass Lerndefizite systematisch erkannt und entsprechend behoben werden.“ Doch die Aussage ist verräterisch: Offensichtlich steht das Erkennen von Lerndefiziten im Vordergrund, nicht das Erkennen und Fördern von „Talenten“, verborgenen Kompetenzen, verschütteten Motivationen. In verschiedenen angelsächsischen Regionen haben Leistungsstandards und die damit verbundenen punktuellen Tests das Abstempeln von Schülern und ganzen Schulen als „Versager“ intensiviert (vgl. Nichols/ Berliner 2007).

²⁷ Der Titel eines Kapitels in dem Buch von Hargreaves (2003, 125) fokussiert auf das Problem: „Beyond standardization: professional learning communities or performance training sects?“

Auf Alternativen zum derzeit herrschenden Paradigma weist ein Ansatz, der „standards of complexity“ befürwortet (Horn 2004, 93 ff). „...assessment in standards of complexity systems is focused on assessment *for* learning rather on assessment *of* learning“ (115).

Noch ein Hinweis: Die Standards werden von politisch ausgewählten Experten erarbeitet und erhalten damit wissenschaftliche Weihen, bevor sie bürokratische Normen werden. Doch ihre tatsächliche „erziehungswissenschaftliche Relevanz“ und ihr gesellschaftsförderndes Potenzial sind keineswegs gesichert! Obwohl sie nur hypothetischen und experimentellen Charakter haben, werden sie politisch sakralisiert.

Dies lässt sich an dem im Vergleich mit Deutschland und Österreich anderen Umgang mit dem Problem in Schweden exemplifizieren. Dort wirken vor allem die Personen vor Ort, nämlich Lernende und Lehrende, „standardsetzend“, nicht eine Zentralautorität. Es werden nicht tausende Seiten und Vorschriften wie in Deutschland verfasst, sondern kurze schlicht gehaltene Empfehlungen. Was wirklich wichtig ist, hat nämlich weniger mit Vorschriften, Gesetzen und Erlässen zu tun als mit Gemeinschaft, Schulklima, Mündigkeit und Individualisierung.

Zentrale Standards, Tests und normative Regelungen wirken auch insofern paternalistisch und innovationsfeindlich, als sie – absichtlich oder unabsichtlich – es verhindern, dass die Lernenden sich mit den Verkrustungen, Ungerechtigkeiten und Absurditäten in ihrer Umwelt, Gemeinde und ihren Organisationen beschäftigen.

Will man leistungsmotivierte, gemeinschaftsorientierte und nachhaltig denkende und planende Menschen „erzeugen“, dann sind nicht Standards wichtig, sondern man sollte die Lernumgebungen so gestalten, dass die Lernenden Freude an Wissenserwerb und kreativer Arbeit entwickeln, dass die Demokratisierung, die Beachtung der Menschenrechte und die Verbesserung der Lebenschancen der Unterprivilegierten gefördert wird, dass Themen und Verfahrensweisen nach Interessen der Schüler ausgewählt werden und dass ständig Begegnungen mit Menschen, Organisationen, Institutionen und Ereignissen außerhalb der Schule stattfinden und reflektiert werden (vgl. Helmke 2004, 118 f).

Bürokratie

Bürokratie oder Verwaltungsherrschaft sollte legal und rational sein. Doch erstens besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Legalität und Rationalität auch in Demokratien. Zweitens ist Rationalität ein Krisen- und Konfliktbegriff (geworden), der in Konkurrenz und Abgrenzungsnot zu Reflexivität, Individualisierung, Perspektivität, Konstruktivismus, Kontextualismus, Legitimation und Ideologie steht. Die real existierende Bürokratie steht unter Druck, doch dies garantiert nicht, dass sie reflexiver, humaner, bürgerfreundlicher und flexibler wird.

Die Beurteilung und Bewertung einer real existierenden Bürokratie ist von Normen, Werten, Zielen und Kriterien abhängig, sie ist perspektivisch, gruppenbezogen, selektiv und kontextabhängig. Die vom Staat abhängigen Wissenschaftler vermeiden tunlichst wissenschaftlich gesteuerte Bewertungen und Evaluationen von konkreten staatlichen Bürokratien, so dass es sich um ein Gebiet handelt, in dem Fehl- und Unwissen, Vermutungen und Auftragsexperten vorherrschen, Zustände, die den Herrschenden und Privilegierten nützen und für die Beherrschten und Benachteiligten die Übersicht und die Kritik erschweren.

Bürokratie ist ein zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff wie Bildung. Die real existierende in vielen europäischen Ländern aufzufindende Bildungsbürokratie ist ein ge- und verwachsenes Organisationssystem, verregelt, privilegiendurchwuchert, erfolgshemmend hierarchisiert und segmentiert, intransparent, parteiisch, innovationsbehindernd, quasisakral und ideologiegeschwängert. Bürokratie ist geschlossen und sollte geöffnet und verschlankt werden, Bürokratie ist zu statisch, sollte dynamisiert werden. Durch Bürokratie geformt und deformiert werden: Professionalisierung, Individualisierung, Demokratisierung, Flexibilisierung, Lernnetzwerke und -systeme.

Ein einfaches Modell soll die beiden Bereiche Bürokratie und Professionalisierung grob differenzieren.

- Alte Bürokratie (Deutschland, Österreich): zentralistische Inputkontrolle, doch im gesetzten Rahmen wird den Lehrern und Hochschullehrern (allzu?!) viel Handlungsfreiheit gelassen.
- Neue Bürokratie (zuerst in angelsächsischen Systemen entwickelt und erprobt): new managerialism, accountability, performativity (zur Kritik vgl. Ball 2003).
- Alte Professionalisierung: Fachausbildung der Gymnasiallehrer.
- Neue Professionalisierung: erziehungswissenschaftliche und psychologische Schwerpunktsetzung, Betonung der Weiterbildung, communities of practice, Lernsysteme, Lehrer als Coach, Interprofessionalisierung, neue Arbeitsteilung etc. (Hargreaves, Engeström, Wenger etc.).
- Entbürokratisierung: Dezentralisierung, Enthierarchisierung, Entmachtung der Oligarchen, Transparenz, Flexibilisierung.

	<i>Alte Bürokratie</i>	<i>Neue Bürokratie</i>	<i>Entbürokratisierung</i>
<i>Alte Professionalisierung</i>	D und A bisher	D und A in Zukunft ²⁸ (?)	sehr unwahrscheinlich
<i>Neue Professionalisierung</i>	in wenigen Nischen in D und A	einige angelsächsische Regionen	partiell in skandinav. Schulen

These: Die neue Professionalisierung kann sich nur flächendeckend entwickeln, wenn eine radikale Entbürokratisierung bei gleichzeitiger starker Begrenzung der Privatisierung politisch durchgesetzt wird²⁹.

Die derzeitige Beamtenbürokratie, sowohl in ihrer alten als auch in ihrer angeblich neuen Form, ist ein zentrales Hindernis einer nachhaltigen und wissenschaftlich hochwertigen Reform des Bildungs- und Erziehungswesens. Die derzeitige Bildungsbürokratie arbeitet weder effektiv (Verhältnis zwischen Ziel und Zielerreichung) noch effizient (Verhältnis von Aufwand und Ertrag), gemessen an alternativen Modellen, deren Erprobung gesetzlich verboten ist.

Für die Bürokratie sind offiziell die Regierungen und die Ministerien verantwortlich. Doch ein Satz, der von Lauterbach (2007, 163) stammt und sich auf die ziemlich junge Pflegebürokratie bezieht, regt zum Denken an: „Das System der Dokumentation wird in der jetzigen Form von niemandem verteidigt, auch ein Erfinder lässt sich im Nachhinein nicht mehr ausmachen.“

Bürokratie ist eine evolutionäre Molochentwicklung, vor allem der vergangenen beiden Jahrhunderte, sie gewinnt ihre Macht durch Depersonalisierung, rechtliche Verdschungelung, politische Korruption, Tradition, Ideologisierung und Erzeugung von Ohnmacht auf Seiten der Betroffenen.

Doch eine Popularisierung und Simplifizierung der Kritik an der staatlichen Bürokratie kann aufgrund der mangelhaften Bildung der Bevölkerung, der Macht der Wirtschaft und der Propaganda cleverer Gruppen zu unerwünschten Ergebnissen führen. Mitglieder gehobener Milieus nehmen fälschlicherweise an, dass eine unfähige staatliche Bürokratie durch ein wettbewerbsorientiertes privat agierendes System ersetzt werden sollte. Dabei existieren gut funktionierende öffentliche, staatliche, genossenschaftliche und nicht private Systeme in Skandinavien und einigen angelsächsischen und europäischen Regionen, wobei die EU – wäre sie denn ein kreatives, demokratisches Unternehmen – die Förderung übernehmen könnte. Außerdem wird die Konzeptionierung und Erprobung von Hybridsystemen von den schwerfälligen Staatsbürokratien verhindert.

Eine umfassende Privatisierung (gemäß derzeit üblichen Rahmenbedingungen) ist folglich im Bildungssystem nicht nur unnötig sondern hochproblematisch, da sie die soziale Ungleichheit fördert (vgl. Kincheloe 2006, 1 ff).

Was tun? Nicht zynisch und egoistisch die eigenen Kinder in Privatschulen unterbringen, sondern mit demokratischen Mitteln die Bildungsbürokratie allmählich entmachten³⁰ und experimentell und transparent arbeitende öffentliche Netzwerke und Lernsysteme an ihre Stelle setzen!³¹

Community

In einem Gymnasium beobachtet eine Schülergruppe Bakterienkulturen und stellt Berechnungen an. Eine andere Gruppe liest „De bello Gallico“. In einem Nachbarhaus verreckt ein alter einsamer Mensch oder ein Kleinkind in seiner verwahrlosten Wohnung.

Manche werden Kritik an der Verwendung des englischen Begriffs „community“ üben und meinen, dass man deutsche Begriffe verwenden sollte, z.B. Gemeinschaft oder Gemeinde. Die Kritik ist vielleicht berechtigt, doch das Ziel, Aufmerksamkeit zu begünstigen und darauf hinzuweisen, dass es sich um eine keineswegs selbstverständliche Angelegenheit handelt, kann wahrscheinlich durch die Verwendung des Begriffs „community“ eher erreicht werden.

Community soll den Kontext bezeichnen, in dem Menschen face-to-face interagieren (können), in dem vielfältige Verbindungen zwischen den Menschen und den Gegenständen bestehen, die kognitive, emotionale und soziale Bedeutungen mit sich bringen (vgl. Putnam 2001).

Familien, Kinderbetreuungsorganisationen und Schulen sind in solchen communities eingeordnet. Die Verflechtung und die Verbesserung der erwünschten gemeinschaftsbezogenen Leistungen und Kommunikationen sollten von den Schulen und den anderen Menschendienstleistungsorganisationen aktiv betrieben werden, tatsächlich

²⁸ „In Deutschland kommt es zu einer Hybridbildung von alten und neuen Formen der Aussenlenkung von Schulen, einer Überlagerung und Kombination detaillierter *input*-Verwaltung mit gelegentlichen *output*-Kontrollen.“ (Flitner 2006, 265)

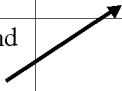
²⁹ O’Day (2002) vertritt dagegen ein Modell der Kombination von bürokratischer und professioneller Kontrolle.

³⁰ Terhart (2005, 12) lädt dezent, ironisch (?) und unverbindlich zu solchen Versuchen ein: „... für eine intellektuelle Selbstbefreiung wäre es womöglich förderlich, wenn dieser administrative Schutzschirm einmal außer Kraft gesetzt würde.“

³¹ Leider sind die deutschen Eliteerziehungswissenschaftler und –bildungsforscher keine guten Vorbilder. Sie schmiegen sich den Bürokratien an, damit sie Forschungsgelder und Kapital erhalten – soweit sie nicht elfenbeinstürmerisch abendländischen bzw. postmodernen Ohnmachtsweihrauch versprühen.

werden sie häufig verhindert. Die politischen Institutionen, Menschendienstleistungsorganisationen und –gruppen in einer community sollten in Richtung verstärkter Klientensteuerung, Dezentralisierung, Vernetzung und Kooperation verändert werden.

	<i>Lehrer-zentrierung</i>	<i>Schüler-zentrierung</i>
<i>Starke community-Orientierung</i>	Japan	Erwünschtes Modell
<i>Schwache community-Orientierung</i>	Deutschland	



Will man die Situation verbessern, dann sollten die vorhandenen communities of practice (Wenger 1999), funktionierende Arbeitsgruppen, beobachtet und einbezogen werden, wobei die Selbst- und Peerbeobachtung und –evaluation von primärer Bedeutung ist. Kinder und Jugendliche lernen „innerhalb eines Kontextes durch ‚angeleitete Teilnahme‘ in sozialer Interaktion mit erfahreneren Partnern, die Verständnis und Fähigkeiten fördern. Das soziale System, in dem Lernen stattfindet, wird von Lave und Wenger als Praxisgemeinschaft bezeichnet.“ (Schulz 2005, 234)

Die Interaktionen und Kommunikationen werden in einer fortschrittlichen community für alle transparenter, was nicht von allen Mitgliedern der community gewünscht wird. Konflikte werden nicht unter den Tisch gekehrt, sondern bearbeitet.

Die existierenden communities of practice werden motiviert, in ihrem eigenen Interesse, d.h. von den eigenen Zielen ausgehend, sich zu öffnen. Die Öffnung ermöglicht neues Lernen und Arbeiten für Kinder, Jugendliche und auch andere Personen. Zusätzlich wird die Einrichtung von neuen communities of practice gefördert, wobei vor allem Probleme im Nahraum den Anlass bieten (Umwelt, soziale Dienstleistungen, Verkehr, Spielplätze, Fabriken oder Geschäfte, die geschlossen werden, etc.). Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien für Problemlösungen wird gefördert, innerhalb und zwischen communities.

Soweit möglich, sollten öffentliche Organisationen, z.B. Schulen, in innovative Arbeits- und Lernsysteme (Engeström, Wenger etc.) umgewandelt und evaluiert werden (vgl. Roth/ Lee 2007). Schulen sind nämlich meist schlecht funktionierende communities, unterschiedlich wertgeschätzt; eine Sonderschule mit einem hohen Migrantenanteil gilt den meisten als so wertvoll wie ein Gefängnis, dagegen erscheint eine Eliteschule, in der sich nur Kinder aus der Oberschicht und oberen Mittelschicht befinden, (den Eltern) als Märchenschloss. Die abgewerteten Schulen und ihre Insassen können durch eine Verbindung mit höherwertigen communities (of practice) Anerkennung und soziales Kapital gewinnen.

Curriculum

Der Einfachheit halber soll der Ausdruck Curriculum synonym mit dem Begriff Lehrplan verwendet werden, obwohl dies schon bedeutet: in eine Falle gehen!

Es gibt keine erstklassige Forschung zu real existierenden Curricula im deutschsprachigen Raum, dafür viele normative Stellungnahmen, und es gibt nicht einmal mittelmäßige Forschung zu experimentellen Curricula. Der staatliche Monopolist (Landesregierungen, Minister etc.) wünscht keine hochwertige Forschung und die angepassten und abhängigen Wissenschaftler halten sich an diese implizite Normierung.

Die Curricula werden durch Traditionen und kulturelle kollektive Vorstellungen gestützt, wobei freilich nur die wenigsten Bürger die Chance haben, dass ihre persönlichen oder primärgruppenspezifischen „Hintergrundkonzepte“ berücksichtigt werden. Nach wie vor werden schulische Lehrpläne nach nicht transparenten und demokratisch fragwürdigen Prinzipien „gebraut“. Das bedeutet nicht, dass eine naive und unprofessionelle direktdemokratische Lehrplanarbeit befürwortet werden soll (vgl. Brändli 2006).

Curricula sind trotz ihrer Zusammensetzung aus „Kopien“ oder „didaktischer Umformung“ wissenschaftlicher Elemente insgesamt keineswegs wissenschaftliche Produkte oder Technologien, sondern können eher als paternalistisches Brauchtum bezeichnet werden. Hopmann und Künzli (2006, 53) beschreiben diese Selbstbezüglichkeit und Inzucht: „Schule konstituiert sich nämlich über Wissen, genauer über richtiges, erprobtes und bewährtes Vorwissen. ... In diesem Sinne kann man sagen, dass Wissen sich dann als Schulwissen anbietet, wenn es Element einer erprobten und bewährten Lehre ist, also *doktrinär* im Wortsinne oder eben *scholastisch*.“ Sowohl Bourdieu als auch Latour haben sich verächtlich über dieses routinisierte, erstarrte und forschungsferne Schulwissen geäußert.

Zu Recht weist Luhmann (1996, 35 ff) im Anschluss an Bachelard auf die „Pädagogisierung des Wissens“ und auf die „Verzerrungen“ wissenschaftlicher Wahrheiten in schulischen Curricula hin. Doch seiner Annahme, dass dies nur oder primär zur Erhöhung der „Effektivität“ geschähe, kann man die These entgegensetzen: Es geht um Interessen, Macht, Besitzstandswahrung, soziale Ungleichheitserhaltung, Distinktion, Habitus- und Ideologieproduktion. Curricula sind Herrschaftsprodukte, die durch kulturelle Ideologien, „Selbstverständlichkeiten“, Recht und politische „Hinweise“ legitimiert werden. Ein Beispiel für eine diffuse „kulturelle Legitimation“ der in Lehrplänen verherrlichten bürgerlichen Bildungswelt: „Bücher und Kunstwerke sind die eigentlichen Quellen des Bildungssystems.“ (Fend 2006, 48) Offensichtlich sind handwerkliche Produkte, Betten, Interaktionen, Internetnutzungen, Reisen, Versprecher, Krankheiten, soziale Experimente, Aktienspekulationen, Kinderspiele und vieles mehr unwichtige oder sogar zu vernachlässigende kulturelle Phänomene – jedenfalls ohne Sakralisierung durch bildungsbürgerliche Werkverarbeitung – nach der Meinung von Helmut Fend, der ja nur die Vorurteile eines beachtlichen Teils der europäischen Akademiker wiedergibt.

Vielleicht führt die recht späte bürokratische Besinnung auf die vorschulische Bildung zu einer Horizonterweiterung der schulischen Bildung. Die deutschen Bundesländer haben sich auf folgende Bildungsbereiche für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen geeinigt:

1. Sprache, Schrift, Kommunikation
2. Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
3. Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
4. Musische Bildung/Umgang mit Medien
5. Körper, Bewegung, Gesundheit
6. Natur und kulturelle Umwelten.

In den Lehrplänen für Schulen, im real existierenden Unterricht, im Bewusstsein der Beteiligten und in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien werden die Bereiche 1 und 3 dominant – und zwar meist absichtlich isoliert von den Bereichen 2, 4, 5 und 6.

Ein Vergleich des Schulsystems mit dem Gesundheitssystem bringt interessante Denk- und Forschungsanregungen.

Insassen von deutschen Pflegeheimen nehmen im Durchschnitt acht verschiedene Arzneimittel regelmäßig ein. Diese Arzneimittel wurden in der Regel nicht an alten Menschen getestet und die Wirkungen der Kombinationen wurden nicht wissenschaftlich untersucht. Außerdem werden in diesem Dienstleistungskontext noch viele zusätzliche Fehler begangen, z.B. zu geringe Flüssigkeitszufuhr, keine zuverlässigen Diagnosen etc. (Lauterbach 2007, 163 f).

Ganz ähnlich kann der Schulunterricht beurteilt werden: Die Schüler werden mit unterschiedlichen Wissenspartikeln und –paketen gefüttert, wobei keine guten wissenschaftlichen Untersuchungen der Langzeitwirkungen dieses staatlich legitimierten Wissenscocktails existieren. Zusätzlich werden viele Fehler gemacht: Es wird nicht überprüft, ob der jeweilige Schüler bestimmte Wissensteile „verträgt“, was sie in ihm „anrichten“, ob es bessere Ergebnisse erbringt, wenn man Teile weglässt usw. Außerdem wird in Schulen nicht versucht, intelligent auf die Frage zu reagieren, welches Wissen für welche Personen unter welchen Umständen in zehn oder zwanzig Jahren „nützlich“ sein könnte. Diese Probleme können weder durch Bildungsstandards noch durch Tests gelöst werden. Die Wächter der Schulcurricula sind nicht daran interessiert, dass von den Klienten solche Probleme erkannt, diskutiert und Lösungsvorschläge erarbeitet werden.

Lehrpläne werden staatlich verordnet. Lehrer werden zu Befehlsempfängern, die freilich diese Lehrpläne nur oberflächlich rezipieren und nur selektiv und partikularistisch für ihre Unterrichtsplanung verwenden (Blömeke/Herzig/Tulodziecki 2007, 135 ff; Oelkers 2007, 66 ff). Die wissenschaftliche und soziale Legitimation für die politische (zentralistische!) Festlegung schulischer Lehrpläne und Richtlinien wird den Schülern meist nicht vermittelt und vor allem wird sie nicht öffentlich diskutiert. Folglich ist es wissenssoziologisch gerechtfertigt, von Curriculumsideologien und Herrschaft zu sprechen. Nach Lenhardt haben die Curricula die Aufgabe der Erhaltung und Legitimation des Nationalstaats. Doch betrachtet man die internationalen Rahmenbedingungen, dann zeichnet sich ein „Weltcurriculum“ ab (Fuchs 2003; Lenhardt 2004): Muttersprache, Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, Religion. Lehrplanstrukturen haben sich nicht nur national sondern auch international verfestigt und verfilzt, d.h. es gibt neben den Vertretern der nationalen Herrschaft viele privilegierte Gruppen, die eine Veränderung zu Gunsten der Klienten, der durch die Curricula Benachteiligten und zu Gunsten der nachhaltigen Entwicklung der Menschheit verhindern. Vor allem ist durch eine alternativenlose Zwangserziehung über Generationen eine „Naturalisierung“³² gelungen. Die meisten Erwachsenen können sich andere Strukturen gar nicht als real machbar und sinnvoll vorstellen. Doch Untersuchungen zeigen, dass Schüler durchaus alternative curriculare Vorstellungen haben, z.B. statt Physik und Religion wählen sie Kochen, Sport und Tierpflege (vgl. Behnken 2008).

³² Naturalisierung bedeutet hier nicht, dass etwas als „naturegeben“ oder „biologisch“ begründet angesehen wird, sondern dass es als selbstverständlich, nur so möglich und unbezweifelbar erlebt wird.

Bernstein (1977) hat zwei Typen von Curricula unterschieden, den Typ des Sammelns und den Integrationstyp. Beim *Typ des Sammelns* sind verschiedene voneinander klar abgegrenzte curriculare Teile (Fächer, Wissenschaftsbereiche) zusammengefügt, während beim *Integrationstyp* auf die Grenzsetzungen und Klassifikationen weniger Wert gelegt wird. Der Integrationstyp ist mit den durch konstruktivistische und situierte Lernmodelle geforderten Prinzipien Individualisierung und Alltagsbezug besser vereinbar als der Sammeltyp. Vorherrschend ist in den Schulen jedoch der Typ des Sammelns³³. Ein Teil der dem Wissenschafts- und Universitätsbetrieb entstammenden starren Fächerabgrenzungen wird auf die Schule übertragen, innerhalb der Fächer gibt es bürokratisch festgesetzte Inhalte. Inter- oder gar transdisziplinäre Arbeit ist randständig. Inhaltliche Interessen von Kindern, Jugendlichen oder Eltern werden kaum berücksichtigt. Neue oder „abweichende“ Themen (z.B. neue Medien, Europäische Union, Handygebrauch) müssen in die alten Schubladen gepresst oder weggelassen werden. Soziale Probleme (z.B. Arbeitslosigkeit, Jugendkriminalität, Pflegeheime) werden marginalisiert bzw. dürfen nur gemäß curricularen Vorschriften und Vorgesetztenideosynkrasien bearbeitet werden. Manche Schulen nähern sich in ihrer curricularen Struktur dem Integrationstyp: „In der Stufe III, den Schuljahren 5 bis 7, wird in Erfahrungsbereichen statt in Fächern gelernt. Damit das Lernen ... besser gelingen kann, bilden mehrere Fächer zusammengenommen Erfahrungsbereiche.“ (Thurn 2007 über die Laborschule Bielefeld).

Nach Bernstein ist eine traditionelle Schule nicht nur durch eine starre Klassifikation (Typ des Sammelns), sondern auch durch fixe Rahmung (framing) gekennzeichnet, d.h. Schüler müssen die Auswahl, Organisation, zeitliche und räumliche Bestimmung des Wissens untertänig hinnehmen (vgl. Moore 2004, 136 ff). Schulisches Wissen wird objektiv und subjektiv eine fremdbestimmte Domäne, ein Herrschaftsmittel.

Bernstein (1990) sah die Mittelklasse bezüglich des *framing* geteilt, und zwar nicht nur auf das Curriculum bezogen, sondern generell im Erziehungsbereich. Die „neue Mittelklasse“ tritt eher für Offenheit in vielen Bereichen ein, während die „traditionelle Mittelklasse“, früher konservatives Bürgertum genannt, Exklusion, strenge Grenzsetzungen und möglichst frühe Trennung ihrer Sprösslinge von den Kindern der Unterschicht fordert – und in Deutschland und Österreich auch bisher erstaunlich gut durchsetzen konnte (vgl. auch Ball et al. 2004).

In der folgenden Tabelle werden historisch bedeutsame curriculare Modelle, Ideologien oder Konzeptionen idealtypisch dargestellt.

<i>Curriculare Positionen</i>	<i>Prinzipien</i>	<i>Funktionen</i>	<i>Machtträger</i>
<i>Enzyklopädismus</i>	Allgemeinwissen	nationalstaatliche Integration, Standardisierung	Staatliche Bürokratie, Bezugswissenschaften
<i>Humanismus</i>	Abendländische Kultur(überlegenheit)	Selektion, Distinktion, Elitebildung	Bildungsbürgertum
<i>Berufsbezogenheit</i>	Wirtschaftlicher Erfolg	Qualifikation für das Wirtschaftssystem	Vertreter der Privatwirtschaft
<i>Personorientierung Ganzheitlichkeit</i>	Optimale Entwicklung der Person	Individualisierung, Heilserwartung	Reformer, Progressive, soziale Bewegungen

Curriculare Konzeptionen (modifiziert nach McLean 1990)

Enzyklopädismus stammt aus der Zeit der Aufklärung. Es ging um die Aufgabe, den Kanon eines allgemein gültigen und dem Fortschritt der Menschheit dienenden Wissens in der Schule zu vermitteln (vgl. Tenorth 2004). Diese Konzeption ist nach wie vor in den europäischen Schulsystemen vorherrschend, wobei ihre Stabilität wohl weniger den sich wandelnden Fortschritts- und Aufklärungsvorstellungen oder gar der modernen Wissenschaftsentwicklung zuzuschreiben ist, sondern dem Nationalismus, dem Bürokratismus und den Interessen der Verwalter dieses Kanons. Diese Kanonbedürfnisse werden durch Bestseller, in denen die „wichtigen“ Schriften und Erkenntnisse enthalten sind (z.B. Schwanitz 1999), durch Lexika, Quiz Shows, Lektürelisten, Feuilletons, Gedanksendungen etc. legitimiert, befriedigt und trivialisiert.

*Humanismus*³⁴ ist eine im Laufe der Zeit reaktionärer werdende Geistes- und Kulturhaltung (vgl. Burke 2005, 289 ff), die vor allem im humanistischen Gymnasium zelebriert und kaserniert wurde. Hierbei wurde von Teilen des europäischen Bürgertums des 19. und 20. Jahrhunderts die Herausbildung eines idealisierten durch die Kenntnisse von Latein und Altgriechisch gut abgrenzbaren Habitus angestrebt, ein Versuch, dem traditionel-

³³ Freilich kommt es zu einer „wilden Integration“ im Bewusstsein von Lernenden, um die sich Lehrer und Bildungsforscher nicht kümmern (vgl. Stevens et al. 2005).

³⁴ „Humanismus“ ist ein vieldeutiger und ideologisch unterschiedlich genutzter Begriff (vgl. Foucault 1987, 94 f; Pfeiffle 1991).

len Bild des Adligen eine Kunstfigur entgegenzustellen, ein Viertel „alter Griechen oder Römer“ und drei Viertel Diener des nationalistischen Staates. Aus einer Konfliktperspektive betrachtet, erwies sich dieser „Humanismus“ als Brutstätte für arrogante Eliten, als Strategie zur Exklusion anderer Gruppen und Schichten und zur Abwertung alternativer Habitusformen und als Stütze des Imperialismus und Eurozentrismus. Die Behauptung, dass das „moderne Gymnasium“ diese unerwünschten (?) Funktionen nicht mehr erfülle, wurde bisher empirisch nicht belegt.

Eine immer mehr forcierte Konzeption kann als *Berufsbezogenheit* bezeichnet werden. Das Curriculum soll den jeweiligen Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt angepasst werden. Auch diese Konzeption kann aus einer Konfliktperspektive betrachtet werden. Die Berufsbezogenheit wird für die unteren Klassen angesetzt (Haupt- und Realschule) und für die Oberklasse der auf die Edelprofessionen bezogene „Humanismus“ (Gymnasium).

Zuletzt sei noch eine „philosophy of education“ genannt, die unter verschiedenen Namen zu finden ist: *Person-, Kind- und Entwicklungsorientierung*, Ganzheitlichkeit (Beispiele: Alternativschulen). Diese Ansätze grenzen sich von Perspektiven ab, die institutionelle, gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Anforderungen in den Vordergrund stellen, z.B. Kinder als Humankapital ansehen. Doch die konkreten „ganzheitlichen“ Alternativschulen dienen dann meist mittleren und oberen sozialen Schichten für ihre Reproduktion und dem Ausschluss unerwünschter Gruppen, d.h. der Grundorientierung kann Fassadencharakter unterstellt werden.

Die Curricula der allgemein bildenden Schulen in Deutschland und Österreich sind stark von einem traditionsbestimmten Enzyklopädismus geprägt, durch einen festungsartig gefügten Fächerkanon, wobei ein beachtlicher Teil für große Bevölkerungsgruppen relevanten Wissens ausgegrenzt wird (z.B. Ökonomie, Recht, Massenmedien, Technik, Gesundheit, Psychologie, Sozial- und Erziehungswissenschaften).³⁵ In diesem traditionalistischen Curriculum wird die so genannte „bewährte Wissenschaft“ exekutiert, damit ist es jedoch vergangenheitsorientiert und erzieht zu einem kreativitätsfeindlichen Nachbeten von staatlich geprüften „Wahrheiten“.

Die Installierung des Curriculums und die Beibehaltung curricularer Regelungen kann als Prozess der sozialen Kontrolle gedeutet werden. In Deutschland, Österreich und anderen Staaten wird zentralistisch bzw. föderalistisch vorgeschrieben, welche wissenschaftlichen Disziplinen, Inhalte und Lehrbücher institutionalisiert und verwendet werden dürfen.

Moderne curriculare Konzeptionen, wie sie in einigen skandinavischen und angelsächsischen Kulturzonen erprobt werden, stellen Mischtypen dar, die den Schwerpunkt auf Personorientierung und Individualisierung legen (vgl. auch Edelstein/ de Haan 2006). Sie wenden sich auch gegen die kognitivistische Schlagseite des Enzyklopädismus.

McLean (1993, 274) stellt die Frage: „Wie kann ein europäisches Curriculum zustande kommen?“ Er gibt die Antwort, dass sich das europäische Curriculum von unten nach oben entwickeln soll, d.h. das Netzwerk zwischen Lernenden, Lehrenden und Schulen der europäischen Länder soll ausgebaut werden. Implizit steckt in diesem Vorschlag die bisher ziemlich ohnmächtige Botschaft: Weg von den zentralistischen nationalen curricularen Regelungen!³⁶

Kollektiver Reduktionismus³⁷ oder transdisziplinäre Individualisierung

Wie immer die PISA-Experten ihr Unternehmen definieren und abgrenzen, die durch PISA ausgelöste Diskussions- und „Reformwelle“ wird von ihnen nicht beherrscht, sondern sie bestärkt curriculare Ideologien, z.B. dass nur Mathematik, die drei Naturwissenschaften, Muttersprache und eine Fremdsprache „bedeutsam“ seien. Eine sehr reduzierte Weltansicht. Dieser curriculare Reduktionismus wird durch internationale Trends zur Standardisierung, zur Regulierung und zum Schulmanagement befördert (vgl. Hargreaves 2003; Ball 2003; Brehony 2005).

Viele praktische Fertigkeiten, wie Fenster streichen, kochen, feilschen, Tricks von Betrügern zu erkennen, Immobilien mieten oder kaufen, nonverbal zu kommunizieren, sich verschönern, andere Menschen politisch zu aktivieren und fotografieren werden in der standardisierten, Herrschaftswissen aussparenden, protestantisch asketischen und bildungsbürgerlich gerahmten Schule missachtet.

³⁵ Allerdings erfreuen sich berufsbezogene höhere Schulen immer größerer Beliebtheit, z.B. Wirtschaftsgymnasien, die freilich einen Teil der veralteten curricularen Strukturen weiter tradieren (müssen).

³⁶ „Die bisherige epistemologische Hoheit der Kultusministerien ist durch nichts mehr zu rechtfertigen.“ (Kösel 2007, 251)

³⁷ Tenorth (2004) beschäftigt sich kritisch mit Reduktionismusvorwürfen.

Kompetenz- bereiche	Lesen	Mathe- matik	Natur- wiss.	Soz Psy	Musisch	Sport
Log-math	+	+++	++	+		
Sprache	+++	+	+	++	+	
Körper(sprache)				+	++	++
Musik, Kunst	+			+	+++	
Raum		+	++	+	+	+
Interpersonal	+			+++	+	+
Intrapersonal	+			++		+
Politik	+			++		
Natur	+	+	+++	+	+	+

Intelligenzen nach Gardner und curriculare Strukturen

In obiger Abbildung, die eine eingeschränkt gerasterte „Wirklichkeit“ darstellt, erkennt man, dass PISA (die ersten drei Spalten) viele Lebenskompetenzbereiche nicht oder nur randständig berührt und dass das schulische Curriculum überdacht werden müsste, denn Reduktionismus oder Verengung und Hierarchisierung (Hoch- und Niedrigkultur, Profession und Nicht-Profession, Hochwert und Niedrigwert) sind die traditionellen Prinzipien, die offen zu legen und einer nutzerbezogenen Kontrolle zu unterwerfen sind.

In der Schule wird so getan, als wären die Gesellschaft und das Leben nach Schulfächern strukturiert. Schule und Lehrer stehen den real existierenden gesellschaftlichen Strukturen zu wenig interaktiv und handlungsorientiert gegenüber. Kinder kommen mit vielen Kompetenzen und impliziten Theorien ausgestattet in die Schule. An diese sollten Lehrende anknüpfen, bzw. dafür müssen Lernumgebungen gestaltet werden. Theorie und Reflexion sind bei jeder Tätigkeit beteiligt, man muss sie nicht mühsam hinzuschaukeln, Lehrer, Schüler bzw. Lernprogramme können die Alltagstheorien, die impliziten Annahmen, aufgreifen und weiterentwickeln. Aktiviert man die Kompetenzen des einzelnen Kindes, entsteht ein vieldimensionaler, individueller und sozialer Raum, der dann von Professionellen mit einer Fächerstruktur behutsam verlinkt werden kann.

Alternativen zu zentralen Lehrplänen und Bildungsstandards sind individuelle und gruppenspezifische Lernarrangements und Bildungspläne. Lehrpläne und Bildungsstandards sind als Empfehlungen durchaus brauchbar, nur als im Ernstfall gewaltsam durchgesetzte Dogmatik abzulehnen.

Demokratisierung der den Curricula zugrunde liegenden Wissens- und Herrschaftsordnungen bedeutet, die Rahmenbedingungen, Zielvorgaben und bürokratischen Verfahren transparent zu machen, zu reflektieren und in humanere und bedürfnisgerechtere Formen zu transformieren. Wenn in Schulen mehr curriculare Entscheidungen getroffen werden können, als dies derzeit in Deutschland und Österreich der Fall ist, dann kann dies auch zur Verringerung der sozialen Diskriminierung unterprivilegierter Kinder in Schulen beitragen³⁸.

Demographischer Wandel

Der Anteil der Kinder und Jugendlichen an der Bevölkerung nimmt ab und der Anteil der alten Menschen nimmt zu. Der demographische Wandel hat vielfältige Konsequenzen – auch für die Entwicklung des Bildungssystems. In manchen Gemeinden wird es schwierig, Kinderbetreuungsstätten und bestimmte Schulformen aufrechtzuerhalten. Dies kann stur bürokratisch exekutiert werden oder es können Innovationen gefördert werden: Flexibilisierung von Bildungsstätten, also Entwicklungen in Richtung Gesamtschulen und Aktivitätszentren, Aufheben von veralteten Grenzsetzungen, neue Formen der Interaktion in der community. In Deutschland wird z.B. das Konzept der Bildungshäuser diskutiert, in denen Kindertagesstätten und Grundschulen zusammengeführt werden.

Das schwerwiegendere Problem betrifft die globale demographische Entwicklung, die im 21. Jahrhundert zu einer weiteren bedeutsamen Steigerung der Weltbevölkerung und zu damit zusammenhängenden ökologischen, politischen und sozialen Verwerfungen führen wird (vgl. z.B. Heinsohn 2003). Von diesen „Verwerfungen“ bzw. Katastrophen wird auch die EU betroffen werden. Die Bildungssysteme sind darauf nur mangelhaft vorbereitet, bzw. bereiten die künftigen Generationen auf diese Veränderungen ungenügend vor. Wenn man die These vertritt, dass man sich aufgrund der hohen Komplexität darauf nicht vorbereiten kann, dann ist alles in Ordnung. Wenn man allerdings die These vertritt, dass eine Vorbereitung durchaus möglich und sinnvoll wäre, dann ist herbe Kritik an den Bildungssystemen zu üben.

³⁸ „School autonomy in determining course content is associated with higher equality of opportunity“ (Schütz/ West/ Wößmann 2007, 4)

Demokratisierung

Die herrschenden Politiker und staatlichen Manager der EU stützen allzu sehr oligarchische Strukturen innerhalb der Subsysteme Recht, Politik, Wirtschaft und Bildung. Diese brisante These wird in der Öffentlichkeit kaum diskutiert und in den Schulsystemen völlig verschwiegen.

„Das Demokratieprinzip des Grundgesetzes (Art. 20, Abs. 1, 28 Abs. 1) verlangt jedenfalls nicht, die Schule zu ‚demokratisieren‘³⁹ (...) Im Gegenteil ...“⁴⁰ (Avenarius/ Heckel 2000, 17).

„Der Staat“ besteht heute hauptsächlich aus bürokratischen Feldern, in denen um Kapital gekämpft wird, „wobei die Teilnahme an diesem Kampf einer Minderheit von Anspruchsberechtigten vorbehalten bleibt, die über das entsprechende, quasi-erbliche Bildungskapital verfügen“ (Bourdieu 2004, 74).

Viele moderne Staaten behindern die Demokratisierung, d.h. den Abbau unnötiger struktureller und symbolischer Gewalt und Zwangsnormierung und die Minimierung sozialer Ungleichheit. Im Gegensatz zu früheren autoritären Staatsformen sind die Staaten der EU demokratisch strukturiert und haben deshalb keine „historische Entwicklung“ zu befürchten; außerdem lassen sie sich Maßnahmen – soweit erforderlich – von abhängigen Experten „objektiv“ legitimieren. Zum Glück vermögen Staatsfunktionäre trotz des Gewalt- und Bildungsmonopols und der damit verbundenen Zwangsorganisationen die Informations- und Wissensgestaltung nicht so stark zu kontrollieren, wie sie es wünschen.

Demokratisierung bedeutet u.a. Verbesserung der Qualität der Selbst- und Mitbestimmung der Mitglieder und Klienten sozialer Kollektive, Systeme oder Organisationen. Eine Forderung könnte sein: Allmähliche Transformation der repräsentativen in eine partizipative Demokratie. Gefahren sind: Übermobilisierung, Zeit- und Energieverschwendung, Überschätzung von Kompetenzen, Deprofessionalisierung. Doch man kann neue Modelle entwickeln, in denen die Menschen erfolgreich mit diesen Gefahren umgehen. Die leitenden Funktionäre der derzeitigen Demokratie hindern die Menschen an solchen Versuchen.

Wünschenswert ist eine Entwicklung von einer parteien-, regierungs- und ministeriell-zentrierten Bildungsherrschaft in Richtung einer Bürger-Eltern-Schüler- bzw. lernerzentrierten Demokratie (vgl. Cain/ Dalton/ Scarrow 2003). Deutschland und Österreich sind auf dem Weg der Bildungsdemokratisierung weniger weit fortgeschritten als Schweden, Finnland und die Niederlande.

Die meisten deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler beschäftigen sich mit dem Thema Demokratisierung nicht. Oelkers gehört zu der Minderheit, die es thematisieren, doch leider geht er von allzu simplen Modellen aus, die er dann zurückweisen „muss“ (vgl. Oelkers 2000).

Das Vertrauen in traditionelle elite-orientierte, autoritäre und patriarchalische Institutionen und Verhaltensweisen nimmt bei vielen gebildeten Menschen schon seit Jahrzehnten ab, wird allerdings in Österreich und Deutschland in den Gymnasien und in anderen Kulturstätten nach wie vor gepflegt. Wertewandel (Säkularisierung, Rationalisierung), neue Lebensstile, Selbstorganisation und Individualisierung sind mit den traditionellen bürokratischen Formen von Herrschaft, die noch in Schulen und Hochschulen dominant sind, immer weniger kompatibel. Wolfgang Edelstein vertritt die These, dass das deutsche Schulsystem „in seinen Strukturen, Funktionen und Prozessen undemokratisch und sogar demokratiewidrig“ ist.⁴¹ Landesregierungen und Kultusministerien behindern Initiativen verstärkter Mit- und Selbstbestimmung in staatlichen Schulen oder Gründungsversuche demokratischer Schulen z.B. nach dem Sudbury-Modell oder nach den Prinzipien der Laborschule Bielefeld.⁴²

Die Demokratisierung der allgemein bildenden Schulen stagniert seit Jahrzehnten (vgl. Liebel 2006). Charakteristisch für die Verklemmtheit im Umgang mit Demokratisierung ist das differenzierte und progressive Gutachten von Edelstein und Fauser (2001) für ein Modellversuchsprogramm der BLK mit dem Titel „Demokratie lernen und leben“. Die ersten Kapitel beschäftigen sich nicht mit der bisher durch staatliche Maßnahmen verhinderten Demokratisierung, sondern mit rechter Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt in der Schule und Politikverdrossenheit. Aus dieser Schwerpunktsetzung kann man schließen, dass abgesehen von der Bekämpfung dieser unerwünschten Phänomene keine allgemeine Konzeption von Demokratisierung ins Bewusstsein der Bürger geraten soll. Auch bei den gut gewählten interessanten und empfehlenswerten Beispielen im Gutachten fehlt „Demokratisierung der Schule“ (curriculare, methodische, räumliche und zeitliche Selbst- und Mitbestimmung), obwohl solche Beispiele eigentlich nahe liegend sind. Selbstverständlich wird auch über den Zusammen-

³⁹ Juristen kennen in der Regel nur ihre eigenen Scheuklappen- und Herrschaftsbegriffe und deren vorgeschriebene Verknüpfungen.

⁴⁰ Dies lässt sich auch leicht durch Googlesuchen beweisen: Beim Schlagwort „basisdemokratische Schulentwicklung“ wird man nur mit EINEM Treffer belohnt: SV-Bildungswerk.

⁴¹ <http://bildungsklick.de/a/56699/das-schulsystem-ist-demokratiewidrig/>

⁴² Beispiele für die Demokratisierung von Schule und Unterricht sind in Backhaus et al. (2008) zu finden.

hang zwischen Zwangscurriculum und Schulformstruktur einerseits und Demokratisierung andererseits im Gutachten geschwiegen.

Distinktion

Der Begriff wird heute in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen hauptsächlich Bourdieu zugeordnet (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005, 192 ff). Distinktion bedeutet Herstellung von Differenz und Distanz gegenüber anderen Gruppen, und bezweckt Statusgewinn. Vor allem sind die oberen sozialen Gruppen an dieser Differenz und Distanz interessiert und haben ein traditionelles und auch modernes Repertoire von Techniken, Maßnahmen und institutionellen Hilfen zur Verfügung.

Schule ist ein Bereich, in dem Distinktion über die Schulwahl oder -zuweisung, über Fächer und Abschlüsse gewährleistet werden kann: Privatschulen, Gymnasium, Latein, Abitur etc.

Einige Formen des kulturellen Kapitals liefern nicht mehr so große Distinktionsgewinne wie früher, z.B. Klassiker zitieren oder das Abitur. Je mehr Mitglieder „fremder“ Gruppen ein Distinktionsgut erwerben können, umso mehr wird es (für die oberen Schichten) entwertet. Daraus kann man freilich nicht schließen, dass selten vorhandene Elitekenntnisse einen hohen Wert besitzen. Das Altgriechische oder Lyrikexpertise sind als Distinktionsmittel nur in wenigen eher marginalisierten Gruppen verwendbar. Gut verwertbar dagegen sind Studien an ausländischen Eliteuniversitäten, die sich fast nur Kinder von betuchten Eltern leisten können.

Distinktion ist mit Segregation verbunden: man benutzt bestimmte Verkehrsmittel, wohnt in exquisiten Stadtvierteln, reist an bestimmte Orte, geht in teure Lokale, schickt seine Kinder in Schulen der Edelklasse etc. Segregation wird strukturell (wirtschaftlich und politisch) gefördert.

Einschulung

„In Korea, in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich werden Kinder mit fünf Jahren eingeschult, in Irland bereits mit vier Jahren.“ (Klein 2006, 112) Nicht nur in Deutschland auch in anderen Ländern ist es umstritten, in welchem Alter die Einschulung erfolgen sollte. Finnland erbringt trotz relativ später Einschulung hervorragende Resultate. Die Untersuchungen sind nicht allzu aussagekräftig, weil es große methodische Schwierigkeiten hierbei gibt und vor allem weil bei früher Einschulung, also mit 4 oder 5 Jahren, andersartige Lernumgebungen, Curricula und Lehrerkompetenzen erforderlich sind. Eine um ein Jahr frühere Einschulung würde in Deutschland finanzielle Ressourcen für andere Zwecke, vor allem für die Verbesserung der Frühpädagogik, freigeben. Außerdem wäre die Chance gegeben, in diesem Bereich bessere Forschung durchzuführen und neue Lernformen zu erproben. Auch die demographische Entwicklung und die gestiegenen Bildungsaspirationen sprechen für eine Vorverlegung der Einschulung.

Soll das *Einschulungsalter* gesenkt werden? Eher ja⁴³. Doch die Einschulung sollte mit einer Verlängerung der Grundschulzeit auf acht Jahre und einer Modernisierung und Professionalisierung von Vor- und Grundschule verbunden werden (vgl. Oelkers 2006a).

Ist die Frage nach dem Einschulungsalter vorrangig? Nein. Vorrangig sind z.B. folgende Fragen:

- Wie kann die Früherziehung verbessert werden?
- Wie kann die Trennung zwischen Kindergarten und Schule schrittweise aufgehoben werden (Neustrukturierung der Schuleingangsphase)?
- Wie können die Ressourcen und Unterstützungssysteme für unterprivilegierte Kinder verbessert werden?

Integrierte und intelligent organisierte alters- und leistungsheterogene Erziehungssysteme sind leistungsfähiger und erbringen eher nachhaltige Problemlösungen. In solchen integrierten Erziehungsorganisationen erübrigt sich die Frage nach dem Einschulungsalter.

Sollen *Einschulungstests* durchgeführt werden? Die Antwort ist schlicht: nein! „Die Unverantwortlichkeit von Schullaufbahnentscheidungen ist seit den Untersuchungen von Krapp und Mandl (1972-1977) bekannt.“ (Schuck 2007, 323). Einschulungstests sind unnötig und fokussieren auch nicht richtig. Nicht das Kind soll für die Schule reif sein, sondern die Schule für das Kind! Stattdessen sind

- kontinuierliche Diagnosen nicht nur medizinischer Art ab der Geburt zu erstellen, die nur der Förderung und nicht der Selektion dienen,

⁴³ Eine frühe Einschulung in rückständigen Grundschulen, die in Deutschland noch in den 1990er Jahren vorherrschend waren, kann schulischen Misserfolg begünstigen, wie Hagemeister (2008) anhand der PISA-2000-Daten nachzuweisen versucht.

- eine schrittweise organisatorische Vereinigung von Kindergarten, Vorschule und Grundschule durchzuführen,
- das Personal, d.h. Erzieherinnen und Lehrerinnen weiterzubilden,
- die Eltern in die Schularbeit einzubeziehen,
- und jahrgangsübergreifende altersgemischte Lerngruppen zu bilden – nicht nur Schulstufe 1 und 2, sondern 4 oder mehr Schulstufen! Mit entsprechend professionalisierten Schülern kann dann besser gearbeitet werden. (Vgl. Diehm 2004)

Inzwischen gibt es auch verschiedene Modelle einer Verschränkung von Kindergarten und Schule und einer veränderten Schuleingangspraxis (vgl. Schneider 2004; Strätz/ Solbach/ Holst-Solbach 2007).

Erziehung

Erziehung dient der beabsichtigten, gezielten, geplanten Verhaltens-, Einstellungs- und Persönlichkeitsveränderung. Es sind meist andere, die verändert werden sollen, doch es gibt auch Selbsterziehung.

Das Wort „Erziehung“ wird in unterschiedlicher Weise gebraucht. Sozialwissenschaftlich sind Politik, Wirtschaft, Erziehung (Familie, Schule, Hochschule), Gesundheit und Religion Institutionen oder Teilsysteme der Gesellschaft. Psychologisch werden z.B. Erziehungsstile untersucht und typisiert: autoritär, laissez-faire und demokratisch. Historisch betrachtet ist Erziehung softer und humaner geworden, z.B. wird heute viel weniger geprügelt als in früheren Jahrhunderten. Erziehung ist wirtschaftlich immer wichtiger geworden: Die Kindererziehung verschlingt mehr Ressourcen und die Erziehung findet inzwischen lebenslang statt, wobei im Erwachsenenalter die Selbsterziehung immer bedeutsamer geworden ist. Die in der Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts festgeschriebene und mythisierte Rolleneinteilung „Erzieher – Zögling“ hat sich teilweise aufgelöst und wurde durch komplexe Erziehungskontexte ersetzt.

Wie umfassend allgemein bildende Schulen über die fachspezifischen kognitiven Leistungen hinaus Erziehung betreiben sollen, ist in Deutschland umstritten. In Japan werden solche Erziehungsaufgaben von Lehrern mit starker Zustimmung der Eltern in relativ starkem Maße übernommen, d.h. auch dass sie viel häufiger als deutsche Lehrer mit den Schülern außerunterrichtliche Aktivitäten durchführen (Toyama-Bialke 1998).

Erziehungswissenschaft, Pädagogik

Es gibt keine verbindliche Typologie bzw. keinen Kanon erziehungswissenschaftlicher Richtungen, Theorien, Modelle etc. Im deutschen Sprachraum ist folgende Einteilung weit verbreitet:

- Geisteswissenschaftliche
- Empirische
- Kritische Erziehungswissenschaft.

Diese Differenzierung mag für eine grobe Erfassung der Entwicklung der vergangenen Pädagogik geeignet sein, für eine zukunftsorientierte Kategorisierung von Modellen und Theorien ist sie kaum fruchtbar.

Der Ausdruck Pädagogik bzw. seine verwandten Formen sind national unterschiedlich verankert, im deutschen, französischen und russischen Sprachraum stark, in englischsprachigen Regionen weniger stark. Pädagogik ist der ältere und jetzt seltener verwendete Ausdruck für eine Wissenschaftsdisziplin, deren wichtigster Gegenstand formelle Lernorganisationen, d.h. Schulen, Hochschulen und andere Einrichtungen, sind. Somit ergibt sich schon eine gewisse Schizophrenie in der Grundbestimmung dieser Wissenschaft: einerseits stehen der „Zögling“ oder moderner der „Lernende“ im Zentrum, andererseits eine in der Regel staatlich kontrollierte Institution und ihre Organisationen. Moderne Lerntheorien dagegen sehen keine prinzipielle Notwendigkeit von staatlich kontrollierten Organisationen für Lernprozesse. Diese Schizophrenie zeigt sich nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Praxis. Wenn Schulen nach Leistungstestwerten beurteilt und verglichen und behandelt werden, dann ist der einzelne Schüler unwichtig, bzw. er wird nach seinem Beitrag für den Schulprofit und die Konkurrenz zwischen Schulen bewertet, er wird instrumentalisiert und verbürokratisiert. Ein beachtlicher Teil der Erziehungswissenschaft dient direkt und indirekt der Legitimation der Bildungsorganisationen.

Ein mit dem ersten Dilemma Individuum vs. staatliche Organisation verwandtes ergibt sich daraus, dass Erziehungswissenschaft hauptsächlich in der Ausbildung von Lehrern und anderen Pädagogen, die später in Organisationen angestellt werden, eingesetzt wird. Die Interessen der Erziehungswissenschaftler harmonieren mehr mit den Interessen der praktizierenden Pädagogen als mit denen der Lernenden; sie sind meilenweit von den Lebenswelten der Unterprivilegierten und Verlierer entfernt. Die Erziehungswissenschaftler müssten folglich aktiv gegen diese institutionellen und herrschaftlichen Schlagseiten ihrer Wissenschaft ankämpfen, wenn sie ihrer

Sozialisation und Karriere kritisch und reflexiv gegenüberzutreten, ein Versuch, der – soweit er überhaupt realisiert wurde – bisher im deutschen Sprachraum misslungen ist.

In alten Zeiten haben sich viele Professoren der Pädagogik in philosophische oder auch quasi-theologische Nischen geflüchtet und meinten so, Status zu gewinnen und den unerfreulichen Anforderungen der politischen und sozialen Wirklichkeit zu entkommen. Die neuen Fluchtmöglichkeiten ergeben sich durch unverbindliche Multiperspektivität oder empirische Scheuklappenforschung, oder durch Mitwirkung bei „politischen Reformen“ mit der alten Ausrede, dass man sich dort zwar anpassen müsse, aber als „verdeckter Progressiver“ der Sache besser diene, als wenn ein offener Konservativer die Stelle einnähme.

Indikatoren für die strukturellen Schwächen deutschsprachiger Erziehungswissenschaftler bezüglich ihrer professionellen Problemlösungskompetenzen sind u.a. die schwerwiegenden Mängel in folgenden Forschungs- und Lernbereichen:

Tutoren (vgl. Roscoe/ Chi 2007)

Lernkontexte (vgl. Edwards/ Miller 2007 ; Bonderup Dohn 2007)

Lernsysteme, communities of networked expertise, change laboratories (vgl. Hakkarainen et al. 2004; Paavola et al. 2004; Engeström 2007a).

Evaluation, Monitoring, Output, Kontrolle

Wer bezahlt oder investiert, der möchte auch wissen, ob sich seine Investition auszahlt, ob er gute Ware geliefert bekommt etc.

Wer zahlt im Bildungswesen? Meist „der Staat“. Doch die Staatsgelder sind Gelder der Steuerzahler. Der Staat ist also Treuhänder, Bank, Manager, weiser Gesellschaftsverbesserer, Verschwender etc.

Evaluation kostet Geld. Und Evaluation verändert die Situationen, z.B. den Output. Es handelt sich um komplexe Systeme.

Die Evaluation des Bildungssystems, z.B. von Schulen, ist schwierig:

- da die „Zahlenden“ und auch ihre Verwalter oder Manager unterschiedliche Interessen haben und unterschiedliche Ziele (mit Bildung) verfolgen,
- da die Funktionen und Ziele von Bildung in einer pluralistischen sich wandelnden Gesellschaft vielfältig und teilweise „unverträglich“ oder „widersprüchlich“ sind,
- da es sich um langfristige Prozesse handelt,
- da die Evaluation teilweise unerwartete bzw. unerwünschte Wirkungen auf die Bildungsprozesse hat.

Evaluation in Schulen (und häufig auch in Hochschulen) wird meist demokratiebehindernd, reduktionistisch, pseudowissenschaftlich und innovationsfeindlich durchgeführt:

- Ziele werden nicht öffentlich diskutiert, sondern autoritär von Bürokraten vorgegeben, z.B. Bildungsstandards⁴⁴.
- Instrumente werden nach „bewährter“ Expertenmanier produziert und eingesetzt. Die Instrumente werden bestenfalls innerhalb fragwürdiger Rahmenbedingungen „validiert“ und „reliabel“ gemacht. Diese „Objektivität“ dient als Schutzschild gegenüber Mitbestimmungswünschen der Betroffenen.
- Die Schulräte, -inspektoren und anderen Qualitätsmessungsbeamten verfügen über keine adäquate Aus- und Weiterbildung, können sich ihren Vorurteilen, bürokratischen Wahnvorstellungen und sonstigen obskuren Bewertungsmaßstäben hingeben.

Nach Brügelmann sollen komplementäre Evaluationstypen mit unterschiedlichen Funktionen parallel eingesetzt werden:⁴⁵

lokal vs. zentral

kontext-sensitiv vs. kontext-neutral

begleitend vs. punktuell

entwicklungsorientiert vs. vergleichend.

Entscheidend ist die Frage: Was geschieht mit den Evaluationsergebnissen, bzw. genauer: Wie wird der Verwendungs- und Wirkungskontext der Evaluation gestaltet?

Auch in dieser Hinsicht sind kritische Beobachtungen der bisher vorherrschenden Praxis angemessen:

- Sie stehen dem Kontrollpersonal zur Verfügung, wobei die Verwendung nicht evaluiert wird.

⁴⁴ Bildungsziele werden nicht von den Betroffenen vor Ort unter Beratung erarbeitet oder zumindest ausgewählt, sondern von zentralistischen Planverwaltern nicht als Empfehlungen sondern als heilige Texte vorgeschrieben, Abweichungen werden nicht geduldet.

⁴⁵ www2.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.oecd.evaluation.pdf

- Sie stehen partiell den Evaluierten zur Verfügung, wobei die Verwendung nicht evaluiert wird.
- Sie werden partiell und meist mangelhaft aufbereitet der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt, wobei die Verwendung nicht evaluiert wird.
- Es gibt bürokratisch formalisierte Konsequenzen, z.B. Belohnungen und Bestrafungen, Beratung, Ressourcenzuweisung, die meist nicht ausreichend evaluiert werden.

Evaluation und Kontrolle, häufig unter den Namen „Schulentwicklung“, „Innovation“ und „Qualitätssicherung“ verpackt, können zu einem Spinnennetz werden, in dem sich Lehrer und auch Schüler gefangen fühlen (vgl. verschiedene Beiträge von Ball 2006). Es werden ständig Informationen gesammelt, Tests geschrieben, Beobachtungen durchgeführt, Informationen verarbeitet etc. In immer kürzer werdenden regelmäßigen Abständen müssen einzelne, Gruppen, Teams, Organisationen über ihre „Leistungen“ Bericht erstatten. Die Erwartungen der jeweils beurteilenden Instanz oder von „ausgewählten Experten“ gesetzte objektive Standards werden zum Maß der Leistungen. Allerdings ändern sich die Erwartungen der beurteilenden Instanzen und die „objektiven Standards“ ebenfalls, da sie infolge des allgemeinen gesellschaftlichen Wandels oder auch partikularistischer Herrschaftsverchiebungen, z.B. Regierungswechsel, „unter Druck geraten“. Unsicherheit und Misstrauen breiten sich aus. Dies führt zu Strategien des Verbergens, Täuschens, Fassaden Errichtens, zu PR und Werbung etc. Nach Ball (2006) entsteht so die „performative society“, eine ökonomisierte Fremd- und Selbstkontrollgesellschaft, in der Institutionen und Vertrauenscodes (Solidarität, Charakter und Persönlichkeit, Ehre, Moral) erodieren oder „mutieren“.

Klientengesteuerte Selbst- und Fremdevaluation: in der Regel wird die Selbstbewertung der Schüler nicht einbezogen. Doch Selbstbewertung und souveräne Klientenbewertung können und sollten – nach einer entsprechenden Schulung und Kompetenzsteigerung – ein wesentlicher Teil der Evaluation werden⁴⁶ (siehe Ranking).

„Evaluation bedeutet Macht und Abhängigkeit - deshalb darf man sie nicht Expert/inn/en überlassen, denn dieses Problem ist nicht technisch zu lösen. Aber Schule ist ein öffentlicher Raum und dies schließt ein, dass alle Beteiligten rechenschaftspflichtig sind. Dafür brauchen sie je nach Aufgabe unterschiedliche Verfahren – und Unterstützung. Ein demokratisches Verständnis von Evaluation fordert, die Betroffenen nicht durch externe Beurteilungen zu entmündigen, sondern ihre persönliche Evaluations- und Problemlösekompetenz zu stärken.“ (Brügelmann 2007b)

Familie

In vielen Kulturen bestand eine Großfamilie bzw. eine Verwandtschaftsgruppe aus mehreren Brüdern mit ihren Frauen und Kindern und aus anderen Personen. Die Kernfamilie wäre für diese Kulturen ungeeignet gewesen, da Mutter oder Vater häufig starben, bevor die Kinder selbstständig waren. Doch auch heute wären für Kleinstfamilien, z.B. Mutter und Kind, Primärgruppen oder –netzwerke neuer oder alter Form, sehr hilfreich.

„Die Familie ist nicht mehr ein Kleinbetrieb oder ein patriarchalisches Gebilde, das alle Mitglieder in Abhängigkeit hält. Viele Funktionen der Familie wurden teilweise von staatlichen und anderen Institutionen übernommen: Kindererziehung, Krankenpflege.“ (Feldmann 2006, 49)

„Es ergibt sich im Vergleich zu früheren Generationen eine hohe subjektive Belastung der Eltern durch Kinder (Erst-Kind-Schock), da die Lebensstile von Jugendlichen und Jungerwachsenen im Widerspruch zu den kindbezogenen Anforderungen stehen. Trotzdem ist der Kinderwunsch auch bei den meisten kinderlosen Paaren vorhanden! Freilich ist in Deutschland in etwas stärkerem Maße als in anderen europäischen Ländern ein Trend zur Kinderlosigkeit festzustellen.“ (Ebd., 152)

„Bei einem Vergleich von EU-Staaten kann man Systemunterschiede feststellen. Eine Staatengruppe, zu der Deutschland, Österreich, Italien und Spanien gehören, ist durch eine konservative Familien-, Bildungs- und Sozialpolitik gekennzeichnet in Verbindung mit niedriger Geburtenrate, unterdurchschnittlicher Berufstätigkeit und langfristiger Benachteiligung von Müttern, mangelhafter Institutionalisierung der Vorschulerziehung und bestenfalls durchschnittlichen Erfolgen der schulischen Erziehung. Eine andere Gruppe, zu der Schweden, Finnland und die Niederlande gehören, ist durch eine progressive Familien-, Bildungs- und Sozialpolitik zu charakterisieren mit etwas höheren Geburtenraten, überdurchschnittlicher Berufstätigkeit und besserer ökonomischer Absicherung von Müttern, besserer Institutionalisierung der Vorschulerziehung und überdurchschnittlichen Erfolgen der schulischen Erziehung (vgl. Gill 2005, 89 ff).“ (Ebd., 153)

⁴⁶ Eine klientenabweisende Definition von Selbstevaluation: „Wird die Evaluation von den dauerhaften Mitgliedern einer Institution/Organisation selbst initiiert und durchgeführt, so handelt es sich um *Selbstevaluation*.“ (Riffert/ Paschon 2005, 32) In den weiteren Ausführungen empfehlen die Autoren allerdings die Einbindung von Eltern und Schülern in das Evaluationsvorhaben. Bei der Durchsicht des Schülerfragebogens im Anhang ist jedoch zu erkennen, dass den Schülern kaum Innovationschancen eingeräumt werden.

Familienzentren, Elternbildung

Sowohl in Familien als auch in Schulen wurde die Erziehung im 20. Jahrhundert modernisiert und verbessert. Allerdings nahm auch die qualitative Ungleichheit in denacherziehungserfolgen der Familien in dieser Zeit zu. Einfach gesagt: Es gibt Mütter (eher aus Mittel- und Oberschichten), die ihre Kinder hervorragend erziehen, und es gibt Kontexte (vor allem in unteren Schichten und Migrantenfamilien), die lern- und entwicklungsbehindernd auf Kinder wirken (vgl. Tittle 2004).

Es gibt auch nationale Unterschiede in den „Belastungswerten“, gemeint ist die subjektive Belastung von Mutter und Vater durch das Kind, und die höchsten Belastungswerte zeigen nach einer internationalen Untersuchung westdeutsche Eltern (Nickel/ Quaiser-Pohl 2001, 301 ff). Daraus könnte man folgern, dass diese subjektiv und objektiv (?) belasteten Eltern in Elternschulen, Erziehungsnetzwerke und Familienzentren geschickt werden sollten, vor allem ist eine Weiterbildung der Bildungs-, Familien- und Sozialpolitiker dringend erforderlich.

Inzwischen wird an der Professionalisierung der Eltern und der Kinder gearbeitet, wobei sowohl privatwirtschaftliche als auch staatliche Initiativen zu nennen sind (vgl. Scanlon/Buckingham 2004). Doch institutionalisierte Elternschulen, Präventionsnetzwerke oder „Familienwerkstätten“ (Fuhrer 2005, 342 ff, 355 ff) existieren nur in Ansätzen. Würde der Staat finanzielle Mittel von den Gymnasien und Hochschulen zur Elternbildung und Früherziehung verlagern, wäre der durchschnittliche Erfolg der staatlichen Erziehungsbemühungen, auch gemessen an fachlichen Leistungen in Mathematik und im sprachlichen Bereich, vor allem jedoch in der „Lebenskompetenz“, wahrscheinlich höher als derzeit.

Eine professionelle Schulung der benachteiligten Eltern (möglichst in communities of practice) verbessert nicht nur ihre Kompetenzen zur Kindererziehung, sondern darüber hinaus Kompetenzen, die sie in Beruf und Alltag benötigen.

Elternschulung ist ein Teil der Umstrukturierung von gesellschaftlicher Sozialisation und Erziehung. Die folgende Tabelle gibt hierfür Anregungen.

<i>Alter</i>	<i>Derzeitige Praxis</i>	<i>Künftige Praxis</i>
0 - 3	Betreuung durch Mutter	Betreuung durch Mutter und andere Personen und Institutionen
4 - 6	Betreuung durch Mutter und Kindergarten	Betreuung in Ganztagslernstätten für Kinder
7 - 12	Betreuung durch Mutter und fremdgesteuertes Lernen in Schulen	Selbstgesteuertes Lernen in Ganztagslernstätten und anderen Institutionen
13 - 16	Schule + mangelhaft kontrollierte Freizeit	Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten ⁴⁷ in verschiedenen Organisationen
17 - 20	Schule/ Hochschule/ Lehre + mangelhaft kontrollierte Freizeit	Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten in verschiedenen Organisationen

Neue Formen der Sozialisation und Erziehung

Viele junge Mütter (und Väter) tradieren alte immer weniger den gesellschaftlichen Verhältnissen angepasste Verhaltens-, Lebens- und Denkweisen, bzw. überlassen die Sozialisation der Privatwirtschaft, den Medien und peer groups. Diese suboptimale Sozialisation wird auch durch kulturelle, religiöse, ökonomische und politische Praxen und Ideologien gestützt. Regierungen, Ministerien, Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen haben die Chance, positiven Einfluss auf die Erziehung in unterprivilegierten Familien zu nehmen, bisher zu wenig genutzt.

Zwischen der Arbeitslosigkeit, den Mängeln im politischen System und den mangelhaften Sozialisations- und Erziehungsverhältnissen in Familien, Schulen und Hochschulen bestehen wechselseitige Beziehungen.

In den siebziger und achtziger Jahren wurde vom Deutschen Jugendinstitut das Konzept der Mütterzentren entwickelt. Später wurde eher von Eltern-Kind-Zentren, lokalen Bündnissen für Familien und Familienzentren gesprochen. Derzeit wird das aus England importierte Modell der Early Excellence Centres präferiert.

Dringend erforderlich ist eine integrative nachhaltige Forschung und Evaluation im Bereich der Familienbildung und Kinderbetreuung, um Strategien, Modelle und politische Maßnahmen rationaler auszuwählen und zu gestalten. Der Aufbau einer solchen Forschung und Evaluation scheiterte bisher am Bürokratismus und Provinzialis-

⁴⁷ Es ist nicht unbedingt sinnvoll, dass junge Menschen den ganzen Tag in einem engen Schulareal verbringen, doch sie sollten einer geplanten, ihrer Karriere dienenden, Arbeit nachgehen.

mus, an der veralteten Forschungsstruktur der Hochschulen und Forschungsorganisationen, z.B. der DFG, und an der mangelhaften Professionalisierung des Leitungspersonals in den Bereichen Familienbildung und Kinderbetreuung – auch in den Ministerien.

Forschung

Forschung ist

- eine Weise der Erkenntnisgewinnung, die sowohl regelgeleitet als auch „offen“ abläuft,
- eine Menge von sozialen Gebilden, die aus Experten, Gruppen, Technologien und verschiedenen sozialen Teilen besteht (vgl. Latour 2007),
- eine Menge von Organisationen, deren Legitimationsgrundlagen sehr unterschiedlich sind,
- eine professionelle Tätigkeit, die von Wissenschaftlern durchgeführt wird,
- der Einsatz von Kompetenzen, deren Erwerb erschwert und deren Verbreitung behindert wird.

Die im letzten Punkt angesprochenen Lern- und Arbeitsbehinderungen (Exklusionen) sind bei allen professionellen Kompetenzen und deren legitimer Ausübung mehr oder minder institutionalisiert: Recht, Medizin, Pädagogik etc. Universitätsprofessoren müssen forschen, Lehrer und Schüler sollen nicht forschen. Lern- und Forschungsbehinderungen werden durch finanzielle, technologische und ideologische Hürden errichtet und verstärkt.

Auch die Professoren, die forschen müssen, haben ihre Probleme. Wenn sie keine oder zu wenig Forschungsmittel erhalten, führen sie häufig Fassadenforschung durch. Selbstverständlich kann es auch der Fall sein, dass ein einzelner Wissenschaftler mit sehr bescheidenen Mitteln einen bedeutsameren Beitrag zum Fortschritt leistet als eine mit Mitteln reich ausgestattete Gruppe. Auf jeden Fall werden exzellente Forschungen zur Verwaltung und Vergabe der Forschungsmittel kaum durchgeführt und vor allem in den Medien nicht verbreitet. These: Die derzeitigen Forschungsrollenvorschriften und die Vergabe von Forschungsmitteln dienen nur partiell dem wissenschaftlichen oder gar dem gesellschaftlichen Fortschritt jedoch meist den Interessen kleiner privilegierter Gruppen.

Die Entscheidungen über Forschung treffen Expertengruppen in Kooperation mit politischen und wirtschaftlichen Organisationen. Damit stehen nicht die Interessen der Beforschten, also der Kinder und Jugendlichen im Zentrum, sondern die Interessen der Entscheidenden. Gut dotierte nationale Bildungsforscher betreiben ein profitables Doppelspiel, um „sowohl von der (scheinbaren) Wissenschaftlichkeit als auch der Religiosität zu profitieren.“ (Bourdieu 1992, 228). Statt Religiosität muss man politische und wirtschaftliche Konformität einsetzen. „In all diesen Fällen ist die Gefahr groß, dass eine Art Erbauungswissenschaft hervorgebracht wird ...“ (ebd.) Etwas härter und konkreter: Deutschland und Österreich kann man bezüglich exzellenter sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung zu den mangelhaft entwickelten Staaten rechnen – wie fast alle anderen Staaten der EU.

Inzwischen gibt es – vor allem durch die neuen Medien und die Globalisierung gefördert – „free science movements“, Versuche von Gruppen, relativ unabhängig von den mächtigen Institutionen Politik, Wirtschaft, Religion etc. Wissenschaft und Forschung zu betreiben⁴⁸. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf blinde Flecken, Wirklichkeitsbereiche, die aufgrund von Profit- und Machtinteressen forschungsmäßig vernachlässigt werden: z.B. Krankheiten in der Dritten Welt. Man sollte dafür eintreten, mehr „Bürgerforschung“ und „freie Forschung“ zu fördern. Doch die traditionellen Förderunternehmen, z.B. die DFG, sind verkrustet und fördern kaum Forschung, die sich gegen die Interessen herrschender Gruppen wenden, außerdem werden Forschungspotenziale in den Bildungsorganisationen politisch und bürokratisch an ihrer Entwicklung gehindert.

Eingeengte herrschaftskonforme punktuelle Systemvergleichsforschung, Marke PISA oder TIMSS (Mathematik, Naturwissenschaften), gilt als Königin der Bildungsforschung, nicht langfristig angelegte klientenentwickelnde Prozessforschung, die sich auf Individuen, Gruppen, Organisationen und Netzwerke bezieht. Es werden kaum gleichheits- und freiheitsfördernde Langzeitforschungen durchgeführt; vor allem fehlen differenzierte Untersuchungen, die sich auf die Benachteiligung von Familien und Kindern durch politische, ökonomische und schulische Strukturen und auf innovative soziale und schulische Modelle beziehen. Bedingt durch eine unprofessionelle Staatsverwaltung, innovationsfeindliche Forschungsförderungsorganisationen und Professionalisierungsmängel der Bildungsforscher sind die Schulforschung und ihr innovatives Potenzial in Deutschland provinziell und rückständig geblieben.⁴⁹

Forschung ist normalerweise an Universitäten und in eigenen Forschungsorganisationen lokalisiert. Warum nicht auch in Schulen und Kindertagesstätten? Warum sind nicht die meisten professionellen Tätigkeiten und Datenerhebungen mit Forschung und Evaluation verbunden? Von Schülern und Studierenden geleistete Arbeiten könn-

⁴⁸ Z.B. Wikipedia oder Synaptic Leap (<http://thesynapticleap.org>).

⁴⁹ Ein Beispiel für Aussagen unter dem Niveau einer Einführung in Methoden empirischer Forschung: „Es ist völlig unstrittig, dass das anspruchsvolle Lernniveau am Gymnasium die stärkeren Kinder besser fördert.“ (Bildungsforscher Lehmann, Der Spiegel 24/2008, 153).

ten Teile von Forschungsvorhaben sein, stattdessen werden sie gezwungen, Wegwerfprodukte herzustellen. Warum führen Lehrer, Erzieherinnen und andere Menschenbearbeiter nicht regelmäßig Forschungsvorhaben durch?

Jede Bildungsstätte, d.h. Kindertagesstätte, Schule etc., könnte Teil eines Forschungsverbundes sein. Forschung muss nicht nur eine Angelegenheit für eine spezielle Elite, sondern könnte eine allgemeine Tätigkeit sein. Dies ist vergleichbar mit Schreiben, Lesen und politischem Verhalten, Kompetenzen, die in früheren Zeiten und vergangenen Kulturen auf Eliten beschränkt waren und nun grundsätzlich von allen Staatsbürgern erwartet werden. Bekanntlich ist das exzellente Schreiben dadurch nicht „beschädigt“ worden, dass jetzt fast alle schreiben können.

„Während in der Automobilindustrie mehr als zehn und bei den Flugzeugbauern sogar 15 Prozent der Umsätze in die Forschung fließen, sind es im Bahnsektor weniger als zwei Prozent“ (Die Zeit Nr 31, 2008) – und im Schulsektor? Doch es ist ja nicht nur der finanzielle Anteil an den „Umsätzen“, der im Schulsektor wahrscheinlich allzu niedrig ist, sondern es betrifft die Qualität der Forschung und die Anwendung der Forschungsergebnisse durch eine verkalkte Bürokratie und eine mangelhaft professionalisierte Lehrerschaft.

Forschung in Schulen: Beispiele

- Die unter besonders günstigen Bedingungen arbeitende Laborschule Bielefeld stellt ein Modell dar: „In Kooperation zwischen Schule und Universität wird jeweils für zwei Jahre ein ‚Forschungs- und Entwicklungsplan‘ erarbeitet.“ (Tillmann 2005, 85) Die ‚Lehrer-Forscher‘ erhalten eine angemessene Unterrichtsentslastung, arbeiten in Projektgruppen, in denen auch Universitätsangehörige und Studierende mitwirken.
- Altrichter, Posch und andere haben Aktionsforschungsprojekte und -ausbildungen initiiert, die der Schulentwicklung, Forschung und der Professionalisierung dienen, wobei Praxis- oder Professionsgruppen (Wenger 1999) aufgebaut werden (vgl. Altrichter 2002; Altrichter/ Feindt 2004).
- In der Oldenburger Teamaktionsforschung arbeiten Studierende und Lehrer zusammen, nehmen an Workshops teil und entwickeln „Bausteine“ (z.B. Forschungstagebücher) (Fichten/ Gebken/ Meyer 2004).

Früh- oder Elementarpädagogik, Kindergarten

Moderne Lern- und Sozialisationstheorien und empirische Untersuchungen zeigen, dass die wissenschaftliche Entwicklung der Frühpädagogik ebenso wichtig ist wie die der Schulpädagogik und Fachdidaktik, eine Erkenntnis, die noch zu wenig bei der Bildungsfinanzierung, Forschung, in Studiengängen und Stellenplänen von Universitäten und Fachhochschulen berücksichtigt wurde (vgl. Fthenakis/ Oberhuemer 2004). Frühpädagogik bezieht sich primär auf Familien oder Primärgruppen und sekundär auf Kinderbetreuungseinrichtungen, wie Kindergärten, Kindertagesstätten etc. Damit sollte auch das Berufsbild und die Aus- und Weiterbildung der Früh-, Elementar- bzw. Hauspädagogin⁵⁰ oder Erzieherin schwerpunktartig auf Familie bzw. Primärgruppe ausgerichtet sein.

Kinderbildungseinrichtungen vor dem Schuleintritt dienen der nachhaltigen Entwicklung der Kinder und der Gesellschaft (!) und helfen, Familie und Beruf zu vereinbaren. Auch für Frauen, die nicht berufstätig sind, ermöglichen solche Einrichtungen, wenn sie nach modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltet werden (z.B. early excellence center), Weiterbildung und gesellschaftliche Teilhabechancen.

Deutschland liegt nach einer UNICEF-Untersuchung im Bereich „child well-being“ im mittleren Drittel und Österreich im unteren Drittel (UNICEF 2007) vergleichbarer entwickelter Staaten. Sehr gut schneiden die Niederlande und Schweden ab, sehr schlecht Großbritannien und die USA. Portugal, Italien, Österreich und Frankreich zeigen auf der Dimension „educational well-being“⁵¹ sehr schlechte Werte. Bezüglich Kinderbetreuungseinrichtungen ist in Österreich, Deutschland und den meisten anderen hoch entwickelten Staaten die Datenlage so schlecht, dass nur grobe Schätzungen über Qualität durchgeführt werden können (UNICEF 2007, 23).

In den Universitäten, die nach wie vor hauptsächlich im Interesse der oberen und mittleren Schichten Lehre und Forschung betreiben, werden Untersuchungen von Mumien oder von Schriften, die für die Mehrzahl der Menschen völlig unbedeutsam sind, höher eingeschätzt als Forschungen zur Qualität von Kindergärten. In einigen

⁵⁰ Eine Hauspädagogin kümmert sich wie ein guter Hausarzt, mit dem sie kooperiert, um Kinder und Eltern und steht – wenn es gewünscht wird – als langjährige Beraterin zur Verfügung, d.h. sie begleitet und berät die Familien auch nach dem 6. oder 7. Lebensjahr des Kindes.

⁵¹ Allerdings ist die Berechnung von „educational well-being“ unzureichend, da nur folgende Indikatoren verwendet werden: average achievement in reading, mathematic and science literacy, percentage aged 15-19 remaining in education, percentage aged 15-19 not in education, training or employment, percentage of 15 year-olds expecting to find low-skilled work.

deutschen Bundesländern wurden immerhin schon die Bildungspläne so reformiert, dass der Zeitraum von der Geburt bis zum 14. Lebensjahr einbezogen ist. Kritisch ist allerdings anzumerken: „Die sehr heterogene Umsetzung (des Bildungsauftrags, K.F.) in den Bundesländern gefährdet jedoch die Chancengerechtigkeit.“ (Anger/Seyda 2006, 73) In Niedersachsen gehen 4 % der Kinder unter 3 Jahren in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, in Sachsen-Anhalt 48 %.

Ab 0 Jahren könnte eine Frühpädagogikpflicht eingeführt werden (vgl. Klös/ Plünnecke 2006, 29). Eine Frühpädagogikpflicht bedeutet nicht, dass Kinder eines bestimmten Alters in Kindergärten gehen müssen, sondern erfordert eine Kontrolle der Einhaltung von Mindeststandards der Kinderbetreuung⁵² und die Pflicht der Eltern, in Gruppen mitzuwirken, und unter bestimmten Bedingungen Beratungsangebote anzunehmen. Zu diesen Zwecken sollten neue Vergemeinschaftungs- und Organisationsformen erprobt werden.

Nur in vier EU-Staaten findet die Ausbildung für den Elementarbereich nicht auf Hochschulniveau statt: in Deutschland, Malta, Österreich und der Slowakei. In skandinavischen Ländern sind die Ausbildungsbedingungen überdurchschnittlich gut. Bisher wurden weder in Deutschland noch in Österreich die erforderlichen politischen Konsequenzen aufgrund der eindeutigen Diagnose der geringen Qualität der Ausbildung im Elementarbereich gezogen. Das Personal, das die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen gestaltet, müsste weitergebildet werden (OECD 2004b, 72). Eine Hochschulausbildung eines höheren Anteils des Personals im Elementarbereich würde freilich nur dann die Qualität von Lernen und Arbeit und die gesellschaftliche Nachhaltigkeit der „Investitionen“ bedeutsam steigern, wenn das Gesamtsystem modernisiert und wissenschaftlich optimiert wird (vgl. Early et al. 2007).

Hochqualifizierte Forscher aus dem Ausland, die anerkannte Vorschulprogramme zur Förderung unterprivilegierter Familien und Kinder entwickelt und geprüft haben, sollten beauftragt werden, diese Programme gemeinsam mit inländischen Wissenschaftlern in Brennpunkten, d.h. vor allem in Großstädten, zu implementieren. Die Annahmen, dass eine Verbesserung der Frühpädagogik „dem Staat“ zu viel kosten würde, vernachlässigen den langfristigen Nutzen. Wenn die Regelung getroffen würde, die Kinder ein Jahr früher einzuschulen, und die Finanzierung der Gymnasien auf finnisches und schwedisches Niveau reduziert wird, dann fallen für „den Staat“ weniger zusätzliche Kosten an (vgl. Anger/ Sayda 2006).

Eine professionelle Früherziehung von unterprivilegierten Kindern führt zu nachhaltigem Schulerfolg, verringerter Delinquenz und Verbesserung des Berufserfolgs (Reynolds et al. 2004). Für jeden Euro, der in die Früherziehung gesteckt wird, werden den Steuerzahlern, deren Interessen die Politiker angeblich vertreten, SIEBEN Euro an Sozial-, Gesundheits- und Strafsystemkosten erspart (Schweinhart et al. 1993; Ramey/ Ramey 1998; Barnett 1996; Sylva/ Pugh 2005). „Zu den bekanntesten ... Studien zählt die Kosten-Nutzen-Analyse für das ... US-amerikanische Perry Preschool Projekt. Die jüngsten Ergebnisse dieser wohl weltweit einmaligen Studie haben gezeigt, dass heute 40 Jahre nach Beginn der Studie jeder investierte Dollar in eine gute frühkindliche Betreuung eine Rendite von nahezu 13 Dollar erwirtschaftet. Dies ist ein erheblicher Betrag, der – und dies ist ein weiteres zentrales Ergebnis dieser Studie – insbesondere bei Kindern aus Familien mit einem unterdurchschnittlichen Einkommen und Bildungsniveau auftritt.“ (DJI Online 2007) Für den medizinischen Bereich der Universitäten stellt der Staat einen zu hohen finanziellen Betrag zur Verfügung, für den frühpädagogischen einen zu geringen, obwohl eine vernünftige Verteilung sich auch für den Gesundheitsbereich günstiger auswirken würde als die bisherige Privilegierung des medizinischen Systems. Skandalös sind die enormen Gebührenunterschiede für den Kindergartenbesuch in Deutschland und vor allem die Belastung von einkommensschwachen Familien.⁵³

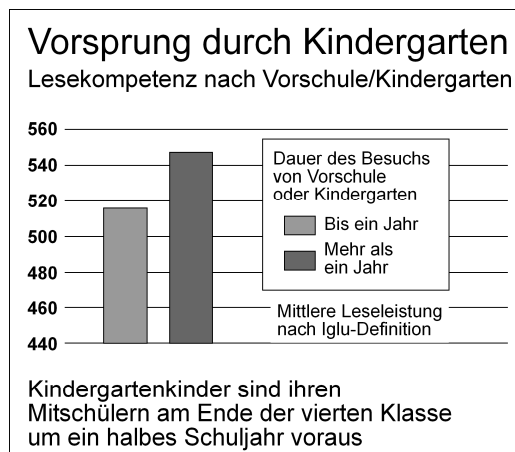
Schon im Vorschulalter ergibt sich eine Benachteiligung unterprivilegierter Kinder.

Es „zeigt sich, dass ausländische Kinder deutlich seltener den Kindergarten besuchen als deutsche Kinder. Auffällig ist ebenfalls, dass Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss häufiger den Kindergarten besuchen als andere Kinder“ (Kreyenfeld 2004, 116).

In der IGLU-Studie, einer internationalen Untersuchung von Grundschulern (Abschluss der 4. Klasse), ergab sich, dass ein Kindergartenbesuch ab dem 3. Lebensjahr den Schulerfolg auch noch in der 4. Klasse entscheidend fördert (Bos et al. 2003).

⁵² Es ist charakteristisch für eine unprofessionelle Sozial- und Bildungspolitik, dass zuerst in einem sekundären Bereich, nämlich in Schulen, Standards eingeführt wurden, nicht im primären Bereich der Frühpädagogik.

⁵³ Die Gebühren schwanken zwischen Null und 3900 Euro im Jahr. In armen Gemeinden müssen auch einkommensschwache Familien zahlen und in reichen Gemeinden sind einkommensstarke Familien von den Gebühren befreit (Süddeutsche Zeitung, 19.3.2008, 4).



IGLU-Studie

Kindergartenbesuch und Grundschulerfolg

Allerdings zeigen empirische Prüfungen, dass die vorschulische Kinderbetreuung für Migrantenkinder in Deutschland bisher zu geringe Bildungswirkungen erbringt, z.B. gemessen an der Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen (Becker/ Lauterbach 2004). Daraus kann man schließen, dass die Qualität der vorschulischen Kinderbetreuung mangelhaft ist und dass die Anschlüsse an die vorschulische Arbeit in den ersten beiden Jahren der Grundschule unzureichend sind.

Thesen zur Frühpädagogik

1. Das Bildungssystem soll nicht mit 5,6 oder 7 Jahren „beginnen“, sondern mit 0 Jahren.
2. Erziehung setzt spätestens gleich nach der Geburt ein. Bisher wird der Beruf der *Frühpädagogin* oder Früherzieherin, die für Kinder von 0 bis 3 Jahren zuständig ist, vernachlässigt. In Deutschland und Österreich fehlen qualifizierende Studiengänge für diesen wichtigen Beruf.
3. Die Pädagogik für Kinder von 0 bis 6 Jahren ist individuell und gesellschaftlich wichtiger als die für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Folglich muss auf die Ausbildung für diesen Bereich besonderer Wert gelegt werden. Die derzeitige Erzieherinnenausbildung an Fachschulen ist durch eine an Hochschulen durchgeführte Erzieherinnenausbildung zu ergänzen.
4. Erfolgsmindernd wirkt, dass Kindergärten, Kindertagesstätten und Grundschulen bürokratisch und meist auch räumlich getrennte Organisationen sind. Konzeptionen in der Art der „Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren“ (Strätz/ Solbach/ Holst-Solbach 2007) sollten auf breiter Basis realisiert werden.
5. Zusätzlich zu den stationären Organisationen sollten ambulante errichtet werden⁵⁴: lokale Bildungsgruppen, die hauptsächlich aus Müttern mit kleinen Kindern bestehen und von Früh- bzw. Hauspädagoginnen und interprofessionellen Teams betreut werden.
6. Eine gute Ganztagskinderlernstätte verbessert in der Regel die Schul-, Berufs- und Lebenschancen des Kindes in stärkerem Maße, als wenn das Kind nur in der Familie betreut wird!⁵⁵ Dies gilt vor allem, wenn die Familie unterdurchschnittlich mit Kapital und Ressourcen ausgestattet ist.
7. Im gesellschaftlichen Interesse ist eine verpflichtende Evaluation der ‚Entwicklung‘ ab 0 und eine Kindergartenpflicht ab dem 3. Lebensjahr mindestens so bedeutsam wie die Schulpflicht ab dem 6. Lebensjahr und die Evaluation von Hochschulen.
8. Bis zum Jahre 2008 ist es in Deutschland (und Österreich) nicht gelungen, die schwerwiegenden Qualitätsmängel in der Frühpädagogik zu beheben. Selbst die quantitativen Verbesserungen (genügend Plätze in Kindertagesstätten etc.) sind noch nicht weit genug gediehen.

Funktionen der Erziehung

Ein *funktionalistischer* Ansatz sieht die Gesellschaft als System, für das der Erziehungsbereich Dienstleistungen zu erbringen hat, d.h. die Institution Erziehung, primär die Schule, erfüllt drei zentrale Funktionen (vgl. Fend 1980, 156 ff; Fend 2006, 49 ff; Feldmann 2006, 247 f):

- *Selektion*: Noten, Sitzen bleiben, Aufnahmeprüfungen, Rückstufung, Schulverweis etc.

⁵⁴ Durch ambulante Teams wird einer Ungleichverteilung von Ressourcen entgegengewirkt.

⁵⁵ Untersuchungen zeigen, dass vor allem Kinder aus unterprivilegierten Familien durch Ganztagsaufenthalt in Kindertagesstätten (acht Stunden pro Tag an fünf Tagen in der Woche), im Vergleich zu Kindern mit Halbtagsaufenthalt in Kinderbetreuungseinrichtungen signifikante langfristige Leistungsgewinne verbuchen können.

- *Qualifikation*: Lesen, Schreiben, Rechnen etc.
- *Integration*: Nationalismus, Staatsform, Landessprache, kulturelle Werte und Normen etc.

Die Funktion der Integration wird zunehmend diskutiert; z.B. das Problem der Unterrichtssprache, das durch den steigenden Anteil von Migrantenkindern neue Lösungen verlangt. Auch steht die Individualisierung in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Integration, die immer auch mit Vereinheitlichung verbunden ist (gemeinsames Wissen, Verhaltenskodex etc.).

Denkt man über das Spannungsverhältnis zwischen Integration und Individualisierung nach, kann man die Frage stellen, wie die Funktionen im Dienste des sozialen Systems im psychischen System repräsentiert werden bzw. wie sie mit ihm verkoppelt sind. Vielleicht lässt sich eine Antwort finden, wenn man den funktionalistischen Ansatz mit einer psychologischen Bedürfnistheorie (Krapp 2003, 100 f; Deci/ Ryan 1993) konfrontiert.

<i>Funktionen</i>	<i>Bedürfnisse</i>
Qualifikation	Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung
Integration	Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit
Selektion	Bedürfnis nach Selbstbestimmung

Soziale Funktionen und Basisbedürfnisse

Bei den ersten beiden Funktionen ergibt sich formal eine ausgezeichnete Übereinstimmung zwischen Funktion und Bedürfnis, nur bei der dritten, die ja auch innerhalb des Funktionsgefüges Schwierigkeiten schafft, entsteht eine Diskrepanz. Welche Lösung des Problems kann vorgeschlagen werden? Die Funktion der Selektion wird aus der Schule entfernt, zumindest aus den ersten 8 Schuljahren. An ihrer Stelle wird auf eine genuin pädagogische Aufgabe fokussiert: Individualisierung und Förderung der Selbstbestimmung! Dieser Vorschlag wird nicht nur durch erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Forschung untermauert, sondern auch durch Interpretationen der Ergebnisse der Gehirnforschung und Neurobiologie, z.B. von Gerald Hüther.

Noch erscheint der Vorschlag in fast allen Ländern, vor allem in Deutschland und Österreich, utopisch. Zwar sind die üblichen Formen der Auslese- oder Selektionsfunktion, die angeblich notwendigerweise zur Allokation, also mit dem Ziel der Zuweisung eines „gesellschaftlichen Ortes“, eines Positionsbereichs, betrieben werden, umstritten, jedoch gleichzeitig ausgezeichnet verankert – und zwar nicht nur rechtlich und herrschaftsbezogen, sondern auch im Bewusstsein der meisten Menschen dieser Länder, da sie eine konservative Sozialisation durchlaufen haben und fälschlicherweise glauben, dass sie über Schule (wie sie sein muss!) Bescheid wissen, da sie schließlich viele Jahre dort verbracht haben und ihre Kinder gemäß den schulischen Dogmen begleiten und dopen müssen.

Die schulische Exekution der Selektionsfunktion erscheint den meisten Bürgern dieser historisch traumatisierten Kollektive in einer hoch differenzierten, vertikal und horizontal geordneten oder geschichteten Gesellschaft unvermeidlich. Doch ergeben sich folgende Fragen oder Probleme:

- Wie soll der Konflikt zwischen den drei wichtigen Funktionen Qualifikation, Selektion und Integration durch ein intelligentes Management und gute Lösungen entschärft werden?
- Welches Gesellschaftsmodell (bzw. Menschenbild) steht hinter der gewählten Selektionsordnung?
- Wann, d.h. in welchem Alter oder in welcher Schulstufe oder bei welchem Stand von Kompetenzen, sollen welche Formen der Selektion empfohlen oder gar vorgeschrieben werden?

Fend (2006, 50) spricht in seiner „neuen Theorie der Schule“ im Gegensatz zur Publikation von 1980 nicht mehr von Selektionsfunktion, sondern nur von Allokationsfunktion, von der „Aufgabe, die Verteilung auf zukünftige Berufe und Berufslaufbahnen vorzunehmen“ (ebd.), bzw. „die Rangierung der jungen Generation nach Leistungsfähigkeit“ (Fend 2008, 26). Doch er diskutiert nicht, dass diese Funktion von allgemein bildenden Schulen heute gar nicht mehr ausreichend erfüllt werden kann – und schon gar nicht durch die bisher üblichen Formen der Selektion, da

- der gesellschaftliche und ökonomische Wandel sich beschleunigt hat und
- die Illusion der Allgemeinbildung nicht mehr als Grundlage einer Differenzierung künftiger Berufslaufbahnen geeignet ist.

Somit ist dieses Ersetzen von „Selektion“ durch „Allokation“ („Rangierung“) als konservative Wende von Helmut Fend zu interpretieren, d.h. er stützt die Illusion der „rationalen meritokratischen Verteilung auf Positionen“ durch allgemein bildende Schulen und agiert somit absichtlich oder unabsichtlich im Interesse quasiständischer und Privilegierung und Benachteiligung zementierender sozialer Gruppen.

An dem von Fend u.a. im Anschluss an Parsons vorgeschlagenen Funktionsmodell wurde und wird Kritik geübt. Ist es vollständig? Sicher nicht. Warum soll es vollständig sein, es muss brauchbar sein. Folgende wichtige Aufgaben oder Funktionen von Schulen können unter den drei genannten, Qualifikation, Integration und Selektion, nicht einfach subsummiert werden – meinen manche Autoren (vgl. Blömeke/ Herzig/ Tulodziecki 2007, 63).

Individualisierung, Personalisierung (vgl. Apel/ Sacher 2002, 46). Eine modernisierte Fassung der Qualifikationsfunktion könnte dies als Masteransatz einbeziehen, da Qualifikation heute nicht mehr als Fremd-

kompetenzaneignung reduktionistisch verstanden werden sollte. Außerdem könnte – wie schon gesagt – die Selektionsfunktion in eine Individualisierungsfunktion umgewidmet werden. Kustodiale Funktion (Wiechmann 2003, 12), die jedoch von ihrem Beaufsichtigungscharakter zu einer hochwertigeren Aufgabe veredelt werden sollte, z.B. Kontextualisierung, Vernetzung, Integration. Man erkennt, dass sie in einer verbesserten Version der Integrationsfunktion untergebracht werden kann.

Ganztagschulen

Dass Ganztagschulen Halbtagsschulen vorzuziehen sind, bedarf keiner neuen Untersuchungen (vgl. Herrmann 2005a). Es ist für Experten so eindeutig wie die Entscheidung für Ganztagskrankenhäuser und gegen Halbtagsschulen. Wenn Schulen unzureichend organisiert und gestaltet werden, wie dies bei der Mehrzahl der deutschen und österreichischen allgemein bildenden Schulen der Fall ist, kann man dann für die zeitliche Verlängerung der fragwürdigen Aktivitäten eintreten? Nein, man sollte ihre grundsätzliche Neugestaltung als Ganztags(gesamt)schulen fordern!

Einige Vorteile von Ganztagschulen:

- Ganztagschulen begünstigen Differenzierung, moderne Arbeitsteilung, Teambildung und Professionalisierung von Lehrern, Schülern und Eltern. Außerdem führen Ganztagschulen, wenn sie gut entwickelt werden, zu einer Vernetzung der Organisationen und Gruppen innerhalb des lokalen Umfelds.
- Ganztagschulen sind auch betriebswirtschaftlich zu empfehlen, weil Personal, Räume und Technologien der Schule effektiver genutzt werden können als in Halbtagsschulen.
- Ganztagschulen ermöglichen modernere Lern- und Unterrichtsmethoden, die durch Halbtagsschulen in ihrer Entwicklung behindert werden.
- Ganztagschulen sind für die nachhaltige Förderung von unterprivilegierten Kindern unbedingt notwendig.

(vgl. Holtappels 2006; Ladenthin/ Rekus 2005; Otto/ Coelen 2005)

Nur über Ganztags- und Gesamtschulen kann eine grundlegende Schulreform erfolgen: Stichworte sind Integration, Curriculumreform, Erziehung für eine sich wandelnde Gesellschaft, Individualisierung.

Doch wie wird Ganztagschule definiert? Eine wissenschaftlich und auch für viele Nutzer unbefriedigende typische Bürokraten-Definition liefert die deutsche Kultusministerkonferenz: Schulen, die im Primar- oder Sekundärbereich I an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot von mindestens sieben Zeitstunden bereitstellen. Eine sinnvollere Definition wäre: Schulen, die an sieben Tagen der Woche ein zeitliches, räumliches und inhaltliches Angebot machen, das von vielen Klienten für optimal gehalten wird.

Nach dem Bericht der Kultusministerkonferenz (2005b) bieten gerade 15 Prozent aller deutschen öffentlichen Schulen (ohne Sonderschulen) an mindestens drei Wochentagen für jeweils sieben Stunden einen ganztägigen Unterrichtsbetrieb mit Anwesenheitspflicht an. Nach wie vor gibt es folglich kein wie in Frankreich oder Schweden funktionierendes Ganztagschulsystem in Deutschland – und in Österreich. Zwischen den deutschen Bundesländern zeigen sich hierbei große Unterschiede. In Sachsen, Thüringen und Berlin besuchen zwischen 34 und 38 % der Schüler eine Ganztagschule, während es in Bayern 3 % und Baden-Württemberg 11 % sind. In Baden-Württemberg betrug 2005 der Anteil der Grundschulen mit Ganztagsangeboten ca. 2 %, in Thüringen 98 % und in Nordrhein-Westfalen (NRW) 36 %. Über die Qualität der Ganztagschulen sagen diese Statistiken freilich nichts aus. Am häufigsten werden Hausaufgabenbetreuung, Sport, Musik, Kunst und Förderunterricht außer- bzw. nachunterrichtlich angeboten. Rund zwei Drittel der Schulen arbeiten bei der Gestaltung des Ganztagsangebots mit Kooperationspartnern (Sport-, Kultur-, Musikvereine, Verbände, Ämter etc.). In einer Elternbefragung in NRW zeigt sich ein unerwünschter sozialer Unterschied in der Beteiligung an offenen Ganztagsangeboten (OGS): Nur 15 % der Kinder unterer Schichten im Vergleich zu 24 % oberer Schichten besuchen die OGS (Behr/ Prein 2007).

Um den Endsieg zu erringen, muss man leiden!

„An drei Tagen in der Woche kommt der elfjährige Johannes um drei Uhr nachmittags nach Hause. Er besucht das sechste Schuljahr in einem Kölner Gymnasium. Er hat dann sieben oder manchmal sogar acht Stunden Unterricht hinter sich. Die letzte große Pause ist gegen halb zwölf, danach hat er vier Stunden am Stück, nur von fünfminütigen Umbaupausen unterbrochen. ... Johannes ist kein schlechter Schüler, aber in den letzten Monaten habe er schon zwei Mal eine Art Zusammenbruch bekommen ... Johannes Eltern begannen an ihrer Schule eine Debatte, ob man denn nicht Ganztagschulen bräuchte oder zumindest erst einmal eine große Mittagspause mit einem Essensangebot in der Schule. Sie stießen auf Skepsis bei Eltern und Lehrern, und auf Ablehnung bei vielen Schülern: Nur weil einige wenige etwas essen wollen sollen jetzt alle noch länger in der Schule bleiben? Die Reaktionen sind aufschlussreich: Schule wird von allen Beteiligten als Ort empfunden, den man am besten meidet, den man folglich nicht länger als unbedingt nötig besuchen möchte.“ (Heinemann 2007)

Gender, Geschlecht

Erst nach 1900 durften Frauen an Universitäten studieren. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts setzte sich die Koedukation in europäischen Schulen durch. In unterentwickelten Ländern müssen Frauen Frauen, vor allem aus unteren Schichten, nach wie vor darum kämpfen, Bildung zu erlangen.

Genderverhältnisse werden erzeugt bzw. stabilisiert durch direkte Einflussnahme in Richtung eines vermeintlich geschlechtsangemessenen Verhaltens („So was tut ein Mädchen nicht!“), „Lenkung durch Strukturierung der sozialen und dinglichen Umwelt“ (Spielsachen, Aufgabenverteilung im Kindergarten) und indirekte Beeinflussung durch das Verhalten (Rendtorff 2006, 195 ff).

Untersuchungen ergaben geschlechtsspezifische Unterschiede der Interaktion von Lernenden und Lehrenden:

Eine Minderheit von Jungen erhält einen übergroßen Anteil der kommunikativen Zuwendung von Lehrern (French/French 1993). Jungen unterbrechen die Aktivitäten von Mädchen häufiger als Mädchen die von Jungen. Mädchen geraten in Zielkonflikte zwischen traditionellen Rollen, weiblichen Identitätsvorstellungen und schulischem bzw. beruflichem Erfolg (Burr 1998, 63 ff). Jungen erobern sich mehr physische, soziale und symbolische Räume (vgl. Kaiser 2004; Nyssen 2004).

Mädchen waren in Schulen der OECD-Länder auch nach 1945 benachteiligt, d.h. sie hatten geringere Chancen, einen hochwertigen Schulabschluss zu erhalten. Doch seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre erweisen sich Jungen in dieser Hinsicht als „benachteiligt“, d.h. der Anteil der Mädchen an den Abiturienten und an den Studienanfängern ist kontinuierlich angestiegen. Im Bereich Lesekompetenz erreichen die Mädchen in den PISA-Untersuchungen signifikant höhere Leistungen als die Jungen. Die Geschlechterdifferenzen variieren nach Staaten: In Griechenland ist der Geschlechterunterschied mehr als doppelt so hoch als in den Niederlanden (PISA-Konsortium Deutschland 2007, 234).

Jungen sind in den geringwertigen Schulen, Haupt- und Sonderschulen, und unter den Jugendlichen ohne Schulabschluss überdurchschnittlich vertreten (Hurrelmann 2004, 82 ff).

Die geschlechtsspezifische Diskriminierung im Bildungssystem trifft in besonderem Maße Jungen aus der Unterschicht und aus Migrantenfamilien.

Da Mädchen im Durchschnitt bezüglich der Schulabschlüsse nicht mehr benachteiligt sind, wird manchmal auf eine generelle Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen in der Schule geschlossen. Doch es gibt nach wie vor eine strukturelle Benachteiligung von Mädchen, z.B. bezüglich Berufswahleinstellung, sowie von Jungen aus speziellen Gruppen, z.B. von türkischen Unterschichtjungen.

Der Frauenanteil in Lehrberufen ist in den vergangenen Jahrzehnten gestiegen. Die geschlechtsspezifischen Fächerwahlen in höheren Schulen erwiesen sich bisher als kaum veränderbar. Auch beim Vergleich der Studienwahlen zeigt sich die traditionelle Geschlechtsspezifität: Frauen wählen Sprach- und Erziehungswissenschaften, Männer Ingenieurwissenschaften (vgl. Nairz-Wirth 2009).

Die Genderprobleme in Schulen und Hochschulen sind vielfältig: Koedukation, Feminisierung des Lehrberufs und anderer sozialer Berufe, Geschlechterstereotype und -rollen in Schulbüchern und anderem Lehrmaterial, Diskriminierung von minderjährigen Müttern etc.

Ideologisch und methodologisch umstritten ist auch die Frage, wie Erziehung mit den nach wie vor vorhandenen Geschlechterstereotypen umgehen soll.

„Fiske (1998, 390 f) dämpft den Optimismus, dass durch Erziehung, Bildung und andere intentionale Maßnahmen Stereotype in positiver Weise gewandelt werden können. Sie spricht von „mental contamination“, d.h. aufgrund der Komplexität des Gehirns, des Bewusstseins und der sozialen Kontexte sind einer entsprechenden Erziehung Grenzen gesetzt. Es können bei forcierten Versuchen der Kontrolle bzw. Veränderung von Stereotypen sogar Reaktanz- und Verstärkungsphänomene auftreten (rebound effect).“ (Wendebourg 2004, 29)

Gesamtschule

Im deutschen Sprachraum werden außer dem dominanten Begriff Gesamtschule unterschiedliche Ausdrücke für die Basiskonzeption verwendet: Einheitsschule (DDR!), Gemeinschaftsschule, integrative Schule, inklusive Schule ohne Auslese.

Wie wird Gesamtschule definiert? Ein Vorschlag: Gesamtschule soll ein mindestens 8 Schuljahre umfassendes nicht nach Leistungsgruppen differenziertes Ganztagsystem⁵⁶ für alle Kinder der entsprechenden Jahrgänge heißen, das im frühen Kindesalter zwischen 3 und 7 Jahren beginnt, wobei es umso „besser“ ist, je früher es beginnt. Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass echte Gesamtschulsysteme, z.B. das finnische, die soziale Diskriminierung im Gegensatz zu innerlich und äußerlich gegliederten oder versäulten Systemen, wie z.B. den deutschen und österreichischen, verringern (vgl. Müller-Benedict 2007; Becker/ Lauterbach 2007).

Rätsel

1. Die Gesamtschule, die keine ist, wird für eine Gesamtschule gehalten.
2. Die real existierende Gesamtschule (Kurzform) wird nicht als Gesamtschule erkannt bzw. nicht so genannt.

Lösung für 1: So genannte jedoch „unechte“ Gesamtschulen im deutschsprachigen Raum, da eine Gesamtschule flächendeckend – zumindest ein ganzes Bundesland erfassend – eingeführt sein muss, um zu Recht diese Bezeichnung zu tragen. Lösung für 2: Grund- bzw. Volksschule.

In Deutschland wurde die erste Kurzform der Gesamtschule (gemeinsame vierjährige Grundschule) 1920 gegen erbitterten Widerstand konservativer Kreise eingeführt. Seitdem ist keine weitere Gesamtschule (als Mehrheitschule in einem Bundesland) zugelassen worden. Mächtige konservative Gruppen haben es fast 100 Jahre geschafft, Fortschritte zu verhindern. Gute Leistung!

In Österreich ist die Schulgeschichte mit leichten Variationen ähnlich gelaufen. Nach dem Ende der Monarchie, dem Erstarken der Sozialdemokraten und der Reformpädagogik gab es in den 1920er Jahren Vorschläge, sämtliche Kinder in einer Einheitsschule zu unterrichten - damit verbunden waren Forderungen nach der Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs und der Lehrmittel sowie nach einer radikalen Trennung von Kirche und Staat im Schulbereich. Durch den damaligen sozialdemokratischen Wiener Stadtschulratspräsidenten Otto Glöckel (1874-1935) wurde eine "allgemeine Mittelschule" propagiert und in Schulversuchen erprobt, in der die Zehn- bis Vierzehnjährigen nicht auf Gymnasium und Bürgerschule aufgeteilt, sondern gemeinsam in zwei Klassenzügen unterrichtet wurden. Nicht zuletzt Glöckels Antiklerikalismus (keine Verpflichtung zur Teilnahme an religiösen Übungen) erregte den Zorn der Christlich-Sozialen. 1927 wurde das "Mittelschul- und Hauptschulgesetz" beschlossen: Die Einheits- und Gesamtschulmodelle wurden ad acta gelegt und ein gegliedertes System vorgeschrieben: nach vier Jahren Volksschule entweder Übergang in achtklassige Mittelschulen (Gymnasium, Realgymnasium, Frauenoberschule) oder in eine vierjährige Hauptschule mit zwei Klassenzügen.

In Schweden wurde die grundskola, eine neunjährige Gesamtschule, 1962 eingeführt.

In Deutschland und Österreich wurden in den vergangenen Jahrzehnten von konservativen Gruppen ideologische Sprachspiele erfolgreich institutionalisiert, die zur Verwirrung großer Teile der Bevölkerung beigetragen haben. Die DDR-Gesamtschule wurde im Westen verächtlich Einheitsschule genannt und nach der kulturkapitalistischen Machtübernahme durch Westdeutschland zerschlagen⁵⁷. Im gehobenen Teil der Bevölkerung wurde die Angst geschürt, die Gesamtschule würde die Königin aller Schulen, das Gymnasium, zerstören. In deutschen Schulen, vor allem in den Gymnasien, wurde es möglichst vermieden, wissenschaftliches Wissen über Schulen zu vermitteln, so dass die deutschen und österreichischen Abiturienten in diesem Bereich über mangelhafte Kenntnisse verfügen, wodurch ihre Manipulation durch herrschende Gruppen erleichtert wird.

Im Gegensatz zu lernschwachen Staaten, wie Deutschland und Österreich, wurden in Schweden wissenschaftlich brauchbare Schulexperimente schon in den 1950er und 1960er Jahren durchgeführt, die eindeutig zeigten, dass durch Gesamtschulen im Vergleich zu einem gegliederten System (Selektion nach der 4. Klasse) signifikant mehr Schüler höhere Abschlüsse erreichen und die Benachteiligung von Schülern aus der Unterschicht verringert wird (vgl. Svensson 1962).

Die Klassenkämpfe um Gesamtschulen werden selbstverständlich in vielen Ländern geführt. New Labour hat sich an konservative Gruppen angebedert, heuchlerisch „modernising the comprehensive principle“ proklamiert und die Institutionalisierung von leistungshomogenen Gruppen begünstigt (Labour Party 1997). In England ist eine (Rück)entwicklung zu einem segmentierten System festzustellen, verbunden mit einer Ideologie der „individuellen Wahl“, Marktorientierung, Kontrollwahn⁵⁸ und einem Mythos der meritokratischen „Personalisierung“ (Ball 2008, 204; Hartley 2007b)⁵⁹.

⁵⁶ Ganztagsystem bedeutet nicht, dass die SchülerInnen 5 oder 6 Tage pro Woche von 8 oder 9 Uhr bis 15, 16 oder 17 Uhr im Schulareal verbringen, sondern dass es eine Ganztagslernplanung für alle SchülerInnen gibt, die wissenschaftlich kontrolliert und professionell gesteuert wird.

⁵⁷ Dass es im deutschen Gesamtschulstreit um Herrschaft und nicht um Interessen von Kindern und Eltern geht, kann man z.B. an dem durch die niedersächsische Landesregierung aufgerichteten Verbot, neue Gesamtschulen einzurichten, erkennen.

⁵⁸ „Performativity is a culture or a system of ‚terror‘“ (Ball 2008, 49).

⁵⁹ In Schottland und Wales wurde das ‚comprehensive ideal‘ erfolgreicher verwirklicht als in England (vgl. Brock/ Alexiadou 2007) – allerdings nicht auf dem hohen Niveau von Schweden und Finnland.

Wie können echte Gesamtschulen in Deutschland und Österreich eingeführt werden? Kaum mehr von oben, dazu ist der Staatsadel wohl nicht imstande bzw. nicht Willens. Dann eben von unten, basisdemokratisch. Eltern, Schüler und andere Gemeindemitglieder, die tatsächlich gebildet sind und nicht nur Lateinzitate von sich geben und über Opern- und Studienreisen berichten, sollten Gesamtschulen erzwingen. Allerdings leisten viele Landesregierungen herrschaftlichen Widerstand gegen basisdemokratische Versuche und die meisten Deutschen, deren demokratische Kompetenzen in den Schulen nicht entwickelt wurden, haben große Schwierigkeiten, sich basisdemokratisch zu verhalten.

*Ein Beispiel für die Forschungs-Medien-Mix-Ideologie im Gesamtschulstreit*⁶⁰

Helmut Fend, der als renommierter Gesamtschulforscher seit den 1970er Jahren tätig ist, hat eine Langzeitstudie im Großraum Frankfurt/Main durchgeführt. Ergebnis: Die dortigen Gesamtschulen erbringen keine bessere berufliche Chancenförderung von unterprivilegierten Kindern, gemessen an Hochschulabschlüssen, als das gegliederte System.

Medienschlagzeilen: Gesamtschule folgenlos, Bildung wird vererbt (Spiegel)
Deutsche "Gesamtschule" bringt nicht mehr Gerechtigkeit (Standard).

Nur vier Argumente seien genannt, um die geringe objektive Bedeutung dieser Untersuchung im Gesamtschulstreit zu belegen:

Es handelt sich nicht um echte Gesamtschulen, da sie in diesem Gebiet in ein mehrgliedriges System eingestreut sind, das politisch und ideologisch dominant ist.

Die Untersuchungsergebnisse gelten nur für dieses Gebiet, können also nicht auf Deutschland verallgemeinert werden.

Es wurde nur ein wichtiger Faktor herausgegriffen,

„Nicht konsequent reformierte ... deutsche Gesamtschulen enthalten Struktur- und Organisationselemente des traditionellen gegliederten Schulsystems“ (Stimpel 2005, 19 f). Die Reformbehinderung (nicht nur) von Gesamtschulen wurde in verschiedenen Bundesländern systematisch betrieben.

Konservative Funktionäre verwenden in der Öffentlichkeit diese Untersuchungsergebnisse, geschmückt mit der Edelforscherpersönlichkeit von Herrn Fend, um ihre Ablehnung der Gesamtschule „wissenschaftlich“ zu begründen⁶¹. Dies ist ungefähr so intelligent, wie ein Vorschlag, das Internet zu verbieten, weil nicht bewiesen ist, dass es die soziale Ungleichheit signifikant verringert (PISA-Test Erziehungswissenschaft für Führungskräfte: unterstes Niveau nicht erreicht!).

Helmut Fend drückte sich in seinem Beitrag in der ZEIT sehr vorsichtig und differenziert aus, er spielte den Großwissenschaftler mit politisch korrekter Distinktionsmoral, allerdings ohne explizite Metareflexion.⁶²

Geschichte der Erziehung

Geschichte ist ein Schul- und Hochschulfach, doch sie dient auch der Ideologiebildung. Ein Beispiel: Frau Annette Schavan, die deutsche Bundesbildungsministerin, beteiligt sich an der Bildung von Ideologien zur Geschichte der deutschen Schule: (Die 68er) „haben der Schule jedenfalls eine Autoritätskrise beschert, die bis heute intellektuell (!) nicht verarbeitet wurde. Das hat die Qualität der Schule an vielen Orten beschädigt.“ (Die Zeit, 7. 2. 2008, 61)

Institutionalisierte Erziehung (durch Schule etc.) auf Massenbasis ist in der Geschichte der Menschheit ein junges Phänomen. Sie funktioniert erst seit 150 bis 200 Jahren – je nach europäischer Region. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde es in europäischen Staaten durchgesetzt, dass fast alle Kinder bis zum 10. oder 12. Lebensjahr tatsächlich in die Schule gingen⁶³. In früheren Jahrhunderten wurde nur eine Minderheit (meist Erwachsene) beschult. Erziehung außerhalb der Primärgruppe beschränkte sich in traditionellen Hochkulturen auf ausgewählte, kleine Gruppen und auf kurze Phasen im Lebenslauf.

Erziehung hat sich durch den gesellschaftlichen Wandel (steigende Komplexität und Differenzierung) dynamisiert und ausgebreitet, sie beschränkt sich nicht mehr auf die Schule: Erwachsenen- und Weiterbildung, betriebliches Lernen, Fernstudium, lebenslanges Lernen, Seniorenstudium etc.

⁶⁰ <http://www.wikio.de/news/Helmut+Fend/> / <http://www.zeit.de/2008/02/C-Enttaeuschung?page=2>

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,526424,00.html> / <http://derstandard.at/?url=/?id=3168834>

⁶¹ Vgl. als Kontrast zu den klischeehaften Äußerungen deutscher Politiker die differenzierte Darstellung der Leistungsergebnisse deutscher Gesamtschulen bei Merkelbach (2007).

⁶² „Ein zweigliedriges System könnte eine neue Übersichtlichkeit schaffen, die Eltern bei ihren Entscheidungen hilft. ... Eine ebenso sinnvolle Alternative wäre es, alle Angebote in einer Schule zu konzentrieren und hier intern pädagogische Ansätze auszuprobieren.“ (Fend, Die Zeit, 3. 1. 2008, 57)

⁶³ 1870 besuchte in England noch die Mehrheit der Sechs- bis Zehnjährigen keine Schule.

Technische Erfindungen hatten für die Entwicklung des Erziehungsbereichs entscheidende Bedeutung: die Erfindung des Buchdrucks 1454 durch Gutenberg, und im 19. und 20. Jahrhundert die neuen Medien: Film, Radio, Fernsehen und vor allem der Computer. Doch eine soziale Erfindung hat den Bereich der Erziehung ebenfalls revolutioniert: die Schule.

Durch einen sozialhistorischen *Konfliktansatz* kann man die Entwicklung der europäischen Bildungssysteme erklären (vgl. Boli/ Ramirez 1986).

Im *Protestantismus* wurden die Anhänger alphabetisiert, damit sie selbst die Bibel lesen konnten. Dies setzte die Gegner, die katholische Kirche und ihre weltlichen Verbündeten, unter Zugzwang, die eigenen Mitglieder ebenfalls besser auszubilden, damit sie gegen den Protestantismus Widerstand leisten konnten.

Für die Entwicklung des Erziehungswesens ist ferner der Kampf zwischen *Staat* und *Kirche* bedeutsam gewesen. Vertreter der Kirchen hatten in vielen Bereichen über Jahrhunderte entscheidenden Einfluss auf Erziehungsprozesse. Die absolutistischen Staaten, die sich im 16., 17. und 18. Jahrhundert entwickelten, arbeiteten zwar mit den jeweiligen Landeskirchen zusammen, drängten jedoch deren Herrschaftsansprüche allmählich zurück. Im 19. und 20. Jahrhundert wurden die Staaten modernisiert und die Kirchen entweder aus dem staatlichen Erziehungssystem hinausgedrängt oder von staatlichen Rahmenentscheidungen abhängig.

Das *Bürgertum* unterstützte eine moderne Massenerziehung, um seinen eigenen Aufstieg und den des Nationalstaates zu fördern. Allerdings hatten die führenden Vertreter des Bürgertums und der Aristokratie kein Interesse daran, die unteren Schichten gleichermaßen auszubilden. Die unteren Schichten, vor allem die Arbeiter, wurden als Herrschaftsbedrohung angesehen, und sollten durch die Beschulung zu Konformismus und Unterwürfigkeit erzogen werden (Connell 1994, 128). Es entstanden klassenspezifische Abteilungen innerhalb der Erziehungssysteme im 19. Jahrhundert⁶⁴, die in Deutschland und Österreich teilweise erhalten geblieben sind.

Außerdem stimulierte der Kampf zwischen den europäischen und dann auch den außereuropäischen *Staaten* um Märkte, Territorien und Machtanteile zusätzlich die Modernisierung und die Aufrüstung der Individuen. Die inhaltliche Gestaltung des Erziehungswesens war und ist ein Teil dieses Konkurrenzkampfes der Staaten.

Eher *funktionalistisch* ist folgende Darstellung des sozialhistorischen Wandels.

Durch das Entstehen moderner Staaten ab dem 18. Jahrhundert wurde es notwendig, die Bürger zur Staatstreue zu erziehen und ihnen elementare Kenntnisse zu vermitteln, damit sie den sich differenzierenden Regelungssystemen auch Folge leisten konnten und steigenden Anforderungen gerecht wurden. Erziehung wurde als notwendig angesehen, um aus einer heterogenen Gruppe von lokalen Gebilden einen modernen einheitlichen Nationalstaat zu formen (Integration und Legitimation). Die Schulen waren im 19. Jahrhundert primär Stätten der Disziplinierung und der Erziehung zu Fleiß, Untertanentreue und auch noch zum rechten Glauben an Gott und an den Herrscher. Militärdienst und Schulentwicklung waren eng miteinander verbunden. „Generell wurde die Schule, insbesondere aber das Gymnasium, im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer stärker dem hierarchisch-autoritären Organisationsmodell von Bürokratie und Militär angepasst“ (Gill 2005, 218): Jahrgangsklassen, Schulbänke in Reih und Glied, Klingelzeichen, Lehrer spricht im Kasernenhoftone, Sitzen bleiben, „nationales Curriculum“, Einpflanzen idealisierter heroischer Attitüden.

Um die langfristige Entwicklung des Bildungswesens zu begreifen, sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Entwicklung von oben: Universitäten (vom Mittelalter an), dann höhere Schulen, zuletzt Elementarschulen, ganz zuletzt vorschulische Erziehung. Diese Elite- und Hochkulturorientierung bestimmt noch heute die Schulen.
- Klassen- oder Schichteinteilung: mehrgliedriges Schulsystem; Gestaltung des Curriculums (des Lehrplans) gemäß den Interessen der oberen Schichten.
- Das Wissenschaftssystem ist vom politischen System abhängig. Die breitere Öffentlichkeit erreichende „wissenschaftliche“ Argumente dienen häufig zur Legitimation der herrschenden Gruppen und Ideologien. Zum Dank sichert der Staat in den Schulen den Angepassten dauerhafte Wissenschaftsprüfungen.
- Prägung des Schulklimas durch die bürgerliche Familie (Kulturmonopol und Habitus; Lehrer sind Mitglieder der Mittelschicht).
- Abhängigkeit des Bildungssystems von der ökonomischen Entwicklung. Agrarische Kulturen bedürfen in geringerem Maße der Erziehung als Industrie-, Dienstleistungs- oder Informationsgesellschaften. Auch die Formen der Erziehung sind von der Gesellschaftsentwicklung abhängig.

Die ursprünglich nach sozialen Klassen und Gruppen gegliederten Schulsysteme wurden im Laufe des 20. Jahrhunderts in den meisten hoch entwickelten Staaten vereinheitlicht und im Durchschnitt für die ersten acht Klassen zu Gesamtschulsystemen umgeformt. Innerhalb des Verbandes der westlichen Staaten haben nur mehr Deutschland, Österreich und zwei Schweizer Kantone quasiständisch gegliederte Schulsysteme und eine Selektion nach der vierten Schulklasse (vgl. Klemm 2003, 114).

⁶⁴ Z.B. in England: elementary schools für die Arbeiterklasse, secondary schools für die Mittelklasse, private public schools für die herrschende Klasse (vgl. Ball 2008, 60 f).

Die meisten Schulen arbeiten weltweit in einem Rahmen, der in europäischen Nationalstaaten des 19. und 20. Jahrhunderts entstanden ist. Da global gesehen die Institutionen sich in einem tief greifenden Wandel befinden, „trifft“ es auch die Schulen: Pluralisierung, Individualisierung, Kommerzialisierung, Mediatisierung, Informatisierung, Segregation, Standardisierung, Vernetzung, Polarisierung etc. Da diese Prozesse in unterschiedlichen Mischungen lokal, regional und global ablaufen, ergibt sich für Propheten eine Entlastung: Niemand weiß, wie die Sache sich langfristig entwickeln wird. Allerdings sage ich vorher, dass in Deutschland und Österreich der „Rahmen“ besonders erbittert und erfindungsreich verteidigt wird. Es handelt sich um ein kulturelles Zwangsphänomen, dem auch reflektierte und partiell progressive Erziehungs- und Sozialwissenschaftler unterworfen sind. Dies lässt sich z.B. in neuen Veröffentlichungen studieren: Fend 2008; Blömeke/ Herzig/ Tulodziecki 2007.

Gleichheit und Ungleichheit

Das Kind aus der armen Migrantenfamilie der Unterschicht ist der Hase und das Kind aus der begüterten Akademikerfamilie ist der Igel. Auf jeder Stufe der Selektion – und es gibt mehr Stufen der Selektion heute als in früheren Zeiten bis zum Tode und darüber hinaus – ist der Igel schon da, wenn der Hase angekeucht kommt.

Soziale Gleichheit ist in Grenzen machbar, d.h. es gibt politische und soziale Handlungsspielräume. Die Realisierung der Menschenrechte und der Werte moderner Verfassungen ist von sozialer Gleichheit abhängig. Soziale und gesundheitliche Benachteiligung findet in Staaten mit höherer sozialer Ungleichheit, wie den USA und Großbritannien, häufiger statt als in Schweden und Japan (Wilkinson 2005, 33 ff).

Verringerung der sozialen Ungleichheit sollte in einer Zeit, in der sich die soziale und ökonomische Ungleichheit seit Jahrzehnten nicht nur weltweit, sondern auch in vielen hoch entwickelten Staaten, z.B. Deutschland, verstärkt hat, ein zentrales Ziel der Institutionen Politik, Wirtschaft, Erziehung, Gesundheit, Wissenschaft sein.

Somit geht es vor allem um die Verringerung ökonomischer Benachteiligung nicht nur um Chancengleichheit in einem eingeschränkten Sinn. Ein Beispiel für den metakognitiv gereinigten Diskurs der eingeschränkten Art von Chancengleichheit: „Chancen, im Vergleich mit Anderen auf faire Weise lernen zu können“ (Oelkers 2006a, 239). Diese diffuse „Fairness“ ist sicher ein wichtiger Aspekt. Doch sie ist eben nur ein Aspekt, um soziale Ungleichheit zu verringern. Zusätzlich sind die autoritär gesetzten Rahmenbedingungen zu bedenken, z.B. Inhalte. Sozialwissenschaftliche Inhalte können dem Ziel besser dienen, als viele derzeit vorgegebene Inhalte in den Schulfächern. Und ein weiterer Handlungsbereich ist nicht zu vergessen: die Stärkung der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler. In einer Schule, in der soziale Gleichheit und Lerndemokratie praktiziert wird – was derzeit nur sehr selten der Fall ist – wird nachhaltig gegen soziale Ungleichheit gearbeitet. Eine mangelhafte frühpädagogische Institutionalisierung und eine frühzeitige Selektion (nach der 4. Klasse) verstärken die soziale Ungleichheit – dies ist wissenschaftlich eindeutig bewiesen (vgl. Schütz/ Wößmann 2005). Deutsche und österreichische Schulen sind folglich bezüglich sozialer Gleichheit strukturell nicht optimiert und wirken somit nachhaltig ungünstig vor allem für die Lebenschancen der armen Kinder, deren Anteil an der Gesamtzahl der Kinder in den vergangenen beiden Jahrzehnten gestiegen ist. Staaten und Regionen, in denen für das Mittagessen in Kindertagesstätten und Schulen bezahlt werden muss, jedoch gleichzeitig Luxusverhalten durch Steuermittel gefördert wird, disqualifizieren sich bei einem bedeutsameren Wettbewerb als bei der Fußballweltmeisterschaft.

Die durch Schule miterzeugte soziale Ungleichheit und Diskriminierung lässt sich z.B. an folgender Tabelle ablesen.

	Ohne Abschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Fachhochschulreife	Abitur
Arbeitslose/ Nicht-Erwerbst.	61	25	17	15	7
In Ausbildung	4	32	36	25	15
Studierende	-	-	1	17	60
Erwerbstätige	25	43	46	42	18

Quelle: Shell Jugendstudie 2006, 67

Ein interessantes Beispiel für eine Gestaltung von Gleichheit bietet Dänemark: hohe Einkommensgleichheit, doch nur durchschnittliche Leistungen bei internationalen Untersuchungen wie PISA. Besonders günstige Arbeits- und Einkommenschancen haben gering Qualifizierte im Vergleich mit anderen Staaten (Lundvall 2005). Wissen und Können werden jobbezogen erworben, da es eine hervorragende Netzwerkstruktur gibt. Auf elitäres Distinktionswissen wird in dänischen Schulen weniger Wert gelegt als in deutschen und französischen.

Grundschule/ Volksschule

Die Grundschule, die einzige echte Gesamtschule in Deutschland – wenn man die Sonderschule und die Segregation, gegen die staatlicherseits nichts unternommen wird, außer Acht lässt – ist eine weiblich konnotierte Mittelschichtinstitution. Kinder (Jungen) aus der Unterschicht fühlen sich in der Grundschule weniger akzeptiert als Kinder (Mädchen) aus der Mittelschicht (Hurrelmann/ Andresen 2008).

Deutsche Schüler der Grundschule schneiden in der internationalen Untersuchung IGLU (Bos et al. 2003) relativ besser ab als 15-jährige Jugendliche in der PISA-Studie. Eine Ursache könnte die Selektion nach der 4. Klasse und die leistungsbehindernde Aufteilung auf drei Schulformen sein. Die relativ positiven IGLU-Ergebnisse haben die irriige Meinung bestärkt, dass die deutschen Grundschulen „in Ordnung“ sind. Nach wie vor sind es Selektionsmaschinen und sie versagen im Bereich der nachhaltigen kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung von unterprivilegierten Kindern. Außerdem besteht eine hohe Heterogenität bezüglich der Unterrichtsqualität, bzw. besser der Erziehung- und Sozialisationsqualität. Da man Eltern und Kindern nicht hilft und teilweise sie absichtlich daran hindert, diese Qualität festzustellen und die offiziell vorhandene „Evaluation“ an diesem Missstand kaum etwas ändert, bestehen gravierende Qualifikationsprobleme. Ein zentraler qualitätsbehindernder Faktor ergibt sich freilich strukturell: Selektion nach der 4. Klasse.

Nach wie vor gibt es viel zu wenige Ganztagsgrundschulen und eine motivations- und leistungsstörende Notengebung. Besonders unterentwickelt sind die Gestaltung des sozialen und politischen Lernens und die Förderung kreativen Verhaltens in den Grundschulen. Innovative Lern- und Arbeitssysteme (communities of practice, Tutoriensysteme, altersheterogene Projektgruppen etc.) sind in deutschen Grundschulen weitgehend nicht aufzufinden. Diese negative Diagnose wird auch durch die IGLU-Ergebnisse und durch die bisherigen Schulentwicklungsprogramme nicht erschüttert.

Gymnasium

Das Gymnasium wurde im 19. Jahrhundert zur „Standesschule für Besitz- und Bildungsbürgertum und den Adel ... und vor allem eine staatliche Eliteschule zur Ausbildung der beamteten Geistesaristokratie“ (Schmitz 1980, 71). Die Privilegierung der Gymnasiallehrer sollte ihre Anpassung und Treue gegenüber den führenden Klassen und den jeweiligen Herrschaftsgruppen und die Akzeptanz der Ausgrenzung der unteren Schichten sichern – was auch bis heute gelungen ist.

Das Gymnasium wird nach wie vor in Deutschland und Österreich verehrt. Auch Erziehungswissenschaftler wagen es fast nie, diese sakralisierte Schulform anzugreifen. Da es der Königsweg zum Abitur, zur Matura, ist, und man in diesen beiden Ländern ohne dieses Zertifikat kaum begehrte Positionen erhält, ist es für anspruchsvolle Eltern ein unverzichtbares Durchgangsstadium für ihre Kinder.

Gymnasien zeigen eine hohe Leistungsheterogenität (vgl. z.B. Klemm 2004, 84 ff), doch für Schüler und Eltern ist nicht entscheidend, was im Gymnasium gelernt wird, sondern dass die Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu erhalten, dadurch stark gesteigert wird.

Außerdem legitimiert das Gymnasium die soziale Ungleichheit, die oligarchische Demokratie und den Exklusionshabitus der gehobenen Milieus gegenüber den unteren Schichten.

Dieter Lenzen (Die Zeit 11/2007, 74): „Das Gymnasium ist – trotz aller Mängel – die erfolgreichste Schulform. ... Diese Schulform abzuschaffen, gerade wenn man die Zahl der Akademiker steigern will, wäre abenteuerlich.“ Der Eliteerziehungswissenschaftler und Präsident der FU Berlin begibt sich frank und frei auf Stammtischniveau und erhöht damit seine Chancen, soziales, symbolisches und ökonomisches Kapital zu akkumulieren. Differenzierter und wissenschaftlich besser gepanzert äußert sich z.B. Oelkers (2006), doch auch er wählt nur Indikatoren aus, die den herrschenden Klassen genehm sind.

Um die Kastenprivilegien, den Mythos und die nationalen Vorurteilsstrukturen aufrechtzuerhalten, wurden bisher brisante Untersuchungen der Gymnasien erfolgreich verhindert, die die Unfähigkeit dieser Organisationsform zur Herstellung zentraler Kompetenzen gezeigt hätten: politische und soziale Kompetenzen, Innovationsfähigkeit, kritisches Denken, Kreativität, Entwicklung von Metakognition, Bildung von communities, Nutzung von Lernsystemen.

<i>(Angebliche) Ziele des Gymnasiums (nach Maisch 2006, 159)</i>	<i>Tatsächlich erreichte „heimliche Ziele“ des Gymnasiums</i>
Vorbereitung auf das Studium	Erzeugung von Vorurteilsstrukturen über Studium und Wissenschaft
Gewinnung einer kulturellen Identität	Ausbildung bzw. Bestärkung eines kulturellen partikularistischen Habitus
Selbstsicherheit	Überheblichkeit, Standesdünkel
Breite Wissensbasis	Veraltete Wissensselektion, träges Wissen
Sozialkompetenz	Vermeidung der Bildung von nachhaltigen positiven Sozialkompetenzen
Ästhetische Bildung	Ausbildung bzw. Bestärkung partikularistischer und bildungsbürgerlicher ästhetischer Konzeptionen
Übernahme von Verantwortung	Ausbildung von Rhetorik für Leitungspositionen

Durch die Öffnung des Gymnasiums in den vergangenen 40 Jahren wurden „die erweiterte Mittelschicht, nicht die bildungsfernen, einkommensschwachen und sozial benachteiligten Gruppen“ bedient (Oelkers 2006a, 242).

Der Fachanspruch⁶⁵ „macht die Besonderheit des Gymnasiums aus. Ihn den heutigen Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, so dass sie die gymnasiale Bildung zu ihrer eigenen machen, ist wohl die hauptsächliche Anforderung der Zukunft“ (Oelkers 2006c, 17).

„Gymnasialer Fachunterricht steht im Widerspruch zu allen geforderten Rahmenbedingungen“ einer community of practice (Maisch 2006, 204).

Dem Anspruch der Vorbereitung auf das Studium und auf wissenschaftliches Arbeiten „kann das Gymnasium aber mit seinem derzeit überwiegend frontalen Oberstufenunterricht und seinem nicht aktuellen Wissenschaftsbegriff nicht gerecht werden (vgl. Wiater 2001, S. 157).“ (Maisch 2006, 161) Das Gymnasium versagt bezüglich seiner Aufgabe als Vorbereitung auf das Studium: Selbstlernkompetenzmängel, zu viele gesellschaftlich und individuell falsche Studiengangswahlen, hohe Abbrecherquoten.

Es gibt einfach feststellbare Kriterien für ein gutes Gymnasium⁶⁶:

- Es arbeitet dauerhaft und intensiv mit mindestens einer Vorschuleinrichtung, einer Grundschule und einer Hauptschule zusammen.
- Schüler und Lehrer des Gymnasiums setzen sich mehrheitlich für die Errichtung einer Gesamtschule in der Gemeinde ein.
- Widerstand gegen die „herrschaftsfreien Diskurse“ in Mathematik, Physik und anderen Fächern, d.h. Thematisierung von Herrschaft und sozialer Diskriminierung.⁶⁷

Hauptschule

Der Begriff „Hauptschule“ bezieht sich auf differierende Organisationen: Österreich und viele deutsche Bundesländer, vor allem Regionen und Großstädte, weisen große Unterschiede auf. In Deutschland wurde inzwischen in der Mehrzahl der Bundesländer entschieden, die Hauptschule abzuschaffen, doch Flächenstaaten, Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, halten an dieser Schulform fest.

Die deutsche Hauptschule ist immer mehr eine Schule der sozial benachteiligten Kinder geworden, die der Erhaltung der sozialen Ungleichheit dient. Die Lernbedingungen der Hauptschüler haben sich vor allem in Großstädten und in Gebieten, in denen oft weniger als 10 % die Hauptschule besuchen, stark verschlechtert (vgl. Solga/ Wagner 2004)⁶⁸.

Die deutsche Hauptschule dient nicht der Förderung „praktischer Begabung“ (Zenke 2003), sondern der Benachteiligung bereits benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Wer schwach ist, wird weiter geschwächt! Matthäus-Prinzip und zunehmende Polarisierung.

⁶⁵ Oelkers erwähnt keine sinnvollen Alternativen zum „Fachanspruch“, weil er dann in Argumentationsnöte käme.

⁶⁶ In einem Vortrag von Oelkers (2006c) über die Zukunft der gymnasialen Bildung wird selbstverständlich über solche Kriterien geschwiegen, denn Gymnasiasten haben die community und den Ausschuss transzendiert, sie sollen Fachinteresse (Fachidiotie) entwickeln, sie sind auf dem Weg zum Präzisionsinstrument.

⁶⁷ Es ist kaum zu glauben, doch es ist möglich, natur- und sozialwissenschaftliches Wissen gemeinsam zu erwerben.

⁶⁸ Die Schulpolitik einiger Bundesländer hat bereits groteske und – ernsthafter formuliert – dem Mehrheitsverständnis von Demokratie nicht entsprechende – Züge: In Großstädten wehren sich Eltern mit Händen und Füßen, dass ihr Kind in die Hauptschule oder gar in die Sonderschule eingewiesen wird, doch die Betonköpfe halten die Systemfestung. Da es die Probleme der Unterprivilegierten sind, schauen die deutschen Akademiker durchaus in Einklang mit ihrer Gymnasial- und Hochschulbildung weg und widmen ihre kulturellen Energien der Oper, dem Ferienwohnsitz und der finanziellen Spekulation.

Warum sind die Hauptschulen in österreichischen und bayrischen Landgebieten im Durchschnitt „besser“ als die Hauptschulen in anderen deutschen Bundesländern? Weil ein größerer Teil der Altersgruppe in diesen Ländern in die Hauptschule geht – in Österreich über 60 % (in Bayern allerdings nur mehr 18 %), sie dadurch sozial heterogener und teilweise nicht zur Restschule herabgekommen ist. Wahrscheinlich auch weil sie in ländlichen Gebieten in Süddeutschland und Österreich noch einen relativ guten Ruf hat, den sie in Mittel- und Norddeutschland und vor allem in Städten schon lange verloren hat. Ein Teil der deutschen Bundesländer, vor allem in Ostdeutschland, hat die Hauptschule österreichischer Art mit neuen schicken Namen versehen eingeführt (vgl. Struck 2004, 186) – d.h. es wurde kein Gesamtschulsystem errichtet, sondern ein Reservat für das deutsche Gymnasium!

Für Hauptschüler sind folgende Maßnahmen positiv: Praktika, praxisbezogene Projekte, Schülerfirmen, Förderung von Kompetenzen, die man im Berufsleben benötigt. Doch am positivsten wirken sich für Hauptschüler die Auflösung von Hauptschulen und zumindest die Zusammenlegung mit Realschulen aus – doch besser für die Mehrzahl der Kinder und für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft ist die Einführung von echten Gesamtschulen.

Heimlicher Lehrplan

Der Begriff „heimlich“ wird durch folgende Begriffe weiter erschlossen: verborgen, latent, implizit, hinter den Kulissen, Hinterbühne, ungeplant, unkontrolliert, (un)beabsichtigte Nebenwirkungen (vgl. Zinnecker 1975).

Neben dem offiziellen Curriculum gibt es ein heimliches (hidden curriculum), nicht schriftlich festgelegtes, das aber wirksam ist.⁶⁹ Für manche sind die im heimlichen Lehrplan erreichten Ziele erwünscht, für andere unerwünscht.

Beispiel: Ein Land könnte in den PISA-Durchschnittswerten für mathematische Kompetenz zwischen 2000 und 2006 eine signifikante Leistungsverbesserung erreicht haben, jedoch leider auch eine Steigerung des Anteils der psychosomatisch gestörten Schüler.⁷⁰

Im Gegensatz zum offiziellen Lehrplan „versteckt“ sich der heimliche überall: Orte, Zeiten, Personen, Kleidung, Art der Gruppenbildung, Normen, Rollen, Prüfungen. Zwischen offiziellem und heimlichem Curriculum gibt es keine festen Grenzen. Manchmal wird der offizielle Teil als Unterricht und der inoffizielle oder diffuse Teil als Sozialisation bezeichnet. Bildungsfunktionäre, aber auch viele Erziehungswissenschaftler thematisieren nur die „positiven Aspekte“ des diffusen und heimlichen Teils: „Im Rahmen von Unterricht und seinem schulischen Umfeld werden Aufmerksamkeit, Anstrengung, Geduld und Ausdauer, Leistungsmotivation, Zielorientierung, Belohnungsaufschub und Selbstregulation, aber auch Emotionskontrolle und soziale Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Aushandlung von Interessen, Übernahme von Verantwortung, Kooperation oder konstruktive Konfliktbewältigung thematisch.“ (Baumert/ Kunter 2006, 473). Die negativen Aspekte und „Erfolge“ des heimlichen Lehrplans werden selten genannt: Kadavergehorsam, Gleichgültigkeit gegenüber dem Leiden anderer Schüler, Entmündigung, Autoritätshörigkeit, politisches Desinteresse, Entfremdung, Bestärkung geschlechts-, schichtspezifischer und ethnischer Vorurteile, Heuchelei, Akzeptanz von Ungerechtigkeit, Vergrößerung der Distanz zwischen Populär- und Hochkultur etc. Baumert und andere „evidenz-basierte“ Erziehungswissenschaftler vernachlässigen die nachhaltige Wirkung des heimlichen Lehrplans, durch die sich die Machtstrukturen in die Körper und Schemata einschreiben, worauf Bourdieu in seiner Praxistheorie hinweist.

Luhmann (1986, 180) hat sowohl die positiven als auch die negativen Effekte des heimlichen Lehrplans angedeutet, den er allerdings nicht so benennt. Er stellt „... die Frage, was wohl aus selbstreferentiellen Systemen wird, die laufend so behandelt werden, als ob sie Trivialmaschinen wären? Und vielleicht ist es eine sinnvolle Hypothese, auch hier anzunehmen, dass sie ... versuchen werden, sich auf ein Terrain möglicher Abweichung zu retten – sei es mit unerwartbar guter Leistung, sei es mit Leistungsverweigerung, sei es mit Ironie und Witz oder sei es mit der Einrichtung einer besonderen Schülerkultur ...“.

Zwischen dem offiziellen und dem heimlichen Lehrplan gibt es Beziehungen, d.h. Inhalte, Fächer, Bildungsstandards, Formen der Vermittlung und Prüfung von Wissen etc. begünstigen bestimmtes Verhalten, das offiziell nicht angestrebt wird: täuschen, sich über das Versagen anderer zu freuen, Bedürfnis- und Interessenbefriedigung nur außerhalb der Schule zu suchen, entfremdetes und defensives Lernen usw.

Die Schulstruktur erzeugt spezifische heimliche Curricula. Deutsche und österreichische Gymnasien, in denen die Kinder und Jugendlichen der mittleren und oberen Schichten zu finden sind und in denen veraltete Lehrinhal-

⁶⁹ Vgl. http://heimlicher_lehrplan.know-library.net/

⁷⁰ Selbstverständlich sind beide Ergebnisse „unsicher“: die Leistungsverbesserung könnte nicht nachhaltig und/ oder gesellschaftlich irrelevant sein und die psychosomatischen Störungen könnten hauptsächlich auf nicht-schulische Ursachen zurückzuführen sein.

te mittels antiquierter Methoden vermittelt werden, fördern Ablehnung der Unterschicht, Missachtung kleiner Kinder, bürgerliches Distinktionsgehabe, Desinteresse an sozialen und politischen Innovationen und pädagogische Inkompetenz.

Ergebnisse des heimlichen Lehrplans lassen sich auch aus Untersuchungen der Stimmungslage junger Menschen erschließen. Gewiss wirkt hierbei die Schule gemeinsam mit den Institutionen Wirtschaft, Politik und Medien, doch ihr potenzieller Einfluss sollte nicht unterschätzt werden. Nach der Shell Jugendstudie 2006 (101) hat die pessimistische Einstellung deutscher Jugendlicher bezüglich der gesellschaftlichen Zukunft den höchsten Wert der vergangenen zwanzig Jahre erreicht. Aufgrund ihrer starren curricularen und zertifikatsorientierten Strukturen können Schulen auf solche wissenschaftlichen Ergebnisse und Warnmeldungen nicht adäquat reagieren.

Die Schulplaner und Bildungspolitiker sind an Forschungen zum heimlichen Lehrplan kaum interessiert, obwohl oder weil seine Auswirkungen bis in die erlauchten Spitzen des Bildungssystems hinein zu verfolgen sind⁷¹.

Heterogenität – Homogenität

Die Bildung von altersheterogenen Gruppen sollte in einer sich demographisch wandelnden Gesellschaft, in der die Gruppe der jungen Menschen ab- und die Gruppe der alten Menschen zunimmt, und in der institutionell Altershomogenisierung betrieben wird, verstärkt Beachtung finden (vgl. Boer/ Burk/ Heinzel 2007; Little 2007).

In Schulen und anderen Institutionen wurde und wird weltweit Homogenisierung nach Alter, Leistung, Geschlecht, sozialer Schicht, ethnischer Zugehörigkeit und anderen Merkmalen betrieben. Die Ursachen für diesen „Trieb zur Homogenisierung“ (vgl. Tillmann 2004) liegen in kulturellen Traditionen, generationenübergreifenden Herrschaftserfahrungen und durch Sozialisation hergestellten Psychostrukturen. Im 20. Jahrhundert hat sich allerdings in den fortschrittlichen Ländern viel geändert. Man denke nur an die Homogenisierung nach Geschlecht, die nach jahrzehntelangen erbitterten Kämpfen in den meisten Institutionen aufgegeben bzw. stark eingeschränkt wurde. So wird auch die Homogenisierung nach Alter, deren prominenteste globale Bastionen die Jahrgangsklassen sind, und nach Schulleistung (Selektion nach der 4. Klasse etc.) nach jahrzehntelangen erbitterten Kämpfen fallen. Allerdings sollten sich die Vertreter des Heterogenitätsprinzips in Geduld üben. Es gibt auch immer wieder historische Rückschläge, z.B. sind viele englische Schulen, die zuerst vom *streaming* (fachübergreifende feste Leistungsgruppenbildung) zum *mixed ability teaching* übergegangen waren, zum *setting* (fachspezifische feste Leistungsgruppenbildung) regrediert.

Es gibt Politiker, Funktionäre und Wissenschaftler, die für die Legitimation herrschender Homogenisierungsregelungen belohnt werden. Insofern sollte man Medienmeldungen und auch wissenschaftliche Berichte, die die Wohltaten der Homogenisierung nach Alter, Leistung oder anderen Kriterien „belegen“, kritisch lesen.

Die Hauptthese der Homogenisierungs-Gläubigen lautet:

Je leistungsheterogener Gruppen sind, umso schlechter lässt sich guter Unterricht durchführen.

Eine leise mitgesprochene Hypothese lautet:

Eliten lassen sich nur in ausgewählten Hochleistungsgruppen heranzüchten.

Zentrale Gegenargumente:

1. Die Thesen sind mehrfach und vielfältig empirisch widerlegt worden (vgl. Literaturangaben weiter unten).
2. Wenn sie überhaupt partiell zutreffen, dann für schlechten Unterricht, vor allem für Frontalunterricht, und für Organisationen, die auf die Stützung privilegierter Gruppen ausgerichtet sind.
3. Leistungshomogene Gruppen begünstigen ritualisierten und wenig innovativen Unterricht und führen zur Deprofessionalisierung des Lehrpersonals.
4. Leistungshomogene Gruppen, auch wenn sie so genannte Hochleistungsgruppen sind, wirken in größeren Kollektiven, z.B. Staaten, häufig behindernd auf eine demokratische und sozialproduktive Entwicklung.

Trotzdem war und ist ein zentrales Ziel der schulischen organisatorischen Maßnahmen in Deutschland, Österreich und anderen Ländern die Bildung von homogenen Leistungsgruppen⁷².

Diese Homogenisierung nach Leistung⁷³ (tracking, streaming, banding) begünstigt die „guten Schüler“, die aus den mittleren und oberen Schichten kommen, und benachteiligt die leistungsschwachen und aus unteren Schichten oder Migrantenfamilien stammenden Kinder und Jugendlichen (Oakes 1990; Gamoran/Nystrand 1990; Ball-

⁷¹ Z.B. lernen auch Lehrer durch die Form der Schulorganisation besser lügen und betrügen (vgl. Levitt/ Dubner 2007, 45 ff).

⁷² „Die Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe ist unter deutschen Lehrern und Lehrerinnen weit verbreitet ...“ (Tillmann 2004, 38)

⁷³ Unter „Leistung“ wird meist verstanden: ungenaue vorurteilsgesteuerte Leistungseinschätzung durch Lehrer und Lehrerinnen.

antine 1997, 74; Lucas 1999)⁷⁴. Diese Begünstigung der „guten Schüler“ ergibt sich nicht primär auf Leistungsdimensionen, sondern aufgrund der sozialen Vorteile, die diese herrschenden Gruppen aus der Benachteiligung und Stigmatisierung der unteren Schichten gewinnen.

Selbstverständlich gibt es Lern- und Arbeitssituationen und –kontexte, in denen Formen der Homogenisierung nach verschiedenen Merkmalen für das Erreichen bestimmter Ziele erforderlich sind. Doch eine starre Leistungshomogenisierung durch gegliederte Schul- oder Kurssysteme, z.B. deutsches zwei- oder mehrgliedriges Schulsystem oder Kurssystem in österreichischen Hauptschulen, ist nicht state of the art sondern Zeichen erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Inkompetenz des Leitungspersonals.

Hochschule, Universität

Die Trennung in Vorschul-, Schul-, Universitäts- und Fachhochschul- und Weiterbildungsinstitutionen ist historisch entstanden und es ist so sinnvoll, Machtmittel für ihre Beibehaltung einzusetzen, wie ein politisches Verbot, die technologische Trennung von Telegrafie, Telefon, Radio, Film, Fernsehen, Fotografie und weiteren Medien aufzuheben.

Empfehlenswert ist ein beratungsgesteuertes Lernen in nationalen und internationalen Systemen von Fern- und Nahstudien in Kombination mit lokalen konkurrierenden und kooperierenden Schul-, Hochschul- und Weiterbildungseinrichtungen. Der Staat sollte die Bildungsgelder nach transparenten, demokratisch legitimierten Plankriterien vergeben, wobei die Ergebnisse regelmäßig evaluiert werden und die Staatsbürger schrittweise immer mehr Entscheidungsbefugnisse erhalten.

Die Hochschulen sind soziale Selektionsinstrumente, d.h. sie dienen hauptsächlich der Privilegierung der Privilegierten, wobei sich diese gesellschaftliche Tendenz entgegen aller politischen Rhetorik in den vergangenen zwei Jahrzehnten verstärkt hat.

<i>Soziale Herkunft der Studierenden in Deutschland (in %)</i>		
1982	Soz. Schicht	2006
17	hoch	38
26	gehoben	24
34	mittel	25
23	niedrig	13

Quelle: Sozialerhebung des DSW/HIS

An dieser Diskriminierung wirken nicht nur die verantwortlichen Politiker, sondern auch die Hochschulprofessoren mit, die keine angemessene Berufsauf- und -weiterbildung erhalten und die mehrheitlich die inadäquate Organisationsstruktur stützen.

Als ein Kriterium des Staatenvergleichs dient derzeit u.a. die relative Anzahl von Abschlüssen von Hochschulstudiengängen.

Wenn man den Prozentsatz junger Menschen betrachtet, die erfolgreich ein Erststudium abgeschlossen haben, dann kann man große Unterschiede feststellen, d.h. Österreich und Deutschland weisen niedrige Werte auf und Finnland liegt an der Spitze.

<i>Studienabschlüsse im Vergleich (in % von Altersjahrgängen junger Menschen)</i>	
Finnland	48
Australien	46
Dänemark	45
Niederlande	40
Japan	36
USA	34
Deutschland	21
Österreich	20
<i>OECD Stand 2004</i>	

Kritiker der Forderung nach Zunahme der Studienabschlüsse behaupten: Es werden in Zukunft in der Wirtschaft nicht so viele Personen mit Abitur oder gar mit Hochschulabschluss benötigt, eine gute Berufsausbildung würde

⁷⁴ „Wenn es ein übereinstimmendes Ergebnis der schulischen Heterogenitätsforschung gibt, dann dies: die Homogenisierung „nach unten“, die Zusammenfassung von lernschwachen und sozial belasteten Kindern und Jugendlichen in eigenen Lerngruppen, hat massiv negative Effekte beim fachlichen wie beim sozialen Lernen.“ (Tillmann 2007, 12)

genügen. Diese Annahme widerspricht jedoch den Erkenntnissen der meisten internationalen Experten. Deutschland könnte sein duales System sehr gut mit Hochschulabschlüssen kombinieren, wenn der engstirnige Regungs- und Herrschaftswahn abgebaut würde. Außerdem besteht eine Gesellschaft nicht nur aus dem Wirtschaftssystem. Für die Konsequenzen von Hochschulabschlüssen für die gesamte Gesellschaftsentwicklung interessieren sich offensichtlich Politiker und Erziehungswissenschaftler kaum – und überhaupt nicht für die sozialen Konsequenzen von innovativen Schul- und Hochschulabschlüssen.

Die in den vergangenen Jahren durchgeführten Hochschulreformen werden sehr unterschiedlich beurteilt. Nach den ersten Medien- und Internetblicken ist man von den Exzellenzfanfaren, dem deutschen Akkreditierungsrat und den Akkreditierungsagenturen beeindruckt. Wenn ich freilich zu denken beginne, dann lautet mein Urteil: eine paternalistisch-bürokratische Veranstaltung mit dickem wissenschaftlichen und professionellen Überguss. Unnötig autoritäre vergangenheitsorientierte Rahmensetzungen begrenzen die wissenschaftliche und gesellschaftliche Innovation und Qualitätssteigerung.

- Es dürfen nur komplette Studiengänge akkreditiert werden.
- Studierende dürfen nicht Module verschiedener Studiengänge und Hochschulen wählen.
- Studierende haben nicht die Möglichkeit, selbst Inhalte, Methoden und Anwendungsformen zu bestimmen.
- Innovative Lernumgebungen, neue Lernsysteme und communities of practice werden gegenüber veralteten Lehr- und Unterrichtsformen benachteiligt.
- Interdisziplinäre und interprofessionelle Gruppen, die aus verschiedenen Berufs- und Lebensbereichen stammen, werden ausgeschlossen.
- Eine echte Output-Evaluation der Studiengänge wird von den Akkreditierungsagenturen nicht vorgeschrieben (vgl. Nusche 2008) und es wird auch nicht eine Metaevaluation der fragwürdigen derzeit üblichen Evaluationen an Hochschulen verlangt.

Die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland wird auf der Basis der „Expertenbeurteilung“ von fehlgewichteten Inputaspekten durchgeführt. So die „Qualität des Studiums“ sichern zu wollen, zeugt von der Unprofessionalität der Veranstalter dieser Prüf- und Steuerungsorgane⁷⁵.

Steinert (2005, 2) schreibt über „die derzeit stattfindende Reformierung der deutschen Universität“: „undemokratisch in Zielen und Verfahren, mit Elite- und Leistungsrhetorik verbrämt, auf instrumentell brauchbares, also in (persönlichen, Firmen- und Staats-)Einkünften ausdrückbares Wissen als Konkurrenzvorteil – und auf ebensolche Menschen – fixiert.“

Positive Meldung: Eine neue repräsentative Befragung deutscher Studierender ergibt eine im Vergleich mit den Ergebnissen der vergangenen zehn Jahre größere Zufriedenheit mit den Studienbedingungen⁷⁶.

Home Schooling/ Hausunterricht

Kinder dürfen in einigen Ländern zu Hause bzw. in privatem Rahmen unterrichtet werden. In Deutschland besteht Schulpflicht (ein Kennzeichen eines autoritären Staates), während in den meisten anderen europäischen Ländern nur eine Bildungs- oder Lernpflicht rechtlich vorgeschrieben ist. Jedenfalls wird in der Regel mehr oder weniger streng bzw. korrekt kontrolliert, ob Kinder, die nicht in die Schule gehen, bestimmte Lernstandards erreichen.

Auf jeden Fall wären Experimente mit Home Schooling und anderen Formen außerschulischen Lernens erforderlich, um vernünftige Reaktionen auf „Abweichung“ anstelle der derzeitigen Rechts- und Brauchtumsregelungen einzuführen. Da dies jedoch Herrschaftsreduktion und Demokratisierung begünstigen würde, wird es von staatlicher Seite vermieden.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Hausunterricht>

<http://www.hausunterricht.org/html/staatsburger.html>

Ideologie/ Diskurs

Es gibt konkurrierende Wissenssysteme und Weltordnungen, die von verschiedenen Gruppen, Organisationen und Institutionen produziert und verteidigt werden. Im Mittelalter setzte in Europa das Christentum eine zentrale Wissens- und Weltordnung durch, im Nationalsozialismus oder in den kommunistischen Staaten wurden – allerdings mittel- bzw. langfristig erfolglos – dogmatische Weltanschauungen mit Gewalt aufrecht erhalten. Welche Weltanschauungen oder Wissensordnungen sind derzeit weltweit dominant? Die „Wissenschaft“? Allerdings ist

⁷⁵ Die hohe Abbrecherquote kann zur Evaluation der Akkreditierung verwendet werden.

⁷⁶ Vgl. Die Zeit Nr. 34, 2008, 65.

die „Wissenschaft“ selbst zu einem pluralistischen Subsystem, verflochten mit Politik, Wirtschaft, Medien und anderen Institutionen, geworden, so dass der Begriff einer „universalistischen Wissensordnung“ kaum brauchbar ist.

Im 20. Jahrhundert gab es verschiedene konkurrierende mächtige Ideologien in Europa: neben traditionellen christlich orientierten und wissenschaftlichen vor allem Kommunismus bzw. Sozialismus und Faschismus. Ideologiekritik versucht die Ursachen der Verbreitung der jeweiligen Ideologien freizulegen. Ist durch den Zusammenbruch von Faschismus und Kommunismus eine ideologiefreie Zeit angebrochen? Kinder werden nach wie vor durch Sozialisation und Erziehung ideologisch indoktriniert. Gibt es in den westlichen Demokratien eine ideologiefreie öffentliche Erziehung? Werden Ideologien durch den Schulunterricht begünstigt?

Nach Boudon (1988) lautet die Grundfrage der Ideologiekritik: Warum glauben rationale Akteure an wissenschaftlich nicht haltbare Aussagen? Eine einfache Antwort: Weil sie ungebildet sind bzw. über zu wenig fundiertes Wissen verfügen – vielleicht auch, weil sie nicht oder nur bereichsspezifisch „rational“ denken und handeln. Da auch viele Akademiker zu dieser ideologieanfälligen Gruppe gehören, können mangelhaft gebildete aber rhetorisch geschulte und/ oder habituell begnadete Personen, z.B. Funktionäre der Politik und der Medien, die Leute ohne große Schwierigkeiten in Wissenssackgassen, Stereotypensümpfe und Vorurteilsgehölze führen.

Viele Wissenschaftler und Intellektuelle halten den Begriff Ideologie für veraltet und polemisch und sprechen lieber von Deutungsmustern, Mythen, Perspektiven, Sichtweisen etc. Foucault (1998) verwendet anstelle des Begriffs Ideologie den Ausdruck Diskurs. In Diskursen wird festgelegt, was gedacht und gesagt werden soll, was normal und abnorm, gut und schlecht ist. In pädagogischen, psychologischen und medizinischen Diskursen werden Kinder beurteilt und in Gruppen eingeteilt: leistungsstark und leistungsschwach, intelligent und unintelligent, gesund und krank, motiviert und unmotiviert, angepasst und unangepasst etc. Zur Vereinfachung wird häufig dichotom gedacht und diskutiert: Gesamtschule ja oder nein, Regime demokratisch oder undemokratisch. Die wichtigen Diskurse sind zwar mit Wissenschaftspartikeln versehen, doch sie werden von Interessengruppen gesteuert und medial strukturiert, sie verbinden Wissen und Macht, produzieren Inklusion und Exklusion und soziale Ungleichheit.

Ideologien sind gesellschafts- und kulturgeformt. Begabungsideologien und -diskurse sind in der westlichen Kultur verankert – der Glaube an die durch Gott, die Natur oder genetisch vorgegebene Fähigkeit, während in Japan Begabung und Intelligenz eher als individuell über Fleiß, Anstrengung und Motivation hergestellt begriffen werden (Purdie/Hattie 1996).

Da Ketzer und Bücher heute nicht mehr verbrannt werden, nehmen viele an, dass Herrschaftsideologien nicht mehr stark gesichert werden. Doch herrschaftsstabilisierende Sicherungsformen sind auch in den Demokratien geblieben:

- Eindämmung abweichender Ideen (zentralistisch-autoritäre Schulbuchkontrolle, gate keepers, selektive Forschungsförderung, Auswahl angepasster Personen für den Schuldienst)
- Selektiver Zugang zu Kulturprodukten und -organisationen nur für bestimmte Personen und Gruppen (Selektion durch Prüfungen bzw. durch ökonomische und politische Mittel, Vergabe von Zertifikaten, Vergabe von Forschungsmitteln)
- „Naturalisierungsstrategie“: Selbstverständlichkeit eines kulturellen Systems, vor allem durch Indoktrination der Kinder und Kontrolle der Medien (z.B. Schulklasse, Lehrplan, Notengebung, politische und ökonomische Lenkung der Medien)
- Eine orthodox sozialisierte Elite verfügt über die Lehrmacht (Auswahl der Lehrenden und vor allem des Leitungspersonals durch staatliche Kontrollorgane)
- Abweichler werden ignoriert, ausgeschlossen, nicht befördert, abgewertet oder vertrieben.

Die real existierende Erziehung in Familien, Schulen und anderen Institutionen wird in einer pluralistischen Gesellschaft durch ein schwer analysierbares Konglomerat von Ideologien, rechtlichen Regelungen und anderen Herrschaftsmechanismen, wissenschaftlichen Erkenntnissen, Routinen und Bräuchen gestützt.

Die Schule ist ihrer Struktur nach eine ideologiebildende und wissenschaftliches Denken fördernde Institution – scheinbar ein Widerspruch. Sie verweigert durch ihr Zwangscurriculum den Schülern wissenschaftlich korrekte Informationen über viele Lebensbereiche, u.a. über den institutionellen Bereich, dem sie selbst angehört. Zusätzlich stützt sie die Ideologie, dass die offizielle formelle Bildung nach universalistischen, rationalen, wissenschaftlichen Prinzipien organisiert sei, da in ihr wissenschaftlich ausgebildetes Personal „wissenschaftliche Fächer“ unterrichtet (Illusionsbildung durch Herstellung metakognitiver und demokratischer Verkümmern und durch Expertenlegitimation).

In neuzeitlichen Gesellschaften unterdrücken staatliche Instanzen konkurrierende Sicht- und Bewertungsweisen, meint Bourdieu.⁷⁷ „Der Staat erreicht dies in erster Linie durch das Bildungssystem.“ So „hat die Bildung gewissermaßen die Religion in den früheren Gesellschaften ersetzt“ (Fuchs-Heinritz/ König 2005, 203 f). Die zweite Phase der deutschen Lehrerbildung hat die Funktion der Ideologieproduktion und –kontrolle, die in eine Scheinprofessionalisierung eingebunden ist.

Nach den ersten PISA-Schockwellen ist es der deutschen Bildungspolitik immer besser gelungen, PISA-Ergebnisse zu instrumentalisieren. Zum deutschen PISA-Chef wurde der KMK-kompatible Herr Prenzel ernannt. Der neue deutsche Bericht über PISA 2006 wurde so erstellt, dass nicht genehme Aspekte des originalen OECD-Berichts einfach weggelassen oder stark gekürzt wurden. Offiziell verkünden die politischen Funktionäre, dass Deutschland wieder einmal auf dem Weg zur Bildungsspitze sei. „In der Bildungspolitik ... hat mit PISA ein fundamentaler Wandel eingesetzt. Es wird nicht mehr über Ideologien gestritten, sondern über die Lösung konkreter Probleme.“ (Erziehungswissenschaftler und Bildungspolitiker Hermann Lange, Die Zeit, 30.11.06, 98). Wie ist es tatsächlich: Es gibt keinen „fundamentalen Wandel“. Es wird genauso viel ideologisiert wie in den 90er und 80er Jahren. Vor allem werden die Ideologien der Chancengleichheit und –gerechtigkeit, der Begabung, der objektiven Leistungsmessung durch Noten und der „Institutionengläubigkeit“ (Bittlingmayer/ Bauer 2007, 172) gestützt, so dass mit Bourdieu von Zementierung symbolischer Gewalt gesprochen werden kann.

Individualisierung und Individualismus

Individualisierung ist für fast alle modernen Mütter selbstverständlich ein Basiswert, der in einem Spannungsverhältnis zum Umgang mit den Kindern in der paramilitärischen⁷⁸ Institution, Schule genannt, steht. Die Untertanen werden dort auf die Distinktion zwischen den oberen und unteren Klassen oder Milieus und auf ihre künftigen Rollen in Arbeits- und Wirtschaftskampfororganisationen vorbereitet. Individualisierung könnte bedeuten, dass vor allem den unterprivilegierten Kindern und Jugendlichen geholfen wird, kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital zu akkumulieren. Für die Kinder der gehobenen Schichten sorgt die Familie in dieser Hinsicht, doch die Schulen haben die zentrale Aufgabe, den unterprivilegierten Kindern in diesen Belangen zu helfen. Die derzeitigen scheinbar output-orientierten Ansätze (accountability, new public management, zentrale Abschlussprüfungen etc.) sind ebenfalls für diese Individualisierungsaufgabe schlecht geeignet, u.a. weil sie von einem dekontextualisierten Kapitalbegriff ausgehen: für eine dominante Habitusform geschneiderte Kompetenzen, Marke PISA.

In einer modernen Gesellschaft wurde *Unabhängigkeit, Selbstbestimmung, individuelle Freiheit und Individualismus* in den zentralen Wertekanon aufgenommen. Der Schüler lernt, dass er als Einzelner verantwortlich ist und beurteilt wird, und dass Kooperation innerhalb einer Gruppe oder die Konkurrenz zwischen Gruppen innerhalb der Organisation nur nach Befehl erfolgen dürfen. Die „unabhängige“ Einzelleistung wird belohnt. Ein utilitaristischer an Stelle eines kooperativen Individualismus wird gefördert (vgl. Bertram/Hennig 1995), bzw. ein „Konkurrenz- und Besitzindividualismus“ (Apple 1994, 45), Habitusmerkmale, die in der Zeit der Ich-AGs, des „flexiblen Menschen“ (Sennett) und des „Arbeitskraftunternehmers“ bedeutsamer geworden sind (vgl. Seel/Scheipl 2004, 40). Auch diese Normierung begünstigt die Mitglieder der oberen Schichten, da sie schon innerhalb ihrer Herkunftsgruppe darauf besser vorbereitet werden (von akademisch gebildeten Müttern und Vätern, von kulturellen Ressourcen und einem individualistischen Klima). Schule produziert Vereinzelung in Kontexten von Schulklassen, die die Ohnmacht der Individuen und deren imaginäre Standardisierung garantiert. Im Zuge der staatlichen Modernisierung (new public management) und des Eindringens der Konsumsphäre in Familie und Schule ergibt sich ein Druck in Richtung Personalisierung. Diese ökonomisch induzierte und begleitete Personalisierung wird in den Medien und in der Konsumwelt gefördert, und von der politischen Bildungsrhetorik gefeiert. Noch ist unklar, wie diese ökonomische Personalisierung, die u.a. die Bildung des künftigen „idealen Konsumenten“ (Wer bestimmt, wie ein „idealer Konsument“ geartet ist?) anstrebt, in der bürokratischen Institution Schule realisiert werden soll (vgl. Hartley 2007b).

Individualisierung ist ein schillernder aber inzwischen transdisziplinär institutionalisierter Begriff (vgl. Drieschner 2007). Er wird zumindest in drei unterschiedlichen Bedeutungen benutzt.

- Individualisierung im sozialwissenschaftlichen Sinne: ein historischer und gesellschaftlicher Prozess, der sich vor allem in der abendländischen Kultur vollzogen hat, inzwischen jedoch global voranschreitet. In diesem Prozess gewinnen die Individuen im Vergleich zu Kollektiven an Bedeutung, was an politischen, rechtlichen, sozialen und anderen Normierungen abzulesen ist. Die Individuen werden selbstständiger und es wird mehr Selbstkontrolle von ihnen erwartet als dies in früheren Zeiten der Fall war (vgl. Elias 1991; Feldmann 2006, 124 ff; Wieland 2003).

⁷⁷ Selbst der „Objektivität verpflichtete“ Organisationen wie das Statistische Bundesamt sind in der Ideologieproduktion tätig, z.B. durch Klassifikationssysteme.

⁷⁸ paramilitärisch: dem Militärischen strukturähnlich oder verwandt.

- Individualisierung in einem erziehungswissenschaftlichen Sinn, klientenorientiert und emanzipatorisch: Die erziehenden Personen oder Organisationen stellen in ihren Entscheidungen das lernende Individuum mit seinen Bedürfnissen, Interessen, Kompetenzen und Entwicklungsanforderungen ins Zentrum (z.B. Reggio Pädagogik). Individualisierung oder Personalisierung (OECD 2006b) ist verbunden mit Lern Diagnosen und Lernplänen für einzelne Klienten, mit Konsumentenorientierung und mit Abwendung vom lehrerzentrierten Unterricht.
- Die schon genannte Normierung in Schulen und anderen Bildungsorganisationen, die auch Unabhängigkeit oder Selbstständigkeit genannt werden kann. Der Schüler wird in der Schule als einzelne Person scheinbar entkontextualisiert („objektiv“) belehrt und bewertet, seine Individualität wird im Dienste der Organisation instrumentalisiert. Diese „vereinzelnde wettbewerbsorientierte Lernkultur“, die in den meisten Schulen vorherrscht, behindert die Verwirklichung einer emanzipatorischen und kontextsensitiven Individualisierung und eines partizipativen nachhaltigen Lernens und auch der dringend notwendigen Demokratisierung. Diese „instrumentelle Individualisierung“ dient der Erhaltung der Herrschaftsverhältnisse, der Organisation und der Lehrerschaft: Wenn das Individuum abweichend ist, sich nicht „angepasst individualisiert“, werden die Ursachen in ihm gesucht und nicht in der Organisation oder im Verhalten des Lehrers; konsequenterweise versuchen Lehrer, einen solchen Schüler „abzuschieben“.

„Weinert (1997: 51–52) hat vier prinzipielle Reaktionsmöglichkeiten auf vorfindbare Lerndifferenzen identifiziert: ... Eine proaktive Reaktionsform konzipiert Curriculum und Unterricht vorsorglich so, dass gezielte Förderung der einzelnen Schüler/innen erleichtert wird und umfasst differenzielle Lernziele (z. B. Unterscheidung zwischen Basis- und Aufbaucurriculum), einen adaptiven Lehrstil (mit betonter Individualisierung während ausgedehnter Einzelarbeitsphasen) und genügend nach helfende (remediale) Instruktion zur Realisierung der basalen Lernziele“ (Altrichter et al. 2009, 346). Diese proaktive Reaktionsform stellt eine nach wie vor nur in einer kleinen Minderheit der Fälle des Realunterrichts in Deutschland und Österreich vorfindliche Annäherung an die Individualisierung dar (vgl. ebd., 350). Sie ist deshalb nur eine Annäherung, weil Individualisierung der neuen positiven Art (*inpa*) setzt innovative Lernumgebungen voraus, sie benötigt communities of practice, ambulante Teams, intelligente Formen des Fernstudiums und E-Learnings – sie ist mit innovativer Kollektivierung und Gemeinschaftsorientierung verbunden. Die Verbindung von Normalunterricht und *inpa* funktioniert schlecht. *inpa* bedeutet: Einbeziehen vielfältiger personeller Ressourcen, d.h. der Eltern, der Schüler, der Lehrer und anderer Personen.

Wird *inpa* zum Leitprinzip, dann erweisen sich die derzeitigen Organisationen (Schulen, Hochschulen etc.) und ihre Kompensationskrücken (Nachhilfe, Mutter als Hilfslehrerin etc.) als ungeeignet. Schüler bzw. klientenorientierte Gruppen wählen und produzieren Netzwerke, Organisationen und Kontexte, wobei sie von Professionellen beraten werden. Selbstverständlich benötigt man lokale alters- und leistungsheterogene Gruppen, Lernmaterial, flexible Raumordnungen und Technologien, doch nicht unbedingt Schulbücher, Wandtafeln und feststehende Bestuhlung.

Das Gesundheitssystem ist zwar auch reformbedürftig, doch in mancher Hinsicht wird dort Individualisierung eher ermöglicht. Patienten werden nicht zwangsläufig in Krankenhäuser eingewiesen. Es wird meist nicht ein Arzt dem Patienten ohne seine Zustimmung zugeordnet. Die Informationen, die der Patient aus verschiedenen Quellen erhält, z.B. aus dem Internet, werden von ihm bewertet, die Bewertung erfolgt nicht durch Fremdinstanzen. Das Gesundheitssystem soll nicht als Idealmodell für das Erziehungssystem herausgestellt werden, doch man kann es ebenso wie virtuelle Gemeinschaften, Freundschaftsgruppen, Betriebe, Vereine etc. zur Anregung für Innovationen des Schulsystems verwenden.

Vielleicht werden in Zukunft nicht Schulen oder Hochschulen die Zentren des Bildungswandels sein, sondern Lernende, vor allem Kinder und Jugendliche, und ihre Netzwerke. Somit sind Expertenkonferenzen mit Misstrauen zu betrachten, wenn sie nicht von Lernenden, Kindern und Jugendlichen mitgeleitet werden. Vor allem bedeutet eine Individualisierung und Demokratisierung des Lernens, dass Ressourcenvergabe und Organisationsentwicklung in permanenter Kommunikation mit den Lernenden geplant und erprobt werden. Solche langfristigen Ziele sind jedoch derzeit nicht in den Schulgesetzen und Leittexten der Parteien und Regierungen verankert. Dann müssten nämlich Zeitpläne bestehen, in denen die derzeitigen Organisationen in neue Formen übergehen. Da dies nicht der Fall ist, erweisen sich die Schulgesetze und kodifizierten Richtlinien als Legitimationstexte zur Erhaltung von Herrschaft und zur Instrumentalisierung der Lernenden im Interesse von Minderheitsgruppen – wobei es besonders bedauerlich ist, dass diese offiziellen Texte und die häufig unqualifizierten Äußerungen von Politikern, opportunistischen Wissenschaftlern und den Medieneliten mit zusätzlichen Weihen oder vornehmem Schweigen versehen werden.

Integration

Die Protosituation ist die Bindung des Säuglings an die Mutter. Menschen sind soziale Wesen, die Beziehungen benötigen – eine triviale psychologisch und neurobiologisch gesicherte Erkenntnis. Integration ist mit Kommunikation und Interaktion verbunden. Es gibt einsame, desintegrierte Menschen, die allein und hilflos in ihren Wohnungen sitzen, es gibt zwangsintegrierte, in Gefängnissen, Heimen etc. Es gibt viele Formen der Integration, die Zwangselemente enthalten, z.B. Schulen. Seit dem 19. Jahrhundert wird von „Experten“ behauptet, dass moderne Gesellschaften Integrationsprobleme haben, durch sozialen Wandel, Einwanderung etc. Wie reagieren Schulen auf diese Probleme? Häufig nicht oder hilflos. Erstens werden sie durch starre bürokratische Regeln gehindert und zweitens ist die Professionalisierung des Personals in diesem Bereich unzureichend. Doch die Umsetzung des Integrationsprinzips stößt nicht nur in Schulen sondern auch in anderen Institutionen auf Schwierigkeiten. Analytisch sollte man auch Integration auf verschiedenen Ebenen unterscheiden: Individuum, Gruppe, Organisation, Gesellschaft.

„Die Systemteile müssen *integriert* werden. Integration ist notwendig; systemgefährdend sind Desintegration oder Überintegration. Desintegration: Bürgerkrieg, sich bekämpfende politische oder religiöse Gruppen. Überintegration: Uniformierung, Zensur, politische Gegner des herrschenden Regimes werden verfolgt.“ (Feldmann 2006, 33 f) Gesellschaftliche Integration erfolgt u.a. durch Bildungs- und Mediensysteme.

„Integration von und in Gruppen ist meist mit Schließung und Ausschluss von anderen Gruppen und deren Mitgliedern verbunden.“ (ebd., 91) Die Abschottung der Gymnasien von Sonder- und Hauptschulen, die Trennung von Fach-, Fachhochschulen und Universitäten liefern Bestätigungen dieser These.

Selbstverständlich wirkt Integration nicht in allen Fällen „positiv“: Man denke an korrupte Netzwerke, Jugendbanden, fundamentalistische Gruppen – und an Zwangsbeschulung.

Immer mehr Menschen müssen in modernen Gesellschaften integriert werden: Behinderte, Migranten, „Kranke“, „Verhaltensgestörte“, „Lernbehinderte“, Arbeitslose usw. Dieser Ruf nach Integration ergibt sich, nachdem man die entsprechenden Kinder und Jugendlichen durch ökonomische, psychologische, politische, organisatorische, „pädagogische“ und andere Maßnahmen kategorisiert und ausgeschlossen hat (Straßenverkehr, Architektur, Gesetzgebung, Sonderschulen, Hauptschulen, Heime etc.)! Das System hat double-bind-Charakter, d.h. es werden Personen gleichzeitig ex- und inkludiert: Sonderschulen.

Schulen zeigen starke Integrationsmängel – vor allem bezüglich der Eingliederung von Migranten (vgl. Geißler 2006, 88 ff). Diese Integrationsmängel wiegen besonders schwer, da in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten auch aufgrund politischer und ökonomischer Entscheidungen die unteren Schichten im Vergleich zu den oberen Schichten an Kapital verloren haben und die gesellschaftliche Desintegration und Polarisierung sich objektiv und subjektiv verstärkt hat (vgl. Putnam 2001; Feldmann 2006, 120 ff; McPherson et al. 2006). Dadurch ergeben sich strukturelle Probleme: „Es ist die Kombination von Desintegrationsängsten und Orientierungslosigkeit, die die feindseligen Mentalitäten in allen sozialen Lagen ... hervorbringt und verstärkt.“ (Wilhelm Heitmeyer in Süddeut. Zeitung, 21. 10. 06)

Es wird oft gesagt und geschrieben, dass bestimmte Migrantengruppen sich nicht gesellschaftlich integrieren wollen. Im Schul- und Sozialbereich leisten jedoch nicht Migrantengruppen, sondern die politische Klasse im Verbund mit einheimischen Oberschicht- und Mittelschichtgruppen den stärksten Widerstand gegen Integration. Sie haben es in Deutschland und Österreich bisher erfolgreich geschafft, dass viele unterprivilegierte Personen mit und ohne Migrationshintergrund große Integrationsschwierigkeiten haben.

Intelligenz

Intelligenz dient dem Überleben.

Intelligenztests wurden ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt, um große bürokratische Systeme erfolgreicher zu gestalten: Schule und Militär. Sie dienten also nicht den Interessen der Getesteten, sondern den Interessen der Herrschenden, der Bürokraten, der Schul- und Kriegsverwalter.

Inzwischen dient Intelligenzdiskursentwicklung mehr dem Wirtschaftskampf als dem Krieg. Doch nach wie vor werden Intelligenztests von Organisationen verwendet, um Personen für Profit- oder andere organisatorische Erfolgsw Zwecke auszuwählen.

„Intelligenz ist ... die Fähigkeit,

- a. sich in neuen Situationen aufgrund von Einsichten zurechtzufinden,
- b. Aufgaben mit Hilfe des Denkens zu lösen ...“ (Neubauer/ Stern 2007, 14)

Dies ist eine eher konservative, auf den kognitiven Bereich eingeschränkte Definition. Übrigens kann man die hier gegebene Definition entgegen den Absichten der Autoren progressiver und zukunftsorientierter verstehen.

Die Fähigkeit bezieht sich dann nicht nur auf Individuen, sondern auch auf Gruppen, Organisationen und andere soziale Gebilde, worauf weiter unten noch eingegangen wird.

Steinbergs (2003) Drei-Faktoren-Theorie trennt zwischen

- analytischen Fähigkeiten: analysieren, bewerten, vergleichen,
- kreativen Fähigkeiten: erfinden, schaffen, entdecken, erkunden,
- praktischen Fähigkeiten: anwenden, gebrauchen, implementieren.

Wenn ein Lernsystem alle drei Faktoren berücksichtigt, dann sind die Lernergebnisse besser, als wenn nur ein oder zwei Faktoren einbezogen werden, wie es im Normalunterricht in Schulen der Fall ist. Ebenfalls konnte nachgewiesen werden, dass Intelligenz durch wissenschaftlich gut gestaltete Lernbedingungen gesteigert werden kann. Intelligenzförderung wird durch mangelhaft organisierte Schul- und Hochschulsysteme, wie sie in Österreich und Deutschland vorherrschen, vor allem den sozioökonomisch und kulturell besser Ausgestatteten ermöglicht.

Gardner (2002) hat eine Typologie der Intelligenzen geliefert, die ein breites Spektrum umfasst und erziehungswissenschaftlich, vor allem für die Gestaltung von Kindergarten und Schule, von hoher Relevanz ist:

1. Sprachliche I.
2. Logisch-mathematische I.
3. Räumliche I.
4. Musikalische I.
5. Körperlich-kinästhetische I. (z.B. Steuerung der Feinmotorik)
6. Personale und soziale I. (intra- und interpersonale Fähigkeiten).

Intelligenz wird häufig als Problemlösungsfähigkeit kurzdefiniert. Doch welche Probleme sollen für wen wie wann und warum gelöst werden? Solche Fragen werden selbstverständlich in Intelligenztests nicht gestellt. Es ist anzunehmen, dass sehr intelligente Personen solche Metaprobleme schlechter „lösen“ werden als weniger intelligente. Denn sehr intelligente Personen werden eher instrumentalisiert und funktionalisiert, da sie als für Gruppenkämpfe wichtige Waffen dressiert werden. Für die Instrumentalisierung werden sie hoch belohnt, so dass es für sie nicht rational wäre, sich mit Metaproblemen zu beschäftigen. Einige wenige weniger intelligente Personen werden den Werbern und Fängern zumindest zeitweise entwischen und haben dann bessere Chancen, sich mit Metaproblemen kritisch auseinanderzusetzen.

Durch neuere Forschungen sind Intuition und heuristische Problemlösung wieder zu Ehren gekommen (vgl. Gigerenzer 2002, 2007); alltagstaugliche Problemlösungen werden jedoch durch Intelligenz- und Kompetenztests in die Welt der Fehler abgeschoben. Kognitivistische Intelligenz- und Testkonzepte führen somit unbeabsichtigt (?) zu Moralisierung und Ideologisierung. Mit diesen Bemerkungen sollen die Abgrenzungs- und Entscheidungsschwierigkeiten keineswegs vom Tisch gewischt werden, nur dem Expertenhochmut, der im Gewand des modernen sanften Paternalismus, der Exzellenz und der „Spitzenforschung“ heranschreitet, sollte ein wenig unter den Kittel geschaut werden.

Intelligenz wird fast ausschließlich Personen zugeschrieben (vgl. Nunner-Winkler 2004). Doch auch Gruppen, Institutionen, Netzwerke und Organisationen verfügen über Problemlösungsfähigkeiten (Willke 2007, 120 f). Der Begriff „distributed intelligence“ bezieht sich auf Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge, in denen auch Artefakte (Werkzeuge, Technologien etc.) einbezogen werden (Derry/ Fischer 2005). Es ist gesellschaftlich und ökonomisch relevanter, die Intelligenz eines sozialen Kontexts oder einer Organisation zu erfassen, als die Intelligenz einer Person. Folglich kann man fragen: Sind Schulsysteme intelligent organisiert?

Wie könnte das Konstrukt „intelligente Institutionalisierung und Kultivierung von formeller Erziehung“ definiert werden? Folgende Aspekte sollten beachtet werden: Transparenz, Anerkennung von Pluralität, experimentelle Gruppenbildung, formelle und informelle schicht- und altersheterogene Gruppen, System- und Kontextbeobachtung, Förderung der Demokratisierung. Das Kasernieren, Segregieren und Abschieben von „ungeeigneten“, „leistungsschwachen“, „unintelligenten“ Kindern, Kranken, Alten, abweichenden und anderen lästigen und angeblich die Produktion, das Lernen (der Wertvollen) und den reibungslosen Ablauf (der Ausbeutung) hindernden Personen ist eine Vorgehensweise, die für die Allgemeinheit teure, für viele Betroffene mit unnötigem Leid verbundene und nur für eine Minderheit lukrative und distinktionsprofitable Ergebnisse liefert. Schlicht gesagt: vorschulische Benachteiligung der Benachteiligten, privilegienstützende Schulorganisation, Selektion nach der 4. Klasse, Sitzen bleiben, bisherige Formen der Schulabschlüsse und viele andere schulische Normen vermitteln wenig schmeichelhafte Informationen über die kognitive, soziale und emotionale Intelligenz und über die Menschenverachtung der darüber entscheidenden Personen und Gruppen.

Die Anwendung von Intelligenz- oder „Leistungs“tests zur Exklusion „ungeeigneter“ Schüler oder Studenten ist meist ein Zeichen der Inkompetenz der Planer dieser Anwendung und der Intelligenzmängel ihrer Organisation.

Kindheit

„Nach Ariès (1975) existierte im Mittelalter keine Kindheit im Sinne einer klar abgegrenzten Lebensphase (Kinder wurden auf Bildern als kleine Erwachsene dargestellt, hatten kein eigenes Spielzeug, gingen nicht in die Schule, mussten früh arbeiten).“ (Feldmann 2006, 157)

„Ganz offensichtlich ist Kindheit eine soziale Konstruktion und nicht eine natürliche Gegebenheit. Die Rationalisierung und Ökonomisierung der Kinderproduktion und -aufzucht wird voranschreiten. Ein privatwirtschaftlich ausgerichteter Markt, teilweise mit staatlicher Subventionierung, wird sich diesen Problemlösungen widmen, wodurch die soziale Ungleichheit zunehmen wird.“ (Ebd., 159)

Kinderbilder oder Kinderideologien (vgl. Kluge 2006):

1. Das Kind als kleiner Erwachsener: eine einfache Sichtweise, die in vielen Kulturen verbreitet war, ermöglicht auch die frühzeitige Nutzung der Kinder als Arbeitskräfte. Diese Sichtweise kann man z.B. an Kinderdarstellungen aus dem Mittelalter erkennen, in denen Kinder die gleichen Kleider wie Erwachsene trugen.
2. Das Kind als Objekt der Erziehung: ab dem 17. Jahrhundert wurde das Kind vor allem im (städtischen) Bürgertum als form- und erziehbar erkannt: bürgerliche Konstruktion der Kindheit. Diese Erziehungsanstrengungen wurden dann auf immer mehr Gruppen, vor allem auch in Waisenhäusern und anderen Anstalten, ausgeweitet. Es handelte sich um neue Formen der Nutzung von Kindern.
3. Das Kind als Subjekt: zwar gab es entsprechende Ansätze schon im 18. Jahrhundert, z.B. bei Rousseau und den Philanthropen, doch als „Massenbewegung“ oder herrschende Ansicht in großen Gruppen setzte sich diese Perspektive erst im 20. Jahrhundert durch (z.B. Montessori, Korczak, Neill).

Kinder werden in Deutschland und anderen Staaten der EU in Zukunft „seltener“, eine Minderheit, die schrumpft. Dagegen steigt der Anteil der alten Menschen. Unterprivilegierte Kinder werden in der Konkurrenz mit den anderen Alters- und Schichtgruppen verlieren⁷⁹.

Kognitivismus

Kognition ist „der Erwerb, die Organisation und der Gebrauch des Wissens“ (Neisser 1976, 1; vgl. auch Leyens & Dardenne 1996, 118).

In der kognitiven Psychologie wird der Mensch als aktives Wesen betrachtet, das selbständig durch die Wahrnehmung gelieferte oder in seinem Bewusstsein entstandene Informationen verarbeitet. Lernvorgänge werden im Gegensatz zum Behaviorismus nicht als Reiz-Reaktions-Ketten verstanden, sondern als komplexe Informationsverarbeitungsabläufe (vgl. Thissen 1999, 10 f).

Informationen werden vor allem über Wahrnehmungsprozesse ausgewählt, auf dem Hintergrund der Erfahrungsstrukturen dekodiert und interpretiert. Die Ergebnisse dieser Prozesse werden in die bestehenden kognitiven Strukturen eingebaut.

Auch im Kognitivismus gibt es eine eher mechanistische Richtung, die das Bewusstsein als eine Art weiterentwickelten Computer ansieht und entsprechende Konzeptionen für die Erforschung künstlicher Intelligenz aufstellte, sowie eine ganzheitliche Position, in der Körperlichkeit, Individualität, Geschichtlichkeit und kulturelle Bindung einbezogen werden (vgl. Groeben & Erb 1997, 21 ff; Baumgartner & Payr 1994, 104).

Für eine kognitivistische Didaktik gelten folgende Grundsätze (Dubs 1995, 25; Jarz 1997, 119 f; vgl. auch Mader & Stöckl 1999, 38 f):

Die Hauptaufgabe besteht darin, objektives Wissen so zu vermitteln, dass es in die Denkstrukturen des Lernenden integriert werden kann.

Hierfür müssen optimale Lernumgebungen geschaffen werden, welche die kognitive Verarbeitung anregen. Von entscheidender Bedeutung ist der Aufbau von Lernstrategien, durch welche die Lernprozesse den Umweltanforderungen optimal angepasst werden.

Lernen in Gruppen hat sich als vorteilhaft erwiesen, da unterschiedliche Perspektiven aufeinander stoßen, wodurch den einzelnen neue Anregungen und Korrekturmöglichkeiten geboten werden.

Es muss darauf geachtet werden, dass den Lernenden genügend Möglichkeiten zu selbständigem Denken und Handeln (Entdecken und Entwickeln) zur Verfügung stehen.

Erfolgreich ist der Lernprozess, wenn das gelernte Wissen in anderen Kontexten angewandt werden kann (vgl. auch Mandl, Gruber & Renkl 1997, 169).

⁷⁹ 80 % der teuren Autos werden in Deutschland von älteren Menschen gekauft.

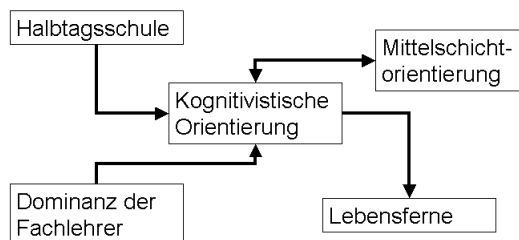
Am Kognitivismus, der als Gegenreaktion zum Behaviorismus verstanden werden kann, wird von einigen Autoren bemängelt, dass er eine objektivistische Auffassung der Realität voraussetzt, die Körperlichkeit und Emotionalität des Menschen partiell vernachlässigt, mechanistische Konzeptionen des Denkens aufstellt (Computeranalogie) und soziale Situationen und kulturelle Aspekte zu wenig berücksichtigt (vgl. Baumgartner & Payr 1994, 105 f; Mader & Stöckl 1999, 37).

So kann Schulen und Hochschulen „Kognitivismus“ als Leitwert oder Leitideologie vorgeworfen werden, d.h. sie vernachlässigen Emotionen, soziales Lernen und Körperlichkeit und erweisen sich als mittelschicht- und eurokulturell orientiert. „Die global stattfindende, sich womöglich noch verstärkende kognitive Mobilisierung kann indes zu einer kognitiven Schlagseite führen, bei der Emotionales, Motorisches, Musisches oder auch Ästhetisches in den Hintergrund treten“ (Rolf 2007b, 207).

Wie kann man die *kognitivistische Orientierung* einer Schule erkennen?

- Vernachlässigung politischer, sozialer, ästhetischer und lebensrelevanter Bereiche
- Keine kostenlose warme Mahlzeit
- Keine wohnliche Atmosphäre
- Verdrossene Gesichter.

These: Kognitivistische Orientierung in einer Schule verstärkt die strukturelle Benachteiligung von Unterschicht- und Migrantenkindern.



Kommunikation

Von unterschiedlichen Programmatikern (z.B. Baumert 2002, Barz 2002) werden zum Grundbestand von Bildung soziale Kompetenzen, Kommunikations- und Schlüsselkompetenzen gezählt. Dieses semantische Feld ist vor allem durch seine Leitbegriffe Kommunikation und Interaktion zu beschreiben.⁸⁰ Folglich sind Kommunikations- und Interaktionstheorien Grundlagen einer Erziehungswissenschaft (vgl. Svecnik 2004). Angeblich legt eine kommunikations- und interaktionstheoretische Didaktik den Schwerpunkt auf das Verstehen des Unterrichts als sozialer Situation und „orientiert sich am Ziel der Etablierung möglichst herrschaftsfreier, symmetrischer Kommunikation im Klassenzimmer“ (Terhart 2005, 5) – und an anderen Orten. Die Realität sieht anders aus. Erstens haben die meisten Lehrenden keine Kommunikationsschulung erhalten und verfügen somit nur über mangelhafte Lösungsstrategien für die Kommunikationsprobleme, die sich in Schulen und Hochschulen ergeben. Zweitens ist die Schul- und Hochschulorganisation so geartet, dass eine „möglichst herrschaftsfreie, symmetrische Kommunikation“ auch bei optimaler Professionalität nicht realisiert werden kann.

Schule gerät immer mehr in Konkurrenz mit anderen Sozialisations- und Erziehungsinstanzen, vor allem mit den Medien. Auch aus diesem Grund werden Kommunikationstheorien für eine Erklärung schulischer Sozialisations- und Erziehungsprozesse immer relevanter.

Kinder und Jugendliche werden heute vor allem über die Medien mit einer breiten Palette an Kommunikationsformen bekannt gemacht und erleben dann häufig den Unterricht als einschränkend. Die vor allem aus der Perspektive der Klienten sich ergebenden Mängel in der schulischen Kommunikation werden seit Jahrzehnten diagnostiziert (vgl. Feldmann 1976, 72 ff; Naujok et al. 2004).

„Zusammenfassend ist die Interaktion in den untersuchten Schulklassen folgendermaßen zu charakterisieren:

1. Der Lehrer ist der zentrale Sender und Empfänger.
2. Die Variabilität der Interaktionsarten ist extrem eingeschränkt, soweit sie die unterrichtsbezogene Interaktion betrifft. In diesem eingeschränkten Bereich ist wiederum der Lehrer „König“. Er allein lobt, tadelt, erzählt Witze usw. Denn der Lehrer definiert, welche Äußerung unterrichtsbezogen ist und welche nicht. Die Schüler reagieren

⁸⁰ Kommunikation ist nach Luhmann der Grundbaustein von Gesellschaft.

nur, das heißt sie antworten auf Lehrerfragen. Ganz selten fragen sie selbst. Alle anderen Schüleräußerungen werden in der Regel als nicht-unterrichtsbezogen bezeichnet.

3. Die Verteilung des Interaktionsrests, den der Lehrer übrig lässt, und die Verteilung der spärlichen Zuwendung des Lehrers unter den Schülern verläuft wieder so, dass eine Minderheit der Schüler den Löwenanteil erhält. Es sind vor allem die sogenannten guten Schüler, welche profitieren.

4. Man kann es pointiert ausdrücken: Für die Mehrzahl der Schüler findet in der Schule meist kein Unterricht statt: der Normalunterricht bietet für die Mehrzahl der Schüler kaum die Möglichkeit unterrichtsbezogener Interaktion. Ich verweise in diesem Zusammenhang auch auf Jackson (1968), der meint, daß die Schüler einen großen Teil ihrer Zeit mit Warten verbringen, daß unterrichtsbezogenes Denken und Arbeiten sehr selten stattfinden und ständige Unterbrechungen und Störungen an der Tagesordnung sind.

.....
Goodlad und Hirst (1990, 11) meinen, dass peer tutoring die einzige Möglichkeit in einem staatlichen Schulsystem darstelle, dass jedem Kind wenigstens 30 Minuten individuelle Zuwendung täglich garantiert werde. Ich bezeichne die Problematik, die sich auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts in europäischen Schulen nachweisen lässt, als „soziale Armut“ in der Schulklasse. Sie ist gekennzeichnet durch eine generelle Deprivation, die Reduktion von Interaktionsformen und Interaktionshäufigkeit, den Mangel an Medien, die Fernhaltung von einsetzbaren Personen, die Reduktion verfügbarer Umweltstimuli und den Ausschluß der Kinder von zentralen Institutionen der Gesellschaft. Diese erzwungene „soziale Armut“ wird von den Schülern durch ein soziales Untergrundleben kompensiert, das jedoch von den kustodialen Kräften der Schule meist unterdrückt und negativ sanktioniert wird (vgl. Heinze 1980).“ (Feldmann 2002, 13)

Doch in Schulen dominieren nicht nur restriktive Interaktionsmuster und unprofessionelle Kommunikation, sondern es ist auch „Medienabstinenz“ bzw. unzureichende Mediennutzung festzustellen. Das „literale Bildungsmonopol“ der Schule behindert die Ausbildung von Netzwerken multimedialer Kulturaneignung (Böhme 2004, 41 f).

Kompetenz

Jeder Mensch ist kompetent, d.h. jeder Mensch verfügt über Handlungsstrategien, kann Probleme lösen etc. Jeder Mensch ist inkompetent, d.h. jeder Mensch ist täglich überfordert, scheitert an der Lösung von Problemen. Was ist in der Erziehung sinnvoller: Kindern und Jugendlichen zeigen, wie kompetent sie sind und ihre Kompetenzen zu fördern, oder ihnen zeigen, wie inkompetent sie sind und ihnen schlechte Noten geben oder ihr Versagen dokumentieren?, wie inkompetent sie sind und ihnen schlechte Noten geben oder ihr Versagen dokumentieren, indem man die Fehler im Diktat rot anstreicht?⁸¹ Devise: Nicht auf Defizit, Störung und Fehler fokussieren, sondern auf Können, Entwicklung, Autonomie und Anerkennung.⁸²

These: In der abendländischen Kultur wurde den Kindern beigebracht, offiziell anerkannte Kompetenz und Status gleichzusetzen. Dies erfolgt in modernen Gesellschaften unter erschwerten Bedingungen, da die Kinder intelligenter und kompetenter als früher sind. Ein zweites ideologisches Kulturziel war und ist, möglichst viele Mitglieder der unteren Schichten als inkompetent stigmatisieren zu können.

Beweise: Die Gestaltung der Systeme Politik, Recht, Bildung und Kunst. Bourdieu spricht von Habitus und Feld. Die Felder werden von Gruppen mit einem bestimmten Habitus beherrscht, die die Regeln festlegen und ihre Felder distinktiv gestalten. Ein Mittel der Distinktion ist, das Mitspielen so schwierig und undurchschaubar zu gestalten, dass möglichst wenige Fremdpersonen, z.B. aus der Unterschicht oder Migranten, die Kompetenz für das Spiel erwerben. Nach diesem Prinzip sind vor allem die „guten“ Schulen der Sekundarstufe I und II errichtet worden.

Die Basis der Kompetenzdiskussion betrifft das individuelle und kollektive „Überleben“, die Leistungsansprüche und den sozialen Erfolg in einer modernen Gesellschaft (vgl. Fend 2008, 59 ff). Die Anforderungen an Menschen sind in den vergangenen Jahrzehnten gestiegen, so dass die Förderung und kritische Prüfung der Fähigkeiten an Bedeutung gewonnen haben. In diesem Zusammenhang wurden Modelle entwickelt, die eine schnelle, dauerhafte und wichtige Bereiche betreffende Einschätzung von Personen versprechen. Somit gewannen die Konstrukte Intelligenz oder Begabung, vor allem Hochbegabung, an Bedeutung. Doch immer mehr drängt sich der Begriff Kompetenz in den Vordergrund.

Kompetenz ist das Potential, in sozialen und kulturellen Bereichen Anforderungen zu bewältigen, Probleme zu lösen und motiviert zu sein, weiter zu lernen (vgl. Weinert 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004, 18; Oelkers 2003, 112 ff).

⁸¹ Dass eine fehlerorientierte Rückmeldung vor allem für die unterprivilegierten Kinder lern- und leistungsstörend wirkt, wurde mehrfach nachgewiesen, hat jedoch nicht zu einer allgemeinen Änderung des Lehrerverhaltens geführt.

⁸² Diese pädagogisch-psychologische Milde sollte aber nicht den herrschenden Gruppen gegenüber gezeigt werden.

Vor allem wenn es um Messungen und Selektion geht, wird der Kompetenzbegriff gewählt. Hochwertige Messungen werden jedoch, da sie teuer sind, nur „an einigen gesellschaftlichen Stellen“ durchgeführt. Damit ist nicht nur die Ziehung von Stichproben von Personen gemeint, sondern vor allem die „Ziehung von Kompetenzbereichen“. Diese Kompetenzbereiche werden allerdings nicht wissenschaftlich, sondern politisch und sozial „gezogen“ – wobei freilich die sozio-politische Auswahl von konformistischen Wissenschaftlern universalistisch legitimiert wird. Z.B. werden bei der Messung der Leistungen von 15jährigen (PISA) nicht die Bereiche Gesundheit, Gesellschaftsverständnis, Interesse an sozialen Innovationen, kritisches Denken, Demokratisierungskompetenz oder Empathie „gewählt“, sondern die Bereiche Mathematik, Lesekompetenz oder naturwissenschaftliches Wissen. Daraus kann man schließen, dass nur ein geringes öffentliches Interesse besteht, die „Klugheit“ oder „Dummheit“ dieser Hoffnungsgruppe in den ausgesparten Kompetenzgebieten, die für staatstreue Professionen reserviert sind bzw. für unwichtig erklärt werden, zu erfassen und damit auch ein Desinteresse an ihrer Förderung besteht. Dass letztlich soziale und politische und nicht „wissenschaftliche“ Entscheidungen die Durchsetzungschancen von Kompetenzen im Bildungssystem bestimmen, kann man auch bei einem Vergleich der PISA-Kompetenzen mit den Konzepten eines anderen OECD-Projekts erkennen. Im Endbericht des DeSeCo-Projekts (Rychen/ Sagalnik 2003) werden folgende Schlüsselkompetenzen herausgestellt:

- in heterogenen Gruppen interagieren können,
- autonom agieren können,
- Werkzeuge (tools) interaktiv nutzen zu können.

In den Curricula der deutschen und österreichischen allgemeinbildenden Schulen sind diese und viele andere „verborgene“ Kompetenzen nicht verankert, ja es wird sogar eine Schulstruktur beibehalten, die die Entwicklung dieser Kompetenzen behindert. Aufgrund der eingefrorenen curricularen Struktur wurden in der deutschsprachigen Schuldidaktik keine inter- und transdisziplinär brauchbaren Konzepte für Schlüsselkompetenzen und alternative Formen der Wissensproduktion entwickelt.

Die PISA-Experten haben sich von den „Irrwegen“ der jahrzehntelangen curricularen Diskussionen nicht verleiten lassen. „PISA geht also keineswegs von dem rationalistischen Fehlschluss aus, dass sich ein schulischer Kanon aus den Analysen beruflicher Qualifikationsanforderungen oder Lebenssituationen ableiten ließe.“ (Baumert/ Stanat/ Demmrich 2001, 19) PISA konzentriert sich auf die Erfassung von „Basiskompetenzen“, die auch literacy, Literalität oder Grundbildung genannt werden. Die funktionale Sichtweise fokussiert auf „kulturelle Literalität“, kulturelle Werkzeuge, Kommunikations- und Lernfähigkeit, Schlüsselqualifikationen, Voraussetzungen einer qualifizierten Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Die PISA-Experten wollen also nicht die Basis für ein internationales Kerncurriculum legen. Trotzdem hat die PISA-Konzeption bedeutsamen Einfluss auf die nationalen und internationalen curricularen Diskurse. PISA ist ein langfristiges Unternehmen, in dem ausgehend von den Basiskompetenzen wahrscheinlich noch weitere Kompetenzbereiche erschlossen werden. Angestrebt ist die Erfassung komplexer Handlungskompetenzen: „Das Konzept der Handlungskompetenz verbindet intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Orientierungen, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System.“ (22). Allerdings werden durch PISA-Untersuchungen nicht diese Handlungskompetenzen in relevanten gesellschaftlichen Kontexten gemessen, sondern ein artifizieller situationsspezifischer Output des Systems Handlungskompetenz (Bonderup Dohn 2007). Ist man wieder bei dem alten Problem angelangt, dass man Peripheres exakt gemessen hat, jedoch das Wichtige ungemessen bleibt? An dieser Stelle sollte man sich daran erinnern, dass in der Geschichte der Menschheit die wichtigen Kompetenzen und die damit verbundenen Erfolge und Misserfolge nicht durch Tests sondern „situativ“, „kontextuell“, durch Konsens und Dissens etc. „ausgewählt“ wurden. Es gibt eine Vielfalt von Möglichkeiten, Kompetenzen zu erwerben und zu prüfen. Vor allem, wenn Kompetenzen „kognitive, emotionale, motivationale und soziale Komponenten, Verhaltensanteile, allgemeine Einstellungen und Elemente der Selbstwahrnehmung“ (Edelstein/ de Haan 2006, 241) enthalten und kontextgebunden und situiert ihre individuelle und kollektive Relevanz gewinnen, erweisen sich Kompetenztests als sehr eingeschränkte Mittel des Umgangs, ja sie fördern vielleicht – selbstverständlich unbeabsichtigt – den Erwerb „trägen Wissens“ oder eine „neue Form von Halbbildung“ (Bellmann 2005, 29) oder die Erhaltung von Herrschaftsstrukturen, die privilegierte Gruppen begünstigen und unterprivilegierte benachteiligen.

Zum Ausklang: Ein Indikator für Metakompetenz ist die Erkenntnis der Begrenzungen der eigenen Kompetenzen. Verräterisch sind in diesem Zusammenhang Aussagen von Herrschenden, die die Kompetenz- und Wissensmängel nur in den unteren Etagen suchen. „Roman Herzog, der vormalige Bundespräsident, hat gesagt, wir (!) hätten kein Erkenntnisproblem, sondern ein Umsetzungsproblem im Bildungswesen. Dem stimme ich zu.“ (Jürgen Zöllner, Berliner Bildungssenator, Die Zeit, 7. 2. 2008, 61)

Konkurrenz

Siehe Kooperation und Konkurrenz

Konstruktivismus

Der moderne Konstruktivismus entstand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und ist mit den Namen Maturana, Varela, Heinz von Foerster, von Glasersfeld und Gregory Bateson verbunden (Maturana & Varela 1987; Varela 1988; von Foerster 1987; Bateson 1987; 1988; von Glasersfeld 1997).

Nach konstruktivistischer Auffassung bildet Wissen nicht die äußere Realität ab, sondern ist ein vorläufiges Ergebnis eines Erkenntnisprozesses (vgl. Maturana & Varela 1987, 31).

Der Konstruktivismus ... wurde ... durch die neuere Gehirnforschung beeinflusst, in der das Gehirn als ein geschlossenes und sich selbst organisierendes System konzipiert wird. Das Bewusstsein bzw. das psychische System wird systemtheoretisch als selbstbezügliches geschlossenes System verstanden, das alle „von außen“ kommenden Botschaften in seine eigene „Sprache“ übersetzen muss, um sie zu verarbeiten (vgl. Luhmann 1990).

Sowohl Kognitivismus als auch Konstruktivismus gehen von Modellen innerer mentaler Prozesse aus, während der klassische Behaviorismus nur beobachtbares Verhalten berücksichtigt. Vom Kognitivismus unterscheidet sich der Konstruktivismus durch die Schwerpunktsetzung auf die Wirklichkeitsbestimmung des einzelnen Bewusstseins und der Skepsis gegenüber universalen kognitiven Strukturmodellen (vgl. Tulodziecki et al. 1996,46).

Kategorie	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Hirn ist ein	passiver Behälter	informationsverarbeitendes „Gerät“	informationell geschlossenes System
Wissen wird	abgelagert	verarbeitet	konstruiert
Wissen ist/bedeutet	eine korrekte Input-Outputrelation	ein adäquater interner Verarbeitungsprozess	mit einer Situation operieren zu können
Lernziele	richtige Antworten	richtige Methoden zur Antwortfindung	komplexe Situationen bewältigen
Paradigma	Stimulus-Response	Problemlösung	Konstruktion
Strategie	lehren	beobachten und helfen	kooperieren
Lehrer ist	Autorität	Tutor	Coach, Trainer
Feedback wird	extern vorgegeben	extern modelliert	intern modelliert

Lernparadigmen (leicht modifiziert zitiert aus Baumgartner & Payr 1994, 110).

Zwar wird an Schulen und Hochschulen den Lernenden so genanntes objektives Wissen vermittelt, jedoch ist dies nach konstruktivistischer Sichtweise nicht möglich, weil Wissen „nicht ‚vermittelt‘ werden kann, sondern vom Lernenden aktiv in seine vorhandenen mentalen Modelle und Wirklichkeitskonstrukte integriert werden muß“ (Issing 1997, 197 f; vgl. auch Müller 1996, 71; von Glasersfeld 1987). Nach dieser konstruktivistischen Auffassung ist Wissen prozesshaft ... wird dynamisch generiert, weshalb ein Wissenstransfer, bei dem Empfänger und Sender anschließend über das gleiche Wissen verfügen, nicht möglich ist (vgl. Schulmeister 1997, 73 f; vgl. auch Mader & Stöckl 1999, 39; Mandl, Gruber & Renkl 1997, 167; Siebert 1999, 20; Bruns & Gajewski 1999, 14).

Der Lernende soll angeregt werden, die neuen Informationen mit seinen vorliegenden Erfahrungen und seinem erworbenen Wissen zu verknüpfen (Strzebkowski & Kleeberg 2002, 229 f).

Mit Müller (1996) ... lässt sich eine konstruktivistische Auffassung von „Wissen“ ... mit folgenden Thesen beschreiben:

- Wissen wird kontextbezogen konstruiert, d.h. die Umweltbedingungen, das Vorwissen, die Gefühle etc. beeinflussen den Konstruktionsprozess.
- Wissenserwerb ist ein offener Prozess.
- Wissen wird vom einzelnen selbst organisiert, d.h. die Organisation des Wissens kann nicht durch einen Lehrenden übernommen werden, sondern dieser kann nur Organisationshilfen anbieten.
- Wissen entwickelt sich als dynamisches vernetztes System, d.h. eine bürokratische Festlegung, wie in schulischen Lehrplänen, behindert seine Entwicklung.
- Deutungsmuster und Sinngebungen werden nicht von außen an das Wissen herangetragen, sondern entstehen intern.
- Wissen entsteht in sozialen Kontexten und bezieht sich auf diese, es ist situiert und mit Interaktionen verbunden.
- Bei Problemlöseversuchen wird Wissen aufgerufen, generiert und umgeordnet.

- Durch Konstruktionsprozesse entstehen Wissenskulturen und -subkulturen, deren Verwalter man Experten nennen kann (vgl. Müller 1996, 74).

Im Sinne einer konstruktivistischen Position muss auch die Lehrerrolle neu konzipiert werden. Nicht die Vermittlung von Information, sondern die Aktivierung der Lernenden und die Anregung individueller Lernprozesse stehen im Zentrum seiner Aufgaben. Um dies zu erreichen, muss er eine herausfordernde Lernumgebung gestalten, in der er den Lernenden beratend, unterstützend, aber nicht steuernd zur Seite steht. Lehrende übernehmen also die Rollen von Trainern („Coaches“) (Blumstengel 1998, 116; vgl. auch Thissen 1997, 8 f; Jarz 1997, 120). Die bisherige Lehrerbildung liefert leider derartige konstruktivistisches Lernen fördernde Professionelle nicht.

Eine zentrale Begründung eines konstruktivistischen Ansatzes in der Pädagogik liegt in der Tatsache, dass Menschen im Alltagsleben, vor allem in der modernen Gesellschaft, häufig mit hochkomplexen und nicht vorhersehbaren Situationen konfrontiert werden, in denen sie die Problemlage selbst definieren müssen. An dieser Stelle lässt sich eine Abgrenzung zwischen Konstruktivismus und Kognitivismus vornehmen. Beim kognitivistisch gesteuerten Lernen werden den Lernenden vorgefertigte Probleme, die in der Regel eindeutige Lösungen aufweisen, präsentiert (Baumgartner & Payr 1994, 107), wodurch es keine optimale Vorbereitung für derartige komplexe Problemstellungen liefert. Konstruktivistische Lernumgebungen weisen deshalb einen hohen Grad von Authentizität auf und schließen an das Vorwissen der Lernenden an (vgl. Harms 1998, 254). Real existierende Bildungsstandards und die damit verbundenen Tests sind in der Regel für kognitivistisch organisierte aber nicht für konstruktivistische Lernumgebungen geeignet.

Für eine konstruktivistische Lernkultur schlagen Reinmann-Rothmeier & Mandl (1998) folgende vier Prinzipien vor:

„(1) *Situiert und anhand authentischer Probleme lernen:*“

Lernprozesse sollten von alltagsrelevanten Problemen ausgehen, wodurch insbesondere die Lernmotivation erhöht wird.

„(2) *In multiplen Kontexten lernen:*“

Damit ein Transfer auf andere Situationen erleichtert wird, sollten dieselben Inhalte in verschiedenen Kontexten angeboten werden.

„(3) *Unter multiplen Perspektiven lernen:*“

Die Probleme sollten aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet werden.

„(4) *In einem sozialen Kontext lernen:*“

Das Lernen sollte – möglichst unter Einbeziehung von Experten – in Gruppen stattfinden, u.a. um die Multiperspektivität zu fördern (nach Greeno, Collins & Resnick 1996).

Reinmann-Rothmeier und Mandl vertreten einen gemäßigten Konstruktivismus, der in problemorientierten Lernumgebungen oder Lernfeldern realisiert werden kann. Problem- oder Lernfelder sind nicht mit wissenschaftlichen Disziplinen oder Schulfächern identisch, sondern werden inter- oder transdisziplinär gestaltet und strukturiert. Eine bürokratische Festlegung von Lernfeldern, wie es in Deutschland im Bereich der Vorschule und der Fachschulen geschieht, ist allerdings kein Fortschritt gegenüber der traditionellen Fächerstruktur. Die derzeitigen schulischen und universitären Curricula, d.h. die Lehrpläne, Prüfungsstrukturen und Akkreditierungsmaßnahmen, erschweren die Einführung und Durchsetzung konstruktivistischer Lernansätze. Außerdem sind auch die Bewertungen der Leistungen der Lernenden in konstruktivistisch gestalteten Lernumgebungen nicht über traditionelle Prüfungsverfahren durchführbar, da nicht nur das Lernergebnis, sondern auch der Lernprozess und das Verstehen von Bedeutung ist und sowohl Einzel- als auch Gruppenleistungen beurteilt werden sollen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1999b, 64 f).

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist der Konstruktivismus nicht dominant geworden, er wird stärker in der Theorie der Erwachsenenbildung (Siebert, Arnold) als in der Schultheorie (Reich) einbezogen.

Kontext/ Lernumgebung

Kontext kann als Container, z.B. ein Klassenzimmer, oder als Netzwerk von Praktiken aufgefasst werden (Edwards/ Miller 2007, 265). Eine vorläufige Definition von Lernkontext oder Lernumgebung: Alle objektiven und subjektiven Komponenten in einer Lernsituation, die auf Einstellungen, Verhaltensweisen und Lebenschancen der beteiligten Personen einwirken.

Um die Illusion der Kontextstabilität zu erzeugen und aufrecht zu erhalten, werden in Schulen rigide Lehr- und Stundenpläne erzwungen, raum-zeitlich festgelegte Zwangsgruppen eingerichtet, eine „Kultur der Armut“⁸³ hergestellt, kurz gesagt: eine Korsettpädagogik exekutiert (vgl. Sharples 2005).

Emanzipatorisches Ziel: Lernende bestimmen kompetent über die Gestaltung ihrer eigenen Lernkontexte.

Kritik: Die bisherigen global verbreiteten formellen Lernsysteme schaffen es auch nach zehn bis zwanzig Jahren intensiver Lernarbeit nicht, dieses Ziel für die Mehrzahl der Lernenden zu erreichen.

Lernkontexte werden u.a. durch Interaktion zwischen Lernenden und Objekten mitgestaltet. Es handelt sich um dynamische komplexe Realitäten, die als wichtige Elemente in der Modellierung von Lernen einbezogen werden sollten (vgl. Edwards/ Miller 2007; Bonderup Dohn 2007).

Lernkontexte optimal zu gestalten und ihre Entwicklung zu betreuen ist eine professionelle Kompetenz, die bisher in Schul- und Universitätscurricula zu wenig berücksichtigt wurde – u.a. weil sie – in den seltenen Momenten ihrer öffentlichen Thematisierung – von den bürokratischen Kontrolleuren der formellen Lernsysteme und von den Domänenherren aufgrund der Annahme der Herrschaftsgefährdung als unerwünscht angesehen wird.

Kooperation und Konkurrenz

Kooperation und Konkurrenz sind grundlegende Formen der Interaktion und Kommunikation. Wie sie kulturell und sozial gestaltet werden, hängt von Familie, community, Kinderbetreuung, Schul- und Tutorensystemen, Werten, Zielen, Technologien, wirtschaftlichen, politischen und rechtlichen Faktoren und vielen anderen Bedingungen ab. Ein Systemansatz ist gefordert, will man die Gestaltung im Interesse vor allem der Benachteiligten optimieren.

Die Normalschule fördert strukturell engstirnige Konkurrenzhaltung. In allgemein bildenden Schulen wird eine freie und vielfältige Kooperation zwischen Schülern verboten bzw. implizit behindert. Schüler werden einer Klasse zugeordnet, haben geringe raum-zeitliche Entscheidungsmöglichkeiten, müssen Lehrern zuhören und erhalten von diesen Aufgaben, die sie nicht durch eigene oder die anderer Personen ersetzen oder ergänzen dürfen. Kooperationsaufgaben sind eher selten, obwohl Untersuchungen ergeben haben, dass komplexe und interaktionsintensive Unternehmungen bessere Lernergebnisse liefern als die herkömmlichen segmentierten Aufgaben (vgl. Gillies 2007, 237). Auch die Kultivierung einer offenen und kreativen Konkurrenz zwischen einzelnen Schülern oder Schülergruppen findet in der Regel nicht statt. Das heimliche Curriculum ist durch solidaritäts- und selbstwertstörenden Wettbewerb gekennzeichnet. Es wird um gute Noten, Anerkennung durch Lehrer und Schüler und Gratifikationen konkurriert. Im informellen Teil der Schule, für den kein professionelles Management vorgesehen ist, gibt es Gruppen von Schülern und Lehrern, die partikularistische Ziele verfolgen und sich gegenseitig unterstützen und andere ausschließen. Die durch diesen erziehungs- und sozialwissenschaftlich unprofessionell gestalteten Wettbewerbskontext hergestellten Sozialcharaktere und Interaktionsstrukturen sind für Interessen herrschender Minderheiten gut zu gebrauchen, erweisen sich jedoch als wenig brauchbar, um die Prinzipien Gleichheit, Freiheit, Solidarität, Empathie, Hilfsbereitschaft, gesellschaftliche Verantwortung und Nachhaltigkeit weiterzuentwickeln. Die „wissenschaftliche Rechtfertigung“ dieser privilegien- und ungleichheitsfördernden Strukturen erfolgt durch Universitätsprofessoren und andere „Experten“, die im Dienste von Funktionären aus den Bereichen Politik, Recht, Wirtschaft, Religion und Bildung arbeiten. Die empirisch gut bestätigte und vielfältig institutionell erprobte *Theorie der sozialen Interdependenz* von Johnson und Johnson (2008) ist in der deutschen Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung weitgehend unbekannt und wurde bei der Akkreditierung von Studiengängen der Lehrerbildung von den „Experten“ nicht berücksichtigt.

Durch eine lern- und lebensbehindernde enge und rigide Rahmensetzung der politischen Organisationen und der Bildungsverwaltungen wird eine Mikrowelt geschaffen, in der Kooperation und Konkurrenz nur in kümmerlichen Formen existieren können. Kooperation und Konkurrenz werden nicht intelligent institutionalisiert und organisiert, sondern es werden Versagerskultur, Misserfolgsorientierung, Selbstwert- und Empathieschwäche und Exklusionsegoismus gefördert.

Die Institutionalisierung von demokratisch agierenden Schülergruppen, von communities of practice oder einem „peer-matching communications network“ (Hargreaves 2004, 42) und die Mitwirkung von Eltern und anderen Personen werden aufgrund von Unwissen, latenter Ängste und habitueller Inkompetenz von den Bürokraten und den meisten Lehrern gar nicht in Betracht gezogen. Doch durch eine derartige Umgestaltung des

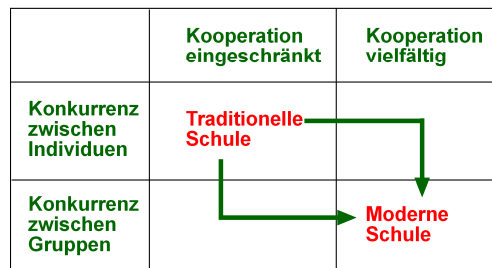
⁸³ „Die Kultur der Armut ist gekennzeichnet durch eine generelle Deprivation, die Reduktion von Interaktionsformen und Interaktionshäufigkeit, den Mangel an Medien, der Fernhaltung von einsetzbaren Personen, die Reduktion verfügbarer Umweltstimuli und die Fernhaltung der Kinder von zentralen Institutionen.“ (Feldmann 1976, 111 f)

sozialen Kapital-Feldes erhielten die Lehrer kompetente und an der Sache interessierte Mitarbeiter, was zur Werterhöhung ihrer Arbeit und zur Statuserhöhung beitragen könnte (vgl. Feldmann 1984; 2002).

Bisher wird nur von einer Minderheit der Schulen Anschluss an das „Social Web“ (vgl. Ebersbach/ Glaser/ Heigl 2008) gesucht, obwohl in diesem gesellschaftlichen Raum innovative Formen von Kooperation und Konkurrenz erprobt werden. Auch in diesem Bereich erweist sich die rigide bürokratische Rahmung der monopolistisch gestalteten Schulen als Hindernis, doch auch die öffentlichkeitswirksame affirmative Bildungsforschung und populäre Medienkritiker, wie z.B. Spitzer, bestärken die Vorurteile der deutschen Akademiker.

In der folgenden Abbildung wird eine Veränderungsmöglichkeit der starren Normierung modellhaft dargestellt. Vor allem wird die Konkurrenz zwischen Individuen durch Kooperation in Kleingruppen und Konkurrenz zwischen Gruppen bereichert und kulturell modifiziert (vgl. Slavin et al. 1985).

Kooperation und Konkurrenz



Kooperation und Konkurrenz in Schulen

Ein Übergang von der herkömmlichen *Individualkonkurrenz*kultur in Schulen zu einer *Kooperation-Konkurrenz-Kultivierung* setzt freilich strukturelle Änderungen voraus (vgl. Feldmann 2005, 77f, 129 ff, 140 ff), z.B.

- Räumliche und zeitliche Öffnung (Pferchraum-Antipädagogik)
- Organisatorische Öffnung (Reduktion professioneller Selbstbefriedigung)
- Institutionelle Öffnung (Schrumpfung der hierarchischen Bürokratenherrschaft)
- Kultivierung des Lernens (Förderung des selbstbestimmten Lernens in Gruppen)
- Bewertungshumanisierung (Entnotung)
- Qualität des Lernmaterials (Entrümpelung, Brechung von Lernmaterialherstellungsmono – und oligopolen).

In der derzeitigen Pseudoinnovationswelt deutscher Bildung ergeben sich organisationsbedingte Konflikte und „Widersprüche“: „Zudem werden bei Schulentwicklungsbemühungen oftmals widersprüchliche Anforderungen an ein neues Lehrerbild deutlich, wenn bspw. Kooperations- und Konkurrenzorientierung gleichzeitig gefordert werden.“ (Heinrich/ Altrichter 2008, 218).

Kooperation und Konkurrenz in Hochschulen

Die meisten Professoren sind zwar überdurchschnittlich gute Einzeller, doch ihre Kompetenzen, „kollektives Lernen“ bzw. Netzwerklernen zu fördern, sind nur mangelhaft entwickelt⁸⁴ (vgl. Laat/ Simons 2002). Die Basiskompetenz zum Lernen und Arbeiten in Netzwerken, Teams und „neuen Organisationen“ sollte schon in der Schule gelegt werden.

Kritische Erziehungswissenschaft

„Unser Zeitalter ist das eigentliche Zeitalter der Kritik, der sich alles unterwerfen muss.“ (Kant 1781)⁸⁵

Man kann eine Kontinuität in Deutschland und in anderen europäischen Staaten in den vergangenen 250 Jahren feststellen: Immer hat die Mehrheit der Gebildeten die jeweils Herrschenden und Privilegierten gestützt, und nur eine Minderheit hat sich in der Öffentlichkeit kritisch geäußert – die Erziehungsgebildeten sind sicher keine Ausnahme von dieser Regel.

Obwohl Lenzen (1997, 30) auf die bereits in den 70er und 80er Jahren in Deutschland gemachte „Erfahrung der Wirkungslosigkeit Kritischer Erziehungswissenschaft“ hinweist, ist sie international keineswegs tot, da die Eingriffe in die Gesellschafts- und Schulsysteme im Zuge der Globalisierung, Ökonomisierung, Privatisierung, Polarisierung und Rationalisierung kritische Stellungnahmen von vielen Gruppen hervorrufen (vgl. MacBeath/ Moos 2004; Hargreaves 2003; Kincheloe 2004; Rumpf 2006). Auf diesen Kritikwellen können auch Erziehungswissenschaftler reiten und hoffen, über ihren kleinen Kreis hinaus wahrgenommen zu werden.

⁸⁴ Universität ist das Ergebnis eines fatalen Zusammentreffens von Fehlorganisation und Fehlsozialisation.

⁸⁵ Kant 1956, 13.

Die Begriffe „Kritik“ und „kritisch“ sind vieldeutig. Der Ausdruck „Kritische Pädagogik“ erinnert an eine inzwischen vergangene Epoche der 60er und 70er Jahre, in der vor allem an die „Kritische Theorie“ (Adorno, Horkheimer, Habermas etc.) angeknüpft wurde.⁸⁶ Ein klassisches Bezugswerk ist die „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer/ Adorno 1947), die in den 30er und 40er Jahren konzipiert wurde. Die Kritische Theorie stand in der Tradition von Marx, der einer der bedeutsamsten „kritischen Geister“ des 19. Jahrhunderts war. Marx wiederum wurde im Dunstkreis des deutschen Idealismus (Hegel etc.) gebildet, womit wir schon in das 18. Jahrhundert eintreten, das Jahrhundert der Aufklärung, in dem als leuchtender Stern am philosophischen Himmel Kant erschienen ist. Seine Devise: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (vgl. Kellner 2003).

Eine moderne Kritische Erziehungswissenschaft im weiten Sinne kann außerdem an postmoderne Denker (Lyotard etc.), an den Feminismus (Butler u.a.), an Bourdieu, Foucault und Bernstein anschließen (vgl. Pongratz/ Nieke/ Masschelein 2004; Kincheloe 2006).

Im angelsächsischen und romanischen Bereich knüpfen kritische Pädagogen häufig an die Ideen von Paolo Freire und manche an Henry Giroux an.

Kritische Pädagogik oder Erziehungswissenschaft wird oft als emanzipatorische Abspaltung von den Geisteswissenschaften gesehen und somit steht sie angeblich in Konfrontation zu einer empirischen Erziehungswissenschaft. Doch diese Einteilung ist keineswegs „logisch“ oder „zwangsläufig“, sondern historisch entstanden und dient der interessenspezifischen Vorurteilsbildung. Viele Vertreter einer kritischen Erziehungswissenschaft sind nicht nur „Geisteswissenschaftler“, sondern betreiben empirische Forschung. Kritische und kreative Erziehungswissenschaftler müssen auch keineswegs von der Kritischen Theorie oder anderen „Vätern“ oder „Müttern“ ausgehen, sondern sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich als Professionelle weniger konformistisch verhalten und expliziter für die Menschenrechte, für Demokratisierung und für klientenorientierte Innovation eintreten als die Mehrheit der akademisch gebildeten Erziehungsarbeiter.

Kritische Erziehungswissenschaft kann man von der herrschenden Erziehungswissenschaft abgrenzen. Fixiert auf „bürokratische Rationalität“ bringt sich die herrschende deutsche Erziehungstheorie (Tenorth, Lenzen etc.) in eine die Verteilung des ökonomischen und kulturellen Kapitals verherrlichende Unterwerfungslage, indem sie im Tross der staatlichen Planer und Chefideologen mittrottet (vgl. Tenorth 1999, 148). Aber die Erfahrungen mit kritischem Denken und Handeln in Bildungskontexten stehen auch für deutsche Erziehungstheoretiker und Bildungsexzellenzen bereit, damit sie ihre Differenzierungskompetenzen verbessern, wenn sie nicht weiter an der Konstitution ihrer Farcen arbeiten wollen (vgl. ebd., 161).

Manche Wissenschaftler meinen, dass für eine allgemeine kritische Wissenschaft auch ein eigenes transformatives Paradigma geschaffen werden soll (Somekh/ Lewin 2005, 275; Creswell 2003, 9 f), in dem Politisierung, Partizipation, Emanzipation, Herrschaftsrelevanz, Multiperspektivität und Diversität verankert sind. Entscheidender erscheint mir von einem pragmatischen Standpunkt, dass kritische Erziehungswissenschaftler sich national und international vernetzen, z.B. nach dem Modell Attac.

Welche Themen werden von einer Kritischen Erziehungswissenschaft behandelt?

- Befreiung, Emanzipation, Herrschaftskritik, Analyse des sozialen und politischen Kontexts der Klienten.
- Die stecken gebliebene Demokratisierung: Beibehalten veralteter politischer Verfahrensweisen, Politische Bildung, Schülermitbestimmung, Entbürokratisierung.
- Die Verfestigung von Herrschaftsverhältnissen (Recht, Parteien etc.): politische und bürokratische Gängelung von Schulen, Lehrern, Eltern und Schülern. Das ängstliche und verbissene Verteidigen hierarchischer Strukturen.
- Die zunehmende soziale Ungleichheit: Einkommensunterschiede, Bildungsarmut, mangelhafte Förderung von Kindern aus Unterschicht- und Migrantenfamilien.
- Die Ausweitung kapitalistischer bzw. marktwirtschaftlicher Strukturen: Abhängigkeit der Bildungspolitik und der Schulen von (privat)wirtschaftlichen Organisationen.
- Die gesellschaftliche Konstruktion des Subjekts oder Individuums, die als Unterwerfung, Entmündigung, Entfremdung und Disziplinierung gedeutet werden kann.
- Die Analyse der Herrschaft sichernden und Vorurteile stärkenden Diskurse in Politik, Medien, Schulen, Hochschulen etc. und die Aufdeckung des „Unsaßbaren“, „Ungedachten“, „Selbstverständlichen“.

Nach Foucault entsteht das moderne Individuum in Machtnetzen, Diskursen, wird in Familie, Schule und Betrieb diszipliniert, wobei er und auch Bourdieu das Individuum keineswegs als Marionette sehen, sondern als einen Ort des potenziellen Widerstands gegen Herrschaftsentwicklung. Allerdings setzt ein erfolgreicher Widerstand eine fundierte Analyse der eigenen gesellschaftlichen Situation und ein differenziertes Wissen voraus. Hier setzt eine kritische Erziehungswissenschaft an, da sie z.B. schulische Wissensvermittlung bezüglich der Funktion der Herrschaftsstabilisierung untersucht. In diesem Zusammenhang treten kritische Pädagogen für die Einfügung entsprechender Inhalte, z.B. aus Büchern von Bourdieu, Chomsky, Gardner, Stiglitz, Arnim, Hargreaves und

⁸⁶ Die wichtigsten Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft der 70er Jahre im deutschen Sprachraum waren Mollenhauer, Heydorn, Klafki und Blankertz (vgl. Klafki 2004).

anderen, in die schulischen Curricula ein. Unkritische Erziehungswissenschaftler zeigen vornehme Zurückhaltung bei Empfehlungen (vgl. die Beiträge in Criblez et al. 2006; Matthes/ Heinze 2005).

Im Kontext einer Kritischen Erziehungswissenschaft (KE) können folgende Probleme diskutiert werden:

- Wie können die normativen Grundsätze einer KE wissenschaftlich, ethisch oder politisch gerechtfertigt bzw. legitimiert werden?
- Unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen erfolgt die Institutionalisierung einer KE?
- Welche Stellung nimmt eine KE im Rahmen einer staatlich geregelten Lehrerbildung ein?

Exkurs:

Es reicht nicht, Sätze von kritischen Geistern wiederzuzäuen und die misslungenen Versuche, „kritische Erziehungsarbeit“ zu leisten, schulmeisterlich zu diskutieren.

Ein Internetbeispiel für eine derartige brave und naive Aufarbeitung:

„Der kritisch-emanzipatorische Anspruch sollte konkret auf die Schüler, den Unterricht sowie auf die jeweilige Schule bezogen werden. Allerdings mußte das als individuelle Leistung der jungen PädagogInnen geschehen. Wir wissen heute zwar, daß die **Habitualisierung von Kritik**, also die Entwicklung einer gewohnheitsmäßig reflexiven, kritischen Haltung möglich ist. Diese Haltung hemmt allerdings die rasche Handlungsfähigkeit erheblich, die aber eine Grundvoraussetzung für pädagogische Situationen ist: dort muß man schnell und sicher handeln können (beispielsweise dann, wenn ein Konflikt in der Schulklasse entsteht). *Ein pädagogischer Habitus, der durch stabile Routinen Handlungssicherheit gibt, konnte in der Schule nicht durch den herrschaftsfreien Diskurs und daraus ableitbare Handlungsstrategien ersetzt werden;* es hat sich gezeigt, daß es nicht sinnvoll ist, alle Probleme unterschiedslos auszudiskutieren.

Den SchülerInnen wurden durch diese Entwicklung wichtige personale und situative Orientierungspunkte genommen, weil sie mit konturloser Liberalität und verordneter Selbstbestimmung wenig anfangen konnten (vgl. dazu die Fallstudie in KORING 1989). In der Konsequenz wurden pädagogische Autorität und situative Kompetenz der PädagogInnen beeinträchtigt. Der radikalen Demokratisierung der Schule steht außerdem die Tatsache im Wege, daß die Institution Schule und ihre Methoden und Inhalte zwar demokratisch legitimiert sind, aber selbst nur begrenzt demokratisch sein können, weil eine Schulpflicht existiert, die weder verhandelbar noch abänderbar ist. Schule schafft vielmehr in dosierter Weise erst Grundvoraussetzungen für die Teilhabe an demokratischen Strukturen (z.B. durch das Schulleben, eine schulische Diskussionskultur und Schülermitverwaltung). Welcher Schüler würde schon freiwillig den gesamten Unterricht besuchen? Auch über Noten dürfen und können die Schüler heute zwar diskutieren, aber nicht entscheiden.“⁸⁷

Kritische Stellungnahme:

1. Kritische Erziehungswissenschaft wird eingeeengt auf die Veränderung des Habitus von PädagogInnen. Doch kritische Erziehungswissenschaft betrifft alle auf Schule bezogenen Faktoren.
2. Es wird angenommen, dass ein „herrschaftsfreier Diskurs“ hergestellt werden soll und dass „Probleme unterschiedslos ausdiskutiert“ werden sollen. Die Grundlage solcher Annahmen sind Theoriemissverständnisse und unbrauchbare Handlungsanleitungen.
3. Demokratisierung wird an eine Veränderung oder Abschaffung der Schulpflicht gebunden. Demokratisierung ist jedoch ein vielfältiger kreativer Prozess.
4. Es gibt Schulen, in denen Schüler freiwillig den – allerdings anders gestalteten – „Unterricht“ besuchen und in denen gar keine Noten gegeben werden.
5. Insgesamt zeigt der Text, dass ein mangelhaftes Verständnis von Kritischer Erziehungswissenschaft zur Bestärkung von Vorurteilen beitragen kann.

Kritisches Denken, Reflexion

Der Begriff „kritisches Denken“ wird hier durch Schlagworte eingegrenzt: hinterfragen, logisch und empirisch prüfen, erklären, analysieren, interpretieren, evaluieren, systematisieren, Probleme formulieren und Lösungen prüfen, Metakognition, inter- und transdisziplinäre Betrachtung⁸⁸ (vgl. Paul/ Elder 2003; Kincheloe/ Weil 2004).

Kritisches Denken ist ein Luxusphänomen und kritisches öffentliches Sprechen wirkt in vielen Staaten lebenschancenmindernd. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass es in allgemein bildenden Schulen nur selten und meist unbeabsichtigt geübt wird. Zwangscurricula, Bildungsstandards, Unterrichtsstundenfülle, fehlende Mitbestimmung, Lernsystemmängel, Notengebung und auf Kritikvermeidung hin ausgebildete und ausgewählte

⁸⁷ <http://neibecker.wiwi.uni-karlsruhe.de/breiter/fertig/chemnitz/kapit5.htm>

⁸⁸ z.B. naturwissenschaftliche oder ethische Argumente sozialwissenschaftlich analysieren oder ästhetisch transformieren.

Lehrer und Ministerialbeamte begünstigen Konformismus, stereotypes Denken, unreflektierte Rechtfertigung gegebener sozialer Strukturen, Anerkennung der Begabungsideologie und reduktionistische Wissenschaftsauffassungen.

Viele wichtige Bereiche werden im Unterricht ignoriert und damit auf einfache und effiziente Weise dem kritischen Denken entzogen: Schule, Hochschule, Arbeitsmarkt, Sozial- und Finanzpolitik, Wirtschaftssystem, medizinisches und Gesundheitssystem, soziale Ungleichheit, Wohnen, Ernährung, Sexualität, Macht und Herrschaft u.a.

Wie ist dies zu erklären? Müssen sich die Schüler mit „noch wichtigeren“ Themen in der Schule beschäftigen, so dass für die wichtigen keine Zeit bleibt? Doch auch mit den angeblich noch wichtigeren Themen Schulmathematik und Rechtschreibung beschäftigen sich die Schüler nicht kritisch denkend, sondern macht- und prüfungsorientiert. Also muss der Mangel an kritischem Denken und Reflexion in Schulen andere Ursachen haben. Wird das kritische Denken auf mehr oder minder raffinierte Weise verboten oder indirekt verhindert? Könnte es vielleicht in der Kultur liegen, die antikritisch geartet ist, wodurch die Anregungen zum kritischen Denken bei Kindern und Jugendlichen schon früh auf Granit stoßen bzw. versumpfen oder – wenn sie denn Fuß fassen – bald wieder aufgrund von sozialem Misserfolg bei der Praktizierung kritischen Denkens verkümmern oder sich in Anerkennung findendes pseudokritisches Denken umwandeln?

Wie kann Schülern kritisches Denken vermittelt werden? Ein Vorschlag. Bedeutsame kritische Schriften, z.B. von Lichtenberg, Nietzsche, Adorno, Karl Kraus, Bourdieu, Foucault, Chomsky, Stiglitz u.a., werden von internationalen Expertengruppen ausgewählt und den Schülern in den Originalsprachen, in Übersetzungen und in durch Experten gekürzter Form im Netz zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise kann gegen Nationalismus, Provinzialismus, Fundamentalismus, Bürokratismus und Mediatisierung, bekanntlich Hindernisse für kritisches Denken, angearbeitet werden (vgl. Noddings 2006; Kincheloe 2006).

Einige kritische Fragen:

1. Warum sind nur die offiziell gestellten Fragen (Lehrer, Schulbuch, Prüfung) in einem Fach oder Lernbereich zugelassen?
2. Sind nur bestimmte (vorgegebene) Antworten auf eine Frage möglich, richtig und sinnvoll oder auch andere?
3. Warum muss die Sache so gemacht werden? Z.B. die Sache Schule: Einschulung ab 6 Jahren, Einschulung nur einmal im Jahr, Jahrgangsklassen, Notengebung (ab welchem Schuljahr?), ein Lehrer unterrichtet eine Klasse, 45-Minuten-Takt, ein Raum, in dem unterrichtet wird, Themen zeitlich vorgeschrieben (Englisch am X-tag in der 3. Stunde) usw.
4. Wenn die Sache x für die Person y in der Zeitspanne x sehr wichtig ist, ergibt sich daraus, dass dies auch für Person a der Fall ist?
5. Warum erhält Person b für die gleiche Zeitspanne Arbeit nur ein Drittel oder ein Tausendstel bezahlt im Vergleich zu Person f?
6. Warum werden wichtige Transaktionen, die mit Steuergeldern erfolgen, nicht transparent gemacht? Warum werden sie nicht im Internet vollständig dokumentiert?
7. Wann, unter welchen Bedingungen und von wem wurden Gesetze gemacht, die viele Schüler oder Mitglieder einer großen Gruppe oder viele Bürger für falsch halten?

Eine gängige Annahme ist, dass für „das Angebot, kritisch zu denken“ ein bestimmter Reifegrad bei den Rezipienten vorausgesetzt werden muss. Hierbei lässt sich der Standard hurtig hinaufschrauben, so dass selbst nur eine kleine Minderheit der Universitätsstudenten ihn erfüllt. Doch kritisches Denken kann bereits im Kindergarten geübt werden, von den Kindern, den Müttern und den Erzieherinnen, möglichst gemeinsam. Nicht die Kinder oder Jugendlichen müssen „reif“ sein, sondern das professionelle Angebot und die Ministerien sollten es sein. Leider ist diese Professionalität und „Konzeption von Reife“ bisher noch zu wenig gereift.

Kritisches Denken sollte inter- und transdisziplinär, interaktiv, sozial und politisch relevant, gleichheits- und freiheitsfördernd und wirklichkeitsverändernd sein. Der Sache angemessen gibt es kritisches Denken unterschiedlichster Art, also hochabstraktes, disziplinäres, einsames, konkretistisches, partikularistisches, nihilistisches, kreatives etc.; in der derzeitigen Normalschule, einer bürokratischen und parteipolitisch gerahmten Anstalt, will das kritische Denken nicht so recht gedeihen.

These: Sozialisation und Selektion in der zweiten Phase der Lehrerausbildung (Referendariat) begünstigen die Verkümmern des kritischen Denkens – und die Schwächung des demokratischen Potenzials.

Exkurs:

Engeströms (2008) Aktivitätstheorie bezieht sich hauptsächlich auf Arbeitsgruppen und nur am Rande auf das „reine Lernen“ in Schulen. In der kreativen Entwicklung dieser Arbeitsgruppen spielen kritisches Denken und „Widersprüche“ eine entscheidende Rolle. „The theory of expansive learning ... emphasizes the central role of contradictions and debate in knowledge-creation. The whole process ist seen as energized and often radically

refocused by negation: questioning, criticizing, even rejecting accepted wisdom.” (ebd., 133) Es ist zu wünschen, dass der frische Wind kritischen Denkens und Arbeitens in den Schulkasernen zu wehen beginnt.

Lehrer

Ist der Lehrer eine Gestalt, die man ins Theater, den Zirkus und in die Medien verbannen sollte, da sein Auftreten „in der Realität“ mit dem Fluch der Bindung des Lernens an das Lehren verbunden ist? (vgl. Holzkamp 1993, 391)

Es gibt den Arzt für Allgemeinmedizin und den Facharzt, es gibt den Lehrer für allgemeine Erziehung und den Fachlehrer. Doch der Organismus kann analog der Facheinteilung des Arztberufes begriffen werden, nicht der „Lernkörper“, das Gehirn und die Persönlichkeit nach der Facheinteilung des Lehrerberufs. Man könnte Lehrer nach Alters- oder Entwicklungsstufen schulen: 0 bis 3, 4 bis 6 usw. Man könnte sie nach zentralen „Teilen“ des Menschen spezialisieren: Körper, Bewusstsein, soziale Teile. Man könnte sie nach neuen Erkenntnissen der Gehirnforschung, der Psychologie und der Sozialwissenschaften spezialisieren. Man könnte sie nach Institutionen spezialisieren: Familie, Schule, Wirtschaft, Politik, Kunst, Religion, Wissenschaft, Medien. Man könnte die Spezialisierung auch einem staatlich, ökonomisch, wissenschaftlich oder anderweitig gesteuerten „Markt“ übertragen. Doch all dies hat man nicht gemacht bzw. nur marginal berücksichtigt, sondern man hat bestimmte Wissenschaftsbereiche ausgewählt – und andere weggelassen. Und dann hat man noch Spezialisierungen für Problemfälle geschaffen: Sonderschullehrer. Und vor allem hat man dafür gesorgt, dass dies nicht verändert werden darf und kann – eine Art des Umgehens mit einem Problem, die man weder als wissenschaftlich noch als konsumentenorientiert und schon gar nicht als demokratiefördernd bezeichnen kann. Für eine positive Gesellschaftsentwicklung wenig förderlich ist es, dass fast alle Professoren dieses System legitimieren und es nicht wagen, Alternativen vorzuschlagen.

Wie Lehrerpositionen und –rollen gestaltet werden, hängt von der jeweiligen „Systemlogik“ bzw. Struktur des Staats- und Bildungswesens ab. Somit ist der Lehrerberuf in der Regel „national“, föderal oder sogar regional bestimmt, im Gegensatz zu dem Beruf des Arztes, der idealtypisch „international“ oder universalistisch geartet ist. In Deutschland und Österreich „übernimmt die Lehrperson eine instruktionelle und richterliche Rolle“ (Fend 2006, 252), „ist autoritatives Vollzugsorgan des Staates“ (Fend 2008, 107), während in anderen moderneren Systemen „Lehrkräfte eher zu Helfern und Unterstützern auf einem Lernweg, auf dem sich Lernende in außerschulischen Prüfungen bewähren müssen“ (ebd.) werden. In Deutschland werden die Lehrer partiell nach professionellen Kriterien und partiell nach bürokratischen, privilegiensstützenden und Exklusion begünstigenden Kriterien ausgewählt. Ihre Karriere und die Gratifikationsmuster sind weitgehend unabhängig von wissenschaftlich präferierten Leistungskriterien. Es besteht eine merkwürdige Diskrepanz zwischen dem geringen Grad der Professionalisierung, gemessen an modernen Dienstleistungsorganisationen, und der aufwändigen Ausbildung. Wie viele Lehrer werden im Laufe ihrer Berufspraxis zu routinierten Nicht-Experten im Bereich Vermittlung der Motivation für nachhaltiges, lebenslanges, individuell und gesellschaftlich relevantes Lernen?

Thesen zur Lehrerrolle

1. Die durch Schüler- und Lehrerrollen erlernten Lern-Lehr-Skripte verhindern die Errichtung von Lernumgebungen, die nach den Lernanforderungen der Schüler gestaltet sind.
2. Lehrer der derzeitigen Art, vor allem der Gymnasialtyp, werden in ihrer Bedeutung für das Lernen überschätzt. Teile der Bildungsforschung, die Lehrerausbildung, Lehrgewerkschaften und die monopolistischen Schulverwaltungen arbeiten an der Erhaltung dieses Mythos⁸⁹.
3. Man sollte die Hypothese untersuchen: Je mangelhafter und traditionsverhafteter Struktur und Organisation von Schule sind, umso größeren Einfluss hat die Lehrerqualität auf die Schulleistung.
4. Durch die übliche Schul- und Klassengestaltung wird die „Bedeutung“ der Lehrpersonen hervorgehoben, doch der Nutzen dieser „Lehrerherrschaft“ für die Klienten ist ungewiss.
5. Die einseitige Schulung der fachwissenschaftlichen Kompetenz an Universitäten wirkt eher behindernd als fördernd für viele Lernende und Lehrende.
6. Die Verbindung von 13jähriger Schulerfahrung, 4- bis 5-jähriger Lehrerausbildung und langjähriger Schullehrtätigkeit behindert die Entwicklung kreativer, sozio-ökonomischer und metakognitiver Kompetenzen. In der Regel entsteht aufgrund dieser beruflichen Sozialisation ein Rollenträger, der Widerstand gegen Innovationen in Schule und Unterricht leistet (vgl. Bohnsack 1995).
7. Mindestens die Hälfte der Lehrer sollte über mehrjährige Berufserfahrungen in anderen Arbeitsfeldern verfügen.
8. Lehrerrollen sollen in Module oder Teilrollen zerlegt werden. Die Arbeitsteilung sollte flexibel, kontextabhängig und kreativ gestaltet werden.

⁸⁹ Bressoux und Bianco (2004) haben bei einer Untersuchung in französischen Primarschulen keine bedeutsamen langfristigen Wirkungen des Lehrerverhaltens auf die Testleistungen in Mathematik und Französisch feststellen können.

9. Derzeit gibt es hauptsächlich stationäre Betonlehrer, d.h. Lehrer, die jahrelang an der selben Schule in einer stagnierenden Organisation unterrichten. Schrittweise sollte der Anteil der flexiblen ambulanten Lehrerteams vergrößert werden.
10. Die frühere klare Trennung zwischen Lehrer- und Schülerrolle, Rolle des Lehrenden und des Lernenden, des Experten und des Laien, wird kontraproduktiver; um sie aufrechtzuerhalten, wird ökonomisches, psychisches und soziales Kapital verschleudert; die neuen Interaktionsformen sind situierter und flexibilisierter (vgl. Tully 2004, 43; du Bois-Reymond 2004, 148 ff).

Empirische Forschungen zur Lehrerrolle

„Das Bild, das sich in den letzten Jahrzehnten didaktischer Forschung ergeben hat, zeigt die Dimensionen guter Lehrer immer präziser und unmissverständlicher auf.“ (Fend 2008, 327) Charakteristisch für diese euphemistische Position sind lange Listen mit Merkmalen von guten Lehrern und gutem Unterricht, deren innovationsbehinderndes Potenzial noch auf die Entdeckung durch mutige Bildungsforscher wartet.

Alternativthese: Die bisherige empirische Lehrerforschung ist sehr eingeschränkt und für die Installation neuer Lernsysteme und Lernnetzwerke kaum brauchbar⁹⁰.

„So hat Michael Kanders (*1953; Kanders 2000) in der gleichen Untersuchung den Jugendlichen sieben Items vorgegeben, die sie einmal beantworten sollten hinsichtlich «Das stimmt für die meisten Lehrer meiner Schule» und einmal hinsichtlich «Das ist für einen guten Lehrer besonders wichtig». Am größten sind die Diskrepanzen bei dem Item «Die Lehrer können auch schwierige Sachverhalte gut erklären»: 78 % halten das für besonders wichtig, aber nur 21 % finden dies bei ihren Lehrkräften. Damit wird die Kompetenz der Lehrkräfte von vielen Schülerinnen und Schülern deutlich in Frage gestellt, ein Fakt, der sowohl stresserzeugend für die Lehrkräfte als auch lernbeeinträchtigend auf die Schülerinnen und Schüler wirkt. Ähnlich gravierend ist die Diskrepanz in Bezug auf die erlebte Gerechtigkeit: 76 % sind der Auffassung, Lehrkräfte sollten alle Schülerinnen und Schüler gleich behandeln, aber nur 27 % glauben, die Mehrzahl ihrer Lehrkräfte tue dies. Entsprechend ist das Vertrauen zu den Lehrkräften nicht sehr groß (11 %), gewünscht wird es aber von 63 %. Gleiches gilt für Zuwendung: 62 % wünschen sich, dass Lehrkräfte sich darum kümmern, wie es den Schülerinnen und Schülern geht, nur 18 % erfahren solche Anteilnahme.

So zeigt denn auch eine Studie zu «arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern», bei der in den Jahren 1995 bis 1999 insgesamt ca. 3000 Lehrkräfte in Bayern, Brandenburg, Berlin, Bremen und Niedersachsen nach ihren berufsbezogenen Bewältigungsmustern gefragt wurden, dass nur zwischen 11 % (in Bremen) und 20 % (in Bayern) der Lehrkräfte zu denjenigen gehörten, die «deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den Engagementdimensionen, ein hohes Maß erlebter Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz gegenüber den beruflichen Belastungen sowie höchste Werte in den Dimensionen, die Gefühle der Zufriedenheit und Geborgenheit zum Ausdruck bringen» (Schaarschmidt/Fischer 2001, S. 51). Zwischen 13 % (in Niedersachsen) und 37 % (in Bayern) zeigen ein zweites Muster, welches «vor allem durch die geringsten Ausprägungen in den Engagementdimensionen und die höchste Distanzierungsfähigkeit bei (relativer) Zufriedenheit gekennzeichnet» ist (ebd., S. 52). Umgekehrt heißt das. Wir finden bei den Lehrkräften riskante Bewältigungsmuster (zwischen 43 % in Bayern und 73 % in Brandenburg) mit hohem Engagement, entsprechend hoher Frustration und teilweise einen Umschlag zum Burn-out. Dabei gehören mehr Frauen als Männer zu den «Ausgebrannten», d. h. denen mit dem Burn-out-Syndrom (ebd., S. 66).“ (Faulstich-Wieland/ Faulstich 2006, 200 f)

Lehrerverhalten

Die nach wie vor vorherrschende Schul- und Unterrichtsgestaltung macht den Lehrenden zum (überforderten) Aktivist und die Lernenden zu passiven Rezipienten.

Häufig wird empfohlen, dass am Anfang des Zusammentreffens zwischen einem Lehrer und „seinen“ neuen Schülern, also der Schulklasse, er allein aktiv sein soll und die Lernenden nur zuhören und zusehen.

Im Gegensatz dazu ist ein Unterrichtsdesign zu empfehlen, in dem die Schüler produktiv beschäftigt sind und der (neue) Lehrer als Beobachter hinzukommt, also von den Lernenden kaum beachtet und vorerst auch nicht benötigt wird. Ein solches Design setzt eine andere vorschulische Erziehung und professionell gestaltete Lernumgebungen und Lernmaterialien voraus. Diese Voraussetzungen sind in deutschen und österreichischen Schulen in unzureichendem Maße gegeben.

Nationale und internationale Untersuchungen (TIMSS, PISA) zeigen, dass zu viele deutsche Lehrer weder bei der Förderung noch bei der Beglückung ihrer Klienten besonders erfolgreich sind.

In der Untersuchung PISA 2003 hat ein signifikant höherer Anteil der deutschen und österreichischen im Vergleich zu schwedischen und australischen Schülern Mängel in der Unterstützung durch Lehrer genannt (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 300).

⁹⁰ Trotz dieser Wissens- und Forschungsmängel hat die Kultusministerkonferenz entschieden, dass sich Deutschland an der neuen OECD-Studie „Lehrer, Unterricht und Lernen“ nicht beteiligen wird.

Schon in der Studie PISA 2000 zeigten sich die deutschen und österreichischen Lehrer im Vergleich zu ihren Kollegen in Skandinavien, Japan und in angelsächsischen Regionen mit veralteten Unterrichtsstilen ausgestattet: hoher Leistungsdruck und geringes Unterstützungsverhalten – eine ideale Mischung um möglichst viele Versager und Lernfreudeverlierer herzustellen (vgl. Klieme/ Rakoczy 2003, 345; Klein/ Hüchtermann 2003, 136 f).

Lehrerinteraktion, Teamarbeit, professionelle Lerngemeinschaft

„Nehmen Sie einen Chirurgen und einen Lehrer aus den fünfziger Jahren. Jetzt schicken Sie die beiden in die heutige Welt. Der Chirurg steht plötzlich erstaunt in einem hoch technologisierten Umfeld, muss im Team arbeiten ... Der Lehrer aus den fünfziger Jahren geht in das Klassenzimmer und macht seine Arbeit wie immer.“ (A. Schleicher in Die Zeit, 21. 4. 2005, 41).

Forschungsergebnisse zeigen, dass sich Lehrpersonen an effektiven Schulen in folgenden Merkmalen von den Lehrpersonen an weniger effektiven Schulen unterscheiden (vgl. Seashore Louis/ Leathwood 2000):

- *Gemeinsame Normen und Werte:* Lehrpersonen sind der Meinung, dass alle Schüler erfolgreich lernen können und sie fühlen sich persönlich für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verantwortlich.
- *Konzentration auf das Lernen:* Die Lehrpersonen achten primär darauf, dass die Lernenden tatsächlich wichtiges Wissen erwerben.
- *Reflexive Dialoge:* Lehrende sprechen regelmäßig über pädagogische Inhalte und Probleme und erarbeiten gemeinsam Problemlösungen.
- *Entprivatisierung:* Die Türen der Klassenzimmer sind geöffnet, der gesamte Lernraum steht allen Lehrenden und Lernenden zur Verfügung.
- *Teamarbeit:* Die Lehrenden kooperieren bei der Planung, Projektdurchführung und Evaluation. (Perrez/ Huber/ Geißler 2001; Holtappels/ Rolf 2004)

Wodurch werden Lehrer gehindert, solche Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln?

- Durch ihre Erfahrungen in Schulen und Hochschulen ab dem 6. Lebensjahr.
- Durch Schulstrukturen, z.B. Betonung von früher Selektion (nach der 4. Schulstufe).
- Durch Lehrerausbildung, z.B. Betonung des Fachwissenschaftlerprinzips in der Gymnasiallehrerausbildung.
- Durch bürokratische Vorschriften und Brauchtum, z.B. Klassentüren während des Unterrichts geschlossen, inhaltlich und zeitlich festgelegte Unterrichtsstunden, fixer Stundenplan, Zwangcurriculum.
- Durch Nicht-Ganztagsschulen.
- Durch das Einlernen ungeeigneter Unterrichtschoreographien und -techniken, die durch Seminarleiter und „erfahrene“ Lehrkräfte empfohlen oder vorgeschrieben werden.
- Durch Fehlsozialisation zum Einzelkämpfer, Sortierer, Fachvertreter, Stoffanbieter, Containerverwalter, Unterrichtsbeamten (fehlende Kooperationskompetenz).
- Durch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung und am Berufsbeginn erlerntes Misstrauen, durch „Erfahrungen“ ineffektiver Zusammenarbeit, durch Neid, Engstirnigkeit, Ignoranz und Inkompetenz von Kollegen und Schulleitern.

Professionelle Gemeinschaft ist kein Kuschel- oder Kaffeetantenverein, sondern ein Netzwerk kooperierender kompetenter Personen, das auch zur „forschenden Gemeinschaft“ werden kann, „die als professional community mit externer Beratung sowohl die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven als auch Methodenqualität garantiert.“ (Holtappels 2003, 221)

peer coaching

Peer coaching ist ein Begriff, der in seiner Minimalbedeutung schlicht eine Situation beschreibt, in der eine aktive Person in einem Lernkontext mit einer anderen kooperiert oder ihr hilft (vgl. Zedler u.a. 2004). Eine technologisch eingeschränkte Form von peer coaching im Dienste der Personal- und Schulentwicklung wird von Microsoft in verschiedenen Schulen gesponsert⁹¹. Eine Lehrkraft kann teilweise vom Unterricht freigestellt werden, damit sie Coaching-Aufgaben übernehmen kann. Ein innovativer Einsatz von peer coaching würde nicht nur für Lehrer die Rolle des coach anbieten sondern auch für Schüler. Damit Lehrer ihre neue Rolle als coach professionell lernen, müssten sie an der Schule in den ersten Wochen oder Monaten ihrer Tätigkeit von einem erfahrenen coach begleitet werden und im Team arbeiten. Dieses Modell würde zwar kurzfristig teurer als die derzeitige ziemlich unprofessionelle Beschäftigung von Anfängern sein, doch langfristig nicht nur einen besseren Berufserfolg garantieren, sondern auch Kosten einsparen.

Wenn man die erste Phase der Lehrerausbildung professioneller gestaltet und teacher coaching einführt, kann man die zweite Phase streichen, die von einem sozial- und erziehungswissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet einen negativen Einfluss auf die Schul- und Gesellschaftsentwicklung ausübt. Doch eine solche Überle-

⁹¹ Vgl. <http://www.peer-coaching.de/initiative/Seiten/kontakt.aspx>.

gung vernachlässigt die Machtkomponente. In der zweiten Phase geht es weniger um Professionalisierung als um staatliche Kontrolle, soziale und politische Anpassungsverstärkung und –prüfung; pointiert ausgedrückt: die zweite Phase besteht hauptsächlich aus einem (un)heimlichen Lehrplan. Neben den politischen Hindernissen gibt es allerdings auch Ausbildungsprobleme. Da die österreichischen und deutschen Hochschulen derzeit keine qualitativ hochwertigen Studiengänge für peer coaches im Bildungssystem anbieten, müsste man zuerst Experten aus dem Ausland importieren, was sich in den provinziellen österreichischen und deutschen Stätten der Lehrerausbildung positiv auswirken könnte.

Lehrerleistungsbeurteilung

Sowohl vor der Anstellung als auch während der Berufsarbeit werden Lehrer nicht primär nach Erfolgen bei der Erfüllung ihrer zentralen Aufgaben, der nachhaltigen Förderung von Schülern, beurteilt, sondern nach anderen Kriterien. Damit richtet sich die bisherige Lehrerleistungsbeurteilung – soweit sie überhaupt durchgeführt wurde – nicht an wichtigen Zielkriterien sondern an Nebenzielen aus.

In verschiedenen Staaten werden Lehrer in stärkerem Maße in Verbindung mit dem Zielkriterium Schülerleistung bzw. Schülerentwicklung bewertet. Allerdings erfolgt diese Messung häufig zu wenig differenziert, wenn nur bestimmte Fachleistungen jährlich standardisiert gemessen werden.

Eine „Vorstufe“ der Lehrerleistungsbeurteilung kann das Feedback sein, und zwar durch Schüler, Kollegen, Eltern und Schulleitung (vgl. Rolff 2007a, 243).

Umgang mit Feedback, Selbst- und Fremdbeurteilung und Evaluation müssen gelernt und geübt werden. Somit ist eine rein externe Evaluation nicht optimal, sondern es muss eine Verbindung zwischen interner und externer Evaluation entwickelt werden, damit eine Evaluationskultur entsteht.

Lehreraus- und -weiterbildung

Zuerst ein niederschmetterndes Ergebnis: Im deutschen Sprachraum wurde die Lehrerausbildung bisher so schlecht untersucht, dass man die derzeit praktizierten Formen nicht fundiert beurteilen kann. Im englischsprachigen Raum wurde die Lehrerausbildung viel besser untersucht und das Ergebnis: kein signifikanter Einfluss verschiedener praktizierter Modelle auf die Leistungen der Schüler (vgl. Hattie 2009, 126 ff).

Die derzeitige Lehrerausbildung – auch in ihren neuen vielfältigen Masterformen – ist überbürokratisiert, politisch gegängelt und abgespalten von Schulinnovation (vgl. Friedrich 2006). Sie ist mehrfach kastriert: Zweite Phase der Lehrerbildung, keine Vernetzung mit Schulen, keine Schulkliniken, Aus- und Weiterbildung nicht verbunden, keine Studiengänge für „Oberlehrer“ (Ministerialbeamte, Schulverwalter, Schulräte etc.).

Die Professoren, die in der Lehrerausbildung tätig sind, haben keine wissenschaftliche Ausbildung für ihre Rollen als Lehrerausbilder, sind also in diesem Bereich Autodidakten⁹² – und was bedeutsamer ist, die Mehrzahl von ihnen verfügt weder über theoretische Konzeptionen moderner Lernsysteme noch über „praktische Erfahrungen“ mit solchen Systemen.⁹³

Tatto und Plank (2007) konstruieren ein Modell der nationalen Reformen im Feld des Lehrens und der Lehrerausbildung mit zwei Dimensionen Lehrer als Bürokrat vs. Lehrer als Professioneller und technische Lehrerausbildung vs. professionelle Lehrerausbildung. Bürokratisierung und Professionalisierung werden vor allem von einem Kontrollaspekt als Gegensätze gesehen. Man denke an einen Lehrer in einer staatlichen Schule im Vergleich zu einem frei praktizierenden Arzt oder Rechtsanwalt. Die Ausbildung von Lehrern kann im günstigen Fall eine Basis der Professionalisierung legen, doch die Arbeitsbedingungen machen diese wieder zunichte, bzw. pervertieren sie – wie es häufig in staatlichen Schulen der Fall ist. Allerdings kann man auch an der so genannten professionellen Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich zweifeln: ihr fehlt das Fundament, nämlich die Frühpädagogik, ihr fehlt die Klinik, es gibt keine wissenschaftlich brauchbaren Evaluationen, ihr oberstes Glied, die Gymnasiallehrerausbildung, ist strukturell antiquiert, und sie ist an gesetzlich abgesicherte Normierungen gebunden, die das Erreichen der Ziele oder Funktionen Integration, Selbstbestimmung und psycho-soziale Gesundheit unnötig erschweren.

„Eine theoriegeleitete, systematisch empirische Forschung zur Lehrerausbildung existiert nicht.“ (Schaefer 2002, 80)

Zu einer ähnlichen Diagnose kommen Terhart (2001, 51; 2003, 800 f) und Tillmann (2002) (vgl. auch Blömeke/Herzig/Tulodziecki 2007, 167 ff).

⁹² „Hochschullehrer sind als Lehrende weitgehend Autodidakten.“ (Gutachten des Wissenschaftsrats 2008).

⁹³ Die Hochschuldidaktik wurde Anfang der 70er Jahre proklamiert und auch homöopathisch institutionalisiert, doch dann hat man das Pflänzchen eingehen lassen.

Forschung, Evaluation und Innovation sollten in der Lehrerbildung verbunden sein. Innovation wird freilich von Gruppen, die mit Privilegien versehen sind (z.B. Lehrern und Hochschullehrern), häufig als gefährdend angesehen und deshalb vermieden.

Einige Hinweise zu strukturellen Bedingungen und heimlichen (für Evaluation nicht freigegebenen!) Fahrplänen der Lehrerbildung:

- An Universitäten genießen noch immer Männer, die sich mit toten Kulturgegenständen oder Technik beschäftigen, größeres Ansehen als Frauen, die die Entwicklung und Förderung von Kindern und anderen Menschen im Blick haben.
- An den Universitäten gibt es kaum ernsthafte Zieldiskussionen, sondern die Energie wird in Fachgerangel und idiosynkratischer Nischengestaltung verbraucht.
- Die Gymnasiallehrerausbildung ist einer amputierten und klientenfeindlichen Ärzteausbildung vergleichbar: medizinische Fakultäten ohne Kliniken und gewaltsame Klientenrekrutierung (z.B. Latein, deutsche Hochliteratur, physikalisches und chemisches Spezialwissen).
- An vielen deutschen Universitäten wurde und wird die Angliederung klinischer Schulen z.B. nach dem Modell Laborschule Bielefeld oder ein interprofessionelles Verbundsystem von Schulen und Hochschulen von Professoren und Bildungsfunktionären gemeinsam verhindert.
- Die Ärzteausbildung wird vom Staat überfinanziert, die Lehrerausbildung unterfinanziert.
- Der Umgang der Universitäten und Ausbildungsseminare „mit ihrem Klientel scheint dazu angetan zu sein, starre Strukturen vorzugeben und Prüfungsrituale zu zelebrieren, die ein angemessenes Selbstmanagement eher verhindern denn ermöglichen.“ (Göhlich/ König/ Schwarzer 2007, 289)⁹⁴

Eine Kommission der Kultusministerkonferenz hat zukunftsweisende „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“⁹⁵ erarbeitet, die – soweit sie brauchbar sind – in die folgenden Anregungen zum Aufbrechen der Verkrustungen in der Lehreraus- und -weiterbildung und der professionellen Entwicklung eingearbeitet wurden (vgl. auch Struck 2004, 169 ff):

1. Die Ausbildung aller Lehrer sollte gemeinsam mit der Ausbildung von Erzieherinnen an Hochschulen stattfinden⁹⁶, denen Gesamtschulen und Kindertagesstätten angeschlossen sind, wie in der medizinischen Ausbildung die Verbindung mit Kliniken selbstverständlich ist. So wie die Professionalisierung von Ärzten nicht bedeutet, dass sie sich in Biologie oder Chemie spezialisieren, ist es auch bei den meisten Lehrern nicht erforderlich, dass sie Fachspezialisten sind. Dagegen ist eine Spezialisierung auf pädagogische Bereiche wünschenswert, z.B. nach den Dimensionen gesellschaftliche Gruppen, Migrantenstatus, spezifische Kompetenzen (z.B. nach der Intelligenzeinteilung von Gardner). Für eine Minderheit des Schulpersonals ist eine Fachspezialisierung nach universitären Disziplinen wünschenswert, d.h. vor allem eine fachdidaktische Ausbildung, dies allerdings in voller Breite der wichtigen Fachbereiche, also auch Wirtschaft, Psychologie, Soziologie, Medizin, Recht, Pädagogik, Technik, Medien und Kommunikation.
2. Diagnose- und Beratungslehrer ausbilden. Wie in der Medizin ist in der Pädagogik die Diagnose beim einzelnen Klienten die Voraussetzung einer wirksamen Lernplanung. Diagnose sollte nicht eine Auftragsarbeit beim Betrieb eines modernisierten und ethisierten Sklavenmarktes sein, sondern eine Unterstützung der Selbststeuerung einer Person, wobei Kompetenzen, künftige gesellschaftliche Anforderungen und kontextbezogene Entwicklungschancen Beachtung finden.⁹⁷
3. In Schulen sollen andere Spezialisierungen angeboten und es soll geprüft werden, wieweit die Angebote von den Klienten angenommen werden und ob sie zur Verbesserung der Lebens- und Berufschancen beitragen. Gemäß den Evaluationsergebnissen könnten in der Lehreraus- und -weiterbildung entsprechende Spezialisierungen angeboten werden, z.B. Gesundheit, Wohnung, Kommunikation, Lernmanagement, Gruppen- und Organisationsmanagement, Wirtschaft, Psychologie, Recht. Studierende können nach Beratung Bausteine (Module) kombinieren. Um Flexibilität zu gewährleisten, ist die derzeitige Trennung von Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung und die Standortbindung aufzuheben.
4. Somit sollen auch flexiblere Fächerkombinationen zugelassen werden: z.B. Science teacher (Physik + Chemie + Biologie); Angewandte Mathematik (z.B. Mathematik + Wirtschaft oder Sozialwissenschaften), Kreatives Gestalten (Kombinationen von Modulen aus den Bereichen Literatur, Musik, Bildende Kunst, Mediendesign, Film, Theater etc.), Familien- und Gemeinschaftskunde (Psychologie + Soziologie + Erziehungswissenschaft + einschlägige Berufserfahrung), Gesundheitserziehung (Medizin + Psychologie + Erziehungswissenschaft).

⁹⁴ In einer Längsschnittstudie wurden „schon unmittelbar nach Beendigung des Studiums über 30 % der Lehramtsanwärterinnen als ausgebrannt diagnostiziert“ (ebd., 288).

⁹⁵ Einen Überblick findet man in Terhart (2003, 805 f).

⁹⁶ In Schweden wird die Ausbildung von Pädagogen, die mit 1- bis 18-Jährigen arbeiten, als ein Ausbildungsgang konzipiert.

⁹⁷ Die real existierende Diagnostik dient meist der Normierung, Normalisierung und Herrschaftsstabilisierung (Schrödter 2007).

5. Mobillehrer und Früh- bzw. Hauspädagoginnen ausbilden: Professionelle müssen nicht für Kasernen ausgebildet werden, sie können auch in mobilen (möglichst interprofessionellen) Teams arbeiten. Auch dieser Aspekt weist auf die Notwendigkeit der Verbindung von Lehreraus- und -weiterbildung.
6. Jeder erziehungswissenschaftliche Fachbereich adoptiert bzw. installiert mindestens eine Gesamtschule (alle Altersgruppen), in der Forschung und Unterricht betrieben werden.
7. Die 2. Phase (Referendariat) sollte wegfallen. An ihre Stelle ist eine Probeanstellung in einer Schule, Weiterbildung und Beteiligung an Evaluation zu setzen.
8. Jeder Lehramtsstudierende ist von Anfang an einer Schule und einer community of practice zugeordnet, die er auch – allerdings nur nach Beratung – wechseln kann. Schon ab Beginn des Studiums sollten die Studierenden die halbe Arbeitszeit in Schulen oder anderen Erziehungseinrichtungen als aktiv Mitwirkende verbringen, die andere Hälfte der Zeit können sie dann „studieren“.
9. Mobilhochschullehrer einstellen: Hochschullehrer müssen nicht in festgelegten viereckigen Räumen unterrichten, sie können auch in mobilen (interdisziplinären und interprofessionellen) Teams arbeiten. Diese Hochschullehrer arbeiten gemeinsam mit Lehrern in Gruppen an der Verbesserung der Schulen und betreiben Lehreraus- und -weiterbildung.
10. Schulleitungsteams, bzw. communities of practice, können selbst entscheiden, welche Personen sie einstellen, d.h. sie sind nicht an die derzeitigen offiziellen Vorgaben (Abschluss der zweiten Phase mit einem bestimmten Notendurchschnitt) gebunden. Sie können über die ihnen zugewiesenen Finanzmittel entscheiden und Teilzeit- und Zeitstellen, z.B. für Projekte oder für spezielle Schülergruppen einrichten, oder an Personen bzw. Organisationen Teilaufgaben vergeben. Evaluation erfolgt prozessbegleitend, aktive Transparenz wird geleistet.
11. Jedem Schüler oder Studierenden sollen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, Kompetenzen zu erwerben, d.h. er ist nicht an eine Lehrperson, einen Lernort oder obligatorische Lehrveranstaltungen gebunden.
12. An Schulen arbeiten auch Studierende und Hochschullehrer und an Hochschulen arbeiten auch Schüler und Lehrer.
13. Der Schwerpunkt soll von der Ausbildung auf die Weiterbildung verschoben werden. Folglich soll die Ausbildung für alle Pädagogen verkürzt werden: Drei Jahre genügen, während heute vier, fünf und mehr Jahre benötigt werden.
14. Evaluation und Forschung (Mikro- und Makrosystem) sind Aufgaben aller Beteiligten an Schulen und Hochschulen. Die Evaluationsergebnisse werden in Forschungsprojekten von Schülern, Lehrern und Wissenschaftlern gemeinsam aufgearbeitet und kritisch geprüft.
15. Das Grundgehalt von Lehrenden in Kindergärten, Kindertagesstätten und Gymnasien soll identisch sein und sich am finnischen bzw. schwedischen Niveau ausrichten. Das Senioritätsprinzip in der Lehrerbeseoldung soll abgeschafft werden.
16. Leistungsbezogene Anreize in der Lehrerbeseoldung: Die tatsächliche Qualifikation, gemessen durch „echte“ Evaluationen (siehe Abschnitt über Evaluation), repräsentiert Professionalität, die auch durch zusätzliche Gratifikationen bekräftigt werden sollte.

Weitere Gedanken zur Lehrerbeseoldung und Schulinnovation

Um Schule gut und innovativ zu gestalten, wird primär eine gute Schülerseseoldung und erst sekundär eine gute Lehrerbeseoldung benötigt. Nicht der Lehrer ist der zentrale Konstrukteur der Lernprozesse sondern der Schüler (vgl. Holzkamp 1993, 555) – wenn man nicht die „Struktur“ als zentralen Konstrukteur ansetzt.

„Aufgabe der Lehrerbeseoldung ist es, das vorhandene professionelle Wissen und die Skripts der Studierenden weiterzuentwickeln. Dafür ist es zum einen notwendig, diese bewusst zu machen, zu reflektieren und mit objektiven Erkenntnissen (im Sinne von „Theoriewissen“) zu konfrontieren. Zum anderen geht es darum, die Ausbildung neuer Handlungsweisen zu unterstützen (im Sinne von „Praxiswissen“). Systematisch gesehen ist das Studium die Zeit, in der vor allem objektive Erkenntnisse erworben werden, während in der zweiten Phase neue Handlungsweisen ausgebildet werden“ (Blömeke/ Herzig/ Tulodziecki 2007, 165). Ich transformiere diese durchaus brauchbaren Anregungen in einen innovativen Interventionsvorschlag:

Aufgabe des angeleiteten Lernens in Schule und Hochschule ist es, das vorhandene professionelle und nicht-professionelle Wissen und die Skripts der Schüler und Studierenden weiterzuentwickeln. Dafür ist es notwendig, sie bewusst oder für verschiedene produktive Aktivitäten einsetzbar zu machen, zu reflektieren und mit kontroversen Erkenntnissen und Vorurteilen zu konfrontieren. In den gleichen Lernumgebungen, die zeitlich, räumlich und in der Gruppenzusammensetzung variabel sein sollten, geht es darum, die Ausbildung neuer Handlungsweisen zu unterstützen. Folglich ist es kontraproduktiv, zwei Phasen der Lehrerbeseoldung zu konstruieren und die Lehrerbeseoldung nur an Hochschulen und die Schülerseseoldung nur an Schulen durchzuführen. Lehrerbeseoldung und Schülerseseoldung sollten in der Regel verbunden und nach experimentell gestalteten Modellen stattfinden.

„Es müßte ein Verbundsystem zwischen den Arbeits- und Ausbildungsinstitutionen hergestellt werden. Die institutionelle und organisatorische Trennung von Aus-, Fort- und Weiterbildung müsste folglich aufgehoben werden.“ (Feldmann 1981, 120)

Quiz: Wer ist der bessere Lehrer: A oder B?

A: Ein professioneller Tausendsassa, Unterricht der Topklasse, die meisten Schüler sind begeistert, die meisten lernen auch sehr viel.

B: Ein Lehrer, der sich immer mehr zurückziehen kann, bis er nicht mehr gebraucht wird. Die Schüler lernen selbstständig. Eine hohe professionelle Kunst des Lehrers, bisher wenig ausgeübt und nicht beforscht.

Leistung

Nach repräsentativen Umfragen des Instituts für Demoskopie Allensbach waren 1980 noch 61 % der Westdeutschen überzeugt, dass sich Leistung lohne und mit wirtschaftlichem und sozialem Aufstieg belohnt werde, 2006 waren es nur noch 47 % (in Ostdeutschland 38 %). Das Beunruhigende daran ist, dass die meisten Menschen näher bei der Wahrheit sind als die Politiker und auch manche Experten, die das Gegenteil verkünden und Leistungsmythen stärken.

Die massenhaft verbreitete und inbrünstig beschworene Annahme, dass sozialer und ökonomischer Erfolg primär auf individuelle Leistung zurückzuführen ist, kann als ideologisch bezeichnet werden, da sie wissenschaftlich nicht ausreichend gestützt ist (vgl. z.B. Buchanan 2008).

„Gegenüber seinen Vorgängerprinzipien, etwa die Verteilung von Bildung (und Privilegien, K.F.) nach Ständen und Geburtsrechten ..., gilt das Leistungsprinzip als demokratisch und sozial gerecht. ... Die Konfrontation des Leistungsprinzips mit der mittlerweile über hundertjährigen Erfahrung entzaubert jedoch dessen vordergründige Plausibilität.“ (Kronig 2006, 203 f) Tatsächlich wird in Schulen durch Notengebung und andere Selektionsmaßnahmen nicht primär gesellschaftlich relevante Leistung beurteilt, sondern soziale Schicht, ethnische Zugehörigkeit, Konformität, Sympathie, organisatorische „Passung“, Brauchbarkeit des Menschenmaterials für die herrschenden Gruppen etc.⁹⁸

Höchst- oder Minimalleistungen werden nur bedeutsam, wenn Standards gesetzt werden oder Wettbewerbe stattfinden. Auf individuelle Leistungsfortschritte fokussiert dagegen jemand, der die Entwicklung eines Kindes betrachtet. Bei Kindern können auch ungeübte Beobachter feststellen, dass sie schrittweise laufen, sprechen, singen etc. lernen. In den Schulen wird kaum Aufmerksamkeit auf die Entwicklungsleistung und das Vertrauen des Kindes in die eigene Leistungsfähigkeit gelegt, dagegen wird das Erreichen von „allgemeinen Standards“ glorifiziert, wenn auch nicht nachhaltig ernst genommen.

Was als Leistung anzusehen ist, wird in Schulen und Hochschulen durch Traditionen und legitimierte Autoritäten, z.B. Bildungs- oder Kultusministerien, festgesetzt. Derzeit wird in Österreich und Deutschland an der Normierung von schulischer Leistung durch Bildungsstandards gearbeitet, wobei es umstritten bleibt, ob „universalistische Gütemaßstäbe“ die Grundlage sein können, sein sollen oder sind (vgl. Baumert 2002, 103 ff).

Nach einem von mir modifizierten Ansatz von Patry (1991) kann man zwei Grundtypen des leistungsbezogenen Verhaltens unterscheiden:

Verhaltensweisen des *linearen Leistungstyps*: die zugrunde liegende Annahme geht davon aus, dass diese Verhaltensweise linear – bis zu einem gewissen Punkt – gesteigert werden kann und dass die Steigerung auch zur Verbesserung der „erwünschten Wirkungen“ führt.

Verhaltensweisen des *kontextbezogenen Leistungstyps* dagegen ergeben nicht durch einfache Steigerung die besten Wirkungen, sondern sie erfordern eine „Optimierung“.⁹⁹

Fachspezifische kognitive Verhaltensweisen werden eher dem linearen Leistungstyp und soziale Verhaltensweisen dem kontextbezogenen Typ zugeordnet. Der kontextbezogene Typ hat aufgrund der Modernisierung, Pluralisierung, Vernetzung und des sozialen Wandels an Bedeutung gewonnen, wird jedoch in Schulen vernachlässigt. Dort werden die Prüfungen und Tests vor allem nach dem Modell des ersten Leistungstyps entworfen und durchgeführt.¹⁰⁰

Verhaltensweisen und Kompetenzen sollten nicht abstrakt und isoliert betrachtet und „gefördert“ werden sollten, sondern ihre Schulung bzw. ihr Training im Rahmen von Kontexten, gesellschaftlichen Situationen und

⁹⁸ Empirische Untersuchungen zeigen, dass in Schulen nicht nur „nach Leistung“ benotet und selektiert wird, sondern auch nach anderen offiziell nicht anerkannten Kriterien, z.B. Schichtzugehörigkeit.

⁹⁹ Man kann diesen anderen Leistungs- oder Verhaltenstyp auch folgendermaßen beschreiben: netzwerkbezogen, experimentell, innovativ etc. Somit ergeben sich auch situativ unterschiedliche Strukturierungsmuster, nicht-linear, perspektivisch.

¹⁰⁰ In Schulen und Hochschulen werden künstliche Kontexte pädagogisch und bürokratisch konstruiert, um die geforderten Leistungen von gesellschaftlich sinnvollen Leistungen zu trennen und die zugrunde liegende Ideologie zu rechtfertigen.

Persönlichkeitsmodellen einzuordnen ist (vgl. Maag Merki 2004). Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil eine spezifische Leistung einen „Sinn“ nur innerhalb eines sozialen Kontexts erhält.

„Die im internationalen Vergleich unbefriedigenden Leistungen deutscher Schüler sind paradoxerweise auch darauf zurückzuführen, dass der Unterricht im Durchschnitt zu pseudohaft leistungsbezogen und zu wenig lernorientiert ist. ... Wer sich subjektiv in einer Leistungssituation wähnt, bemüht sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden. ... Niemand ist in dieser Situation motiviert, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes doch noch zu verstehen; subjektiv kommt es vielmehr darauf an, das Gewusste zu aktivieren, mangelndes Wissen nicht preiszugeben, Fehler zu vermeiden und sich selbst in einem günstigen Licht zu präsentieren. Im Vergleich dazu sind Lernsituationen in der Regel entspannter, offener, sach-, informations- und problemzentrierter. Man möchte etwas wissen, entdecken, erfassen; andere Schüler sind nicht Konkurrenten, sondern Lernpartner; der Lehrer erscheint nicht als Prüfungsinstanz, sondern in seiner Funktion als pädagogisch-psychologischer Berater. Beobachtet man hinreichend viele Schulklassen in ihrem alltäglichen Unterricht, so stellt man erstaunt fest, dass die durchschnittliche Zahl pseudohaft Leistungssituationen im Vergleich zu den genuinen Lernsituationen deutlich überwiegt. Manche Lehrer machen nämlich aus jedem kleinsten Frage- und Antwortspiel, jeder Stillarbeit und aus jeder gemeinsamen Aufgabenlösung an der Tafel für die Mehrzahl der Schüler eine leistungsthematische Situation. Sie äußern gegenüber einzelnen Schülern positive oder negative Erwartungen, schaffen dadurch einen permanenten Konkurrenzdruck im Klassenzimmer, kommentieren und bewerten jede Frage und jede Antwort, reglementieren die Zeit zum Nachdenken, beurteilen vor der gesamten Klasse Stärken und Schwächen einzelner Schüler; kurz: Lehrer können – oft unbewusst und völlig ungewollt – ihren Unterricht in eine Kette von Pseudo-Leistungssituationen transformieren und auf diese Weise das Lernen behindern.“ (Weinert 2001, 71 f)

Leistung ist ein Kontextphänomen, nur reduktionistisch durch einen Testwert „abbildbar“. Es gibt „Fehlerkulturen“ und „Defizit-Detektor-Kulturen“ oder auch „Gelingenskulturen“ oder „Ressourcen-Würdigungs-Kulturen“ (vgl. Vierlinger 1999).

In von Normalministerien erzwungenen Normal Schulen mit Normalunterricht und Normallehrern bestehen nur geringe Chancen, dass die lebenschancensteigernden Leistungen der unterprivilegierten, psychisch und sozial benachteiligten Kinder optimiert oder gesteigert werden, da es nicht gelingt (nicht gelingen soll!), Interessen, das Fähigkeitsselbstkonzept, die Selbstwirksamkeitserwartungen, positives emotionales Erleben sowie einen nachhaltigen Arbeits- und Lernstil zu entwickeln bzw. zu fördern (vgl. Zedler 2007).

Schulen haben zwar das offizielle Ziel der Förderung und Steigerung von Lernleistungen, sind jedoch in der Regel so organisiert, dass sie dieses Ziel nicht optimal erreichen können. In vielen Schulen behindern Organisation und Fehlprofessionalisierung das Lernen. Lehrkräfte steigern häufig ihre eigenen Leistungen, die der Entwicklungsförderung ihrer Schüler dienen sollen, im Laufe des Berufslebens nicht, sondern verringern sie sogar (Deprofessionalisierung). Dies ist meist nicht auf „Faulheit“ oder „Dummheit“ zurückzuführen, sondern auf Fehlorganisation, für die die politischen Leitorgane verantwortlich sind.

Leistungsbewertung/ Prüfungen

Eine eigene aufwändige Leistungsmessung ist notwendig, wenn ein Leistungssystem suboptimal gestaltet ist: Paradebeispiel ist die Schule.

These 1: Je schlechter das Leistungssystem funktioniert bzw. je mangelhafter die Leistungsziele erreicht werden, umso aufwändiger ist die Leistungsmessung.

These 2: Eine aufwändige institutionalisierte Leistungsmessung verhindert Leistungsoptimierung.

These 3: Eine aufwändige institutionalisierte Leistungsmessung wird durch eine die meisten Betroffenen schädigende Veränderung der Leistungsziele gerechtfertigt, deren Erreichen dann angeblich durch die Leistungsmessung erleichtert wird.

Prüfung ist ein altes Angstwort, das aber noch hohe Aktualität besitzt. Lernen und Wissen erhalten erst durch eine erfolgreich bestandene Prüfung und ein Zertifikat gesellschaftlich und ökonomisch einen Marktwert. Freilich gibt es viele Ausnahmen, d.h. im gesellschaftlichen Vollzug kann sich Wissen, das nicht offiziell geprüft wurde, als wertvoll und lebenssteigernd erweisen. Die Lebenskonkurrenz zwischen dem Prüfungswissen und dem Nicht-Prüfungswissen wurde bisher m.W. nicht untersucht oder gar evaluiert. Doch Prüfungen werden nach wie vor als unbedingt notwendig angesehen – von wem, für wen, wofür? Heinz-Elmar Tenorth (2006a, 33 ff) erhebt seine Stimme zur Verteidigung der (kaum) gefährdeten Institution Prüfung. Für den Eliteerziehungswissenschaftler Tenorth sind die Differenzierungen in Selbst- und Fremdprüfung, in bürokratische und nachhaltige Prüfung, in transparente und intransparente Prüfung, in Prüfung mit und ohne Ablaufdatum, in Prüfungs- und

Nicht-Prüfungswissen nicht erwähnenswert. Für ihn gibt es offenbar nur die gute alte Prüfung, die wir alle kennen.

„Aber, betrachtet man die Logik von Lernorten, dann sind Prüfungen unverzichtbar, und zwar wegen der lernenden Subjekte selbst. Sie haben, auch wenn es zunächst fremd klingt, einen Anspruch auf eine Prüfung, weil sie nur so die Erfahrung der Differenz und die Selbstwahrnehmung ihrer eigenen Kompetenz bzw. Inkompetenz machen können, also ihre eigenen Fähigkeiten wahrzunehmen lernen. In der Sprache der Bildungstheorie war das die notwendige Stufe der »Entfremdung«, die im Bildungsprozess nicht fehlen darf, im Rückblick auf Rousseau und Kant stellt die Prüfung in der Universität wie in der Schule denjenigen Teil des Lernprozesses dar, der die unausweichliche Notwendigkeit einer Aufgabe repräsentiert.“ (35)

Zwar weiß niemand genau, was „Logik von Lernorten“ oder „unausweichliche Notwendigkeit einer Aufgabe“ bedeutet, aber es klingt gut und forsch. Individuen, die „die Erfahrung der Differenz und die Selbstwahrnehmung ihrer eigenen Kompetenz bzw. Inkompetenz“ nur durch Schul- und Universitätsprüfungen machen können, haben offensichtlich keine innovativen Lernumgebungen kennen gelernt.

Tenorth erweist sich als Ideologe der Disziplinierung und Schwächung des kreativen Individuums im Interesse herrschender Gruppen. Die „mit unausweichlicher Notwendigkeit“ erfolgenden ständigen jahrelangen Prüfungen und Tests, denen Kinder und Jugendliche unterworfen werden, sollen sie brechen, gefügig und geschmeidig machen, einen für Herrschaftszwecke geeigneten Habitus herstellen, ein flexibles Individuum, das in vorausschauendem Gehorsam und aufgrund einer verdrängten Angst möglichst unsolidarisch Spitzenleistungen anstrebt – oder als Versager sich duckt und sich der formal rechtlich gezügelten Willkür der Herrschenden unterwirft.

Vorsichtiger – resignative Unterwerfung nahe legend – äußert sich Helmut Fend (2008, 95) über die „Makrosteuerung durch Prüfungsregelungen und durch das Berechtigungswesen“: „Wer sich in einem objektivierbaren und rechtssicheren System der Belohnung von Leistung bewegen will, der scheint (den Prüfungen, K.F.) nicht entkommen zu können.“

Die prüfungs- und zertifikatsgesteuerte Anpassungs- und Entmündigungserziehung wird inzwischen noch durch die Einführung von „Kopfnoten“ (Verhaltens-, Betragensnoten), z.B. in Nordrhein-Westfalen, verstärkt. Kopfnoten sollen – wie bürokratisch üblich, ohne seriöse theoretische und empirische Nachweise – dem Erwerb von sozialen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen dienen, tatsächlich werden Einstellungen und Verhaltensweisen gefördert, die die unkritische Erfüllung von fremdbestimmten Leistungsanforderungen begünstigen. Kopfnoten dienen der Überwachung und Kontrolle der Schüler, der Belohnung konformen Verhaltens und der Herstellung von Untertanen. Kopfnoten wären produktiv für die Schüler, wenn sie als Prozess der zunehmenden Selbstbewertung geplant und durchgeführt werden. Außerdem müssten sie von vornherein als eine Verbindung von Selbst- und Fremdbeurteilung in Erscheinung treten, die auch – wenn nötig – kontrovers dokumentiert wird. Dass dies nicht geschieht, ist ein guter Beweis für die gar nicht so heimliche Absicht der Herrschenden, die Kinder und Jugendlichen möglichst unmündig und duckmäuserisch zu halten.

Leistungsbewertung der bisherigen schulischen oder hochschulischen Art ist für erfolgreiche Lernprozesse nicht erforderlich, ja sie wirkt sich insgesamt ungünstig auf Lernprozesse und das Erbringen von Leistungen aus – und befördert die soziale Ungleichheit, erhöht das Erkrankungsrisiko und verhindert pädagogische Innovationen (vgl. Brügelmann et al. 2006; Sacher 2002). Schon Waller (1932) hat diagnostiziert, dass das schulische Noten- und Sanktionssystem willige Anpassung und oberflächliche Wiederholung fördert und fruchtbares und kreatives Schaffen entmutigt. Produktive Leistungen von Handwerkern, Künstlern oder Wissenschaftlern werden in der Regel nicht durch Noten beurteilt, da ihr Wert auf andere Weise besser und angemessener festgestellt werden kann. Wenn eine Person eine gesellschaftlich produktive Leistung erbringt, dann wird diese von der Person selbst und von Abnehmern des Produkts bewertet. Notengebung in Schulen erzeugt und bestärkt das Erbringen von gesellschaftlich nicht produktiven Leistungen (prüfungsorientierte Fassadenleistungen), eine kulturelle Perversion, die an Hochschulen weitergeführt wird, wodurch bei vielen ein inbrünstiger Glaube an diese Leistungsbeurteilung und an den Selbst- und Gesellschaftswert der ritualisierten Verschwendung von Zeit und Leistungspotenzial (=Prüfung) geschaffen wird. Durch die Notengebung wird das für die Systemerhaltung wichtige Gefühlssyndrom der Verachtung + Mitleid bei der Erfolgsgruppe gepflegt, die wohlgefällig die Stigmatisierung der Versager, Sitzenbleiber, Dummen und Abnormen betrachtet.

Ingenkamp (1977, 1992) und andere Experten (z.B. Brügelmann 2005, 56 f) haben seit Jahrzehnten immer wieder mitgeteilt, dass die Notengebung nicht wissenschaftlichen Minimalanforderungen für Leistungsbewertung entspricht – ohne nennenswertes Ergebnis. Die Parteien, die Bürokratie und die Lehrer- und Hochschullehrerschaft haben sich in diesem Bereich als wissenschaftsresistent erwiesen¹⁰¹.

Die folgenden Argumente ergeben sich aus der Verbindung lernpsychologischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Ansätze.

¹⁰¹ „Scheinbar unberührt von aller erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Kritik wird dennoch mit beachtlicher Ernsthaftigkeit und mit pseudoarithmetischer Präzision das Ritual schulischer Leistungsbewertung weiter gepflegt.“ (Kronig 2006, 207)

In Schulen dienen Noten der Leistungsmessung, der Zuweisung zu Positionen und als Belohnungen und Bestrafungen (vgl. auch Blömeke/ Herzig/ Tulodziecki 2007, 196 ff). Da Noten somit drei schwer vereinbare Funktionen erfüllen sollen, sind systematische Fehler vorprogrammiert (*funktionalistischer* Ansatz). Dagegen legt ein *Konfliktansatz* den Schwerpunkt der Betrachtung auf die gruppenspezifische Ungleichheit des Zuganges zu Verstärkern und Ressourcen. Noten dienen nach einem Konfliktansatz der Verstärkung und Legitimation von Klassen-, ethnischen oder anderen Gruppenunterschieden. Die gleichen Belohnungen und Bestrafungen, Noten oder Lehrerverhaltensweisen haben gemäß einer *interaktionistischen* Analyse unterschiedliche Bedeutung, die von den Erwartungen der beteiligten Personen abhängig sind. Ein Schüler mit überkritischen Akademikereltern denkt schon bei einer Drei an Suizid, die einen anderen Schüler, dessen Vater ausländischer Arbeiter ist, überglücklich macht.

Leistungsschwache Schüler werden durch die schlechten Noten zumeist in ihrem Qualifikationspotenzial geschädigt, demotiviert und in ihrem Selbstwertgefühl¹⁰² verunsichert (Valtin 2002). Aber auch gute Noten können unerwünschte Wirkungen haben. Wenn ein Schüler ein „sehr gut“ erhält, kann er seine Anstrengungen einstellen, wenn er annimmt, dass die Erwartungshaltung der Lehrerin auch durch eine geringe Leistung, die geschickt eingesetzt wird, erhalten werden kann. Noten führen nicht zu intrinsischer Motivation und sie begünstigen die Ausbildung unerwünschter Menschen- und Gesellschaftsbilder.

Diese Form der Leistungsbeurteilung dient nicht der Integration, da Konkurrenz zwischen den Mitgliedern der Schulklasse um gute Noten gefördert wird; es handelt sich hierbei um unproduktive Konkurrenz, da keine gesellschaftlich hochrangigen Ziele angestrebt werden und der Kooperations-Konkurrenz-Kontext dadurch unprofessionell gestaltet wird. Außerdem werden die Personen gemäß der Leistungsbeurteilung unterschiedlichen Schulformen oder Leistungsgruppen zugewiesen, was ebenfalls integrationsfeindlich und qualifikationsschädigend ist. Noten dienen der Vorurteilsförderung (Versager, schlechte, gute und sehr gute Schüler) und Erwartungsverhärtungen und behindern somit die Entwicklung differenzierter nachhaltiger Rollen und produktiver Lernsysteme. Insgesamt ist also das Notensystem in Schulen (vor allem in den ersten sechs bis acht Schuljahren) funktionalistisch betrachtet kontraproduktiv, sozial ungerecht und kompetenzbehindernd, doch es dient den Interessen von Gruppen, die dadurch ihre Privilegien stabilisieren (wollen).

Leistungsbeurteilungen können aufgrund unterschiedlicher Bezugsnormen erfolgen:

- Sozialnorm: Vergleich mit anderen, in der Regel Klassenverband.
- Sachnorm, besser politische Normierung: Standards, die von Experten im Auftrag herrschender Gruppen für Populationen innerhalb festgelegter Territorien gesetzt werden.
- Individualnorm: Vergleich mit einer Messung der Ausgangsleistung, Beurteilung eines fremdbestimmten Leistungsausschnitts im Rahmen eines Modells personaler Entwicklung oder Prozessdarstellung von Leistungskomponenten (vgl. Thonhauser 2002).

Diese Einteilung geht davon aus, dass die beurteilende Person auf spezifische „objektive“ Leistungskomponenten fokussiert. Doch schon diese Annahme entspricht nicht den Tatsachen (vgl. Ditton 2004, 264 ff). Nach einer Befragung von Lehrkräften an Grundschulen beziehen die meisten bei der Leistungsbewertung bewusst gute Umgangsformen und positives Sozialverhalten ein (Schumacher 2002).

In vielen realen Situationen sind folglich andere Definitionen dieser Normen angemessen:

- Sozialnorm: Erwartungen von Vorgesetzten, Kollegen, Kunden oder der inneren Sozialinstanz (Gewissen, Über-Ich, soziale Identität).
- Sachnorm: Das hergestellte Produkt oder die Dienstleistung entsprechen den im jeweiligen sozialen Kontext herrschenden Erwartungen oder Standards.
- Individualnorm: Die Leistung entspricht den Erwartungen der Person, die die Leistung erbringt¹⁰³.

Ursachenzuschreibung von Leistung kann in zwei Grundtypen eingeteilt werden:

- Erfolgszuversichtliche, Erfolgssuchende: Erfolg wird eigenen Fähigkeiten zugeschrieben, Misserfolg dem Zufall bzw. externen Faktoren.
- Misserfolgsängstliche, Misserfolgsvermeider: Erfolg wird dem Zufall bzw. externen Faktoren zugeschrieben, Misserfolg der eigenen Unfähigkeit oder mangelnder Begabung.

Schulgestaltung und Ursachenzuschreibung von Leistung sind verbunden.

Schultyp 1: frühe Selektion (nach 4. Klasse), Aufteilung in hierarchisch gegliederte Schulformen (nach Leistung, Begabung oder sozialer Schicht), Rücküberweisung auf „untere“ Schulform, Sitzen bleiben, Notengebung setzt früh ein.

¹⁰² Das Selbstwertgefühl vieler Schüler wird in Schulen mit Noten, d.h. einer scheinobjektiven Fremdbewertung, amalgamiert (heimlicher Lehrplan).

¹⁰³ Die Person kann z.B. soziale Anerkennung erwarten. Sie kann feststellen, dass ihre Leistung nach ihrer eigenen Einschätzung unter dem Durchschnitt ihrer normalen Leistungen geblieben ist, aber überdurchschnittlichen sozialen Erfolg eingeheimst hat.

Schultyp 2: späte Selektion (nach 8., 9. oder 10. Klasse), Aufteilung in vertikal gegliederte Schulformen (z.B. nach beruflichen oder fachlichen Aspekten), keine Rücküberweisung, kein Sitzen bleiben, Notengebung setzt spät ein.

Schule vom Typ 1 polarisiert: Schulversager werden oft misserfolgsängstlich, gute Schüler werden eher erfolgszuversichtlich.

Schule vom Typ 2 produziert auch im unteren Leistungsspektrum eher erfolgszuversichtliche Schüler.

Das Masterschulsystem des Typs 1 ist das mehrgliedrige in mehreren deutschen Bundesländern. In diesen Teilsystemen wird besonderer Wert auf die Herstellung von Misserfolgskarrieren gelegt (vgl. Schümer 2004; Tillmann 2004; Solga 2005). „In Deutschland macht die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Bildungskarriere durch deutliche Misserfolgserlebnisse wie Zurückstellungen, Wiederholungen oder Rückführungen geprägt ist, insgesamt mehr als ein Drittel aus.“ (Blömeke/ Herzig/ Tulodziecki 2007, 296).

Durch Notengebung, Schulempfehlungen durch Lehrer und das Zertifikats(un)wesen wird auch der Referenzgruppeneffekt verstärkt, d.h. die relativ leistungsschwachen Schüler werden zusätzlich psychosozial geschädigt, d.h. auch dass „bei vergleichbarer Schulleistung die Wahrscheinlichkeit, eine gymnasiale Empfehlung zu bekommen, umso geringer ist, je stärker die Leistungen der Klassenkameraden sind ...“ (Trautwein, in: Die Zeit, 6.9.2007, 74).

Der bürokratische Zwangsmechanismus der Notengebung erweist sich auch deshalb als dysfunktional, da er die Erprobung und Implementierung innovativer Formen der Leistungsbeurteilung erschwert (vgl. Winter 2004):

- Selbstbewertung
- (digitales) Portfolio, Lerntagebücher
- Peer-Bewertung
- Bewertung des individuellen Entwicklungsprozesses, Lernentwicklungsbericht
- Lernverträge
- Produkterstellung in communities of practice.

Der schrittweise Übergang von der derzeitigen Form der Leistungsbewertung zur Selbst- und Peerbewertung hätte folgende Vorteile (vgl. Sadler/ Good 2006):

- Kompatibilität mit zentralen Werten der Menschenrechte, der Verfassung und des Zivilisationsprozesses
- Reduktion von Komplexität und Verbesserung der Messqualität
- Arbeitserleichterung für Lehrer
- Verbesserung des Schulklimas
- Nachhaltige Kompetenzentwicklung
- Höhere Erfolgsraten bei selbstständiger Berufstätigkeit.
- Schülerleistungsbeurteilung und Evaluation sind verschränkt.

Durch eine Gegenüberstellung von herkömmlicher und alternativer Leistungsbeurteilung können Grundsätze für Planungen und Evaluationen entsprechender Reformen erarbeitet werden.

	<i>Traditionelle Leistungsbeurteilung</i>	<i>Alternative Leistungsbeurteilung</i>
<i>Bezugskriterium</i>	Bestimmten Altersstufen werden bestimmte Leistungen zugeschrieben	Berücksichtigung der jeweils erreichten Individuallage des Kindes
<i>Leistungsbegriff</i>	"Enger Leistungsbegriff": kognitive, schulfachspezifische Leistung	"Erweiterter Leistungsbegriff"; alle Kompetenzbereiche werden erfasst
<i>Orientierung</i>	vorwiegend wegwerfproduktorientiert	produkt- und prozessorientiert
<i>Zeitfaktor</i>	Punktuelle nicht valide und nicht zuverlässige Messung	Erfassung von Entwicklungs- und Lernprozessen
<i>Bewertende Instanz</i>	Lehrer bewertet	Selbst- und Fremdbewertung kombiniert
<i>Organisationsprinzip</i>	Ritualisierung, starre Normierung	Pluralismus, Variation
<i>Fokussierung</i>	Fehlerbetonung, Fachnote, Zertifikat	Individualisierung, Entwicklungsfortschritt, gesellschaftlicher Nutzen
<i>Zweck/ Funktion</i>	Selektion; klasseninterne Leistungshierarchie; individuelle Konkurrenz; Gewinner und Verlierer	nachhaltige individuelle Förderung, Integration, Vernetzung
<i>Kompetenzentwicklung</i>	Beurteilung der eigenen Leistung wird anderen überlassen	Kompetenzen der Selbstbewertung und der metakognitiven Strategien werden geschult

Traditionelle und alternative Leistungsbeurteilung.

Quelle: <http://www.europahausburgenland.net/Projekte/Q-B8b.htm> (modifiziert).

Lernen

„Lernen ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von Prozessen, die im zentralen Nervensystem ablaufen und es Lebewesen ermöglichen, die in ihrem jeweiligen Lebensumfeld gestellten Aufgaben zunehmend besser zu bewältigen.“ (Stern 2006, 45).

Der Begriff „Lernen“ bezieht sich sowohl auf einzelne Lebewesen, als auch auf Gruppen, Organisationen und andere soziale Gebilde. Außerdem ist inzwischen bekannt, dass Lernen unvermeidlich ist.

Doch die Definition der Psychologin Stern ist nur eine von verschiedenen, die im Wissenschaftsbereich und in anderen Institutionen gehandelt werden. Eine andere Bestimmung von Lernen lautet: es ist ein sozialer und psychischer Konstruktionsprozess, der bei Mitgliedern von Gruppen stattfindet, die gemeinsame Aktivitäten durchführen. Lernen ist situiert, kontextbezogen, partizipativ und handlungsorientiert (McCormick 2006).

Man kann die beiden Definitionen kombinieren. Wenn man dies macht, kann man folgende Organisationsentwicklung vorschlagen: Formelles Lernen (Hauptstätte: Schule) und informelles Lernen werden in Netzwerken von *communities of practice* (Lave und Wenger) bzw. Lernsystemen (Engeström) konzeptioniert und institutionalisiert und nicht als bürokratische gefängnis- und finanzamtähnliche Anstalt.

Derzeit wird in Schulen zu wenig nachhaltig und gesellschaftlich produktiv gelernt. Es werden aufwändig Wegwerfprodukte hergestellt: Tafelbilder, Prüfungsarbeiten etc. Es werden Terminarbeiten simuliert: jeden Tag fünf bis sechs 45-Minuten-Sitzungen, die nach dem Vollzug nur mehr interessieren, wenn sie prüfungsrelevant sind. Es werden ästhetisch und sozial wenig ansprechende choreographische Rituale durchgeführt, Unterricht genannt, die für viele Beteiligte zu keinen individuell oder gesellschaftlich produktiven Ergebnissen führen. Zweifellos: Menschen kann man nicht am Lernen hindern, doch durch solche eigenartigen und verschrobene bürokratischen Zwangsmaßnahmen werden die meisten weder zu wissenschaftlicher Arbeit noch zu innovativem sozialen und politischen Verhalten angeregt, jedoch zu gehorsamen flexiblen Nutzmenschen geformt.

Wo liegen Probleme des Lernens?

Wer soll was wann in welchem Zeitraum wie lernen? Diese einfache Frage ist wissenschaftlich gestützt partiell und kontextabhängig beantwortbar, wenn zumindest versucht wird, Prämissen, Voraussetzungen, Wertentscheidungen, Rahmenbedingungen usw. aufzudecken und zu explizieren. Eine solche individualisierende, prozessbegleitende und vernetzende Vorgehensweise entspricht allerdings nicht unserem autoritärem kulturellen Brauch, in dem Lehrpläne und Bildungsstandards als Lernkorsette geschmiedet und alternativenlos und erbarmungslos den Rekruten umgeschnürt werden.

Scheinbar treten die Kinder bei der Einschulung in einen rechtlich und professionell geordneten Lernraum ein. Doch tatsächlich befinden sie und ihre Eltern sich in einem Dschungel oder multidimensionalen Problemfeld. Scheinbar haben Institutionen, vor allem die Schule, den Menschen die wichtigen Entscheidungen, was das schu-

lische Lernen betrifft, abgenommen, doch tatsächlich wird auf den Hinterbühnen immer hektischer manipuliert (vgl. Ball 2006). Scheinbar lernen (fast) alle in der Schule im Gleichschritt. Doch tatsächlich gibt es himmelweite Unterschiede zwischen den Kindern und werden „bereits in den ersten beiden Schuljahren ... die Benachteiligungen durch die Schule nicht ausgeglichen sondern verschärft (vgl. Holz 2003, 3).“ (Kampshoff 2005, 218) Mit professionalisiertem teurem Personal gestaltetes Lernen dient der Verstärkung sozialer Ungleichheit.

Gesellschaftlich wahrgenommen werden Aussagen über Lernen nicht durch wissenschaftliche Forschung sondern durch wenig transparente politische Setzungen und durch PR-Maßnahmen, die vermittelt über die Medien von mächtigen Interessengruppen zur Legitimation von Ideologien eingesetzt werden.

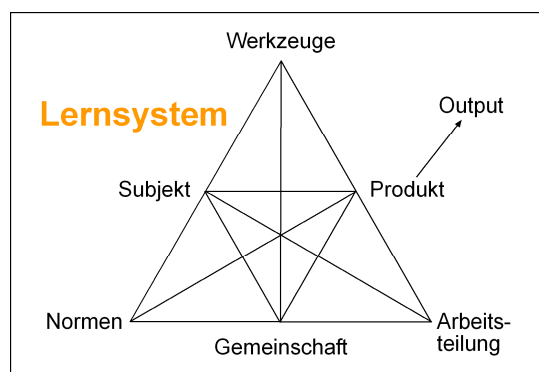
Schulisches Lernen ist offiziell eine Erfolgsstory. Immer mehr Menschen erwerben höhere Schulabschlüsse. Doch was besagen die Zertifikate? Bisher wurde kaum erforscht, wie sich Schulwissen und Wissenschaftsvermittlung auf wunderbare Weise in Ideologie „verwandelt“. These: Viele Schüler und Studenten sind trotz (?) bestandener Prüfung nach dieser „wissenschaftlichen Phase“ ideologisch besser gerüstet als vorher. Heimlicher oder offizieller Lehrplan? Wer wagt es, die Lernbürokratie, die Lehrpläne und die Bildungsstandards zu evaluieren?

Lernsysteme, Lern- und Arbeitsgemeinschaften

Moderne und zukunftsfähige Lernsysteme werden häufig außerhalb von Schulsystemen entwickelt, denn die meisten Schulen sind durch ihre monopolistischen, paramilitärischen, nationalistischen, bürokratischen und formalistischen Strukturen lern- und innovationsfeindlich. Man kann verschiedene Formen von Lernsystemen unterscheiden, z.B. durch Kommunikationstechnologien bestimmte (E-Learning, blended learning etc.) und interaktions- und gruppengestützte Formen, die im Folgenden besprochen werden.

Lernsysteme bieten Alternativen zu herkömmlichen Unterrichtstheorien und –modellen, z.B. das Modell von Engeström (1999, 2005). Der Ansatz bezieht sich auf „expansives Lernen“ oder „kontrollierte Evolution“ in Arbeits- und Lerngruppen (vgl. auch Paavola et al. 2004)¹⁰⁴.

Ein Lern- oder Aktivitätssystem wird entwickelt: Die real existierende Praxis in einer Schule oder in einem Betrieb wird von einer intern gebildeten Gruppe von Schülern und Lehrern, bzw. Arbeitnehmern analysiert, dann erarbeiten die Gruppenmitglieder mit oder ohne Expertenhilfe ein neues Modell mit alternativen Problemlösungen und erproben es. Die Gruppe soll keineswegs in ihrem Nest bleiben, sondern sie wird durch forschende und anregende Personen und Experten betreut und sucht selbst Außenkontakte. Lehrer oder Gruppenleiter stehen nicht im Zentrum des Modells. Planung und Leitung sollen Lernende, Mitglieder der Gemeinschaften, Organisatoren, Berater oder Supervisoren flexibel, aufgabenorientiert und nicht bürokratisch hierarchisiert übernehmen (Subjektstatus). Der Schüler ist nicht nur das bürokratisch definierte und beregelte Individuum, wie in der derzeitigen Schule, sondern er tritt als „Selbstexperte“, als Mitglied einer Gemeinschaft (Schulklasse, Arbeitsgruppe etc.) oder als „Outputfaktor“ (Leistungsmessung etc.) auf. Werkzeuge sind nicht nur die offiziell zugelassenen Lehrmittel, wie Schulbücher usw., sondern Ressourcen und Mittel, die in dem Lernsystem auf ihre Brauchbarkeit hin getestet werden. Alle Wirklichkeits- oder Weltteile können Werkzeuge werden.

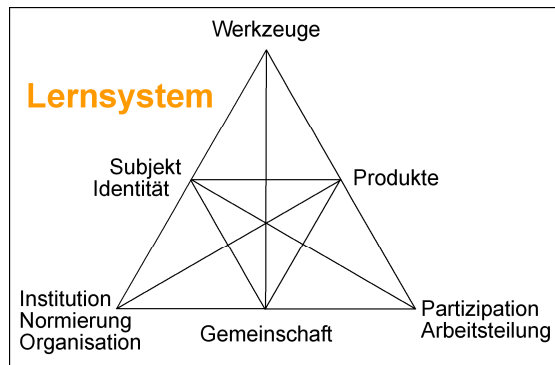


Lernsystem nach Engeström (1999)

Engeström (1999) hat eine Aktivitätstheorie des Lernens konstruiert und getestet, die nicht nur auf Schule sondern auf Organisationen generell anwendbar ist. Normen vermitteln zwischen Subjekt und Gemeinschaft, Werkzeuge zwischen Subjekt und Objekt, Arbeitsteilung zwischen Objekt und Gemeinschaft.

Erfolgreiche Lernsystemgestaltung ist unverträglich mit zentralistischer Lernorganisation und Lehrerzentrierung der bisherigen Art; zentrales Ziel ist nämlich, dass Kinder selbstständige und soziale Lernende werden.

¹⁰⁴ Als sozialwissenschaftliche Begleittheorie ist die Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour (2005; 2007) geeignet.



Modifiziertes Lernsystemmodell

Ein an Engeström anschließendes modifiziertes Lernsystemmodell flexibilisiert die Konzeption, bzw. macht sie für die Wissens- und Informationsgesellschaft anschlussfähiger. Output ist scheinbar verschwunden, jedoch wie Lernender und Lehrender kann der Output in verschiedenen Gestalten auftauchen, als Produkt oder Werkzeug, als Reflexion, als Gemeinschaft, als Identität(sentwicklung) usw.

Durch die Produktgestaltung kann das Lernsystem zum „Gesellschafts- und Wirtschaftsunternehmen“ werden (Theateraufführungen, Lernsoftware, Erfindungen, Dienstleistungen, Organisationsentwicklung, Demokratietwerkzeuge). „Produkt“ sollte auch nicht nur in normaler Form vorgestellt werden, sondern z.B. als Teil eines wissenschaftlichen oder künstlerischen Programms, als Netzwerk, als evolutionäres Unternehmen (vgl. Engeström 2007b, 52). Zusätzlich zu den vorhandenen Märkten können staats- und gemeinschaftsgestützte Sondermärkte geschaffen werden, in denen der Handel mit Schulprodukten stattfindet.

Teilnahme oder Partizipation setzt Akzente für die Arbeitsteilung in Richtung politischer Aktivität. Dieses Lernsystemmodell ist mit den „communities of practice“ von Wenger (1999)¹⁰⁵ und dem „model of knowledge building“ (Wissensproduktionsmodell) von Bereiter (2002) verwandt.

Der Begriff *communities of practice* war ursprünglich auf ein Meister-Schüler-Verhältnis bezogen, wird hier jedoch offen und dynamisch verstanden, d.h. Kompetenzen sind variabel verteilt und Gruppennormen werden nicht durch Bürokraten oder Wissenschaftsexperten eingesetzt bzw. abgesegnet, sondern werden von den Mitgliedern gebildet. Die Gruppen oder Netzwerke konzentrieren sich in der Regel auf bestimmte Teilbereiche oder Probleme und sind nach Kompetenz und anderen Kriterien heterogen zusammengesetzt. Es gibt keine formelle Arbeitsteilung, doch es wird intensiv kooperiert. Das Netzwerk arbeitet mit anderen Personen oder Organisationen zusammen, wenn es Personal, Räume und andere Ressourcen benötigt. Communities of practice sind Indikatoren für eine fortschrittliche, freiheitliche und offene Gesellschaft, sie sind nicht geschlossen, d.h. es werden häufig neue Mitglieder aufgenommen. Es handelt sich um demokratische und nicht eliteorientierte Exzellenzinitiativen (vgl. McDermott 2004).

Gee (2005) entwickelte aufgrund seiner Studien von Internetgemeinschaften und Videospiele ein Modell für schulische Gruppen und Organisationen, ebenfalls ein Lern- und Arbeitssystem. Als Grundlage schlägt er folgende Prinzipien zur Gestaltung von Kommunikations- oder Beziehungsräumen (*affinity space*) vor, die leicht variiert vorgestellt werden:

1. Gemeinsame Interessen, Arbeiten und Ziele sind wichtiger als Basismerkmale Alter, Geschlecht, Ethnie, soziale Schicht etc. Identität ist nicht festgelegt.
2. Keine räumliche Segregation nach Hierarchien des Wissens, Könnens, der Meisterschaft oder sonstiger Kriterien.
3. Verschiedene Portale (Zugänge zu Zeichen- und Interaktionssystemen) stehen zur Verfügung (z.B. Bücher, Internet, Wissende) und können von den Nutzern verändert werden.
4. Die interne Grammatik, die Spielregeln, die Generatoren (Zeichen- und Interaktionssysteme) können von den Nutzern verändert werden, wofür demokratische Verfahrensweisen erprobt werden.
5. Viele Formen des Wissens sind zugelassen und die Anerkennung ist vielfältig: extensives und intensives Wissen.
6. Wissensproduktionen verschiedener Art werden angeregt, es entstehen verschiedene Wissensprodukte (distributed knowledge), z.B. neue Generatoren, Portale und Produkte für verschiedene Märkte.
7. Vernetzung mit anderen Wissensräumen und Netzwerken ist erwünscht und wird gefördert.
8. Implizites Wissen entsteht, wird eingesetzt und anerkannt und wird teilweise expliziert.

¹⁰⁵ Ein an die Konzeption von Wenger anschließendes Praxisbeispiel bietet ein österreichisches Projekt für die Weiterqualifikation von LehrerInnen in berufsbildenden Schulen, wobei es auf Schulebene Lehrerteams, dann Regionalgruppen und die Gemeinschaft aller TeilnehmerInnen auf Bundesebene gibt (Wittwer et al. 2004).

9. Viele Formen der Partizipation und der flexiblen Nutzung von Zeit, Raum und Modalitäten werden angeregt.
10. Status und Kapital können in vielfältiger Weise erworben werden.
11. Leitung existiert in vielfältiger Weise, ist flexibel, verändert sich, keine festen Hierarchien.

Solche Kommunikationsräume und kulturellen Systeme existieren im Internet, teilweise auch in der Wirtschaft, jedoch nicht in Schulen.

Die neuen Lernsystem- und Kulturentwicklungsmodelle (vgl. Paavola et al. 2004; Hakkarainen et al. 2004) sind gruppen- und prozessorientiert. Damit erweisen sich die traditionellen Formen des Unterrichts und vor allem der Leistungsbewertung in Schulen als diesen Modellen unangemessen. Die Schulklasse ist nämlich im herkömmlichen Unterricht keine Arbeitsgruppe im Sinne dieser neuen Modelle und die Noten sind weder für die einzelnen noch für die Gruppen brauchbare und valide Messungen oder Rückmeldungen, bezogen auf die Ergebnisse und die Steuerung der iterativen und nicht-linearen Lern- und Entwicklungsprozesse.

Man kann den idealen Output-Schüler des herkömmlichen Unterrichts mit dem der neuen Lernmodelle vergleichen:

Idealer Output-Schüler des herkömmlichen Unterrichts: Unterrichtskonformist, Prüfungsmeister, kommt in die Spitzengruppe von PISA-Tests.

Idealer Output-Schüler der neuen Lernmodelle: produktives Mitglied einer innovativen Arbeits- und Lerngruppe, kreativer Kulturproduzent.

Die Chancen, dass innovative Modelle und Netzwerke in deutschen oder österreichischen staatlichen allgemein bildenden Schulen erprobt oder gar flächendeckend umgesetzt werden, sind derzeit gering. Solche innovativen demokratischen Lern- und Arbeitsgemeinschaften stoßen nicht nur aufgrund der obrigkeitsstaatlichen Traditionen und der verfilzten Privilegiensysteme auf Ablehnung, sondern wahrscheinlich auch aufgrund der Miss-trauenskulturen im deutschen Sprachraum. Finnland ist dagegen eine Vertrauenskultur und bietet somit ein günstigeres Klima für die Öffnung von schulischen Organisationen (vgl. van Schaik 2002; Hartley 2007a, 205).

Macht, Herrschaft, Kontrolle, Disziplin, Gehorsam, Autorität

„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht.“ (Max Weber)

Der „eigene Wille“ kann in „Sozialchancen (soziales Kapital) von Personen, Gruppen, Organisationen oder anderen sozialen Gebilden“ umdefiniert werden. Dann gelangt man zu folgender Machtdefinition: *Wenn Personen, Gruppen, Organisationen oder andere soziale Gebilde ihre Sozialchancen im Vergleich zu anderen Personen, Gruppen, Organisationen oder sozialen Gebilden verbessern, gewinnen sie an Macht.* Macht lässt sich an einer Verbesserung (oder Verschlechterung) von Sozialchancen im Konkurrenzkampf auf allen sozialen Dimensionen ablesen.

Frage: Welche Aspekte des österreichischen bzw. deutschen Schulsystem ermöglichen der Mittel- und Oberschicht auf Kosten der Unterschicht (Niedriglöhner, Arme, Benachteiligte) ihre Sozialchancen zu erhöhen und damit mehr Macht zu gewinnen?

Macht tritt im Leben zuerst als personalisierte *Fremdkontrolle* auf: Mutter, Vater, Erzieherin, Lehrer usw. Im Idealfall erfolgt die Entwicklung in Richtung Internalisierung und Selbstkontrolle; in einem Teil der Fälle kommt es aufgrund mangelhafter Fremdkontrolle zu psycho-sozialen Deformationen. Doch in modernen Gesellschaften werden Kinder schon frühzeitig nicht nur mit der Personmacht von Mutter und Vater, sondern auch mit institutionalisierter, teilweise entpersonalisierter Fremdkontrolle (z.B. über formelle Regeln und technische Verfahren) in Kindergarten, Schule und anderen Organisationen konfrontiert.

Macht ist in der Regel kein *Nullsummenspiel*. Wenn also einer Macht hinzugewinnt, muss nicht ein anderer verlieren. Es verändern sich die Bedürfnisse, die Ziele, die Ressourcen und die Machtmittel. Die Beziehungen werden vielfältiger und differenzierter. Die Konkurrenz um die Macht führt zur Erschließung weiterer Machtquellen. Macht bewirkt Gegenmacht usw. Lehrer und andere Erwachsene können über „Autorität“ verfügen, auch wenn sie formell, z.B. bei der Auswahl von Lernmaterial, durch Kinder überstimmt werden (Schülerdemokratie).

Beispiel: Eine Lehrerin lässt in ihrer Klasse Schüler mitbestimmen und überträgt ihnen Unterrichtsfunktionen, sie gibt also Macht ab. Doch dafür gewinnt sie Zeit, um andere Handlungen, die sie für wichtig hält, durchzuführen. Wenn die neuen Aufgaben und Positionen für die Schüler und Schülerinnen attraktiv sind, gewinnt die Lehrerin Macht, da sie über ihre Vergabe entscheidet (vgl. Oylar 1996).

Leider gibt es gerade im Erziehungssystem viele negative Beispiele (unprofessionelle Machtspiele), d.h. es wird Macht verschleudert und Ohnmacht hergestellt, nicht nur bei Schülern, sondern auch beim Lehrpersonal. In einer

Längsschnittstudie konnte festgestellt werden, dass Universitäten und Ausbildungsseminare es „schaffen, strukturelle Macht auszuüben, die bei der Klientel (Lehramtsanwärterinnen, K.F.) zu Ressourcenverlust führt.“ (Göhlich/ König/ Schwarzer 2007, 289)

Disziplin, Anpassung des Verhaltens an (schulische) Normen, wird meist durch (autorisierte) Fremdkontrolle durchgesetzt, kann aber auch durch Selbstkontrolle erreicht werden: Ein Kind übt Macht über sich selbst aus.

Frühere Formen der Machtausübung und Disziplinierung, vor allem physische Bestrafung, wurden verboten bzw. stark zurückgedrängt. Die derzeit verwendeten Formen der expliziten und impliziten Disziplinierung sind vielfältig: gesetzliche Regeln, verbale und nonverbale Beeinflussung, Technologien, Räume, Gewohnheiten, Handlungsanreize, Drohungen, Ideologien, „Autorität des Lehrers“ usw.

Nach wie vor sind die Machtstrukturen in den meisten Schulen so geartet, dass von den zentralen Funktionsbereichen Erziehung, Qualifikation und Integration aus gesehen zu viel unnötige Unterdrückung und Ungerechtigkeit stattfindet (vgl. Lynch/ Lodge 2002, 187 ff).

Disziplinierung ist einfacher für Kontrollorgane, wenn einzelne Personen und nicht heterogene Gruppen in stabile Machtfelder eingeführt werden. Folglich ist auch eine Einschulung oder „Einkindergarten“ von einzelnen gegenüber einer Gruppeneinschulung, wie sie derzeit üblich ist, zu empfehlen.

Die Klage über Disziplinlosigkeit in Schulen ist immer wieder zu hören. Doch dass Disziplin auch mit den Rahmenbedingungen verbunden ist, wird selten diskutiert: mangelhafte Arbeitsteilung, falsche Personalpolitik, veraltete Organisationsformen, Halbtagschule, Verhauptschulung, Pausenregelung, Stundenplan, verknöchertes Lehrplan, segmentierter Unterricht, stressinduzierende Raum- und Zeitgestaltung und die mangelhafte Mitbestimmung der Schüler verstärken die Disziplinprobleme, ja produzieren sie.

Die Machtkämpfe finden nicht nur in Organisationen, Schulen, Universitäten, Ministerien etc., statt, sondern auch in den Köpfen. Ergebnisse der Kämpfe sind mehr oder minder verfestigte pädagogische Weltbilder oder Grundhaltungen. Eine Typologie wurde von Fend u.a. (Fend 2008, 197 ff) in der Schulforschung „gefunden“ bzw. geprüft: autoritäts- und institutionsorientierte vs. subjekt- und schülerorientierte pädagogische Haltung. Fend fragt rhetorisch: Sind pädagogische Haltungen „Schicksal“? Doch er vermeidet eine herrschaftsbezogene kritische Position zu thematisieren: Kritik an der Schulorganisation, der Lehrerbildung, den politischen Zwängen, der Sakralisierung eines bürgerlichen Habitus etc.

In Schulen sollten die Schüler zu *selbstkontrolliertem* Lernen und zur Mitbestimmung, d.h. zur produktiven Eigenmachtvermehrung, angeleitet werden (vgl. Fletcher 2005). Dies ist keine Utopie: in einigen Ländern gibt es Schulen, die gemäß derartiger selbst- und gruppenbezogener Normierungen gut funktionieren und „Leistung erbringen“. Übrigens sind diese Schulen keineswegs „antiautoritär“, es gibt dort „mehr Kontrolle“ als in vielen deutschen oder österreichischen Schulen, doch die Kontrolle wird intelligenter, humaner, demokratischer und zielorientiert durchgeführt.

Herrschaft

Herrschaft ist legitimierte Macht, d.h. die Mehrheit der Beherrschten anerkennt die Grundlage der gegebenen Herrschaft. In jeder Gesellschaft gibt es Herrschende und Beherrschte. In einer modernen Demokratie sind die herrschenden Gruppen durch überdurchschnittlichen Besitz an ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital ausgezeichnet. Je weniger ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital Personen oder Gruppen besitzen, umso „beherrscher“ und fremdbestimmter sind sie.

Schule hatte und hat die Funktion, Herrschaft zu stabilisieren. Dies bedeutet heute in der EU, dass „die nationale Demokratie“ und die nationale „Leitkultur“ gestärkt bzw. nicht geschwächt werden, d.h. dass die spezifische Gestalt der durch Politik, Recht und Konvention verfestigten und verfilzten Demokratie, die teilweise zur Erhaltung und Verstärkung der sozialen Ungleichheit dient, als säkular-sakrale Selbstverständlichkeit vermittelt wird. Dazu dient u.a. der offizielle und heimliche politische Unterricht, in dem für verschiedene Bevölkerungsgruppen günstige Alternativen zu den jeweiligen in dem Staat geltenden rechtlichen und bürokratischen Regelungen nicht thematisiert werden. Eine wichtige Rolle für die Zementierung der Herrschaft spielen das autoritär festgelegte Curriculum, die organisatorischen Rahmensetzungen und die demokratieschwächende „Methodik“ in Schulen.

Kindern bzw. Jugendlichen wird vorgeschrieben, zu welcher Zeit, an welchem Ort und unter welchen Bedingungen sie welche Inhalte „lernen“ müssen. Diese Unterwerfung produzierende und Metakognition verkümmernde „Zertifikatserwartungsveranstaltung“ mit ihren im Interesse von Privilegierten die Unterprivilegierten einschnürenden Rahmenbedingungen verfügt über eine politisch formale Legitimation. Es gibt von Experten erarbeitete und erprobte alternative Lernumgebungen, deren Realisierung verhindert wird.

Beispiele für formal demokratisch legitime jedoch auf Grund von Gedanken der Aufklärung, der Menschenrechte und der Minimalmoral der Bevölkerung nicht gerechtfertigte Herrschaft im deutschen Bildungswesen:

In Bremen besuchen 61 Prozent aller lernbehinderten Schüler eine Schule gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern, in Sachsen 1 Prozent.

In einigen deutschen Bundesländern wurde es von den Landesregierungen verboten, dass Gesamtschulen neu gegründet werden, auch wenn die kommunalen Politiker und die Mehrheit der betroffenen Eltern dies befürworten.

Zusammenfassende These: In Deutschland und in anderen Ländern nimmt der Staatsadel in den Schulen eine Lebens- und Leistungsminderung und eine künftige soziale und kognitive Inkompetenz eines Teils der Bevölkerung in Kauf, um ungleichheitserzeugende Herrschaft zu bewahren: hierarchischer Aufbau der Organisation, zentralistische Regelungen, keine Entwicklung der Mitbestimmung der Schüler etc.

Mathematikunterricht

These: Für die meisten Menschen wäre es wichtiger, in der Schule nachhaltiges Wissen und Verhalten in den Bereichen Ernährung, Bewegung und Wohnen zu erhalten. als den derzeitigen Mathematikunterricht¹⁰⁶.

Was im Folgenden über den Mathematikunterricht gesagt wird, gilt großenteils auch für die anderen Schulfächer.

„Wenn der Lehrplan zwar einerseits z. B. fächerübergreifendes Arbeiten oder Gruppenarbeit vorschreibt, die Stofffülle enzyklopädischen Wissens aber nahezu unverändert hoch bleibt und dieses Faktenwissen für die Abschlussprüfungen von größerer Bedeutung ist als die Gruppenarbeit oder fächerübergreifende Zusammenhänge, so ist nicht verwunderlich, dass die Schulsituation unverändert unbefriedigend bleibt.“ (Möhringer 2006, 237)

Der Mathematikunterricht wurde ausgewählt, weil er in besonderem Maße sakralisiert wird. Um Missverständnisse zu vermeiden: Dass mathematische und logische Modellbildung und entsprechende Kompetenzen von zentraler Bedeutung in einer modernen Gesellschaft sind, wird von mir nicht bezweifelt.

Harte Kritik am Mathematikunterricht wurde in Deutschland aufgrund der schlechten Ergebnisse der internationalen Studien TIMSS und PISA geübt. „So zeigen detaillierte mathematikdidaktische Analysen der Ergebnisse von TIMSS, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler zwar viele Einzelalgorithmen und -techniken beherrschen, aber insbesondere dann versagen, wenn sie verschiedene Grundvorstellungen und verschiedene Kalküle, womöglich noch über mehrere Stoffgebiete hinweg, zur Lösung eines Problems gleichzeitig aktivieren und wenn sie mehrere Schritte miteinander kombinieren müssen (BLUM / NEUBRAND 1998).“ (Henn/ Kaiser 2001).

Der Mathematikunterricht schließt im Prozessverlauf zu wenig an die Alltagskonzeptionen und die Lebenswelt der Lernenden und ihrer Bezugspersonen an. Er ist zu wenig zukunftsorientiert, zu wenig inter- und transdisziplinär, scheinbar universalistisch und objektiv (Kult und Ideologie einer domänenspezifischen Objektivität!) dient er tatsächlich der Reproduktion privilegierter Gruppen und oligarchischer Strukturen. Der gesetzlich und politisch geschützte und von Medien mystifizierte Mathematikunterricht wird nach Minderheitsinteressen von „ausgewählten“ Professoren der Mathematik und so genannten „Mathematikexperten“, die z.B. Schulbücher im Interesse von Verlagen erstellen, konzipiert und er wird von auf eine sterile Choreographie hin ausgebildeten Mathematiklehrern gemäß ritualisierten und bürokratisierten Rahmenbedingungen durchgeführt. Somit ist es nicht verwunderlich, dass er für viele Klienten einen zu geringem Nutzen erbringt, wenn man den Aufwand, d.h. die ökonomischen, sozialen und psychischen Kosten, in Betracht zieht (vgl. z.B. die Untersuchungen von Gigerenzer 2002, 2004).

„Besonders deutlich zeigt sich die Trägheit schulischen Wissens im Falle der Mathematik. Untersuchungen an unterschiedlichen Personengruppen belegen hier besonders deutlich, dass sich Denken und Problemlösen innerhalb und außerhalb der Schule bedeutsam unterscheiden und nur wenig Wissenstransfer zwischen diesen Kontexten auftritt.“ (Renkl 2001, 717) Die mangelhaften Kompetenzen der meisten Menschen in der alltäglichen Raum- und Wohnungsgestaltung sind auch ein Ergebnis des Mathematik- und sonstigen Fachunterrichts – da diese Lebensqualitätsaspekte dem heimlichen Lehrplan angehören, werden die darauf bezogenen Unterrichtswirkungen von den Bildungsforschern nicht gemessen.

Durch eine simple Überlegung kann ein typischer Mangel des Mathematikunterrichts aufgezeigt werden. Bei der Prüfung erhält man in der Regel nur die volle Punktzahl, wenn sowohl der Lösungsweg als auch das Ergebnis genau den Vorgaben bzw. den Vorstellungen des Lehrers entspricht. Es gibt Situationen, in denen nur ein genaues Resultat maximalen sozialen Erfolg erbringt, z.B. beim Mathematiktest oder beim Ausmessen vor dem Kauf eines Schrankes, dann gibt es andere Situationen, in denen es reicht, ungefähr das richtige Ergebnis zu treffen, z.B. beim Nachrechnen nach dem Einkauf, und dann gibt es Situationen, in denen Genauigkeit den Misserfolg

¹⁰⁶ Zur Beruhigung für die Empörten, die sicher nicht die Fußnote lesen: Man könnte in diesen Ernährungs- und Bewegungsunterricht auch Mathematik einbauen. Außerdem gibt es zweifellos noch andere curriculare Bestandteile, die unwichtiger sind als einige Module der Mathematik, und somit mit gutem Gewissen entfernt werden könnten.

begünstigt, z.B. wenn blitzschnell komplexe Modelle in gefährlichen Lagen oder in Alltags- und Berufskommunikationen verglichen werden müssen oder wenn man kreative Lösungen benötigt.

Eine weitere Überlegung. Es kann für manche Schüler durchaus amüsant sein, für eine Aufgabe in einem Lehrbuch, für das Königsberger Brückenproblem oder für eine Fermi-Aufgabe (Wieviele Klavierspieler gibt es in Chicago?) eine oder keine „Lösung“ zu finden. Doch warum nimmt man nicht realitäts- und lebensweltnähere Aufgaben: Zu welchem Facharzt für Innere Medizin in meiner Stadt soll ich gehen? In welchen Zeiten der vergangenen 40 Jahre ist das Durchschnittseinkommen der Gruppe, der meine Eltern angehören, am stärksten gestiegen und welche Parteien waren in diesen Zeiten an der Regierung? Wieviele Hierarchiestufen gibt es in verschiedenen Schulsystemen: deutsche Bundesländer, Finnland etc.? Wie können die Hierarchieintervalle grafisch dargestellt werden? Ist folgende These richtig oder falsch: Die Regierungen der USA und der EU stützen ein Finanzsystem, in dem Gewinne privatisiert und Verluste vergesellschaftet werden?

Es gibt Ansätze zu einem flexiblen und modernisierten Mathematikunterricht, doch nicht auf breiter Front.

„Bei den von Industriemathematiker/innen vorgeschlagenen Problemen handelt es sich um authentische Beispiele, die nur wenig vereinfacht sind und für die oft keine Lösungen bekannt sind. Dabei wird lediglich eine problemhaltige Situation beschrieben, die Schüler/innen sollen dann selbst eine für sie bearbeitbare Fragestellung entwickeln. Folgende Fragestellungen wurden u.a. bisher bearbeitet: Fangquoten in der Fischereiwissenschaft, Bestmögliche Stationierung von Rettungshubschraubern in Südtirol, Strahlentherapieplanung bei Krebspatienten ...“ (Kaiser/ Schwarz 2006)

Mathematikdidaktik wird finanziell stark gefördert im Gegensatz zur Didaktik der Sozialwissenschaften oder zur Gesundheitserziehung in Kindergärten und Schulen. Trotzdem ist der reale Mathematikunterricht nach wie vor auf niedrigem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Niveau und so angelegt, dass er möglichst wenig Beiträge zur Demokratisierung und sozialen Integration leistet. Dieses niedrige Niveau wird allerdings wissenschaftlich nicht erfasst, da nur beschnittene Operationalisierungen von mathematischer Kompetenz und streng gerahmte Begriffe des Erfolges des Mathematikunterrichts den Wissenschaftlern bei der Testentwicklung „nahegelegt“ werden. Diese impliziten Regeln werden von den entsprechend selektierten Didaktikern und Testentwicklern in der Regel distinktiv akzeptiert, so dass sie keine „Freiheitseinschränkung“ empfinden.

Die Lehrbücher für den Mathematikunterricht in Schulen werden nicht von erziehungs- und sozialwissenschaftlich hochwertigen interdisziplinären Teams, sondern von Professoren und Lehrern der Mathematik mit enger Wissenschaftsauffassung und mangelhafter gesellschaftlicher Bildung erstellt.

In den Lehrbüchern und Fachzeitschriften für Mathematikdidaktik wird man kaum differenzierte sozialwissenschaftliche Untersuchungsergebnisse zur Modellbildung in verschiedenen Gesellschaftsbereichen oder gar Kritik am Mathematikunterricht entdecken, obwohl in Schulen Mathematik muttersprachlich, narrativ, provinziell und sozial eingebettet vermittelt wird.

Migrantenkinder

27 % der Kinder und Jugendlichen (unter 25 Jahre) in Deutschland haben einen Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 178).

Es sind eher sozio-ökonomische Benachteiligungen als Migrationseffekte, welche Bildungschancen von Kindern behindern. Fast 90 % der türkischen Kinder gehören den beiden unteren sozialen Milieus an (Alt 2006).

Die schulischen Misserfolge von Migrantenkindern werden im allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs hauptsächlich auf sprachliche Defizite zurückgeführt, obwohl primär strukturelle Defizite dafür verantwortlich sind.

Die Theorie der institutionellen Diskriminierung sieht die „Hauptursache“ in strukturellen Mängeln des Bildungs- und Gesellschaftssystems, z.B. der qualitativ minderwertigen Frühpädagogik und Vorschulbildung, der Mehrgliedrigkeit und der Selektion nach der 4. Klasse (vgl. Gomolla/ Radtke 2007). Untersuchungen des kriminologischen Forschungsinstituts in Hannover bestätigen die Hypothese, dass das rigide Ausgrenzen von türkischen Jugendlichen aus Realschulen und Gymnasien und das Abschieben in Sonder- und Hauptschulen die Kriminalität fördert (Interview mit C. Pfeiffer in Erziehung und Wissenschaft 3/2008, 30 f).

Ein anderer Ansatz bezieht sich auf die „Qualität der Lehrer und des Unterrichts“. Mit dieser Perspektive verbunden ist die Kritik an der Kompetenz der Lehrpersonen, u.a. im Bereich Diagnostik. Doch diese Qualitätsdiskussion blendet oft die Strukturdiskussion aus und ist insofern als ideologisch zu bezeichnen. Richtig ist, dass eine reine Veränderung der Rahmenstruktur, z.B. die flächendeckende Einführung von Ganztags Gesamtschulen, nicht ausreichen würde, die „Migrantenprobleme“ zu lösen. In einer Hauptschuluntersuchung meinten mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen (Türken und Aussiedler), dass sie nie (?) als Deutsche anerkannt würden und Menschen zweiter Klasse seien (Skrobanek 2007). Solche Einstellungen könnten nur in einer Schule verändert werden, die nicht wie die derzeitige soziales und politisches Lernen dem heimlichen Curriculum überlässt.

Mit der Strukturkritikperspektive ist der ressourcenorientierte Ansatz verkoppelt: der Erfolg von Migrantenkindern hängt von den psychosozialen Ressourcen ab, die u.a. von der Familie und Netzwerken geliefert werden. Selbstverständlich kann man all diese Ansätze systemorientiert kombinieren (vgl. Allemann-Ghionda 2006).

Migrantenkinder sollen nicht in Schulen oder Klassen zusammengefasst und von einheimischen Kindern, vor allem der oberen Schichten(!), getrennt betreut und unterrichtet werden. Gegen die Segregationstendenzen sollte aktiv z.B. durch Kooperation zwischen Kindergärten, Schulen und anderen Betreuungseinrichtungen (finanzielle Zuwendungen davon abhängig machen) gearbeitet werden. Weiterhin ist eine kombinierte Förderung in der Mutter- und in der Unterrichtssprache einer ausschließlichen Förderung in der Unterrichtssprache vorzuziehen. Die Kooperation der Kindertagesstätten und Schulen mit den Elternhäusern sollte verstärkt werden, wobei die Einrichtung von Familienzentren (Early Excellence Centres etc.) zu empfehlen ist.

Militarismus/ Paramilitarismus

Klafki und andere emanzipatorische Pädagogen meinten, dass in den Lehrplänen Inhalte eingefügt werden müssten, die sich auf Friedensförderung beziehen (vgl. auch Noddings 2006). Dies ist sicher begrüßenswert, doch strukturell oberflächlich gedacht; man sollte auch die heimlichen (para)militärischen Strukturen der Schule erforschen und verändern.

„Es scheint ferner unnötig, daß in jeder Schule genau *dasselbe* getrieben werde... Die Uniformierung paßt ja gewiß vortrefflich fürs Militär, für die Köpfe taugt sie aber gar nicht... Lehrer und Schüler bedürfen im Gegenteil eines beträchtlichen individuellen Spielraumes, wenn sie leistungsfähig sein sollen.“ (Mach 1910, 346).

Die grundsätzlichen Rahmenbedingungen der herrschenden Schulorganisation sind für militärische Formationen besser geeignet als für die partizipative und individualisierende Gestaltung von Lernumgebungen und –prozessen: man muss teilnehmen, ob man will oder nicht; Klassenbildung, Klassengröße, (staatlich, nicht wissenschaftlich- klientenorientiert selektierter) Lehrer als Feldwebel der Klasse, alle müssen zur gleichen Zeit in der Kaserne sein, die Zeit- und Raumeinteilung wird „von oben“ festgelegt, geistige und kulturelle Uniformierung (Curriculum, Bildungsstandards, autoritär verordnete Tests), der Arbeitsplan (raum-zeitliche Fremdbestimmung) wird vom Generalstab oktroyiert, die Soldaten haben nichts zu sagen, man lernt, das Maul zu halten und ohne Widerstand Tätigkeiten durchzuführen, die nicht den eigenen Interessen entsprechen bzw. die viele Schüler und Eltern nicht für sinnvoll halten, Schüler lernen die Obrigkeit (Gesetzgeber, Juristen, Beamte etc.) und ihre Begründungen für die Anforderungen nicht kennen, müssen ihre Entscheidungen aber unbefragt für absolut richtig und alternativenlos anerkennen; wenn man die Anforderungen der Offiziere nicht erfüllt, wird man gedemütigt (schlechte Noten, negative Bemerkungen, sitzen bleiben, ignorieren).

Aus einem Interview (2010) mit einem Schulleiter einer Hauptschule in Wien:

„Und wenn man sich vorstellt, dass unsere Schule, so wie sie jetzt ist, im Großen und Ganzen quasi ein Ableger aus der Militärschule des 19. Jahrhunderts ist, unglaublich, ja. Zum Beispiel das Läuten nach 50 Minuten, das kommt noch aus der Militärschule. Damals wurde gepfiffen zwar mit einem Pfeiferl, aber im Prinzip ist das noch immer dasselbe, ja. Oder das Anstellen in Zweierreihen. Ja, das Aufstehen, wenn ein Lehrer die Klasse betritt.“

In vielen Schulen für arme und unterprivilegierte Kinder in den USA wird Disziplin und Ordnung mit militärischen Mitteln hergestellt und aufrechterhalten (vgl. Lack 2009). Zweifellos gibt es in der heutigen Welt auch eine viel direktere und gewalttätigere Militarisierung in und durch Schulen und andere Umgebungen formellen Lernens und Arbeitens als in Ländern der EU, nicht nur in Asien und Afrika, sondern auch in Teilen der westlichen Welt, z.B. in den USA (vgl. Saltman/ Gabbard 2003 und Schriften von Chomsky). Im Vergleich zu diesen Systemen sind die meisten Schulen in der EU weniger militaristisch, doch sie dienen der Vorbereitung von Kämpfen, vor allem im Wirtschaftsbereich, der Konzentration auf fremdbestimmte Ziele, ohne den Kontext zu berücksichtigen (z.B. entkontextualisiertes Fachwissen, teaching to the test, sozial- und erziehungswissenschaftliche Ignoranz), und der Befürwortung von Exklusion, und nicht der gleichheitsfördernden, selbstbestimmten und kooperativen Gestaltung von Gruppen und Organisationen.

Exkurs 1: Die Friedensförderung wird aus den Mathematikcurricula ausgeklammert, z.B. dürfen keine Berechnungen des Zerstörungspotenzials der staatlichen Waffen (Militär, Polizei etc.) im Unterricht durchgeführt werden.

Exkurs 2: Durch neue Technologien der Nicht-Tötung (z.B. Gebrauch nicht-tödlicher Waffen und Zähmungsmittel), d.h. physischer, psychischer und sozialer Lebensminderung und Verhaltenskontrolle ohne „Tötung“, die in Krankenhäusern, Pflegeheimen, bei Polizei- und Militäreinsätzen zunehmend verwendet werden, ergeben sich zusätzliche Möglichkeiten der „Belehrung“, Steuerung, Unterdrückung, Diskriminierung und Stabilisierung von Herrschaft.

Diese durch neue Technologien ermöglichten Unterwerfungsstrategien werden – wie gesagt – nicht nur bei Einsätzen der Polizei und anderer Sicherheitskräfte angewendet (werden), sondern auch bei Einsätzen von Ärzten, Juristen, Lehrern, Sozialarbeitern und anderen Professionellen.

Exkurs 3 (im Anschluss an Gedanken von Foucault und Chomsky): Militarismus bedeutet die Zu- und Abrichtung von Menschen für Kämpfe. Der alte Militarismus war blutig und mythisch, der neue ist sauber und „wissenschaftlich“. Der Körper soll äußerlich nicht mehr verletzt werden, doch umso mehr werden physisches, psychisches und soziales System in die Zu- und Abrichtung einbezogen. Die Schüler werden zu flexiblen Söldnern ausgebildet, die dann von Warlords und Unternehmern eingesetzt werden können. Die Kampfzone ist allgegenwärtig und es verschwindet der Unterschied zwischen Krieg und Frieden. Die Ausbildung von Söldnern durch die nationalen Bildungssysteme leisten zur Stabilisierung der Herrschaft im Weltsystem einen wesentlichen Beitrag.

Durch die Diskussion derartiger Thesen und Argumente könnte der „heimliche Militarismus“ in Schulen vielleicht bewusster und damit rationaler gestaltbar werden.¹⁰⁷

Mutterrolle/ Muttermythos/ Mutterideologien

„Kindererziehung ist für Eltern, vor allem für Mütter, energie- und zeitintensiver als früher! Es handelt sich sowohl um gestiegene objektive Anforderungen auf dem Arbeits-, Partnermarkt und auch anderen Märkten, als auch um subjektive Ansprüche an Kinderpflege und -erziehung der besser ausgebildeten Mütter und Väter. Von vielen Müttern wird erwartet, dass sie dem Schulkind regelmäßig bei den Schularbeiten helfen, d.h. es findet eine Quasi-Professionalisierung der Mutterrolle statt.“ (Feldmann 2006, 156) Diese Tendenz wurde im vergangenen Jahrzehnt durch Globalisierung, Arbeitsplatzverluste und eine allgemeine Zukunftsverunsicherung verstärkt, so dass Versagensängste häufiger auftreten und Mütter schon im Vorschulbereich stärker zur Förderung ihrer Kinder „motiviert“ werden.

Es gibt unterschiedliche Muttermythen und -ideologien, die von den jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnissen und von Interessengruppen abhängig sind¹⁰⁸.

Mutterideologien wurden und werden auch von der wissenschaftlichen Literatur transportiert.

„Alle diese Entwicklungsprozesse sind abhängig von der kontinuierlichen Beziehung einer Pflegeperson, die meistens mit der leiblichen Mutter identisch ist.“ (Kluge 2006, 31) Es gibt zwar keine eindeutigen Beweise dafür, dass erstens die leibliche Mutter das Kleinkind pflegen muss noch dass zweitens eine kontinuierliche Beziehung zu einer einzigen Pflegeperson für die positive Entwicklung notwendig ist, doch diese Behauptung entspricht dem gängigen Vorurteil, das auch heute noch vorherrscht.

„Ein Teil der Frauen bleibt paradoxerweise gerade auch aufgrund der Muttermoral (Postulat: Das Kind benötigt täglich viele Stunden eine sorgende Mutter!)¹⁰⁹ kinderlos, da die durch internalisierte Werte und Normen und durch von außen anstürmende Vorurteile geforderte Perfektion nicht erreichbar ist – um so eher, wenn auch zusätzlich der männliche Koproduzent noch spezifische Merkmale aufweisen muss: Prinzip „Alles oder Nichts!“. In einer Untersuchung gaben viele Personen als Grund für Kinderlosigkeit an, dass sie wahrscheinlich keine „guten Eltern“ wären (McAllister/ Clark 1998).“ (Feldmann 2006, 153 f)

Mutterideologie (in %)	Frauen sollen zuhause bleiben, wenn Kind im Vorschulalter	Kind leidet, wenn Mutter arbeitet
Westdeutschland	69	71
Ostdeutschland	21	34
Schweden	30	29

Quelle: Gerhards/ Hölscher 2003, 214.

¹⁰⁷ Ich bitte um Hinweise, in welchen Schulen gewaltfreier Widerstand „gelehrt“ wird.

¹⁰⁸ Vgl. Glaubenskrieg ums Kind. Der Spiegel 9/2008, 40 ff.

¹⁰⁹ Wissenschaftlich betrachtet handelt es sich um eine Ideologie, da es keine empirische Evidenz dafür gibt, dass halbwegs professionelle Kleinkindbetreuung schlechtere Ergebnisse liefert als Betreuung durch die Mutter (vgl. Literatur bei Dex 2004, 452).

Mythos/ Mystifikation

Mythen, d.h. Erzählungen, Glaubensvorstellungen, kollektive Deutungsmuster, beziehen sich auf „bedeutsame Situationen“, in traditionellen Kulturen meist auf Götter oder Heroen (vgl. Segal 2007). Mythen begleiten Gruppen und Kollektive auch in modernen pluralistischen Gesellschaften. Um und mit Mythen wird in den Medien und anderen Institutionen gekämpft. Mythen sind häufig mit Ideologien verschwistert. Ideologien sind allerdings präziser, detaillierter ausformuliert, stärker wissenschaftsorientiert und eher „kämpferisch“. Mythen sind diffuser, weniger überwacht, wandlungs- und widerstandsfähiger, oft parasitär besetzt, z.B. ökonomisch (Werbung!), religiös und medial.

Das Alltagsbewusstsein wird heute mit Informationen in Bildungsorganisationen und durch Medien bombardiert, verarbeitet sie jedoch in schwer vorhersehbarer Weise. Eine Möglichkeit, sich diesen Bearbeitungsmodi analytisch zu nähern, besteht in der Typisierung nach „Mythen“. Mythisierung erleichtert die Kommunikation im Alltag, reduziert Komplexität, konkretisiert und emotionalisiert Abstraktes und Rationales. Vogd und Saake (2008, 22) meinen, dass auch Wissenschaftler und Professionelle heute Mythen aufgrund der Überkomplexität, Unsicherheit, Unübersichtlichkeit und der „Willkür“ der Entscheidungen benötigen, produzieren und geliefert bekommen.

Auch im Bereich der Erziehung fluktuieren und oszillieren viele Mythen. Einige Beispiele seien genannt, die hier vereinfacht erklärt werden.

- Muttermythen: das Kind braucht jahrelang die (leibliche, genetische ?) Mutter als Ganztagsbezugsperson, um psychisch, physisch und sozial zu gedeihen (vgl. Feldmann 2006, 153 ff). Konsequenz: Krippe für Kinder unter drei Jahren werden abgelehnt oder für schädlich erklärt.
- Nation, Volk, Staat: Diese Mythen werden in manchen Staaten noch immer triumphal und schamlos gepflegt, in Deutschland und Österreich dagegen verschämt und verklemmt. Die Schule ist u.a. Träger des jeweiligen nationalen Mythos. Die Funktion der Integration dient dem Mythos: gemeinsame Sprache bis zu rigide vorgeschriebenen Rechtschreibregeln, provinzialisierter Geschichts- und Heimatunterricht, paramilitärische Rituale (festgelegte Gruppen mit Gruppenführer), Interaktions- und Kommunikationsnormen, Folklore usw.
- Politischer Mythos: So wie die (wirklich oder scheinbar) grundsätzlichen rechtlichen Regelungen und Rituale zu heiliger historischer Stunde eingerichtet wurden, sind sie beizubehalten – eine Sakralisierung der Herrschaftsverhältnisse. Verfassungen (staatliche Grunderzählungen) werden teilweise mythisiert.
- Wissenschaftsmythen: Die meisten Menschen, auch wenn sie ein Studium absolviert haben, sind überfordert und auch nicht willens, wissenschaftliche Botschaften kritisch zu prüfen. Sie verwenden u.a. Wissenschaftsmythen im Umgang mit diesen Meldungen. Ein solcher Mythos besteht in einem unkritischen Glauben an Expertenurteile, empirische Untersuchungen und Interpretationen, die von Autoritäten als objektive Wahrheiten angepriesen werden (vgl. Rauin 2004). Die Grenzen zwischen Wissenschaftsmythen und „seriösen“ wissenschaftlichen Aussagen und Theorien sind fließend. Wissenschaftliche Mythen sind allerdings durch ihre Dogmatik und die Einflechtung in „große Erzählungen“ und Rituale zu identifizieren.
- Begabungsmythen: Die Begabungsmythen wurden schon seit Jahrzehnten angegriffen und als wissenschaftlich unbrauchbar bezeichnet, doch sie halten sich, vor allem in Deutschland und Österreich, nach wie vor prächtig. Sie werden durch die Schulstruktur und durch politische Stellungnahmen gestützt. Sie dienen in Verbindung mit Leistungsideologien der Legitimation von „Ständen“, Klassen, sozialen Milieus und Habitusformen.
- Schulmythen (vgl. Böhme 2000): Schulen müssen so sein, wie sie sind, damit die Individuen und das Kollektiv in Zukunft (kulturell) überleben (Stundeneinteilung, Jahrgangsklassen, ein Lehrer eine Klasse, Schulfächer wie gehabt, Frontalunterricht etc.). Schulmythen sind durch die langjährige alltägliche Teilnahme an mit ihnen verbundenen Ritualen „unwiderstehlich“ und werden durch Erzählungen über die ideale Schule oder das Horrorinternat etc. am Leben erhalten. „There is a mass superstition, unwritten by additional billions every year, that adolescents must continue going to school every year.“ (Goodman 1971, 19)
- Gymnasium: Das heilige Gymnasium ist die „seit Humboldtschen Urzeiten“ funktionierende, unsere Elite bildende und die Überlegenheit (welche?) Deutschlands bzw. Österreichs garantierende Schulart, die unbedingt erhalten werden muss. Nur wer ein Gymnasium erfolgreich abgeschlossen hat, gehört in den Kreis der Erhabenen und Geweihten. Aufgrund der ökonomischen und politischen Interessen der Verteidiger des Gymnasiums handelt es sich nicht nur um einen Mythos sondern auch um eine Legitimationsideologie.
- Deutscher Gesamtschulmythos: Er ist durch Wissensverbot (in Schulen und Medien soll nicht korrekt informiert werden), Überfremdung („Finnlandisierung“ und „Vertürkung“), Kollektivismus und DDR-touch (Berührungsverbot), Kultur- und Leistungsverfall gekennzeichnet.

- Lehrermythos: Der „gute Lehrer“ (früher der „geborene Erzieher“) wird zum Heiler, Heiland und Führer. Man muss keine „Strukturen“ ändern, sondern benötigt nur den „guten Lehrer“ und sein Charisma. An diesem Mythos arbeiten auch Erziehungswissenschaftler und Psychologen, die durch und für Mythenpflege einträgliche Forschungsprojekte bewilligt erhalten. Der Mythos dient auch zur Disziplinierung des Personals, denn wenn man sich mit dem unerreichbaren Ideal vergleicht, kommt man sich klein und defizitär vor. Der Mythos wird auch durch die empirisch gestützte Wundertierkompetenzmagerie¹¹⁰ aufrechterhalten (vgl. z.B. Fend 2008, 237-350).
- Bildungsmythos: Wenn alle gut „gebildet“ sind, dann funktioniert die Gesellschaft optimal. Doch ob die derzeit in Schulen und Hochschulen vermittelte „Bildung“ tatsächlich dieses gesellschaftliche Ergebnis erbringt, ist in Frage zu stellen. „War früher klar, dass die Tauschmarktlogik, also schulischer Erfolg ... automatisch zu einer glänzenden beruflichen Karriere führt, so ist dieser Mythos längst erschüttert.“ (Kösel 2007, 151)

Konservative deutsche und österreichische Gruppen waren sehr verärgert, dass die jahrzehntlang erfolgreich gepflegte Bildungsmythenbildung durch die PISA-Wellen gestört wurde. Inzwischen hat „man“ mit Hilfe von willigen Erziehungswissenschaftlern und anderen Abhängigen und begünstigt durch die Halbbildung der akademischen Elite die Lage wieder halbwegs im Griff.

Mystifikation oder Mystifizierung ist eine emotional und sozial beeindruckende Auratisierung, Adelung oder Sakralisierung von „Wirklichkeiten“ oder „Wahrheiten“.

- Bildung: Muss auf die Frage „Was ist Bildung?“ eine mystifizierende Antwort gegeben werden?
- Bildungsstandards: Der Mystifizierungskomplex umfasst eine mechanistische Auffassung der Person (der Kognitivist, z.B. Schachweltmeister), eine heilige Domänengruppe, einen Übervater Staat, die Idee der „objektiven Messung“ und den „Kanon“, eine säkulare heilige Schrift. Ohne diese Mystifikationen sind die deutschen Bildungsstandards bestenfalls als Anhang zu einem Wikipedia-Artikel zu verwenden.
- Führung, Leitung: Die Mystifizierung ergibt sich populäranthropologisch, d.h. die Menschenhorde mit einem Hordenführer. Sie wurde dann in den Herrschaftssystemen interkulturell verankert und in monotheistischen Religionen sakralisiert. Niemand kann (will?) sich ein Kultusministerium ohne Kultusminister vorstellen, es erschiene dann als ein Körper ohne Kopf – oder gar die USA ohne Präsident – keinesfalls eine Schülergruppe ohne Lehrer – aber die Mutter aller Schrecken: eine Schule ohne (starken) Schulleiter¹¹¹.
- Exzellenz: Die Exzellenzen der früheren Jahrhunderte sind bis auf wenige Ausnahmen verschwunden, doch der Mythos ist geblieben. Die Erwartungen und Strategien, Wissenschaft in „Kohle“ oder „Öl“ zu verwandeln, werden durch Exzellenzdiskurse mystifiziert.

Nachhilfe/ Hausaufgaben

Die Benachteiligung unterer Schichten kann auch am Anteil der Schüler, die Nachhilfe außerhalb der Schule erhalten, abgelesen werden (vgl. Hollenbach/ Meier 2004). In Finnland und Schweden finden weniger „Auslagerungen“ statt. Je mehr Nachhilfe gegeben wird bzw. gegeben werden „muss“, um so mehr wird die soziale Ungleichheit verstärkt – jedenfalls in den Staaten der EU. Nachhilfe erhalten Kinder der wohlhabenden Eltern und sie erfolgt meist auf professionell niedrigem Niveau, so dass effektivere Formen des Lernens stattdessen gefördert werden sollten.

	Unterricht außerhalb der Schule, in %
Finnland	2,4
Schweden	3,3
England	15,8
Deutschland	17,1
Frankreich	19,5
Spanien	40,7

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, 417.

Nachhilfe wird angeblich wegen des Leistungsveragens eines Schülers erforderlich, doch sie ist primär das Zeichen eines Versagens des Ministeriums, der konkreten Schule und ihres Personals. Die Schule schafft es

¹¹⁰ Gute Lern- und Arbeitsnetzwerke benötigen keine Wundertiere.

¹¹¹ Typisch für die weiche Führerideologie ist folgendes „Expertenurteil“: „Neither a heavy-handed view of top down reform nor a romantic vision of bottom-up change is plausible.“ (Darling-Hammond 2005, 366)

nicht, Schüler zu selbstständigem und kreativem Lernen zu verhelfen, sondern macht aus ihnen gestörte Lernarbeiter. Die Überfülle des Lernstoffes – ein verräterischer Ausdruck – ist nicht von gut begründeten Zielen her quasi „naturegegeben“, sondern dient Herrschaftszwecken, d.h. es sollen abhängige, furchtsame, an Fremdprogrammierung gewöhnte Sozialcharaktere hergestellt werden. Dass die Leistungen der deutschen Schulen sich zwischen 2002 und 2006 verschlechtert haben, lässt sich daran erkennen, dass sich der Anteil der Jugendlichen, die Nachhilfe erhalten, deutlich erhöht hat (Shell Jugendstudie 2006, 70).

Hausaufgaben sind eine mythische Angelegenheit, d.h. ihnen wird großer Wert zugeordnet und über sie gibt es viele Erzählungen. Die empirischen Untersuchungen belegen jedoch, dass sie relativ wenig Wirkung haben, ja dass eine Verlagerung des häuslichen Lernens in eine gute Ganztagschule insgesamt günstigere Ergebnisse liefert (vgl. Fölling-Albers 2007, 313 f; Lipowsky 2004). „Je häufiger sich die Eltern bei den Hausaufgaben engagieren, desto ungünstiger verläuft die Leistungsentwicklung.“ (Lipowsky 2004, 44)

Medien, Multimedia, Online-Lernen, E-Learning

These: Immer mehr Kinder und vor allem Jugendliche müssen ihre durch Medien- und neue community-Erfahrungen erworbene und kultivierte Kreativität, Energie und ihr zukunftsorientiertes Wissen beim Eintritt in das Schulgebäude in der Früh abgeben und sich langweilen, ihre Zeit didaktisch bestenfalls mittelmäßigen und meist keineswegs nachhaltigen kognitivistischen Veranstaltungen opfern.¹¹²

Es gibt die alten Medien: Buch, Fotografie, Radio, Film und Fernsehen und die neuen Medien, deren neue „Orte“, das Internet und tragbare elektronische Geräte, immer bedeutsamer werden. Die Bildungsbeflissenen halten nach wie vor die Printmedien, vor allem das Buch, für den Königsweg zur Bildung. Zweifellos werden die alten Medien, die sich ausdifferenzieren, durch die neuen nicht außer Kraft gesetzt, sondern es entstehen viele neue Kontexte und Hybridformen. Jedenfalls liefert ein Konfliktansatz Erklärungen. Mächtige Interessengruppen sind mit Medienformen verbunden. Die absolutistische Vorliebe des staatlichen Monopolisten und seiner semiprofessionellen Lehrerschaft für das unter bizarren Marktbedingungen provinziell hergestellte und zwangsvertriebene Schulbuch hat z.B. zu einer Wissensproduktionsabstinenz der Staatsmedien und der passivierten Insassen im Basisbildungsbereich beigetragen. Die „Kulturprogramme“ des deutschen staatlich kontrollierten Rundfunks zeigten in den vergangenen zwanzig Jahren eine ähnliche Stagnation und Kümmernis wie die meisten deutschen Schulen.

Seitdem Menschen zu schreiben und zu lesen begonnen haben, tobt auch der soziale und pädagogische Kampf um Nutzen und Schaden von „Medien“ bzw. „Kulturwerkzeugen“. In Deutschland gibt es sehr bekannte Vertreter der radikalen Ansicht, dass die neuen Medien für Kinder schädlich sind, z.B. Spitzer (2002) und Pfeiffer. Diese Wissenschaftler und Medienliebhaber haben auch eine Anhängerschaft in Kreisen des gehobenen Bürgerturns bzw. der reflexionsschwachen Akademiker. Die Diskussion kann hier nicht geführt werden, doch empirische Studien deuten darauf hin, dass die Lage komplex ist (vgl. z.B. Brügelmann 2005, 304 ff), dass kontextspezifisch entschieden werden sollte, und dass „pädagogische Entscheidungen“ im Vergleich zu der Lebensweltwirkung sich dynamisch entwickelnder Technologien und wirtschaftlicher Verhältnisse nur eine geringe Rolle spielen.

Unterricht, Klassenzimmer, Studentafel und Lehrplan klingen ziemlich altmodisch für Kinder und Jugendliche, die sich in virtuellen Gemeinschaften tummeln.

„Virtuelle Communities sind neue kulturelle Räume, die ... bereits jetzt eine hohe Attraktivität besitzen... Lernen braucht ein subtiles Wechselspiel von öffentlichen und privaten Arenen, braucht die Möglichkeit zur Identitätsarbeit, braucht damit Gelegenheiten, Lern- in Bildungseffekte zu überführen.“ (Marotzki 2004, 58)

Ab welcher Klasse sollen virtuelle Communities in den Unterricht einbezogen werden? Die Frage kann auch anders gestellt werden: Wie können Lernende motiviert werden, ihre Erfahrungen in virtuellen Gemeinschaften für schulisches Lernen zu nutzen? Oder allgemeiner formuliert: Wie kann an die außerschulischen Erfahrungen mit Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule angeknüpft werden?

Systemtheoretisch kann man Unterricht, virtuelle Communities, Handygebrauch, Computerspiele etc. als eigene institutionelle Bereiche ansehen, die ihre Codes, ihre Normen, Gefühlshaushaltsanteile und viele andere kontextuelle Besonderheiten aufweisen. Es entstehen Vermittlungsprobleme.

Politische und soziale Fragen können gestellt werden: Wer soll bzw. darf wie steuernd in diese kulturellen Räume und in das Nutzerverhalten eingreifen? Für wen sind welche Kompetenzen wertvoll oder schädlich?

Diese Fragen wirken sicher auf viele abschreckend. Und wer Schule als Lernfabrik zur Herstellung von Fachkompetenzen oder eines bildungsbürgerlichen Habitus definiert, wird eher zur Ausgliederung dieser neuen kulturellen Bereiche neigen. Andere sehen ein neues Zeitalter kommen, einen Paradigmenwechsel und eine „neue Lernkultur“ (Arnold/ Lermen 2004).

¹¹² Vgl. <http://education.guardian.co.uk/elearning/story/0,,2074232,00.html>

Derzeit sieht es jedoch eher danach aus, dass immer mehr parallele Subkulturen entstehen und die Gemeinsamkeit in einer oberflächlichen und sich schnell wandelnden Agendasetzung durch das Fernsehen und andere Massenmedien besteht. Unterricht erscheint unter diesen Bedingungen auf der Hinterbühne als eine kognitivistische Zwangsveranstaltung zur Vermittlung von Basiskompetenzen mit austauschbaren politisch und kulturell korrekten Inhalten, als eine Live-Sendung, die nicht aufgezeichnet werden darf. Der Erwerb von sozialem und kulturellem Kapital wird bei einer solchen Entwicklung Feld-Habitus-Konfigurationen und Märkten, die Zielgruppenangebote machen, überlassen.

Doch die neuen Medien in Verbindung mit neuen Lernmodellen ermöglichen eine Kombination von Kompetenz-, Gemeinschafts- und Arbeitsentwicklung. In progressiven Bildungsorganisationen entstehen communities of practice, lokale Gruppen, die gemeinsam arbeiten, sich zu oder mit online-communities zusammenschließen, wobei die Netzwerkstrukturen von den Nutzern mitbestimmt werden (vgl. Stuckey/ Barab 2007).

PISA

Die Rangreihen der Mittelwerte an PISA teilnehmender Staaten sind für eine erziehungswissenschaftliche Diskussion nicht interessant – außer es geht um den Einfluss der Medien, um Ideologiebildung und Herrschaftsdiskurse.

PISA 2000

PISA (*Programme for International Student Assessment*) wurde von der OECD in den Jahren 2000, 2003 und 2006 durchgeführt und dient der Erfolgsmessung der Bildungssysteme im Dreijahresrhythmus (Population: 15-jährige).

Hauptsächlich werden folgende Bereiche erfasst:

- Lesekompetenz
- Mathematische Grundbildung
- Naturwissenschaftliche Grundbildung
- Problemlösekompetenz
- Fächerübergreifende Kompetenzen.

Einige Ergebnisse der Untersuchung im Jahre 2000:

Im Bereich der sehr guten SchülerInnen schneidet Deutschland durchschnittlich ab, im Bereich der sehr schlechten ist Deutschland Spitzenreiter!

Deutschland ist Meister in *sozialer Bildungsungleichheit!* Unterschicht- und Migrantenkinder werden benachteiligt.

57 % der 15-jährigen deutschen Jungen lesen NICHT gern! (Mädchen 32 %)

Bayern und Baden-Württemberg schneiden im Bundesländervergleich überdurchschnittlich gut ab.

Soll das *bayerische Schulsystem* als Vorbild für die anderen Bundesländer dienen?

Nein:

- Selektion nach der 4. Klasse
- Zementierung sozialer Ungleichheit¹¹³
- Beharren auf Mehrgliedrigkeit
- höchste Rate an Sitzenbleibern von allen Bundesländern
- zu geringe Abiturientenrate
- unzureichende Mitbestimmung der Eltern und SchülerInnen.

Bessere *Vorbilder* sind: Finnland, Schweden und einige kanadische Provinzen.

Ein Beispiel für eine Fehleinschätzung des „Erfolgs“ aufgrund allzu eingeschränkter Hypothesenbildung und Methodologie (nur ausgewählte PISA-Daten und oberflächliche Schulpolitikanalyse) bietet Overesch (2007, 249): „Bayern steht beispielhaft für das Ergebnis, dass in Deutschland eher die Länder mit einer strikten Orientierung am Leistungsprinzip erfolgreich waren als die Regierungen, die der gleichen Verteilung von Bildungschancen Priorität einräumten.“

Warum schneiden Bayern und Baden-Württemberg besser als östliche und teilweise auch nördliche Bundesländer in den PISA-Untersuchungen ab? Weil seit 50 Jahren ein *brain drain* nach Süden stattfindet und damit die sozioökonomische Kompetenz der Bevölkerung, die Wirtschaftslage und das kulturelle Kapital besser als in den anderen Bundesländern sind. Die Mittelwertunterschiede sind somit nicht auf die bessere Qualität der Schulen oder der Schulstruktur zurückzuführen.

¹¹³ Bayern erreicht Spitzenwerte der sozialen Diskriminierung im Vergleich mit Ost-Bundesländern: Die Chance zum Besuch eines Gymnasiums liegt bei einem Kind aus der Oberen Dienstklasse mehr als 10mal so hoch als bei einem Facharbeiterkind (bei Kompetenzkontrolle 6,22mal gegenüber 1,73 in Brandenburg) (Rösner 2007, 22).

„Selektive Migration von den Ostländern in den Westen und von den nördlichen Ländern der Bundesrepublik Deutschlands in den Süden hätten zu einem Schüler *brain-drain* geführt, der sich nun in entsprechenden Leistungsprofilen wieder zeige (siehe Bertram, 2003).“ (Fend 2004, 20)

In diesem Zusammenhang ist auf die ungelöste Problematik der kausalen Zuschreibung hinzuweisen. Es bleibt unklar, in welchem Ausmaß Bildungspolitik, schulische Maßnahmen, elterliches Verhalten, andere Umweltfaktoren, Selbststeuerung und die vielfältigen „Interaktionen“ zwischen Faktoren die Testergebnisse „herstellen“ bzw. „erklären“ (vgl. Fend 2008, 140 f). Somit kann auch die Vermutung des dänischen Soziologen Esping-Andersen (2004, 508 f) nicht ‚falsifiziert‘ werden, „dass die skandinavischen PISA-Erfolge nicht der schulischen Exzellenz, sondern dem in Nordeuropa verwurzelten Sozialstaat geschuldet sind, der auf Gerechtigkeit, Egalität und ein geringes Armutsrisiko abzielt“ (Hesse 2005, 38).

PISA 2003 und 2006

Die Spitzengruppe kann in drei Untergruppen geteilt werden: EU (Finnland), Ostasien (Japan, Korea)¹¹⁴, angelsächsische Länder (Kanada). In der EU gehört nur Finnland unbestritten zur Spitzengruppe. Dann gibt es in der EU eine große Mittelgruppe, zu der z.B. Österreich, Deutschland und Schweden in allen drei bisherigen Untersuchungen gehören, und schließlich ist die südeuropäische Niedrigleistergruppe zu nennen: Griechenland, Portugal, Italien und Spanien.

Interessant ist, dass das wegen seiner Schulreformen häufig gelobte und tatsächlich auch beachtenswerte Schweden nur zur (besseren Hälfte der) Mittelgruppe gehört.

In PISA 2003 wurde auch Problemlösekompetenz gemessen, wobei Korea, Finnland und Japan Spitzenwerte erreichten, während österreichische und deutsche Schüler leicht überdurchschnittlich abschnitten (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 157).

Deutschland zeigt im Vergleich zu Finnland und Kanada hohe soziale Disparität, d.h. einen überdurchschnittlich starken Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status (beruflicher Stellung der Eltern) und Kompetenz.

Deutschland erreichte 2003 und auch 2006 gegenüber 2000 nur geringe nicht bedeutsame Verbesserungen auf manchen Dimensionen. Bei der Lesekompetenz der deutschen SchülerInnen zeigten sich 2003 und 2006 keine relevanten Veränderungen gegenüber 2000. In naturwissenschaftlichen und mathematischen Kompetenzbereichen konnte die Gruppe der leistungsstarken SchülerInnen sich 2003 und vielleicht 2006¹¹⁵ ein wenig verbessern, während die leistungsschwachen keine bedeutsamen Verbesserungen aufwiesen.

„... hier vollzieht sich etwas, das wir in der Gesellschaft insgesamt erleben. Das obere Viertel der Gesellschaft ist wenig bis gar nicht von den sozialen Einschnitten des Staates betroffen, während das untere Viertel fast allein die negativen Folgen zu tragen hat. Im Kern ist die Schulentwicklung mit ihrer größer werdenden Leistungspreizung also ein Spiegel dessen, was gesamtgesellschaftlich gerade passiert.“ (Klemm 2005)

Durch die zweite (und dritte) Untersuchung ist nun gut abgesichert, dass fast ein Viertel der deutschen Jugendlichen „aufgrund ihrer Lesekompetenz äußerst schlechte Voraussetzungen für eine Bildungs- und Berufskarriere mitbringen“ (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 108). In besonderem Maße sind Migrantenkinder aus der Unterschicht betroffen.

„Die Ergebnisse zweier Herkunftsgruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland wurden mit denen in der Schweiz und Österreich verglichen. Danach gelingt es offensichtlich in beiden Nachbarländern besser als in Deutschland, Jugendliche aus der Türkei und Zugewanderte aus dem ehemaligen Jugoslawien zu fördern.“ (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 272)

Dass die Jugendlichen, die in Deutschland oder Österreich geboren wurden und deren Eltern aus dem Ausland zugezogen sind, besonders schlechte Kompetenzen aufweisen, schlechtere als aus dem Ausland zugewanderte Jugendliche, kann als abwertendes Urteil für Haupt- und Sonderschulen und für das gegliederte Schulsystem interpretiert werden. Hätten Deutschland und Österreich wie Polen¹¹⁶ 2000 das Alter, in dem die Kinder auf unterschiedliche Schultypen verteilt werden, hinaufgesetzt, hätte sich dies 2006 vielleicht in verbesserten PISA-Werten, sicher in einer Steigerung der Lebenschancen der unterprivilegierten Jugendlichen ausgewirkt.

Der soziale Gradient, d.h. die Abhängigkeit der Lesekompetenz von der sozialen Herkunft, sollte in Österreich und Deutschland verringert werden, doch man sollte nicht vergessen, dass es bedeutsamere Indikatoren für die soziale Ungleichheit gibt: Einkommen, Arbeitslosigkeit, Arbeitsbedingungen, Wohnbedingungen, Verfügbarkeit und Qualität frühpädagogischer Einrichtungen etc.

¹¹⁴ Die ostasiatischen Staaten Singapur, Korea, Japan und Taiwan haben auch bei der TIMSS-Studie (2003), die den Curricula nahe stehende Mathematikleistungen gemessen hat, besser als alle anderen hochentwickelten Länder abgeschnitten. Deutschland und Österreich haben sich bei dieser Untersuchung nicht beteiligt.

¹¹⁵ Es bestehen methodische Vergleichsprobleme zwischen den einzelnen Untersuchungen.

¹¹⁶ In der Lesekompetenz hat sich Polen zwischen 2000 und 2006 um 29 Punkte auf 508 Punkte verbessert.

<i>Grad der Abhängigkeit der Lesekompetenz von der soz. Herkunft = sozialer Gradient/ PISA 2006</i>	
Korea	17
Finnland	18
Schweden	28
OECD-Durchschnitt	30
Polen	34
Deutschland	35
Österreich	35
Tschechien	46

Quelle: Spiegel 50/2007

Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2006¹¹⁷ war feststellbar, dass die Reaktionen auf die Studie sich normalisiert hatten. Bildungspolitiker versuchen allerdings, die Ergebnisse als Beweise für Reform-erfolge zu verwenden – eine ziemlich fadenscheinige und wissenschaftlich unseriöse Propaganda.

Wo liegt nach den drei PISA-Untersuchungen der Haupthandlungsbedarf für Deutschland und Österreich? Im untersten Bereich. Die Elite der SchülerInnen (die oberen 5 oder 10 %) ist zwar etwas schwächer als die entsprechenden Gruppen der Spitzenländer, doch der Unterschied ist nicht relevant. Die nachhaltigen Probleme liegen im untersten Bereich (die unteren 10 oder 15%). Allerdings erweisen sich fast alle Staaten der EU in diesem Bereich als Versager – abgesehen von Finnland, das freilich eine geringe Migrantenrate aufweist. Die Organe der EU sollten sich um dieses Problem kümmern, statt kleinliche bürokratische Vorschriften auszuarbeiten. Deutschland hat einen besonderen Handlungsbedarf, da z.B. die türkischen Jugendlichen so schlecht wie in keinem anderen EU-Land abschneiden.

Kritik an PISA¹¹⁸

Die Kritik an PISA und die Kritik an der Kritik (z.B. Sacher 2005) sind inzwischen ein eigener inter- und transdisziplinärer Arbeitsbereich geworden, der in paedilex nur kurz besucht wird. Es handelt sich nicht nur um innerwissenschaftliche, sondern vor allem um gesellschaftliche und politische Auseinandersetzungen.

Die Zuschreibung der Mittelwertunterschiede zu Unterschieden der Lehrertätigkeit, der Qualität der einzelnen Schule oder des Schulsystems ist wissenschaftlich problematisch, da der Anteil der anderen Faktoren, vor allem der familiären Einflüsse, bestenfalls grob gemessen werden kann. Ein Staatenvergleich wird dadurch erschwert, dass zu viele Variablen und Dimensionen wirken (z.B. Einschulungsalter, Anzahl der Unterrichtsstunden, Ganztagschulen, Curriculum, Finanzierung etc).

Der Teil wird für das Ganze genommen: PISA misst Lesekompetenz¹¹⁹, mathematisches und naturwissenschaftliches Schulwissen und neuerdings auch Problemlösekompetenz. PISA beschäftigt sich also mit wichtigen Ausschnitten des Sozialisations- und Erziehungsprozesses. Doch andere Aspekte, z.B. soziales und politisches Lernen, musikalische und gestalterische Kompetenz, Ökonomie oder Gesundheit, geraten nun weiterhin ins Hintertreffen, werden ignoriert (kognitivistische Ausrichtung auf Masterdisziplinen).

Die PISA-Macher sind nicht für die ideologische und interessenspezifische Verwendung ihrer Ergebnisse verantwortlich. Doch dieser „Missbrauch“ ist eine Tatsache. Wenn die KMK-Präsidentin listig mitteilt: „PISA gibt uns dafür (für eine Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems, K.F.) keine Handlungsanweisung“ (Süddeut. Z. 8.12.04), dann unterstellt sie, „wir“ benötigten eine entsprechende „Handlungsanweisung“ durch PISA.

Eine spezielle PISA-Kritikposition schreibt „Bildung“, „Abendland“ und „Humboldt“ auf ihre Fahnen oder in ihre Feuilletons und verunglimpft PISA als „technokratisch“, „bildungsfunktionalistisch“, „ökonomistisch“ und „pragmatistisch“. Doch hinter dieser „humanistischen Position“ verbirgt sich der konservative deutsche Bildungsbürger, der seine Kinder aufs Gymnasium schickt und die Unterschicht- und Migrantenkinder dort möglichst raushalten will.

Wie schon in Punkt 1 genannt, wird der Mittelwert- und Streuungsvergleich der Staaten als nicht aussagekräftig bezeichnet, wobei viele Aspekte genannt werden, aus denen ein besonders wichtiger hier ausgewählt wird. Deutschland hat einen überdurchschnittlich hohen Migrantenanteil unter den Ländern der EU, wodurch das schlechte Abschneiden teilweise erklärt werden kann. Allerdings schneiden Länder

¹¹⁷ Vgl. http://www.oecd.org/document/20/0,3343,de_34968570_35008930_39721428_1_1_1_1,00.html; <http://www.bmbf.de/de/6624.php>.

¹¹⁸ Vgl. zur Kritik an PISA folgende Literatur: Brügelmann 2002; Lind 2004; Brake 2003; Bellmann 2005; Sjøberg 2004; Jahnke/ Meyerhöfer 2006; Hopmann/ Brinek/ Retzl (Hg.) 2007.

¹¹⁹ Lesekompetenz ist eine zentrale Kompetenz, doch für viele Menschen wichtige Texte aus den Bereichen Schule, Hochschule, Wissenschaft, Recht und Politik verständlich und lesbar zu machen, gilt leider nicht als wertvolle Kompetenz in unserer Gesellschaft.

mit noch höheren Migrantenanteilen wie Kanada und Australien eindeutig besser ab. Freilich führen sie auch eine striktere Selektion bei der Einwanderung durch, d.h. sie haben einen höheren Anteil an hochqualifizierten MigrantInnen. Die Niederlande sind eher mit Deutschland vergleichbar, da sie auch einen hohen Anteil an gering qualifizierten MigrantInnen haben, es gelingt ihnen jedoch, sie besser auszubilden als Deutschland.

PISA dient dazu, dem Nationalstaat und auch der OECD Legitimation für verstärkte Kontrolle, Normierung und Steuerung zu geben.

Es folgen einige Kritikpunkte in Kurzform, deren Relevanz und Stichhaltigkeit hier nicht geprüft werden.

Produkt- und nicht Prozessorientierung.

Es werden nicht tatsächliche alltags- oder berufsnahe Leistungen getestet.

Durchschnittswerte haben geringe Aussagekraft, da es auf vielen Dimensionen eine hohe Heterogenität (zwischen Schulen, LehrerInnen, SchülerInnen, Regionen etc.) gibt.

Die Medienverarbeitung und die politische Verwertung der Studie führen zu vielfältigen Verzerrungen und zu Vorurteilsverstärkung.

Vielfältige Kritik wurde an der Testkonstruktion und -durchführung geübt: Items, Repräsentativität, Auswahl der Schulen, Motivation der SchülerInnen, den Test durchzuführen, Fragestellungen etc. (vgl. Hopmann/ Brinek/ Retzl 2007)

Politische Bildung und Bildungspolitik

Die Art, wie deutsche Schulen und andere staatliche und private Organisationen heute noch gestaltet werden, trägt dazu bei, dass demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen nur schwach aufgebaut und teilweise sogar verschüttet werden. Die deutschen Schulen, Hochschulen und andere Organisationen sind also mitverantwortlich für die bedauerliche Tatsache, dass Demokratie- und Fremdenfeindlichkeit, Chauvinismus, Empathiearmut und Misstrauen in der Bevölkerung weit verbreitet sind (vgl. Decker et al. 2008).

Bildungspolitik ist ein Herrschaftsbereich, der meist in erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwerken, Untersuchungen und Hochschulcurricula ein Schattendasein führt. Untertanen sollen sich mit solchen Inhalten nur affirmativ, oberflächlich und weisungsgemäß beschäftigen.

Politisches und ökonomisches Makro- und Insider-Wissen ist Herrschaftswissen und wird deshalb auch in Schulen kaum vermittelt. Es ist für die herrschenden Gruppen unerwünscht, dass Schüler einen Vergleich zwischen den politischen und ökonomischen Strukturen ihres Nationalstaates und anderer europäischer Staaten durchführen können oder die Inkompetenz der Bildungspolitiker aufdecken, die sich in ihren Entscheidungen und öffentlichen Stellungnahmen zeigt.

„Beteiligung heißt, Kinder als Betroffene in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen.... Kinderbeteiligung ist die Basis für den Bestand unserer Demokratie... Sie verlangt von den Erwachsenen vorrangig, nicht mehr (mit hergebrachter Selbstverständlichkeit) stellvertretend ‚für‘ Kinder, sondern gemeinsam ‚mit‘ Kindern zu planen und zu handeln“ (Bayerisches Staatsministerium f. Arbeit u. Sozialordnung, Familie u. Frauen 2003, 86 f)

In der Civic Education Study¹²⁰ (Torney-Purta et al. 2001, 142) weisen die deutschen Jugendlichen besonders niedrige Werte bezüglich demokratischer Partizipation in Schulen (Schülervertretung etc.) auf, vor allem im Vergleich zu skandinavischen Ländern (D: 13 %; S, DK, N: 43 – 49 %). Auch die Ablehnung von Migranten wurde bei einer großen Anzahl deutscher Jugendlicher festgestellt.¹²¹

Politische Sozialisation ist Teil des heimlichen Lehrplans, sie findet immer statt (Selektionsformen, schulische Normen, Unterrichtsstil, Auswahl von Inhalten, Lehrer- und Schülerverhalten etc.), politische Erziehung oder Bildung i.e.S. hat einen Randplatz in der Schule, im Sach- und anderen Unterricht. Die „Widersprüche“ zwischen der (heimlichen) politischen Sozialisation der Kinder und der offiziellen kognitivistischen politischen Bildung werden in der Schule nicht thematisiert. In der heutigen öffentlichen Diskussion ist das Thema Politische Bildung in der Schule kaum vertreten, Schule wird als verengte Leistungsanstalt, z.B. Marke PISA oder Bildungsstandards, betrachtet. Unterprivilegierte Kinder werden in den gegliederten Schulen nicht nur in ihren kognitiven Kompetenzen mangelhaft gefördert, sondern auch zur Unmündigkeit erzogen. Evaluationen dieser „Leistungen von Schulen“ und des Versagens der zuständigen Ministerien werden vermieden, doch man kann als

¹²⁰ An der Civic Education Study hat Österreich im Gegensatz zu seinen Nachbarstaaten nicht teilgenommen.

¹²¹ Da die politisch Verantwortlichen wahrscheinlich dieses Ergebnis unerfreulich fanden, haben Sie entschieden, an der *International Civic and Citizenship Education Study* nicht teilzunehmen (Teilnehmer u.a.: Österreich, Schweiz, Schweden, Finnland). Die Bevölkerung soll nur politisch erwünschtes Wissen erhalten.

Ersatzbeurteilungen Forschungsergebnisse über politische Interessen und Wahlverhalten von gering Qualifizierten (Klemm 2005, 145) verwenden.

Politische Sozialisation und Bildung werden vor allem durch Mitbestimmung der Schüler in der Schule und Erproben neuer Sozialformen innerhalb und außerhalb der Schule verbessert (vgl. Anyon 2006; Brügelmann 2007c).

Für Selbstbestimmung und Partizipation der Schüler in der Schule sprechen drei gewichtige Gründe:

„Selbst- und Mitbestimmung sind wichtig, weil ohne sie schulisches Lernen generell verkümmert – damit geht es um die Effektivität von Schule ...

Partizipation an schulischen Entscheidungen ist zum zweiten wichtig, damit SchülerInnen auf ihre Rolle als Bürger in einer Demokratie vorbereitet werden ...

Selbst- und Mitbestimmung sind ein Wert an sich“ und ein grundlegendes Recht – „damit ist die Legitimität von Schule angesprochen ...“ (Brügelmann 2007a, 3 f)

Roger Hart (1997) hat eine „Teilhabeleiter“ konstruiert (vgl. Jørgensen 2004, 119 f):

1. Harte Kontrolle durch Erwachsene.
2. Softe Kontrolle durch Erwachsene.
3. Manipulation: Kinder und Jugendliche werden zur Akzeptanz „motiviert“.
4. Dekoration, bzw. symbolische Kontrolle: Wichtiges entscheiden Erwachsene, Unwichtiges wird gemeinsam verhandelt.
5. Konsultation (Beratung): Erwachsene diskutieren mit Kindern bzw. Jugendlichen und entscheiden dann.
6. Gemeinsame Entscheidung: SchülerInnen haben festgelegte Stimmrechte auch bei wichtigen Entscheidungen.
7. Entscheidung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen mit Unterstützung von anderen SchülerInnen und Erwachsenen (evtl. Vetorecht der Erwachsenen bei sehr wichtigen Aspekten).
8. Volles Entscheidungsrecht einzelner SchülerInnen: Andere Personen sind nur beteiligt, wenn die entscheidungsberechtigte Person dies wünscht.

Diese „Teilhabeleiter“ legt die Annahme nahe, dass – will man Stufe 7 oder 8 erreichen – Partizipationskompetenzen entwickelt werden sollten, die langfristig aufgebaut werden. Dass dies verhindert wird, beweist nicht nur der normale Schulalltag, sondern auch Partizipationsprojekte dienen der Ablenkung von diesem Ziel. Fatke (2007, 25 ff) bezieht sich auf den Ansatz von Hart, vermeidet jedoch wie auch die anderen Experten der Bertelsmannstudie zur Jugendpartizipation (Bertelsmann Stiftung 2007) eine „echte Anwendung“ auf Teilnahme an schulischen Entscheidungen. So ist auch die empirische Untersuchung zur Teilnahme in Familie, Schule und Gemeinde aufgrund methodischer Bescheidenheit nicht sehr aussagekräftig (Fatke/ Schneider 2007).

Es wurde bisher nicht untersucht, wie es mit der tatsächlichen Partizipation von Schülern in deutschen Schulen bestellt ist, doch die wenigen Daten, z.B. aus der Civic Education Study (Torney-Purta et al. 2001), deuten auf starke Unterentwicklung. Zwar gibt es Lehrende, die Lernende im Unterricht mehr oder minder mitbestimmen lassen, doch es handelt sich in der Regel um isolierte Fälle, d.h. nicht um Schulentwicklungsprogramme, und schon gar nicht um Kompetenzförderung, wie sie im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften betrieben wird.

„Die systematische Beteiligung der Schüler an Schulentwicklungsprozessen steckt noch in den Kinderschuhen“ (Kunze 2004, 312).

„Auch die Betriebe gehören, wie die Schulen, zu den Orten, in denen die meisten Menschen eine lange Zeit ihres Lebens verbringen, in denen sie aber an wesentlichen Entscheidungsprozessen nicht beteiligt sind“ (Decker et al. 2008, 473)

Die Kultus- und Schulbürokratie hält zwar eine maximale Steigerung mathematischer Kompetenz für sehr wichtig, jedoch nicht die maximale oder optimale Steigerung von sozialer, politischer und Entscheidungskompetenz der Mehrheit der Bürger. Somit ist eine schrittweise Übergabe von Entscheidungen an Lernende bisher in Schulen und Hochschulen nicht geplant. Ein guter Beweis für diese absichtliche Vermeidung einer positiven politischen und kognitiven und emotionalen Entwicklung der jungen Generation ist die gleich bleibende Art der Durchführung der Notengebung und der Abschlussprüfungen, z.B. des Abiturs bzw. der Matura, als fremdbestimmte autoritär-bürokratische Rituale.

Offensichtlich streben Funktionäre der herrschenden Klassen eine „Demokratie“ mit möglichst geringer Beteiligung des „Volkes“ an. Die abnehmende Wahlbeteiligung von jungen Menschen ist ein untrügliches Zeichen für Politikversagen – nicht der Nicht-Wähler, sondern der Politiker und Schulverwalter.

Ein Beispiel für das eingeschränkte Verständnis von „Politischer Bildung“

Die politische Oberlehrerbildung kann an der für Schüler erstellten Auswahl der Online-Texte des Niedersächsischen Bildungsservers gezeigt werden¹²²:

	Anzahl der Texte
Landesgeschichte und Landeskunde Niedersachsen	8
Regionalgeschichte Niedersachsen	13
Landes- und Kommunalpolitik Niedersachsen	3
Geschlechter, Gender, Gleichstellung	3
Deutsche Teilung / Vereinigung	1
Rechtsextremismus / Fremdenfeindlichkeit	3
Migration / Einwanderung	5
Medien	1
Europa, Europäische Union	13
Islam	2
Israel / Nahost	1
USA	1
Politische Bildung	3

Es wird so getan, als lebten und arbeiteten die Schüler in einem politikfreien Raum – Politik geschieht nur „außen“. Schule, Familie, Schüler, Kindheit, Jugend, Selbst- und Mitbestimmung, Legitimation der Inhalte und Verfahren, denen die Schüler unterworfen sind und ähnliche motivierende politische Aspekte werden ausgespart. Politik wird zum quasisakralen Geschehen, zu dem Schüler hochblicken sollen. Die drei Artikel zur Politischen Bildung sind selbstverständlich frei von schülerrelevanter kritischer Reflexion zu diesem Thema. Demokratisierung als Prozess (vgl. Welzel/ Inglehart 2008), der durch entsprechende Programme in Schulen und Familien gefördert wird, spielt in dieser herrschaftsstabilisierenden Auswahl politischer Texte keine Rolle.

Devise: Totes Wissen tanken!

Ein Beispiel für ein innovatives Verständnis von „Politischer Bildung“

Hertz-Lazarowitz (2008) beschreibt unter dem Label „critical pedagogy of cooperation in schools, cities and regions“ die in Nord-Israel schon seit vielen Jahren erfolgreich laufenden Versuche, nicht nur die offiziellen Lernziele besser zu erreichen, sondern auch die Beteiligung der Lehrer und Schüler an den politischen und sozialen Angelegenheiten in Schulen und in der community generell zu stärken. Es würde sich lohnen, wenn die Experten der deutschen Bildungsprovinzen sich mit diesem Modell beschäftigen.

Prävention

Prävention ist eher ein Begriff der Gesundheitswissenschaften und der Medizin, nur in Teilbereichen der Pädagogik gebräuchlich (Sozialpädagogik, Soziale Arbeit). Doch „disziplinfremde“ Begriffe können kreatives und innovatives Denken anregen. Außerdem gibt es eine zunehmend größere Überschneidungsmenge zwischen Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften.

Prävention ist ein „Defizitbegriff“: die Wahrscheinlichkeit des künftigen Auftretens von negativem Verhalten und negativen Ereignissen soll verringert werden (vgl. Ziegler 2006).

In der Schule richtet man das Augenmerk auf Normierung des Verhaltens. Unerwünschtes Verhalten und negativ bewertete soziale Situationen sollen minimiert werden: Leistungsschwäche, Motivationsschwäche, abweichendes Verhalten, Schulunlust, Bildungsferne etc.

Es wird zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention unterschieden.

- Verhaltensprävention: z.B. Zahnpflege, Stressmanagement, Anti-Raucher-Kampagne, Kondombrauch, Mediation, Sportunterricht.
- Verhältnisprävention (strukturelle Prävention): z.B. Sozial-, Wohnungs- und Steuerpolitik, Einführung von Ganztags Gesamtschulen.

Optimale Systemplanung wäre Primärprävention: das negative Verhalten ist noch nicht aufgetreten ist und wird bei erfolgreicher Prävention auch nicht oder nur sehr selten auftreten.

„Wir müssen daher sehr viel stärker die Prävention von Leistungsversagen, die sofortige Förderung bei Lernschwierigkeiten sowie den Aufbau, Erhalt und Ausbau von Lernmotivationen in unserem Bildungssystem ermöglichen, statt wie bisher auf nachträgliche Reparaturen gescheiterter Bildungsbiographien zu setzen“ (Solga 2008, 6).

¹²² <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1369>

Aufgrund von Forschungsergebnissen sollte Prävention möglichst frühzeitig und gezielt auf Risikogruppen bezogen einsetzen. Die Risikomütter sollten schon von der Schwangerschaft an in Bildungs- und Gesundheitsprogramme einbezogen werden. Die Verbindung von Bildungs- und Gesundheitsförderung möglichst noch verbunden mit der Vermittlung von Arbeits- und Partizipationschancen verspricht nachhaltigere Erfolge als spezialisierte Programme, die sich z.B. nur auf Sprachkompetenz beziehen. Diese These ist auch durch einen Bourdieuschen Ansatz zu stützen: der Habitus ist ein ganzheitliches langfristig aufgebautes Dispositionssystem, nicht ein Apparat, der aus unabhängig von einander konzipierten Modulen zusammengesetzt ist (vgl. Bauer 2005, 111 ff). Man kann für die Modellbildung auch den Kapitalbegriff von Bourdieu nutzen: es geht um einen integrierten Aufbau von ökonomischem, sozialem, kulturellem und gesundheitlichem Kapital. In Netzwerken und Gemeinschaften kann dieses Kapital aufgebaut und gegenüber räuberischem Verhalten anderer Wirtschafts- und Gesellschaftsteilnehmer geschützt werden. Gerade in den unteren Schichten fanden in den vergangenen Jahrzehnten höhere relative Kapitalverluste statt als in den oberen Schichten – staatlich legitimierter Raub kombiniert mit politischer Inkompetenz. Ein wichtiger Präventionsgedanke: Wie kann die Bevölkerung vor unfähigen Politikern geschützt werden?

Prävention hat mit Verringerung sozialer Ungleichheit, Demokratisierung, Selbstbestimmung, Gemeinschafts- und Netzwerkentwicklung zu tun – und zwar sowohl zur Förderung von Gesundheit als auch der Bereitschaft lebenslang zu lernen. Prävention erfolgt somit primär in den Systemen Politik, Recht und Ökonomie, sekundär in den Systemen Erziehung und Gesundheit/ Medizin. Je gerechter, demokratischer, humaner, transparenter, gleichheits- und freiheitsorientierter die politischen und ökonomischen Eliten handeln, umso besser funktioniert die Prävention.

Produkt/ Dienstleistung

Produkte und Dienstleistungen werden intelligenter und nutzerfreundlicher. In der Zukunft wird es zunehmend „pädagogisierte“ und „individualisierte“ Produkte geben (Tuomi 2007, 246 f).

Der Begriff „Produkt“ wird in pädagogischen Diskursen vieldeutig verwendet. Es kann ein Tisch sein, den Schüler herstellen, eine nicht nachhaltige Zeichnung, ein Testergebnis, eine Kompetenzverbesserung, die gebildete Persönlichkeit, eine nachhaltige Verweigerungshaltung gegenüber hochkulturellem Lernen usw. Aus diesem Grunde sind auch pädagogische Sätze, in denen der Begriff „Produkt“ vorkommt, kritisch zu analysieren. Ist eine neue Zeit der Produktkontrolle in der modernen Gesellschaft angebrochen (Standards, Tests, Vergleichsuntersuchungen, Benchmarking, Output, New Public Management, Vermessung, Qualitätssicherung, accountability)? „Bei näherem Hinsehen zeigt sich freilich, dass die tatsächlichen Produkte als solche gar nicht entscheidend sind, und das nicht nur, weil Bildung, Gesundheit, Sicherheit usw. diffuse Größen ohne allgemeinverbindlichen Umriss sind.“ (Hopmann 2006, 157). Wahrscheinlich ist die Situation noch vertrackter, als sie Hopmann beschreibt. Die in der bisherigen Schule vernachlässigte bzw. pervertierte Produkterstellung wird durch die „staatlich reformierte Schule“ und die damit verbundene Output-Kontrolle keineswegs produktiver, wenn man unter Produkt „gesellschaftlich brauchbare Gegenstände, Ereignisse oder Elemente“ versteht. Schulische Output-Kontrolle ist derzeit Herrschaft im Interesse von Minderheiten, nicht Produkterstellung im Interesse von Mehrheiten oder gar im Interesse von unterprivilegierten Klienten (vgl. auch Power 1999).

Ein einfaches Modell der idealen Arbeits- und Lernsituation in Schulen:

Es wird ein „äußeres“ Produkt hergestellt, das für andere Personen oder auch für die herstellende Person nachhaltig wertvoll ist.

Es wird zusätzlich ein „inneres“ Produkt, ein Lernprodukt, vielleicht eine Kompetenzverbesserung, erzeugt, das für die herstellende Person und auch für andere Personen nachhaltig wertvoll ist.

Die Herstellung „äußerer“ Produkte ist meist besser abgesichert als die „innerer“ Produkte: es liegt ein Auftrag vor oder es gibt einen Markt für das Produkt. „Innere“ Produkte werden in der Schule hergestellt, ohne dass gesichert ist, dass es hierfür überhaupt einen Markt oder eine Interessengruppe gibt. Diese „inneren“ Produkte sind lose gekoppelt mit Zertifikaten, die letztlich die harte Währung darstellen, mit der man etwas kaufen kann, nicht mit Kompetenzverbesserungen.

Kompetenzsteigerungen könnten als „äußere Produkte“ von peers befördert und in Bewertungssysteme eingefügt werden, d.h. ein Schüler/Student leitet die Kompetenzsteigerung eines anderen Schülers/Studenten und bewertet sie. Diese Prozesse könnten transparent verlaufen und somit jederzeit für stichprobenweise Metabewertungen zugänglich sein. Es entstehen so beispielhaft Bewertungsprodukte, die z.B. für die Ausbildung von Bewertungsexperten verwendbar sind.

Durch neue Lernsysteme, communities of practice or expertise, kann eine rationale Produktgestaltung gefördert werden (vgl. Engeström 1999, 2007; Hakkarainen et al. 2004). Die intelligente Vernetzung von Lern-, Arbeitsorganisationen und Gemeinschaften verändert Produkt- und Dienstleistungskonzeptionen. Dagegen wirken

die Normalschule und der Normalunterricht innovationsbehindernd und erschweren den Aufbau einer humanisierten und produktionalen Gesellschaft.

Professionalisierung und Lehrerrolle

Professionen sind hoch bewertete Berufe, wie der Beruf des Arztes oder des Juristen. Sie unterscheiden sich von anderen Berufen durch folgende Merkmale:

- ein hochwertiger Wirkungsbereich (z.B. Gesundheit als zentraler Wert, es geht um Leben und Tod, um Inklusion oder Exklusion),
- eine wissenschaftliche, in der Regel universitäre Ausbildung,
- eine starke Standesorganisation,
- ein Monopolbereich des Handelns,
- erfolgreiche Abwehrkämpfe gegenüber konkurrierenden Berufsgruppen,
- Autonomie in Entscheidungen.

Funktionalistisch gesehen dient die Professionalisierung der Gestaltung besonders wichtiger Aufgaben in der Gesellschaft, z.B. der Sicherheit, der Gesundheit und der Qualifizierung. Auch ein *Konfliktansatz* dient zur Erklärung: Beispiele sind Kämpfe um Ausbildungsgänge. Grund- und Hauptschullehrer wurden in Deutschland in den 60er und 70er Jahren in Pädagogischen Hochschulen ausgebildet (und wurden bis jetzt in Österreich in den Universitäten nicht gleichgestellten Pädagogischen Akademien geschult, wobei inzwischen Pädagogische Hochschulen errichtet werden). Die Professionalisierung des Pflegepersonals und der Erzieherinnen ist in den Vereinigten Staaten und in Schweden weiter gediehen als in Deutschland und Österreich. Professionelle und Klienten befinden sich in einem Spannungsverhältnis. Zwar sind Klienten, Patienten, Schüler und andere, auf Professionelle angewiesen, um bestimmte erwünschte Leistungen und anerkannte Beurteilungen zu erhalten, doch viele werden enttäuscht und unmündig gehalten.

Die Professionen sind hierarchisch geordnet, Ärzte stehen über Betriebswirten und Gymnasiallehrern. Diese hierarchische Ordnung ist am Durchschnittseinkommen, an den Ressourcen für Lehre und Forschung und an Meinungsfragen ablesbar.

Entscheidend ist nicht nur der quantitative Wissensbestand, sondern die gesellschaftliche Bedeutung. In der Medizin geht es um Leben und Tod und im juristischen Bereich um Recht und Unrecht. An diesen Wertbezug des Wissens wird eine *Kollektivitätsorientierung* geknüpft, die von einer Erwerbsorientierung abgegrenzt wird, wie der Funktionalist Parsons meinte. Ein Arzt soll primär kranken Menschen helfen, und ein Lehrer soll jedem Schüler möglichst wirksam hochwertiges Wissen vermitteln, während es bei einem Geschäftsmann als legitim gilt, dass er vor allem seinen Profit vermehren will. Da an diese Kollektivitätsorientierung rechtlich gestützte Privilegien geknüpft sind, wird sie von den Ärzte- und Lehrerverbänden in der Öffentlichkeit stets betont.

Der Grad der Professionalisierung wird auch von der *Monopolisierung* der angebotenen Dienstleistungen mitbestimmt: Nur Ärzte dürfen bestimmte Medikamente verschreiben, operieren etc. Nur staatlich zertifizierte Lehrer erhalten die privilegierten Positionen in Schulen.

Innerhalb der Profession gibt es eine *Hierarchie*. Das Prestige und die Bezahlung der Professionellen sind vom Status der Klienten abhängig. Grund-, Volks- und Hauptschullehrer haben ein geringeres Prestige¹²³ als Gymnasiallehrer und erhalten eine geringere Entlohnung. Erzieherinnen haben einen besonders geringen Status, da sie mit kleinen nicht nach Qualität ausgewählten Kindern arbeiten, während Gymnasiallehrer Jugendliche der Edelklasse unterrichten.

Wie steht es mit der *Autonomie* im Arbeitsbereich? Lehrer sind in bürokratische Maschinerien eingebunden. Auch der Einfluss von Klienten kann die Autonomie einschränken, wogegen Professionelle Strategien der Machterhaltung und Schaffung von Distanz einsetzen. Deshalb versuchen viele Lehrer die Kommunikation mit Schülern als Inkompetenz- und Abhängigkeitsdiskurs zu gestalten und vermeiden es, die pädagogische Kompetenz von Lernenden und Eltern anzuerkennen oder gar zu fördern.

Im Erziehungsbereich sind Laien- und professionelles Wissen höchst heterogene Gebilde (Löw 2003, 93). Die Selbstbestimmungswünsche der Klienten sind gestiegen. Eltern und Schüler haben sich emanzipiert und lassen sich weniger unterdrücken als früher.

Die Edelprofessionen, Ärzte und Juristen, haben erfolgreichere Strategien, sich vor der Selbstbestimmung der Klienten zu schützen als die Lehrer. Die Ärzte arbeiten immer mehr mit komplexen teuren Technologien und die Juristen entwickeln ein zunehmendes „Rechtswickelt“, in dem sich die meisten Bürger nicht zurechtfinden.

Insgesamt ist allerdings die Abhängigkeit sowohl der Klienten aber auch der Professionellen von staatlichen und anderen Normierungen und mächtigen Organisationen gestiegen.

¹²³ Nach repräsentativen deutschen Umfragen ist inzwischen allerdings das Prestige von Grundschullehrerinnen höher als das von GymnasiallehrerInnen.

Professionelle lassen sich danach unterscheiden, ob sie eher einer *bürokratisch-rituellen Verfahrensorientierung* oder einer *klientenbezogenen Problemlösungsorientierung* verpflichtet sind.

Ein Lehrer, der Dienst nach Vorschrift macht, sich nur an die Richtlinien und an das Lehrbuch hält, seinen Kommunikationsstil seit Jahrzehnten nicht geändert hat, handelt bürokratisch-rituell. Ein Lehrer, der individualisiert und Schüler selbstgesteuert lernen lässt, verhält sich klientenorientiert.

Im Interesse der Klienten wäre eine klientenbezogene Kooperation der Professionellen¹²⁴, z.B. Erzieherinnen, Grundschullehrer, Sozialarbeiter, Kinderärzte, Psychologen, wünschenswert. Doch die Abgrenzung, die Monopolisierung der Tätigkeiten, die hierarchische Ordnung und die bürokratische Ritualisierung verhindern Netzwerkbildung und „Interprofessionalisierung“¹²⁵ (Feldmann 2002a). Anzustreben wäre eine Dynamisierung und Differenzierung des Rollensystems durch eine „Professionalisierung des sozialen Netzwerks“. Moderne Professionalisierung bezieht sich nicht nur auf Personen, sondern auf Netzwerke, Institutionen und Organisationen.¹²⁶

Bestimmungen von Professionalität, die „therapieanaloge Beziehungen“ einzelner Lehrer gegenüber einzelnen Schülern ins Zentrum stellen (z.B. Oevermann 1996, 2006), vernachlässigen gesellschaftliche Komplexität, konkreten Bezug zu Herrschaftsverhältnissen und Umgang mit neuen Lern- und Arbeitsmodellen. Richtig an diesem Ansatz ist jedoch, dass Individualisierung als zentral herausgestellt wird.

Heinz-Elmar Tenorth (2006b), eine Leitfigur der deutschen Erziehungswissenschaft, verteidigt in einem Aufsatz mit dem Titel „Professionalität im Lehrerberuf“ eine „gelingende Praxis“, ohne sich freilich festzulegen, wann, wo und unter welchen Bedingungen sie gelingt. Sicher werden viele Tenorth zustimmen, Behauptungen abzuweisen, dass der Beruf des Lehrers „unmöglich“, „unbestimmt“, „unbestimmbar“, mit einem ewig gültigen „Technologiedefizit“ behaftet sei oder als eine Art psychoanalytische Quasitherapie konzipiert werden soll. Doch warum schlägt er sich mit diesen provinziellen Perspektiven herum und vernachlässigt die relevante internationale Literatur?¹²⁷

In diesen Obskurantismus, den Tenorth offensichtlich bekämpfen will, verfällt er selbst, wenn er von „paradoxe Technologie“ spricht und dann zur „Herstellung von Ordnung“ aufruft. Dann rührt Tenorth eine Melange von Leitbegriffen zur „Rechtfertigung“ dieser „Theorie gelingender Praxis“ an: Ethos, kunstgerecht, Kompetenz, „im Lichte von Erfahrung“, Schemata, „Weisheit der Praxis“, Gesinnung, Dignität.

Mit angelsächsischer Forschung hochgerüstet und relativ frei von pädagogischen Schleierbegriffen erscheint der Artikel von Baumert und Kunert (2006) über professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Doch auch in diesem Text wird wie in dem von Tenorth auf die gerade in Deutschland so bedeutsamen politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen nicht eingegangen, obwohl sie die Entwicklung von Professionalität und von interprofessionellen Teams stark behindern. Verschämt werden zwar „institutionelle Einflüsse“ erwähnt, jedoch nicht differenziert erörtert. Ein reduktionistisches und offensichtlich politisch korrektes Verständnis von Professionalisierung und Professionalität kennzeichnet diese Fachliteratur (vgl. auch Friehs 2004, 164 ff).

Durch die Schulstruktur werden in Deutschland Professionalisierungsdefizite institutionell erzeugt.

„Je mehr hierarchisch gestufte Verzweigungen es in einem Bildungssystem gibt, desto höher wird die Gefahr, dass leistungsschwache Schüler eher „nach unten weitergereicht“ statt gefördert werden. Diese reguläre Möglichkeit des „Weiterreichens nach unten“ ... wird in der Existenz von Sonderschulen und ihrer Umbenennung in „Förderschulen“ besonders deutlich. Da es dieses schulische Auffangbecken für leistungsschwache Schüler gibt, sind deutsche Schulen auch sehr viel schlechter als Schulen in anderen Ländern in der Lage, Kinder in deren aktuellen Klassenverbänden zu fördern“ (Solga 2008, 6).

In modernen Werken der Schulpädagogik wird ein Wundertier beschrieben: der operative Akteur „Lehrperson“ (Fend 2008, 237 ff). Von diesem Wundertier wird Rekontextualisierung, Umgang mit Heterogenität, exzellentes Kulturwissen, „beobachten, was im Lernenden geschieht“ (ebd., 259), Regulationsqualität, subjektzentrierte Konzepte, Echtheit, hohe diagnostische Kompetenz, Methodenpolygamie, Lernstrategienvermittlungsmeisterschaft und vieles mehr erwartet. Vor allem muss das Wundertier die obrigkeitstaatlich vorgegebenen Strukturen kritiklos ja mit artifizieller Freude geschmückt hinnehmen, ansonsten darf es seine auf geheimnisvolle Weise erworbene Professionalität nicht den erstaunt-gelangweilten Schülern darbieten.

Ein Zeichen für die mangelhafte Professionalisierung von Bildungsfunktionären, Ministerialbeamten, Schulleitern und Lehrern ist das üblicherweise dilettantische *people processing* in Schulen (Schüler, Eltern, Schulassistenten, Psychologen etc.). Weitere Zeichen von mangelhafter Professionalisierung und Fehlorganisation sind der

¹²⁴ „Professional learning communities“ nach Hargreaves (2003).

¹²⁵ Mitglieder „verwandter“ Professionen sollten in der Aus- und Weiterbildung und in der Praxis kooperieren.

¹²⁶ In welchem geringem Maße diese Erkenntnisse bisher umgesetzt wurden, kann man sogar an den innovativen oder alternativen Schulen nachweisen. Diese Schulen suchen nur nach Lehrern mit erstem und meist auch zweitem Staatsexamen, d.h. sie wagen es nicht, andere Professionelle einzustellen.

¹²⁷ Z.B. Engeström, Paavola, Hargreaves/ Fullan (2009), Darling-Hammond (2010), Lave, Wenger (vgl. Feldmann 2005, 153 ff; Hewitt 2004; Gewirtz et al. 2009).

hohe Anteil von unzufriedenen Klienten und von Klienten, die „fehlbehandelt“ und geschädigt werden, und die Ergebnisse der beruflichen Sozialisation: Nach einer neuen Studie zur Gesundheit von Lehrern in Deutschland zeigen 60 % der Lehrer „zwei Risikomuster: erstens die Tendenz, sich über alle Maßen zu verausgaben, und zweitens den Rückzug in die Resignation“ (Uwe Schaarschmidt in Die Zeit, 14. 12. 06, 47).

Qualifikationen

„Die gesellschaftlichen Anforderungen an die ‚Qualität von Menschen‘ haben sich erhöht. Somit sind die Aufwendungen für die Erziehung der Kinder gestiegen.“ (Feldmann 2006, 151)

Durch den wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technischen Fortschritt hat sich die Struktur der Berufe und Qualifikationen in den vergangenen Jahrzehnten entscheidend verändert. Für immer mehr Stellen werden hohe Qualifikationen gefordert. Arbeit ist heute in stärkerem Maße wissensbasiert als in früheren Zeiten, wobei innerhalb der EU große Unterschiede bestehen. Die skandinavischen Länder sind Spitzenreiter der Wissensbasierung, während Griechenland und Portugal am unteren Ende der EU-Skala rangieren und Deutschland und Großbritannien mittlere Werte aufweisen (vgl. den Bericht über den „European Survey of Working Conditions“ bei Heidenreich 2002).

Doch gerade in den stark wissensbasierten Berufen besteht große Unklarheit über die „tatsächliche Qualifikation“, wenn eine Person eine Position übertragen erhält: Lehrer, Ärzte, Manager, Politiker etc. In Deutschland und Österreich ist nicht primär das tatsächliche Wissen und Können für den beruflichen Erfolg entscheidend, sondern das Zertifikat (Schul- bzw. Hochschulabschlüsse etc.), der Habitus und das soziale und ökonomische Kapital.

Außerdem ist der Erfolg davon abhängig, ob gerade eine große Nachfrage nach Personen mit bestimmten Qualifikationsprofilen besteht oder ob relativ viele Personen um relativ wenige Positionen konkurrieren. Strukturelle Bedingungen sind entscheidend, z.B. welcher Kohorte (starke oder schwache Geburtsjahrgänge und Verteilung der Schulabschlüsse) jemand angehört. Außerdem spielt auch die regionale oder nationale wirtschaftliche Situation (Rezession oder Boom) eine bedeutsame Rolle für die persönliche Karriere.

Diese gesellschaftliche Lage führt dazu, dass die Zweifel am Nutzen des Wissens- und Kompetenzerwerbs in Schulen zunehmen. „Formales Wissen, in formalen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen angeeignet, garantiert keine individuelle Persönlichkeitsbildung und keine gesellschaftliche Integration mehr ...“ (du Bois-Reymond 2004, 153 f).

Diese Zweifel sollen am Bereich Literalität oder Lesekompetenz dargelegt werden: Zwischen 1992 und 2000 hat nach Umfragen der *Stiftung Lesen* die Anzahl derjenigen, die nach eigener Angabe täglich (mindestens) ein Buch verwenden, von 16 % auf 6 % abgenommen, und von 20 % auf 28 % haben sich die radikalen Buchvermeider vermehrt. Diese Tendenz ist primär in der Gruppe der jungen Menschen festzustellen. Da die Basis für Lesen als Gewohnheit in der Familie gelegt wird und der Anteil der Eltern, die regelmäßig lesen, kontinuierlich abnimmt, meint Albrecht (2005), dass die Abstiegsphase im historischen Prozess der Literalisierung gekommen ist. Allgemeinbildende Schulen, die traditionelle, für einen steigenden Anteil von Schülern aversiv wirkende Leseformen und -verhaltensweisen fordern (kanonische Literatur, Schulbuchtexte etc.), geraten ins gesellschaftliche Abseits und reproduzieren zukunftsgefährdende Strukturen. In Deutschland können nach den PISA-Studien ca. 20 % der 15-jährigen als leseschwach eingeteilt werden (im Vergleich: Korea und Finnland ca. 5 – 6 %).

Ein spezielles Problem stellt die „Überqualifikation“ dar. Nach einer amerikanischen Untersuchung (Vaisey 2006) ist in den vergangenen Jahrzehnten der Anteil der „Überqualifizierten“ in den USA angestiegen, d.h. Personen mit relativ guter Ausbildung (college) müssen sich mit „niedrigen“ Jobs zufrieden geben. Sie sind dann unzufriedener mit ihrer Berufssituation und neigen eher zu gesellschaftsverändernden Konzeptionen und Ideologien. Das Beschäftigungssystem und die anderen gesellschaftlichen Subsysteme sind bisher zu wenig flexibel, um die vorhandenen Humankapitalressourcen adäquat zu nutzen.

Diese Überlegungen führen dazu, dass das Qualifikationsfeld überdacht und restrukturiert werden sollte – was durch bürokratische Regelungen und eine veränderungsresistente Personalstruktur vor allem im Staatssektor erschwert wird. In diesen sich ausweitenden Qualifikationsfeldern sind nicht nur traditionelle Wissensbestände lokalisiert, sondern Schlüsselqualifikationen, z.B. Teamfähigkeit und Problemlösekompetenz, auch die Fähigkeit, sich selbst zu beurteilen, die Verfügung über Lernstrategien und motivationale und emotionale Kompetenzen, das Vertrauen, Lernaufgaben selbstständig bewältigen zu können, etc. (vgl. OECD 2004). Daraus ist zu erschließen, dass eine Modernisierung des Wissenserwerbs und der Wissenskonstruktion dezentrale, selbstständig entscheidende und agierende Gruppen von Lernenden, die von Professionellen beraten und betreut werden, benötigt. Jahrgangsklassen, 45-Minuten-Takt, fixe Stundentafel, Einteilung von Gruppen nach Schulleistungstests, Notengebung, Diagnose- und Beratungswüsten und andere „bewährte“ bildungsbürokratische Maßnahmen sind für eine solche Modernisierung kaum geeignet.

Qualität von Lernen und Schule¹²⁸

Qualität ist ein moderner Begriff. Er entstand aus bereits über Generationen laufenden Erfahrungen mit der Verbesserung technischer Produkte: Autos, Mediengeräte, Küchenmaschinen, Flugzeuge etc. Der Begriff wurde generalisiert und betrifft inzwischen auch Dienstleistungen: Therapien, Pflege, Lernangebote etc. In der Regel sind komplexe Organisationen, Professionalisierung und teure technische Ausstattung erforderlich, um kontinuierliche Qualitätsverbesserung zu gewährleisten – und funktionierende Märkte – und eindeutige Qualitätskriterien. All diese Bedingungen sind freilich im Bildungsgeschehen nur partiell vorzufinden und vor allem herrscht unter Experten und Klienten kein Konsens. Somit ist zu empfehlen, die neuen Qualitätsoffensiven, Bildungsstandards, Akkreditierungen, Tests, Kriterienkataloge usw. mit Skepsis und analytisch gerüstet zu beurteilen. Allerdings ergibt sich hierbei ein Ungleichgewicht: Während die offiziellen Qualitätsoffensiven reichlich mit Kapital ausgestattet werden, ist dies bei den skeptischen Betrachtern nicht der Fall, ja im Gegenteil wird versucht, sie möglichst kapitalschwach zu halten.

Ein Beispiel für die reduktionistische Bestimmung von Qualität liefert das Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft „Bildungsqualität von Schule“ (2000 – 2006) (Prenzel/ Allolio-Näcke 2006). Qualität wurde nur auf mathematische, naturwissenschaftliche und (nicht von den Klienten ausgewählte) „fächerübergreifende“ Kompetenzen eingeschränkt. Fairerweise sollte man freilich darauf hinweisen, dass in manchen Teilprojekten zwar nicht in den empirischen Untersuchungen aber in den Handlungsempfehlungen über diesen engen Rahmen hinausgegangen wurde. Schmid et al. (2006, 411) befürworten eine Qualitätsverbesserung durch kontextualisiertes Lernen, wie z.B. Service Learning¹²⁹ (Sliwka/ Frank 2004; Sliwka/ Diedrich/ Hofer 2006).

Qualität beginnt bei der Planung und nicht bei der Evaluation des so genannten Outputs. Schulen sind schon ge- und verplant, es ist ein der Qualitätsprüfung entzogener heiliger Rahmen gesetzt, deshalb ergeben sich schwerwiegende Qualitätsprüfungsprobleme, die auch durch die Einführung von Bildungsstandards und zentralen Prüfungen nicht gelöst werden. „Der geringe Grad der öffentlichen Beteiligung an der Qualitätskontrolle des deutschen Bildungswesens ist offenkundig.“ (Fend 2008, 139)

Sollte Qualität nicht hauptsächlich von den Betroffenen festgestellt werden, d.h. von Schülern, Eltern und Studierenden, erst in zweiter Linie von Lehrern, und auf der dritten Ebene von anderen („Experten“, Inspektoren etc.)? Qualität wird nicht durch Sammlungen von hunderten komplexen Fragen und Problemstellungen¹³⁰ oder durch komplex verschachtelte Organisationen und Intransparenz fördernde Netzwerke¹³¹ erzeugt.

	<i>Eingeschränktes Modell</i>	<i>Ausgeweitetes Modell</i>
<i>Strukturqualität</i>	Aus- u. Weiterbildung, Schulausstattung	Lebens-, Lern- und Arbeitsumwelten der Schüler u. Lehrer
<i>Prozessqualität</i>	Unterrichtsqualität, Wirkung des Lehrers	Qualität der Lebens-, Lern- und Arbeitsprozesse
<i>Ergebnisqualität</i>	Kompetenzzuwachs u. Zufriedenheit der Schüler, Abschlüsse	Langfristige soziale Erfolge der Organisationsmitglieder, Bildung von communities of practice

Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die Interaktion der Lehrer an effektiven Schulen in folgenden Merkmalen von der Interaktion an weniger effektiven Schulen unterscheidet (vgl. Seashore Louis/ Leathwood 2000):

Gemeinsame Normen und Werte: Lehrpersonen sind der Meinung, dass alle Schüler erfolgreich lernen können und sie fühlen sich persönlich für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verantwortlich.

Konzentration auf das Lernen: Die Lehrpersonen achten primär darauf, dass die Lernenden tatsächlich wichtiges Wissen erwerben¹³².

Reflexive Dialoge: Lehrende sprechen regelmäßig über pädagogische Inhalte und Probleme und erarbeiten gemeinsam Problemlösungen.

¹²⁸ Differenzierte Erörterungen des Begriffs „Schulqualität“ liefern Holtappels (2003, 34 ff) und Fend (1998).

¹²⁹ Service Learning ist die Verbindung von schulischem Lernen mit der Arbeit in gemeinnützigen Projekten. „Das bundesweit angelegte Netzwerk *Service-Learning – Lernen durch Engagement* besteht aus Schulen und außerschulischen Partnern, die sich zum Ziel setzen, gemeinschaftlich die Verbreitung von *Lernen durch Engagement* zu fördern.“

¹³⁰ Ein Beispiel für eine solche Sammlung: Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen.

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C25355062_L20.pdf

¹³¹ Ist damit vielleicht das Akkreditierungs(un)wesen gemeint?

¹³² Wer stellt wie fest, welches Wissen für einen konkreten Schüler „wichtig“ ist?

Entprivatisierung: Die Türen der Klassenzimmer sind geöffnet, der gesamte Lernraum steht allen Lehrenden und Lernenden zur Verfügung.

Teamarbeit: Die Lehrenden kooperieren bei der Planung, Projektdurchführung und Evaluation.

(Perrez/ Huber/ Geißler 2001; Holtappels/ Rolf 2004)

Eine etwas andere Perspektive der Qualitätsbestimmung geht von einer Organisation des Lernens in nicht-schulischen Organisationen aus und wendet diese Erkenntnisse auf Schulen an:

Dezentrale Planung, d.h. Planung auf Schulebene (Autonomie) bzw. auf Team-Kleingruppen-Ebene durch Lehrende und Lernende.

Neue Leitungsformen (transformational leadership) unter Einbeziehen der Lernenden.

Neue Formen der Auswahl des Personals, d.h. Abkehr von der bisherigen bürokratischen Selektion.

Neue Formen der Bildung am Arbeitsplatz und der Weiterbildung für Lehrende und Lernende.

Vermehrte experimentelle Teilnahme aller Organisationsmitglieder an Entscheidungen.

(vgl. Lopez et al. 2006)

Die Sache Schule wird freilich dadurch zur Farce, dass ein staatlicher Monopolist keine grundsätzlichen Qualitätsprobleme hat. Wenn Eltern oder gar Schüler mit den Dienstleistungen der Schule unzufrieden sind, dann erklärt er einfach, dass die „Qualität stimmt“ und die Klienten „schuld und zu wenig autoritätsgläubig sind“: „Im Kern hat die Schule kein Qualitätsproblem, sondern ein Vertrauensproblem. Lehrer werden nicht im notwendigen Maß als Autorität geachtet, und das Gleiche gilt dann für die Kultusminister“ (Annette Schavan, deutsche Bundesbildungsministerin, Die Zeit, 7. 2. 2008, 61). Nur drei unbedeutende Antworten an Frau Schavan:

Allein in Nordrhein-Westfalen müssen in einem Jahr 15.000 Eltern bzw. Kinder, die sich für Gesamtschulen angemeldet haben, abgewiesen werden, weil die Landesregierung die von Experten geforderte entsprechende Einrichtung bzw. Umwandlung von Schulen verweigert. Ähnliche Verhältnisse herrschen in Niedersachsen.

Fast 20 Prozent der ausländischen Kinder erhalten in deutschen Schulen trotz langjähriger Leistung keinen Schulabschluss.

Besonders gravierend ist jedoch, dass es nicht gelungen ist, im frühpädagogischen Bereich eine ausreichende Qualität zu schaffen.

Zuletzt soll Bourdieu zu Wort kommen, der prinzipielle Zweifel an einer objektiven Qualitätsbestimmung äußert, die sich auf Relationen und Kompetenzen von Menschen bezieht. Er schlägt vor, von „Interessen“ zu sprechen. Dieser „subjektive“ Begriff – ein lächerlich-ekelerregendes Wort für Qualitätsfetischisten – „zerstört die Ideologie der Interesselosigkeit, der Uneigennützigkeit, die Berufsideologie der ‚Kleriker‘ und Intellektuellen aller Art.“ (Bourdieu 1992, 187)

Ranking von Schulen

Akkumulation von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital und Schnäppchenjagd bestimmen auch die Wahl von Schulen. In segmentierten Menschen- und Naturausbeutung fördernden Systemen der Ökonomie und Bildung, wie sie derzeit weltweit installiert sind, werden Menschen auf Rangreihenbedürfnisse hin konditioniert.

Um die Schnäppchenjagd anzukurbeln, sollen die Leistungen von Schulen „objektiv“ gemessen und die Ergebnisse der Öffentlichkeit mitgeteilt werden. Schulen sollen konkurrieren, da Konkurrenz die „Leistungen“ und die Angebote verbessert. Dies sind Annahmen, die plausibel klingen.

Schulen werden folglich nach Leistungsmessungen in Rangreihen gebracht. Dies wird inzwischen in in einer Reihe von Ländern praktiziert. Allerdings gibt es verschiedene Formen und Konsequenzen des Rankings.

- Transparenz, Information: die Ergebnisse können allen über das Internet oder nur bestimmten Gruppen, z.B. den Lehrern, zur Verfügung gestellt werden.
- Fremd- bzw. Selbstevaluation (Schulen, Teams, Gruppen): üblich ist die Fremdevaluation, wobei meist professionelle wissenschaftliche Standards eingehalten werden, doch die Fremd- kann mit Selbstevaluation verbunden sein.
- Selbstbeurteilung der Klienten: in der Regel wird die Selbstbewertung der Schüler nicht einbezogen. Doch die Selbstbewertung kann und sollte – nach einer entsprechenden Schulung und Kompetenzsteigerung – ein wesentlicher Teil der Evaluation und damit des Rankings werden.
- Evaluationsagentur: Die Evaluation kann in Händen des Staates liegen, oder es werden private Organisationen beauftragt.
- Gewichtung: von einem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Standpunkt aus ist eine Gewichtung vor allem nach den Kriterien soziale Schicht, Migrantenstatus und Anfangstestleistungen wünschenswert.
- Schulwahl: in der Regel ist Ranking mit Schulwahloptionen von Eltern und Schülern verbunden.
- Konsequenzen: es kann zu einer Polarisierung der guten und schlechten Schulen kommen.

- Beratung und Ressourcenverteilung: den Schulen, die schlecht abschneiden, können Beratungsangebote und zusätzliche Ressourcen gegeben werden.
- Sanktionen: Lehrer und Schulleitung können ausgewechselt werden; Bezahlung und andere Gratifikationen können von den Ergebnissen abhängig sein.
- Kompetenzen: es werden in der Regel zentrale Kompetenzbereiche ausgewählt: Muttersprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprache. Doch es besteht die Möglichkeit, ein breiteres Kompetenzspektrum in der Evaluation einzubeziehen (Kostenproblem!).
- Zeit: meist werden punktuelle Jahresmessungen durchgeführt. Doch es besteht die Möglichkeit, vor allem in der Selbstevaluation einen Prozessansatz zu wählen.

Ranking und Wettbewerb verändern folglich das Schul- und das Gesellschaftssystem, nicht für alle Gruppen in erwünschter Weise.

„Mehr Wettbewerb hat für Kinder mit Migrationshintergrund Konsequenzen, die den deklarierten Absichten der Sozialtechniker, brachliegende Bildungspotentiale besser auszuschöpfen, völlig zu wider läuft. Empirisch zeigt sich, daß Schulen, die auf einem Bildungsmarkt mit ihren funkelnden pädagogischen "Profilen" um Schüler konkurrieren und sich regelmäßig der Evaluation ihrer Leistungen stellen müssen, sobald sie können, d.h. mehr Nachfrage als Plätze haben, damit beginnen, die Schüler auszuwählen, mit denen sie leichter die erwarteten Standards erreichen können. Umgekehrt weisen sie die Schüler ab, die nur mit erheblich höherem pädagogischen Aufwand zu solchen Leistungen zu bringen wären.“ (Radtke 2006b, 5)

Rationalität, Rationalisierung

„*Rationalität* ist für moderne Gesellschaften charakteristisch: klare Ziele oder Zwecke setzen und verschiedene Mittel prüfen (lassen), die für das Erreichen der Ziele brauchbar bzw. vorgegeben sind.

	<i>Individuum</i>	<i>Gesellschaft</i>
<i>Rationalisierung</i>	A Kapitalakkumulation, Individuelle Rationalität	B Bürokratie, Herrschaft, Kollektive Rationalität
<i>Individualisierung, Subjektivierung</i>	C Selbstverwirklichung	D Flexibilität ¹³³ , Anpassung, Kompetenz

Individualisierung und Rationalisierung

Zwischen Individualisierung und Rationalisierung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene bestehen spannungsreiche Wechselverhältnisse (vgl. Touraine 1992; Schimank 2005, 107 ff).

Zwischen A und B: Unter Umständen kann eine Verstärkung der individuellen Rationalität zu einer Schwächung der kollektiven Rationalität beitragen.

Beispiel: Die Erleichterung der Akkumulation von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital in den vergangenen Jahrzehnten (Rationalisierung durch Wissenschaft, Technologie, „freie“ Märkte, Liberalisierung) hat auf kollektiver Ebene zu Konflikten geführt: zunehmende soziale Ungleichheit, Arbeitslosigkeit, Legitimationsskrisen, Überforderung der Bildungs- und Gesundheitssysteme etc.

Zwischen A und C: Das Individuum, das seine Ziele ökonomisiert und die Mittel effektiviert, wird dies häufig auch als Hauptziel der Selbstverwirklichung für sich anstreben, was in vielen Fällen nicht gelingt. Personen werden aufgrund solcher Gestaltung des persönlichen Wertsystems härter getroffen, wenn sie zu den ökonomischen Verlierern gehören.

Zwischen C und D: Dies ist parallel zu dem Konflikt zwischen A und C zu sehen. Nur in diesem Fall findet nicht eine Selbst- sondern eine Fremdbewertung der Person statt, im Assessment Center oder an einem ähnlichen Ort. Die Sozialisation der Kinder der oberen Schichten ist zunehmend auf die Ausbildung „neuer Habitusformen“ und „flexibler Moral“ gerichtet („Technologien des Selbst“ nach Foucault).

Unbeabsichtigte und von den Profiteuren erwünschte Folgen des Verbundsystems Rationalisierung, Verwissenschaftlichung und Individualisierung seien nur stichwortartig genannt: Täuschungskompetenzsteigerung (Fröhlich 2003), blühende Rationalitätsfiktionen und -fassaden (Schimank 2005, 373 ff), Wissensmanagement-schaumschlägerei (Pfeiffle 2006), Evaluationsmaschinen (Feldmann 2005, 216 ff), kleinbürgerlicher Festungsbau (Kanon und Bildungsstandards), und immer mehr Menschen suchen ihr „Glück“ in Improvisation, Herum-

¹³³ „Geht es um die Durchsetzung von Flexibilität entsprechend den eigenen Bedürfnissen oder um die Anpassung an Flexibilitätsanforderungen anderer?“ (Vobruba 2007, 207)

basteln, Durchwursteln, Zappen, assoziativer Heuristik, Rhetorik, esoterischem Raunen, Konsumieren der Rationalitätsspiele anderer etc.“ (Feldmann 2006, 133 f)

Formelle Erziehung wurde in den vergangenen zwei Jahrhunderten rationalisiert bzw. rationaler gestaltet. Beispielhaft kann man dies zeigen:

Beten und religiöse Texte auswendig lernen wurde zurückgedrängt,
Lehrer sind nicht mehr irgendwelche arme unqualifizierte Personen, die ein geringes Einkommen dringend benötigen, um zu überleben, sondern (Semi)professionelle,
Schülerleistungen werden häufiger objektiv gemessen als dies früher der Fall war.

Rationalität ist nicht nur eine individuelle, sondern auch eine kollektive Eigenschaft. Man kann von kollektiver Rationalität sprechen und damit meinen, dass die Zielfindung und der Mitteleinsatz in Organisationen oder Großkollektiven „rational“ erfolgen, intersubjektiv überprüfbar, unter Einbeziehen neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse usw. Die Ebenen der Ziel-Mittel-Entscheidungen können Gruppen, Organisationen, Regionen bzw. Bundesländer, Staaten und Staatenverbände sein. Damit gelangt man zu systemtheoretischer Rationalität, d.h. die Rationalität einer einzelnen Maßnahme, z.B. Bildungsstandards einzuführen, kann auf verschiedenen Ebenen beurteilt werden, z.B.

1. relative Objektivierung, Operationalisierung und Präzisierung von Lehr- und Lerninhalten,
2. rationelleres d.h. preiswerteres schnelleres und effizienteres Erreichen zentraler Ziele des Lernenden,
3. rationelleres d.h. preiswerteres schnelleres und effizienteres Erreichen zentraler Ziele einer Organisation oder eines Kollektivs (Schule, Schulsystem, Gesellschaft),
4. Demokratisierung,
5. Verringerung der sozialen Ungleichheit.

Es kann sein, dass sich die Maßnahme bzw. der Mitteleinsatz als Rationalitätsverbesserung auf einer Ebene und als Rationalitätsverschlechterung auf einer anderen Ebene erweist (vgl. Bellmann 2006). Ob dieses Wissen über die Rationalität einer Maßnahme erworben werden kann, hängt selbstverständlich davon ab, ob dies erforscht und evaluiert wird. Somit sollte man, was die veröffentlichte Rationalität von Maßnahmen betrifft, skeptisch sein, und für mehr Transparenz eintreten.

Raum(gestaltung)

Eine fünf- bis sechsstündige Käfighaltung von Kindern und Jugendlichen bedarf ernsthafter „ethischer“ und wissenschaftlicher Begründungen – eine Herausforderung für Erziehungswissenschaftler und Kultusminister.

Menschen bewegen sich in Räumen. In modernen Gesellschaften werden Menschen ohne zureichende Gründe an Bewegung gehindert: z.B. Kinder in Schulen. In modernen Gesellschaften werden Menschen ohne zureichende Gründe zu Bewegung verleitet und gezwungen: z.B. Tourismus, berufliche und sonstige Mobilität. Dieses wichtige „naturalisierte“ und partiell „sakralisierte“ Thema wird in Schulen und in der Lehrerbildung nicht bzw. völlig unzureichend betrachtet oder gar erforscht.

Dass Räume zentrale Bedeutung für Menschen haben, kann man anhand der ständigen territorialen Auseinandersetzungen in der Geschichte der Menschheit erkennen. Doch auch die liebevolle Ausgestaltung der Wohnräume zeigt das tiefgehende Interesse. Kinder werden jedoch in Schulräume reflexionslos wie Gefangene eingeführt, sie dürfen sie nur gemäß Vorschrift nutzen. Die Räume sollen ihnen fremd bleiben. Die Schule gehört nicht den Kindern (vgl. Meighan/ Siraj-Blatchford 2003, 77 ff). Die meisten Schulen sind architektonisch so gestaltet, dass sie symbolische Gewalt (Bourdieu)¹³⁴ auf die Kinder ausüben, ihnen ihre Unterlegenheit und Minderwertigkeit zeigen.

In „revolutionären Zeiten“ haben Schüler oder Studenten die Räume „besetzt“, die ihnen „Gewalt antaten“. Diese Räume waren fremde Territorien geblieben, auch wenn man sie schon hundertmal aufgesucht hatte.

¹³⁴ Zu kleine Räume, der Zwang, auf einem unangenehmen Stuhl stundenlang zu sitzen, das Einpfuschen etc. sind freilich nicht nur symbolische sondern auch physische Gewaltanwendungen.

In Schulen könnte man wohnen lernen. Doch Schulen werden so gestaltet, dass sie möglichst wohnunähnlich sind. Die Kinder und die späteren Erwachsenen sollen in dieser zentralen Kompetenz „naturalisiert“ und unentwickelt bleiben, um den mächtigen Institutionen, vor allem der Wirtschaft, ausgeliefert zu bleiben. Übrigens: Es geht nicht nur um die Kompetenz, sondern darum, sich wohlfühlen. Doch offensichtlich ist noch immer ein traditionell verankerter kultureller Sadismus nicht verschwunden: Soweit nicht die Interessen der Wirtschaft betroffen sind, sollen die Kinder und Jugendlichen (der nicht herrschenden Gruppen) durch die staatlichen und mit dem Staat verbundenen Funktionäre gequält werden.

Architektonisch gehören die meisten Schulen zum unteren Drittel der Leistungen der zuständigen Profession. Die meisten Lehrer wurden schon als Kinder schulraumgeschädigt, erhielten eine fachsegmentierte Ausbildung und wurden durch das jahrzehntelang wirkende heimliche Curriculum zu außen- und innenräumlichen Wegsehern desensibilisiert. Schülern und Eltern wird meist verboten, die Räume gemäß ihren Wünschen und Interessen zu gestalten.

Dass Schulen räumlich besser gestaltet werden können, lässt sich an einer Reihe von Beispielen zeigen: Laborschule Bielefeld, Futurumschule Schweden usw.

Außerdem ist Schule (als von einer vernünftigen Verfassung vorgesehenes Lernsystem) nicht ein Gebäude, sondern ein vernetztes Raumsystem, zu dem andere öffentliche Teile in der Gemeinde, Privatwohnungen und anderes gehören können¹³⁵. Leider werden neue räumliche Gestaltungen vor allem durch eine behinderte und behindernde Bürokratie, ein lebensfeindliches Curriculum und symbolische Gewaltverhältnisse verhindert. Aber bei der Verhinderung sollte man nicht den kleinen Beitrag der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung vergessen. Ein Beispiel von vielen: In dem neuen Buch „Gestaltung von Schule“ (Blömeke/ Herzig/ Tulodziecki 2007), einem eher progressiven Werk, bleiben Raum und Zeit trotz der Beschwörung der „Verbindung von Theorie und Praxis“ ausgespart. Der durch Bildungsstandards, Evaluation usw. scheinbar modernisierte staatstreu verkäufte Rahmen der Schulpädagogik wird ängstlich und stolz beibehalten.

Doch es gibt auch in Deutschland Beispiele für die Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Eltern an der Raum- und Stadtgestaltung (vgl. Apel 2007). „Die neuen Ganztagschulen eröffnen hier inhaltlich und strukturell ganz neue Möglichkeiten. ... Langfristiges Ziel in den Kommunen sollte es sein, die Kooperation zwischen Schulen und Stadtplanung ... auch strukturell zu verankern.“ (ebd., 176)

Risikogruppen

Liegt es an der Kompetenz- und Professionalitätsmängeln der Minister, der Ministerialbeamten, Schulräte und Lehrer, dass wider besseres Wissen mit den „Risikogruppen“ dilettantisch verfahren wird? Oder besteht ein „heimlicher Lehrplan“: Die unten sind, sollen unten bleiben, sonst wachsen sie zu Konkurrenten für unsere Kinder heran? Jedenfalls ist Schulversagen in der Regel ein Versagen der Schule und der anderen Erziehungseinrichtungen und damit primär ein Versagen der Landesregierungen.

In der Fachsprache werden verschiedene Termini in einem oszillierenden Feld verwendet: tolerierbare Abweichung, Bezugsnormen, Lernschwierigkeiten, Legasthenie, Konzentrationsstörung, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Aggressivität, hyperkinetisches Problemverhalten etc. Professionalisierung und Institutionalisierung des Hilfspersonals führen einerseits zu Kompetenzen, um diese „Störungen“ zu behandeln, andererseits können diese wissenschaftlich gestützten Veranstaltungen zur Rechtfertigung und (unbewussten) Stabilisierung eines Systems der „Herstellung von gestörten Kindern und Jugendlichen“ beitragen. Viele Darstellungen der pädagogischen oder Erziehungspsychologie sind ziemlich abstinert gegenüber den sozialen, politischen und organisatorischen Ursachen der „Störfälle“, so dass Schulstruktur, Teamarbeit, heimliches Curriculum, Bildungs- und Sozialpolitik, Selbstdiagnose und andere Systemaspekte ausgeblendet werden (z.B. Langfeldt 2003). Das Hauptmodell der Intervention definiert Lehrer bzw. Psychologen als Psycho- und Sozialtechniker, die bei gegebenen und nicht in Frage zu stellenden System- und Machtbedingungen für das Funktionieren von sozialen und psychischen Mikrosystemen zu sorgen haben (vgl. Gallagher 2003). Eine kritische Psychologie bleibt nicht nur bei einer Mikroperspektive, sondern geht zu Meso- und Makrobetrachtungen über.

Ein für die öffentliche Diskussion wichtiges Beispiel für die Herstellung sozialer Probleme bieten die PISA-Untersuchungen, in denen über Befragungen „gewonnene“ Gruppen in den Blick geraten. Auch in diesem Systemmodell werden Störungen und Abweichungen „diagnostiziert“, vor allem unter dem label „Risikogruppen“, wobei Deutschland besonders schlecht abschneidet (Schümer 2004).

Obwohl man aus der europäischen Geschichte weiß, dass die nationalen Hochrisikogruppen keineswegs aus Schulversagern oder funktionalen Analphabeten bestanden, werden die heutigen Risikogruppen nur im unteren Teil der gesellschaftlichen Hierarchie lokalisiert.

¹³⁵ „... any space can be transformed into a space for learning as and when it is appropriate to do so“ (Hargreaves 2004, 61).

Die Risikogruppen werden entweder durch

Kompetenztests oder durch
Zertifikatsmangel (kein Hauptschulabschluss)

definiert. Allmendinger spricht in diesem Zusammenhang auch von Bildungsarmut (Allmendinger/ Nikolai 2006).

Warum sollen wir uns um Risikogruppen kümmern (10%, 15 % oder mehr?), die zuerst leider in der Grundschule – aber nur in den „schlechten Vierteln“ –, in den Sonderschulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte (oder wie immer sie geschönt heißen mögen) und nach der vierten Klasse in der Hauptschule anzutreffen sind? Wir brauchen sie nicht, für die zu wenigen Arbeitsplätze haben wir genug Qualifizierte. Hilfsarbeit leisten, vor dem Fernsehapparat sitzen und in Billigläden einkaufen, können sie allemal.

Das ist die derzeit vorherrschende „populärpolitische Position“ – die freilich nicht öffentlich ausgesprochen wird, weil dies der *political correctness* widerspricht. Eine andere Position lautet: Wir werden diese jungen Menschen in Zukunft brauchen! Stichworte:

- Demographische Entwicklung.
- „Vererbung“ von sozialer und kognitiver Inkompetenz.
- Solidargemeinschaft.
- Politische Stabilität.
- Was in den ersten 10 bis 12 Jahren versäumt wird, ist in den darauf folgenden 60 Jahren schwer aufzuholen – vor allem es wird teuer!

Ein weiteres wichtiges Argument: Es geht nicht nur um diese Minderheit der 15 bis 20 % so genannten Leistungsschwachen und Versager. Das Problem weitet sich aus: Die latente und oft auch manifeste Angst abzurutschen, rausgeworfen zu werden, zu scheitern trifft auch viele Kinder und Jugendliche, die nicht dieser Gruppe angehören. Es geht also um das Klima und um Kontextgestaltung. Diesem Argument wird entgegnet, dass die deutsche Schule eine Vorbereitung auf eine knallharte Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft sein soll, dass Kuschelpädagogik im Zeitalter der Globalisierung und des Abzockens unangemessen sei.

Zweifellos soll die junge Generation auf diese harte gesellschaftliche Wirklichkeit vorbereitet werden. Doch in Zukunft muss man nicht nur „erbarmungslose“ individuelle und gruppenbezogene Konkurrenz aushalten, sondern auch seine Gefühle und Gedanken managen, kooperieren und Konflikte lösen können. Außerdem benötigt die Gesellschaft auch eine kritische Menge von Menschen, die auf hohem Niveau erfolgreich integrieren, unterstützen, Widerstand leisten, helfen und Systeme analysieren.

Jedenfalls zeigen empirische Untersuchungen, dass die Leistungen der Elitekinder keineswegs abnehmen, wenn sie mit leistungsschwachen Schülern gemeinsam beschult werden (vgl. Burris et al. 2006). Solche Lernumgebungen der Heterogenität sollten allerdings von Professionellen gestaltet werden, die in Deutschland bisher Mangelware sind.

Schüler/ Das Kind als Bildungsklient

Wer nicht belehrt wird, soll auch nicht lernen.

Pädagogen neigen zu eigenartigen Frage- und Problemstellungen: „Die Frage, ob die Kultur in der Gestalt von fachlichen Inhaltsvorgaben für das Lernen in der Schule leitend sein sollte, oder ob wir bei der Begegnung von Vorgaben mit lebendigen und aktiven Kindern in letzteren das leitende Regulativ zu sehen haben, ist in den letzten Jahrzehnten immer wieder gestellt worden.“ (Fend 2008, 262)

Der einzelne Schüler sollte der zentrale Klient in der Schule sein, nicht die Lerngruppe, die Schulklasse, das Unterrichtsfach, die Schule selbst oder der Staat. Folglich sollte Individualisierung das zentrale Prinzip sein. Dieses Grundprinzip wird schon bei der Einschulung verletzt. Das einzuschulende Kind wird auf seine Schul- und Gruppeneignung geprüft und kann abgewiesen werden. Die Pflichtschule verhält sich wie ein distinktiver Golfklub.

Kinder sind das zentrale Gut moderner Gesellschaften, das folglich permanent beobachtet und verbessert werden sollte. Dies beginnt vor 0 Jahren, auf jeden Fall wenn es – spätestens mit 3 Jahren – neu in den Kindergarten kommt, dann sollten kontinuierlich gute Prozessdiagnosen erstellt werden: kognitive und soziale Kompetenzen, Gesundheitszustand, Ernährungsgewohnheiten, Medienkonsum, Verhalten der Eltern und Geschwister etc. (vgl. Kleber 2004). Hier zeigt sich schon, dass sowohl viele Erzieherinnen und LehrerInnen (Mehrarbeit! Inkompetenz! Technologieschwäche!) als auch manche Eltern (Privatsphäre! Diffuse Ängste!) Einspruch erheben wer-

den.¹³⁶ Das Ziel einer guten Diagnose muss also mit Geschick und behutsam erreicht werden. Diagnosen werden häufig mit „Krankheit“ in Verbindung gebracht. Ein Defizitansatz ist zu vermeiden (vgl. Valtin 2002). Diagnosen der Stärken sind wichtiger als Diagnosen der Schwächen. Freilich sollten auch körperliche und psychische Probleme aufgedeckt werden, um rechtzeitig zu intervenieren. Auch in den reichen Staaten ist die Diagnosesituation bisher nicht state of the art – und dies wird in den Edelmedien gar nicht als Skandal, der es ist, dargestellt. Und besonders wichtig: Diagnose beginnt zuerst als reine Fremddiagnose und endet – wenn der Prozess professionell gestaltet wurde, was nur sehr selten der Fall ist – mit einem Übergewicht der kompetenten (!) Selbstdiagnose über die Fremddiagnose. Die Güte der Selbstdiagnose hängt einerseits vom Diagnosewissen und metakognitiven Kompetenzen ab, andererseits von klientenfreundlich gestalteten Lern- und Evaluationsumgebungen – eine bisher vernachlässigte didaktische Domäne. Diagnose ist als dynamischer Begriff zu handhaben, der die derzeit vorherrschenden etwas engen psychologischen Begriffswelten sprengen sollte. Aufgrund der Diagnosen werden die individuellen Lern- und Entwicklungspläne erstellt. Die zentralen Ziele lauten: Mündigkeit, Selbstwirksamkeit, selbstbestimmtes Lernen, Selbstbewertung, Gemeinschaftsorientierung. Zur Differenzierung der Ziele, perspektivisch gesehen, dient die folgende Tabelle.

<i>Der mündige Schüler</i>	<i>Der mündige Patient</i>
Vom passiven zum aktiven Schüler	Vom passiven zum aktiven Patienten
Lernstrategien, metakognitive Fähigkeiten, Lernen lernen	Präventionswissen, Gesundheitstraining
Schüler als Tutoren und Gruppenleiter	Patient als Kotherapeut
Schüler wählt Schule, Kurse, Lehrer, Lernumgebungen	Patient wählt Arzt, Krankenhaus, Therapie, Medikamente
Selbstbewertungskompetenz, sozialer Erfolg, Abzockimmunisierung	Selbstbewertungskompetenz, Patientenverfügung (nicht nur fürs Sterben!)

Die einzelnen Aspekte wie Wahlfreiheit, Tutorenarbeit und Selbstbewertung werden in eigenen Abschnitten ausführlicher besprochen.

Interaktion im Unterricht

Die Interaktionsformen des normalen Unterrichts sind sehr eingeschränkt und häufig abweichend von dem, was für ein erfolgreiches Lernen und für die spätere Lebensbewältigung fruchtbar wäre. Lernende werden passiv gehalten, Lehrende sprechen zu viel und gleichzeitig zu wenig, d.h. zu wenig individualisiert, also beratend und coachend. Die Interaktion ist eingeschränkt, weil andere Experten, z.B. andere Lehrer, Professionelle, Eltern und Kinder, ausgeschlossen werden. Die Schüler werden auf bestimmte Frage-Antwort-Spiele hin getrimmt, die zu wenig Transfer auf andere soziale Situationen ermöglichen. Kreative Interaktionsformen werden unterdrückt. Verschiedene in anderen Kontexten brauchbare Interaktionsformen werden als abweichend stigmatisiert (vgl. Austin et al. 2003, 25 ff ; Baumert 2002).

SchülerInnen übernehmen ihr Lernen selbst

„As schools lose relevancy, students take charge of their own learning.“¹³⁷

Schulabschlüsse

Der höchste erworbene Schul- bzw. Hochschulabschluss ist ein zentraler Indikator für die Stufe der gesellschaftlichen Leiter, die eine Person erklommen hat (Indikator für soziale Schicht).

Der gesellschaftliche Wert formaler Schulabschlüsse (Haupt-, Realschulabschluss, Abitur) hat sich in den vergangenen Jahrzehnten verringert und sie haben ihre Signalwirkung bei Arbeitgebern teilweise eingebüßt. Vor allem der Hauptschulabschluss wird von Jahr zu Jahr weniger wert. Sein Wert besteht vor allem darin, dass es eine Gruppe gibt, die nicht einmal einen Hauptschulabschluss erworben hat.

Hinter den Abschlüssen verschiedener Schulen und Bundesländer verbergen sich unterschiedliche Kompetenzniveaus (Bellenberg et al. 2004, 130 ff; Klein 2006, 95).

¹³⁶ Viele Eltern wünschen allerdings, dass im Kindergarten bessere Diagnosen erstellt werden: Forschungsprojekt „Aspekte pädagogischer Qualität von Kindertagesstätten aus der Sicht von Eltern und Erzieherinnen“ (http://www.uni-trier.de/~paeda/pers_abt/abteilungen/sp2-forsch2.html)

¹³⁷ http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/Speak_Up_09_March_Release_FINAL.pdf

In Deutschland wird ein zunehmender Anteil der Abschlüsse bereits außerhalb der allgemein bildenden Schule erworben. Insofern „verliert die allgemein bildende Schule ihr ‚Monopol‘ bei der Vergabe von Abschlüssen.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 76)

Schulbuch

Eine konformistische Sichtweise: „Im Idealfall repräsentieren Lehrpläne Kernübersichten und Basisziele dessen, was in Schulbüchern präzisiert wird.“ (Fend 2008, 88)

Eine nicht-konformistische Sichtweise: Der Einsatz von zentralistischen Lehrplänen und Schulbüchern in Schulen behindert die Entwicklung der immer bedeutsamer werdenden Kompetenz „mit Ungewissheit konstruktiv umzugehen“.

Experten stellen Spannungen und Diskrepanzen zwischen Schulbuch, Lehrplan und Unterrichtspraxis fest (Heintze 2005, 9).

Doch es gibt eine andere Spannung: zwischen Schulbuch einerseits und selbstständigem Lernen, Selbstbewertung und produkt- und gemeinschaftsorientiertem Lernen andererseits. Schulbücher setzen Lernstile voraus, die bei Kindern immer seltener anzutreffen sind. Sie fördern die Illusionen bei Lehrern, dass Unterricht in der alten Weise fortgeführt werden kann und soll. Sie dienen den Machtphantasien von Bildungspolitikern, die Lernuntertanen im Griff zu haben.

Wahrgenommen, doch meist beschwiegen, wird die staatliche Gängelung, die sich in der so genannten Schulbuchzulassung manifestiert. Eher progressive Bundesländer, typischerweise Stadtstaaten (Hamburg, Berlin), haben die Zulassung den Gesamtkonferenzen in Schulen übertragen.

Häufig wird Besorgnis geäußert, dass durch unterschiedliche Lehrpläne und Schulbücher die Einhaltung von „Bildungsstandards“ und die Mobilität gefährdet wird. Doch dies ist ja nur der Fall, wenn es engstirnige Regelsysteme gibt. Ansonsten ist Heterogenität auch in den Lernmaterialien und Lernumgebungen ein Vorteil, wenn selbstständiges Lernen und gute Selbstbewertung der Lernenden gefördert werden.

Die Steuerung des Lernens sollte nicht durch Schulbücher sondern durch die Lernenden selbst erfolgen. Durch Schulbücher werden verschiedenen Gruppen und Organisationen Zugangsmöglichkeiten und Teilhabechancen vermittelt und anderen verweigert. Dass Selektion von Inhalten, Interessen, Methoden, kulturellen Artefakten etc. in Schulen und Lernkontexten betrieben wird, ist unvermeidlich. Doch die Herrschaftsformen und die Legitimation der Selektionen sollten diskutiert und geprüft werden. Die Lernenden sollen an der Auswahl der Lernmittel beteiligt werden, wobei freilich neue Formen der Selbst- und Mitbestimmung experimentell erprobt werden sollten – ein Schrecken für Bürokraten und Privilegierte.

„Wertvolle Bücher“ haben für die „Gebildeten“ eine große Bedeutung, doch ein großer Teil der Bevölkerung wird nach der Schule kaum mehr mit „wertvollen Büchern“ arbeiten oder gar in der Freizeit welche lesen. „Die Dauerbindung junger Menschen an Schulbücher“ (Pöggeler 2005, 38) ist eine Illusion. Wenn man „Dauerbindung an Texte“ wünscht, dann sind Schulbücher ungeeignete Medien. Es könnten Portfolios sein, d.h. individualisierte Bücher oder andere kulturelle Produkte, z.B. Netzwerkmittel, neue Textsammlungen oder Hypertexte, wie z.B. Wikipedia. Die Chance, dass Personen aus bildungsfernen Schichten später ein Schulbuch zur Hand nehmen, ist sehr gering, doch das individualisierte Portfolio¹³⁸, das über die Schulzeit hinweg weitergeführt werden kann, das individuelle Interessen spiegelt, mit Fotos und Videos das personale und interpersonale Geschehen abbildet, und außerdem teilweise in Print- vollständig jedoch in elektronischer Form vorliegt, würde wahrscheinlich von mehr Menschen nach der Schulzeit benutzt als ein Schulbuch.

Wer internationale Kooperation und Konkurrenz wünscht, wird vom nationalen Schulbuch Abschied nehmen und neue Formen der Lernmittelproduktion und –konsumtion anstreben.

Es geht weniger um die Freiheit des Lehrers bei der Lernmittelnutzung als um die Freiheit des Schülers bei der Lernmittelnutzung und –gestaltung.

Es wurde häufig über „Letztentscheidungen“ diskutiert, wobei Inhalte, Verbindlichkeit und Normierungen von Schulbüchern gemeint sind (vgl. Pöggeler 2005, 33). Es ist wünschenswert, dass die Lernenden die patriarchalischen „Letztentscheidungen“ von Experten und Politikern in Frage stellen.

Das „normative Interesse an Lehrmitteln“, vor allem Schulbüchern, war und ist nationalistisch und gruppeninteressenspezifisch orientiert (vgl. Tröhler/Oelkers 2005, 97 f). Die Schulbuchkritik (Rassismus, Sexismus, Mittelschichtorientierung etc.) war notwendig und erfolgreich, hat jedoch fatalerweise die Ideologie gestützt, dass Schulbücher notwendig sind wie das tägliche Zähneputzen.

¹³⁸ Portfolio ist nicht nur eine Mappe, ein Heft, sondern ein persönlich strukturiertes vernetztes System von Texten, Bildern und anderen Produkten (vgl. Winter 2004).

Das Leitmedium Schulbuch, das im 18. Jahrhundert entstanden ist, wird hoffentlich im 21. Jahrhundert marginalisiert. Die faktische Loslösung vom Schulbuch findet vor allem über die neuen Medien und das Internet statt.

„Whereas the textbook was an important artefact that synchronised a group of learners in a mass-production learning environment, play and games will be the media for learning that develop cognitive capabilities.“ (Tuomi 2007, 246)

Schule

Soll die Schule ein Gefängnis des Lernens sein oder ein Ort, in dem das Lernen aus- und eingehen kann?

Die Schule hat eine ähnliche Struktur wie das Gehirn und wie die moderne Weltgesellschaft: relational, flexible Regelsysteme, flottierende Vernetzungen, Dezentrierung, Konstruktion und Dekonstruktion, ständige Umprogrammierung. Leider ist die These falsifiziert. Leider? Ja, leider, weil die meisten real existierenden Schulen aufgrund ihres structural lag nicht einem Gehirn, sondern einer Maschine ähneln, wenig effizient, zu teuer (finanzielle, soziale und psychische Kosten), zukunftsgefährdend und gesundheitsschädlich (physische und psychische Gesundheit) arbeiten – aber für die (toten und lebenden) Herrschenden sind sie ein Segen.

„Das Beharrungsvermögen der ‚Grammatik‘ von Schule (Tyack/ Tobin 1993) ist geradezu legendär und wird ... von tradierten pädagogischen Quasi-Theorien, von Erinnerungen an die eigene Beschulung und von unreflektierten Gewohnheiten ... gelenkt“ (Allemann-Ghionda 2004, 45). Diese „Grammatik“ (Jahrgangsklassen, Schulfächer, Fachlehrer, Fremdbeurteilungssysteme, Zertifikate usw.) ist mit Herrschaftsstabilisierung, Disziplinierung, Privilegierung, sozialer Ungleichheit, Bürokratie, (Para)Militarismus und Nationalismus verbunden. Doch die meisten Pädagogen sehen diese Grammatik als quasi naturgegeben. Auch Fend (2008, 353) äußert sich distinktiv vage und positiv: „Diese ‚grammar of schooling‘ ist so universell beobachtbar, dass die so etwas wie eine *Kerngrammatik* repräsentiert.“

„Eine Schule ‚läuft‘ schließlich, wenn zu festen Zeiten in definierten Räumen Lehrpersonen Schülern gegenüberstehen und das fächergegliederte Inhaltsprogramm in genau geplanten methodischen Schritten umsetzen.“ (ebd., 230) Man kann sich schwerlich eine resignativere und konservativere Aussage vorstellen!

Doch diese durch Zwangsmaßnahmen normalisierte bürokratisierte Schule ist kein optimaler Dienstleistungs- und Kommunikationskontext für Kinder oder Jugendliche – im 21. Jahrhundert. Es ist kein wechselseitiges emanzipatorisches Verhältnis möglich, sondern nur prinzipielle Asymmetrie einer durch die Schönheitschirurgie der Meldungen des Rundfunks, Fernsehens und der angeschlossenen Organe gestylten Organisationsfassade und der dahinterstehenden machtbewussten Bürokratie gegenüber Vereinzelten; darauf hat z.B. Coleman¹³⁹ hingewiesen. Die Problematik könnte durch Maßnahmen gelöst werden: Dezentralisierung, Mitbestimmung, Aufhebung von Jahrgangsklassen, Team-Kleingruppen-Modell, Lehrer als Berater und Coach, Vernetzung usw. Doch dies geschieht nicht, weil die Schulgewalt den Interessen und Ideologien herrschender Gruppen und einer verzapften Akademikerschaft entspricht und weil sie naturalisiert und sakralisiert wurde.

Die heutige Schule als Institution ist ein Produkt der europäischen nationalistischen Staaten des 19. Jahrhunderts, ihre Moral, ihre Erscheinungsweisen und Praktiken wurden über viele Generationen den herrschenden Interessen angepasst, internalisiert und naturalisiert. Deshalb hängen die „Schulgläubigen“ auch zäh an veralteten Ritualen, architektonischen Fixierungen, Lehrerleitbildern und rigiden Kommunikationsformen. Weltweit trennen sich progressive Schulen allmählich von diesen institutionellen Zwangsmechanismen, wobei dies in Deutschland und Österreich im Vergleich zu den skandinavischen Ländern mit Verzögerung geschieht. Neue schulische Lernformate, die die „Bildungsordnung“, die nicht nur in der Institution Schule, sondern in den Skripten, Schemata und Haushaltsgegenständen der Gebildeten verankert ist, gefährden, konnten sich bisher nicht durchsetzen (vgl. Böhme 2005).

Schule wird von Monopolisten organisiert. Stellen Sie sich vor, auch Supermärkte würden seit über 100 Jahren von einem Monopolisten gestaltet. Nur zwischen 8 und 9 Uhr kann der Konsument Milchprodukte kaufen, zwischen 9 und 10 Uhr frische Früchte, zwischen 10 und 11 Uhr Trockenfrüchte usw. Selbstverständlich gäbe es eine umfassende wissenschaftliche Literatur zur Rechtfertigung dieser heiligen Organisation und die Menschen hätten schon seit Generationen ihr Leben auf dieses absurde Regelsystem eingestellt.

Die Rahmenbedingungen einer Institution kann man erkennen, wenn man – gestützt durch solide Kenntnisse der internationalen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Literatur und kritische Reflexion – alternative Szenarien konstruiert. Schule kann eine Institution sein, in der vorrangig Familien mit Kindern spätestens ab der Geburt unterstützt werden, mit dem zentralen Ziel, dass sie in der Gesellschaft produktive und zufriedene Mitglieder

¹³⁹ Coleman (1986) spricht von einer „asymmetrischen Gesellschaft“, d.h. es besteht in zunehmendem Maße ein Macht- und Informationsungleichgewicht zwischen Individuum bzw. Kleingruppe und Organisation.

werden. Für diese Konzeption sind Schulgebäude, Einschulung, Notengebung, Abitur, Fachunterricht, Lehrerbildung und Kultusministerium Hindernisse, die überwunden werden könnten. Die derzeitigen Organisationen und Professionen sollten schrittweise auf diese Zielsetzung hin verändert, die Strukturen restrukturiert werden¹⁴⁰ (vgl. Willke 2007, 125 ff).

Schuldämmerung

Nicht mehr die trotzig „Abschaffung der Schule“ (Illich u.a.) ist das Thema, sondern die Vermutung, dass das Leben der heutigen Normalschule recht begrenzt sein wird – und dass man rechtzeitig auf neue Formen der Institutionalisierung übergehen sollte.

Die Erosion dieser aus dem 19. Jahrhundert stammenden Institution und Organisation kündigt sich in verschiedener Weise an (vgl. z.B. Prim 2006):

- Internet, E-Learning, mobiles Lernen
- Ökonomisierung
- Verschränkung von Arbeit und Lernen
- Individualisierung, Privatisierung
- Pluralisierung
- neue Wissensordnungen
- Marginalisierung des bürgerlichen Habitus
- neue Formen der Vernetzung und Vergesellschaftung.

Schulklasse

„Die Einheit, die für Differenzierungen (des Erziehungssystems, K.F.) zur Verfügung steht, ist die Schulklasse. Deren Größe mag variabel sein, aber kleinere Einheiten zu bilden, dürfte angesichts des Aufwandes an Personal und Zeit sehr rasch unrationell werden.“ (Luhmann 2002, 138 f) Der Großsoziologe Luhmann hat sich in dieser Aussage seiner posthumen Schrift in Niederungen herabgegeben, die er sonst vermieden hat – und es ist auch schiefgegangen. Die Aussage könnte von einem Schulbürokraten stammen, der entweder alternative Organisationen und Interaktionssysteme nicht kennt oder ignoriert.

Klassenprinzip, Klassengröße

„Die Zusammenfassung der Schüler in Klassen wird nach dem ‚Containerprinzip‘, also nicht nach wissenschaftlichen oder aus den Zielen der Schule abgeleiteten Leitlinien durchgeführt“ (Feldmann 1984, 222).

Lehrer klagen häufig über „zu große Klassen“ und führen dies als Ursache für Stress, Nicht-Individualisierung, Nicht-Förderung und schlechtere Leistungen an. Doch die internationalen Untersuchungen liefern kaum empirische Bestätigungen für diese und ähnliche Annahmen (vgl. Klein/ Hüchtermann 2003, 130 f). Freilich gibt es Ausnahmen: Die im STAR-Projekt nachgewiesene Wirkung von kleineren Klassen (13-17 Schüler) gilt vor allem für das erste Jahr in Grundschulklassen (Hanushek 2006). Auch für unterprivilegierte Kinder sollten die Klassen weniger Schüler umfassen (Neuman 2009). Offensichtlich sind andere Ursachen bedeutsamer als die Klassengröße. Doch Reduktion der Klassengröße ist ein wichtiger Aspekt politischer Bildungsrhetorik (vgl. Brehony 2005, 31 f). Unabhängig vom Streit, ob zu große Klassen vor allem für die leistungsschwachen Kinder lernbehindernd wirken oder nicht, sollte bedacht werden, dass Klassengröße ein Problem ist, wenn man an dem veralteten Klassenprinzip hängt und auch sonst innovationsabweisend agiert.

Nun zum Klassenprinzip: Warum überhaupt Schulklassen? Warum 1., 2., 3., nte Klasse? Warum ein paramilitärisches Prinzip, das sich schlecht mit Individualisierung verträgt? Weil es der Tradition entspricht, weil es „alle“ machen, also Konformität und Gehorsam signalisiert, weil es bürokratisch einfach zu handhaben ist, weil es architektonisch vorgegeben ist.

Die neue Schulklasse besteht nicht aus einer festgesetzten Menge von Personen. Schulklasse ist nicht örtlich gebunden (Box 5A in der Betonkopfstraße 3). Schulklasse ist nicht altershomogen zusammengesetzt, in ihr *arbeiten* und *vergnügen* sich ein Dreijähriger und eine Fünfundsechzigjährige gemeinsam. Schulklasse muss nicht das machen, was von oben vorgeschrieben wird. Schulklasse wird nicht aufgelöst, wenn der von oben gesetzte Zeitpunkt gekommen ist. Die neue Schulklasse wird allerdings im Gegensatz zur bisherigen selbst- und fremdevaluiert. Schulklasse sollte man anders nennen. Wie wär's mit Bildungssippe?

¹⁴⁰ Die Organisations- und Professionsforschung dient leider primär der Stärkung der Organisationen und Professionen im Kampf gegen die Interessen von Klienten und anderen außenstehenden Personen und Gruppen.

Funktionstüchtige Alternativen zum herrschenden Schul- und Klassenprinzip gibt es. Man kann altersheterogene Basisgruppen von 100 bis 150 Schülern bilden, die in Untergruppen von 20 bis 40 Schüler eingeteilt werden, die dritte Ebene sind Kleingruppen von drei bis vier Schülern.¹⁴¹ Das System gewährleistet Stabilität und ist flexibel, d.h. es bestehen Möglichkeiten des Wechsels zwischen Gruppen, vor allem aus schülerzentrierten Gründen.

	Jahrgangsklasse	Flexible Gruppen
homogen	Altes System: Hauptform	Neues System: Nebenform
heterogen	Altes System: Nebenform	Neues System: Hauptform

Das (Jahrgangs)Klassenprinzip lässt sich aufgrund der derzeit herrschenden Macht- und Ideologieverhältnisse in den meisten Schulen nicht abschaffen, doch es ließe sich lockern.

Wie kann man es lockern?

- Zwei Lehrer unterrichten die 1. und 2. bzw. die 3. und 4. Klasse usw. gemeinsam, und die Schüler können schneller „aufsteigen“ oder sie bleiben, wenn es für sie gut ist (nicht wenn die Lehrerin es möchte!), länger in der 1. bzw. n-ten Klasse.
- Zwei Klassen, die weiter auseinander liegen, z.B. 1. und 4. Klasse, kooperieren. Schüler der 4. Klasse arbeiten als Tutoren in der 1. Klasse.
- Die Klasse wird in Untergruppen geteilt, die relativ selbstständig agieren, Projekte bzw. Aufgaben erhalten und der Lehrerin regelmäßig Bericht erstatten.
- usw.

Schulklima, Schulstress, Schulunlust

„Die Forschungsfirma Gallup erfasst alljährlich die Motivation von Mitarbeitern. Diesjährige Bilanz für Deutschland: Gut zwei Drittel aller Arbeitnehmer machen nur noch Dienst nach Vorschrift. Knapp ein Fünftel hat innerlich bereits gekündigt.“ (Der Spiegel 35/2007, 71)

Ist in Ordnung, ist in der Schule genau so, ist konsistent. No problem! Warum das Schulklima verbessern? So ist Deutschland ökonomischer Exportweltmeister geworden bzw. geblieben, so soll es bleiben! Allerdings sollte folgende Hypothese geprüft werden: Je unterentwickelter die Eliten dieses Landes in ihren Sozialkompetenzen sind, umso unzufriedener sind Schüler und Arbeitnehmer.

Ab den 70er Jahren wurde das Wort „Schulklima“ aufgebaut, jetzt konkurriert es mit „Schulkultur“. Überhaupt ist Kultur zum Jokerwort geworden: Evaluationskultur, Feedbackkultur etc. Ein etwas veralteter Konkurrenzbegriff ist „Gemeinschaft“. Dieser mit altem Muff beladene deutsche Ausdruck wird in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur teilweise durch das englische Wort „community“ ersetzt. Ein weiterer wichtiger Begriff dieser Wortfamilie ist „soziales Kapital“ (Coleman, Bourdieu, Putnam). Noch ein Begriff ist zu nennen: Netzwerk.

Da Schule hauptsächlich mit Kindern veranstaltet wird, sollte Gemeinschaft und Klima eine noch größere Bedeutung erhalten als in reinen Erwachsenenorganisationen. Mathematikunterricht wird immer durch Interaktion, Gefühle, Interessen, Quälereien etc. „verunreinigt“, das lässt sich auch durch geprüfte didaktische Modelle nicht „abstellen“. Die vorschulische und schulische Funktion der Integration umfasst auch Stärkung der Gemeinschaft, Erhöhung des sozialen Kapitals (vor allem der unterprivilegierten Kinder und Mütter) und Netzwerkbildung. Bei intelligenter Organisation lässt sich das sehr gut mit der Schulung von Basiskompetenzen verbinden. Lehrende, Lernende und Eltern können innerhalb und außerhalb von Schulen soziale Netzwerke, Unterstützungs- und Beratungssysteme aufbauen, wodurch vor allem unterprivilegierten Kindern wesentliche Hilfen und Leistungsanreize geboten werden (vgl. Nieto 2005, 50 f).

¹⁴¹ Vgl. z.B. <http://www.freie-lernorte.de/schulenvorort/internationalekooperationen/slash21.php>

Dass das Schulklima vieler Schulen in Deutschland nicht zufrieden stellend ist, haben verschiedene Untersuchungen gezeigt, u.a. die PISA-Studien.

Schon Untersuchungen aus den 80er Jahren wiesen auf die Tatsache hin, dass deutsche Schulen nicht zur Zufriedenheit ihrer Klienten arbeiten (Czerwenka et al. 1990). Im internationalen Vergleich lag Deutschland am Ende bezüglich Schulfreude und an der Spitze bezüglich Abneigung gegenüber der Schule (vgl. auch Fend 1997, 156 ff).

Deutschland weist nach einer neuen internationalen Untersuchung „beim Schulstress Spitzenwerte auf; es liegt an zweiter Stelle hinter Griechenland und damit weit über den Werten, die andere europäische Länder wie die Schweiz, die Niederlande, Portugal und Italien verzeichnen. Besonders beklagt werden Leistungsdruck in der Schule, Rivalität und mangelnde Kooperation unter Schülern sowie Verständnislosigkeit der Lehrer.“ (Giegerich 2005)¹⁴²

Schulunlust ist bei deutschen Schülern stärker als bei ostasiatischen und finnischen ausgeprägt (Daten u.a. bei Hofer 2003, 244).

Schulunlust entsteht erst allmählich, d.h. in der ersten Klasse ist sie weitgehend noch nicht vorhanden.

„Während sich in der sechsten Klasse noch 70% der Schüler „sehr wohl“ oder „ziemlich wohl“ fühlen, sinkt dieser Prozentsatz in den Folgejahren auf 43%, 39% und 36% ab, um in der 10. Klasse wieder leicht auf einen Wert von 40% anzusteigen. ... die „Stage-Environment-Fit-Theorie“ ... führt das Absinken der (intrinsischen) Lernmotivation vor allem auf eine schlechte bzw. sich im Verlauf der Schulzeit verschlechternde Passung zwischen den Bedürfnissen der Schüler und den Kontextbedingungen der Schule zurück. ... So sähen es viele Lehrer, vor allem in höheren Schulstufen, nicht länger als ihre Aufgabe an, sich intensiver und über den Unterricht hinausgehend mit den persönlichen Belangen ihrer Schüler zu beschäftigen. Dadurch würden insbesondere die Bedürfnisse von Frühadoleszenten frustriert, die sich gerade in dieser Phase von Lehrern eine erhöhte emotionale Unterstützung und Zuwendung wünschen. Weiterhin würde im Verlauf der Sekundärstufe I nicht nur das intellektuelle Anspruchsniveau heraufgeschraubt, sondern auch die Notenpraxis strenger. ... Verschärfend käme hinzu, dass die Notegebung immer stärker nach sozialen Vergleichsmaßstäben erfolgte und Teenager, die sich zunehmend an ihren Peers orientieren, in einen Wettbewerb mit ihren Mitschülern gedrängt würden. Gleichzeitig sei der Unterricht in höheren Klassen stärker lehrerdominiert und lehrerzentriert als in der Grundschule und stünde damit im Widerspruch zu dem Streben nach Autonomie und Selbstbestimmung, das gerade im Bewusstsein Jugendlicher einen besonderen Stellenwert einnimmt.“ (Wild/ Hofer/ Pekrun 2001, 237 f)

Untersuchungen weisen auf einen starken Zusammenhang zwischen geringer Schulverdrossenheit (= Schulfreude) und Schülerpartizipation (Holtappels 2004). Es besteht „ein intensives Wechselverhältnis zwischen sozialem Klima in Gestalt von Integration, Partizipation, Wertschätzung und geringer Restriktivität einerseits und Wohlbefinden bzw. psychosozialer Stabilität der Lerngruppe andererseits“ (270).

Schulleitung

Schulen werden durch Parlamente, Regierungen, Ministerien, Schulverwaltungen, Schulleiter und viele andere Personen, Gruppen und Organisationen geleitet und gerahmt. Es gibt offizielle und heimliche Leitungen, funktionale und dysfunktionale usw. Schulleitungen aller Stufen sind in der Regel von ihren Aufgaben überfordert, können sich nicht ausreichend auf den sozialen Wandel einstellen, stellen Fehldiagnosen über das System und verlassen sich auf bürokratische Strategien (vgl. Levin/ Riffel 1997). Die Überforderung wird in der Regel nicht expliziert aufgrund von bürokratischer Verschleierung, Ideologisierung, „Arbeitsteilung“, Ritualisierung und Evaluationsmängeln.

Im kulturevolutionären Prozess sollten die Leitungen durch Regierungen, Ministerien und Schulverwaltungen schrittweise abgebaut und klientengesteuert werden. Warum sollte diese Demokratisierung und Entbürokratisierung angestrebt werden? Weil die hehren Grundsätze der Menschenrechte, der fortschrittlichen Verfassungen und klientenorientierter ethischer Systeme dies explizit und implizit empfehlen. Vielleicht auch weil auf diese Weise die „Effektivität“ des Unternehmens Erziehung verbessert werden kann. Der Hirnforscher Wolf Singer (2002, 170) schlägt vor, „die Entscheidungssysteme in Politik und Wirtschaft an neuronalen Entscheidungsstrukturen zu orientieren. Die Erwartung ist, dass solcherart parallelisierte Entscheidungssysteme wesentlich schneller und effektiver arbeiten können als hierarchische und dass sie das in komplexen Systemen immer akuter werdende Problem der relativen Inkompetenz von Entscheidungsträgern mildern helfen.“

Hargreaves und Fink (2005) konstruieren ein eindimensionales Modell der Schulleitung, das vom Pol „Autokratie“ bis zum Pol „Anarchie“ reicht. Durch dieses Modell verdecken sie freilich andere Leitungsmodelle.¹⁴³ Posi-

¹⁴² Vgl. psycho.sowi.uni-mainz.de/abteil/epp

¹⁴³ Rolff (2007, 82 f) referiert dieses Modell unkritisch.

tiv ist die offene Stufe der emergenten Verteilung der Leitungsaufgaben zu beurteilen, da sich an sie anschließend eine Entwicklung in Richtung der Selbst- und Gruppensteuerung der Klienten modellieren lässt.

Da sich Schulen in teamgesteuerte Gruppen, communities of practice (vgl. Hewitt 2004), Lernsysteme bzw. affinity spaces (Gee) verwandeln sollten, hätten Schulleitungen die Aufgabe, diese Wandlungsprozesse zu fördern.¹⁴⁴ Leitung würde flexibel, enthierarchisiert, demokratisiert, klientengesteuert, entbürokratisiert und auf Selbststeuerung von einzelnen und Netzwerken hin ausgerichtet¹⁴⁵. Derzeitige Schulleiter kennen bzw. akzeptieren diese Aufgaben nicht und wären ihnen meist auch nicht gewachsen. Nach wie vor werden in staatlichen und privaten Organisationen mit hohem Aufwand traditionelle oder „moderne“ autoritäre Leitungsformen gestützt, wissenschaftlich legitimiert und Alternativen verhindert¹⁴⁶.

Die „neue Schule“ besteht hauptsächlich aus Lernenden, für die optimale Lernumgebungen zur Verfügung gestellt werden (sollten). Man könnte Einheiten aus Lern- und Arbeitsgemeinschaften mit unterschiedlichen selbst gewählten Leitungsstrukturen bilden, wobei ein Pool von Leitungsstrukturen mit Beratungsangeboten zur Verfügung gestellt wird. Ein Schulleiter würde nur bei Fehlorganisation und in Schlamasselzuständen kurzzeitig geleast werden. Gute Beratung und Evaluation sind allerdings unverzichtbar.

Leider werden noch weltweit viele Experten dafür bezahlt, die veralteten Führer- und Leitermodelle zu „innovieren“¹⁴⁷ und zu sakralisieren. Dubs (2005, 84 f) fertigt mit trivialen und bürokratieverherrlichenden Argumenten basisdemokratische und Teamleitungsmodelle ab, obwohl ihm keine guten empirischen Untersuchungen zur Verfügung stehen¹⁴⁸.

Schulmodelle (Beispiele)

Laborschule Bielefeld (Thurn 2007)

„... lernen hier Kinder und Jugendliche aller Bevölkerungsschichten und Begabungsrichtungen von der Vorschule bis zum zehnten Schuljahr gemeinsam, ohne Aussonderung, ohne Sitzenbleiben, und – bis kurz vor dem Schulabschluss – auch ohne Noten.“ (Schmidt 2007, 222)

Helene-Lange-Schule Wiesbaden (Riegel 2004)

Slash/21 (Niederlande) (OECD 2006a, 14 ff)

Sudbury Schulen (vgl. Much 2006; Beiträge in Backhaus et al. 2008)

Alle Schüler betreffende Entscheidungen (Regeln, Finanzen, Curriculum etc.) werden in **Schulversammlungen** von den Schülern getroffen. Der einzelne Schüler kann über die zeitlichen, räumlichen und sonstigen Modalitäten seines Lernens im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten selbst entscheiden. Unterricht oder Kurse sind periphere Ereignisse, d.h. sie finden nur auf Wunsch mehrerer Schüler statt. Für Tätigkeiten, die entsprechende Kompetenzen erfordern und die bei unsachgemäßem Handeln zu Schäden führen, müssen die Schüler, die sie durchführen wollen, Kompetenznachweise erbringen. Altersheterogenität ist ein Grundprinzip, d.h. Vier- und Neunzehnjährige werden nicht zwangsweise getrennt, wie dies in normalen Schulen der Fall ist. Ein weiteres wichtiges Prinzip ist Lernen durch Lehren (Tutoren, peer teaching). Die Gründerorganisation, die Sudbury Valley School, kann auf sehr gute langfristige Erfolge hinweisen: Berufserfolg, Lebenszufriedenheit. In Deutschland gibt es in Überlingen, Leipzig und Hamburg Sudbury Schulen, in anderen Städten sind entsprechende Schulen geplant.¹⁴⁹

Gesamtschule Göttingen-Geismar

„So berichtet auf der Netzwerk-Bildung-Sitzung der Schulleiter der 1975 gegründeten Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar, Wolfgang Vogelsaenger:

«Schüler würden wertgeschätzt, es gebe kein Sitzen bleiben und Abschulen, die Schüler würden gleichermaßen kognitiv, kreativ und handwerklich gefördert. Es gebe Eingangsanalysen in der 5. Klasse und individuelle Förderpläne. Bis zu 70 % schafften das Abitur, es gebe Evaluation, und die Lehrer übernahmen die Verantwor-

¹⁴⁴ Viele Experten, z.B. Rolff (2007, 83 ff), sehen Fachgruppen als zentrale Teams und Leitungsgremien in Schulen, obwohl Fachgruppen eher ein Hindernis für die Bildung von „echten“ communities of practice darstellen.

¹⁴⁵ Eine Möglichkeit, in neuer Weise Leitungs- und Evaluationsaufgaben zu vergeben, ergibt sich durch Kooperation zwischen Schulen und peer reviews (vgl. Lakkala/ Ilomäki 2006).

¹⁴⁶ Beispiele hierfür findet man in „Hochschulreformen“ in Deutschland und Österreich.

¹⁴⁷ „Innovieren“ bedeutet für die Herrschenden: nur soweit demokratisieren, wie es für die Stützung der autoritären Privilegienstruktur nötig ist, und die Demokratisierung dann – soweit möglich – zurückzunehmen.

¹⁴⁸ Es gibt nämlich keine guten Untersuchungen im deutschsprachigen Raum, so dass sich Dubs auf veraltete und methodisch fragwürdige angelsächsische Literatur beziehen muss, um sein „Expertenurteil“ abzusichern.

¹⁴⁹ Die Versuche, Sudbury-Schulen in Deutschland zu gründen, zeigen evaluativ die Erstarrungen und Demokratisierungsblockaden in den föderalen politischen und bürokratischen Systemen.

tung für ihre Klassen von Jahrgangsstufe 5 bis 9 bzw. 13 und arbeiteten im Team. Auch die Eltern würden mit Hausbesuchen einbezogen» (Netzwerk Bildung 2005, S. 4 f.).

Vor allem durch die Einrichtung des «Team-Kleingruppen-Modells» (Brammer o. J.) gelingt dieser Schule - und durchaus auch anderen - eine veränderte Lernkultur. Für jeden Jahrgang gibt es ein Lehrerinnen- und Lehrerteam aus mindestens zwölf Personen, die für das fachliche Lernen und für die persönliche Entwicklung von sechs «Stammgruppen» mit jeweils 28 Schülerinnen und Schülern verantwortlich sind. Der Teamraum liegt räumlich möglichst nahe beim Unterrichtsbereich. Da die Lehrkräfte mit ihrer Unterrichtsverpflichtung nahezu ausschließlich in ihrem Jahrgang eingesetzt sind, lernen sie die Kinder kennen und können so auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen eingehen.“ (Faulstich-Wieland/ Faulstich 2006, 192)

Schülerschule

www.schuelerschule.de

kurzgefasst: Integration, jahrgangsübergreifender offener Unterricht, keine Noten, kein Sitzen bleiben, Schüler- und Elternmitwirkung etc.

Verbund reformpädagogischer Schulen „Blick über den Zaun“

... und andere Schulen (allerdings viel zu wenige) (Informationen z.B. in Kahl 2004 oder Backhaus et al. 2008)¹⁵⁰.

Schulpflicht

Schon der Ausdruck „Schulpflicht“ ist bedenkenswert. Erziehung ist eine Institution und der Staat ist dafür verantwortlich, dass diese Institution ihre Aufgaben gut erfüllt. Ob hierfür „Schulen“ erforderlich sind und vor allem ob hierfür die derzeit real existierenden Schulen geeignet sind, sind Fragen, die überhaupt erst wissenschaftlich gestellt und geprüft werden müssten. Dies hat die (deutsche) Erziehungswissenschaft als eine primär staatsabhängige Institution bisher unzureichend geleistet. Die Prüfung, ob und in welcher Weise die Institution Erziehung ihre gesellschaftlichen Funktionen erfüllt, könnte als dynamische interinstitutionelle experimentelle Netzwerkarbeit konzipiert und institutionalisiert werden. Schulpflicht ist dafür kein geeignetes Instrument. Durch die derzeit geltenden Schulgesetze entsteht ein asymmetrisches Machtspiel in politischen, rechtlichen und pädagogischen Feldern, zwischen Staat, Profession und Klienten, das experimentell variiert werden sollte, um seine Funktionen und Wirkungen transparent zu machen.

In Deutschland besteht Schulpflicht (eine Hinterlassenschaft des Nazi-Regimes), während in den meisten anderen europäischen Ländern nur eine Bildungs-, Unterrichts- oder Lernpflicht rechtlich vorgeschrieben ist.

Vergleichbar hartgläubigen Menschen, die ihre Kinder in ein festgelegtes religiöses Weltbild hineinpressen, zwingen Mitglieder des Staatsadels Kinder ihres Herrschaftsbereichs in einen durch „ausgewählte“ Experten legitimierten und uniformierten Bildungsrahmen.

Anstelle der Schulpflicht ab sechs Jahren wäre es demokratischer und gesellschaftlich effektiver, eine Entwicklungsförderungs- und Erziehungspflicht für Eltern und Staat einzuführen, die ab der Geburt gilt, und mit von Sozial- und Erziehungswissenschaftlern erarbeiteten Ausführungsbestimmungen und Evaluationsplänen versehen ist. Solche Reformen wären vor allem für unterprivilegierte Gruppen vorteilhafter als die Einführung von Bildungsstandards.

Gomolla und Radtke (2007) meinen allerdings, dass die „Umstellung von ‚Schulpflicht‘ auf ‚Bildungsansprüche‘“ (289), verbunden mit Verknappung verfügbarer Plätze, Deregulierung und ‚Autonomisierung von Schulen‘ über eine Auswahl zahlungskräftiger Eltern und Schüler durch die „besseren Schulen“ zu Diskriminierung und Erhaltung sozialer Ungleichheit beitragen wird. Organisatorische und rechtliche Bedingungen erschweren eine demokratische Zielerfüllung. Die Autoren fordern zu Recht differenzierte Beobachtungssysteme, doch bedeutender erscheint mir mittel- und langfristig eine radikale Umorganisation des Bildungssystems.¹⁵¹

Schulreform

Vor mehr als 30 Jahren habe ich mit einer Kollegin gemeinsam folgende Sätze publiziert: „Im Hinblick auf den ... Bereich, der gelegentlich mit ‚innerer Schulreform‘ oder ‚inhaltlicher Schulreform‘ bezeichnet wird, ist die Bilanz ziemlich ernüchternd. Die Fächertrennung, Fächersystematik, die mangelhafte Abstimmung der Inhalte untereinander, die Konzentration auf kognitives Wissen, die Trennung zwischen schulischen und außerschulischen Interessen der Schüler, die mangelhafte Berufsbezogenheit und die mangelnde Beziehung zwischen Schu-

¹⁵⁰ Auch im Internet findet man für alternative Schulmodelle gute Anregungen: <http://www.kraetzae.de/schule/schulkritik/>

¹⁵¹ Vgl. die Stichworte Lernsysteme, Frühpädagogik und Community.

le und Arbeitswelt sind nicht überwunden worden.“ (Achinger/ Feldmann 1976, 263) Ein Kommentar erübrigt sich.

Eine nicht belegte Gegenthese¹⁵² vertritt Fend (2008, 113): „Die Entwicklung von einem obrigkeitsstaatlichen Bildungswesen mit primär sozialdisziplinatorischen Aufgaben zu einem modernen, ‚kundenorientierten‘ Dienstleistungsunternehmen ist seit einigen Jahren beschleunigt in Gang gekommen.“

Bildungspolitiker interpretieren die angeblichen Leistungsverbesserungen (PISA und IGLU/ PIRLS) als Erfolge der von oben verordneten Politik. Diese „Verbesserungen“ sind hauptsächlich unter dem Schlagwort „Rechenkunststücke“ zu verbuchen. Falls jedoch tatsächlich Leistungsverbesserungen eingetreten sind, so sind sie nicht auf die oktroyierten „Reformen“, sondern auf eigenständige Aktivitäten von Schülern, Eltern und einigen Lehrern zurückzuführen.

Die mangelhafte Professionalisierung des Schul- und Schulverwaltungspersonals führt zu schwach ausgeprägten wissenschaftlichen Interessen, rituellen Veranstaltungen und zu defensiven Strategien. Die geringe Mitbestimmung der Schüler, Eltern und Mitglieder der community, d.h. die Fesselung der sozialen Ressourcen, und die unabhängig vom Schulerfolg (= Leistung der Schule, über Lernen Lebenschancen der Klienten zu verbessern) gesicherte Existenz der Schulen und der Ent- und Belohnung der Lehrer bewirken die Errichtung von Effektivitätsfassaden und die Vermeidung von „echten“ Innovationsprogrammen (vgl. Feldmann 1984, 225).

Durch eine Reihe von Faktoren „wird die erforderliche Umstellung einer lehrerorientierten Betriebs-Ablauforganisation auf eine schülerorientierte Bedarfs-Lernorganisation der Schule verhindert, oder anders gesagt: der übliche Schul- und Unterrichtsbetrieb ist *angebotsorientiert* auf die Vorstellungen des Personals und die Vorgaben der Lehrpläne fixiert und nicht *nachfrageorientiert* an den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgestaltet“ (Herrmann 2005b, 5).

„Auf der ‚talk‘-Ebene beherrscht man das aktuelle Reformvokabular, präsentiert sich mit Hilfe des vorhandenen Schulprogrammtextes als reformbereit und –fähig und sichert sich so die nötige Legitimation. Auf der ‚action‘-Ebene hingegen dominieren unverändert ‚business-as-usual‘ und damit die (unverändert) langbewährten, unhin-terfragten schulischen Routinen.“ (Schaefers 2008, 238)

Eine demokratische und nachhaltige Reform einer Schule sollte primär „von unten“ erfolgen, d.h. durch Schüler, Eltern und Lehrer. „Schulreformen“ in Deutschland und Österreich wurden bisher hauptsächlich „von oben“ verordnet, während in fortschrittlichen Regionen stärker die „von unten“-Strategie verfolgt wird (vgl. Stoll/ Creemers/ Reezeit 2006).

„... den unzureichenden Leistungen des Schulsystems rückt die Politik durch Dezentralisierung und Ergebnisorientierung zuleibe. .. Der anfangs ermöglichten Autonomie und Individualisierung der Schulen werden durch diese neue Form der Steuerung (Re-Zentralisierung, K.F.) Grenzen gesetzt.“ (Leidlmayer 2007, 262) Es wird Liberalisierung und Klientenorientierung vorgetäuscht, ohne die staatliche Herrschaft zu demokratisieren. „Eine Bildungsreform, die von ihrer Programmatik her auf die Leitkonzepte Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation abzielt, (kann, K.F.) auf ihrer Rückseite mit einer verstärkten Regulierung des Bildungssystems verbunden sein ... Die unbeabsichtigte Folge der auf Autonomie und Wettbewerb zielenden Reform wäre mithin eine Re-Regulierung des Systems in einem bisher nicht bekannten Ausmaß.“ (Bellmann 2005, 22)

Selbstverständlich existiert kein Konsens über Konzepte für Schulreformen. Hier werden einige vorgestellt, die wissenschaftlich begründet sind und über einen hohen Nachhaltigkeitswert für eine positive Gesellschaftsentwicklung verfügen.

- Abbau des Jahrgangsklassenprinzips bei gleichzeitiger Verstärkung von Individualisierung und Gruppenvernetzung
- Destandardisierung, Entfernen des Zwangscurriculums
- Entbürokratisierung
- Dezentralisierung, Autonomisierung von Schulen¹⁵³ und Lerngruppen
- Demokratisierung (Entscheidungen werden – soweit mit anerkannten Zielen verträglich – von Betroffenen gefällt)
- Arbeiten in heterogenen Gruppen (Leistung, soziale Schicht, Alter, Ethnie etc.)
- Vernetzung der Organisationen, ambulante Teams, raum-zeitliche Flexibilisierung.

Destandardisierung bzw. curriculare Liberalisierung erscheint derzeit utopisch, da doch mit wissenschaftlicher und medialer Unterstützung Bildungsstandards und zentrale Testbatterien entwickelt und verordnet werden. Eine Evaluation der Lernpläne und Lernergebnisse mit Hilfe von Bildungsstandards und zentralen Tests steht nicht

¹⁵² Wer ein Forschungsprojekt mit dieser Basisthese bei der DFG oder gar bei einem Bundesministerium einreichte, würde es nicht finanziert erhalten – selbst Herr Fend nicht.

¹⁵³ „Autonomisierung ohne kompensatorische Gegensteuerung geht zu Lasten von Chancengleichheit.“ (Leidlmayer 2007, 265)

unbedingt im Konflikt zum Ziel ‚Destandardisierung im Lern- und Sozialprozess‘, wenn dadurch Information und Beratung optimiert werden. Doch die Standardisierung des Lernens und Lehrens, bekannt als *teaching to the test* und die Monopolbeurteilung durch Bürokraten und zentrale Testverwalter sind Gefahren und machtpolitische Optionen, wie angelsächsische Erfahrungen zeigen.

In der deutschen Literatur zur Schulentwicklung (z.B. Dortmunder Gruppe, Rolff etc.) erscheinen die Schüler – soweit ihnen überhaupt Rollen zugewiesen werden – meist als passive Klienten („Patienten“) und keineswegs zentral an der Entwicklung „ihrer“ Organisation beteiligt. Schüler werden schon in den Theorien nicht als primäre Entwicklungsakteure konstituiert (vgl. z.B. Holtappels 2003; Rolff 2007a). Verräterisch ist folgender ‚schülerfreier‘ Satz: „Allerdings gehört zu mehr Selbstständigkeit, dass nicht nur die Schulleitung gestärkt wird, sondern die ganze Schule, und das heißt auch das Kollegium sowie die Elternmitbestimmung und -mitverantwortung.“ (Rolff 2007a, 68) Trotz der Beteuerung, selbstständiges Lernen fördern zu wollen, sollen gemäß den Wünschen der herrschenden Gruppen (Landesregierungen etc.) auch in der ‚entwickelten Schule‘ Schüler gefügte Befehlsempfänger bleiben. „Die Beteiligung von SchülerInnen und Eltern verbleibt oft auf der Ebene von Befragungen und Anhörungen.“ (Prim 2006, 43) Charakteristisch fehlerhaft, d.h. Chancen nicht wahrnehmend, sind viele Entscheidungen, die sich auf die Auflösung von Schulen und Schulstandorten beziehen, da nicht mehr eine ausreichende Anzahl von Kindern vorhanden ist. In Brandenburg werden in stärkerem Maße auch kleine Schulen erhalten als in anderen Bundesländern. Alternative Organisationen, E-Learning, Verbindung von Gruppen, Organisationen, Eltern und anderen Gemeindemitgliedern, Tutorensysteme, ambulante Teams und andere innovative und flexible Weisen des Lernens und Arbeitens gibt, werden von den verkrusteten durch professionelle Mängel gekennzeichneten Ministerial- und Schulverwaltungen bestenfalls in Kümmerformen installiert oder toleriert.

„Soll die pädagogische Leistungsfähigkeit der Schulen gesteigert werden, bedarf es einer pädagogischen Reform, die im Regelfall bislang weder auf der Ebene der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung noch auf der Ebene der Maßnahmen der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements in den Mittelpunkt gerückt worden ist.“ (Zedler 2007, 78) Die im Gefolge von PISA in Deutschland durchgeführten „Schulreformen“ werden die Polarisierung (schlechte und gute Schüler, unterprivilegierte und privilegierte Schüler), den unnötigen Stress, die Demokratisierungs- und Nachhaltigkeitsschwäche und den ökonomischen Konformismus der Schulklienten nicht verringern sondern eher erhöhen.

Exkurs: Es gibt innovative punktuelle Reformen – in der Regel nicht aus dem Zentrum der Bildungsexzellenz kommend. Ein Beispiel: Sommercamp in Bremen¹⁵⁴ für Migrantenkinder, vom Max-Planck Institut für Bildungsforschung evaluiert – großartiger Erfolg bezüglich Sprachkompetenzverbesserung – und Spaß hat es auch gemacht – etc. Doch wie reagieren die Kultusministerien¹⁵⁵ in den vielen Provinzen Deutschlands? Statt ernsthaftes wissenschaftlich gestütztes Programm auf breiter Front Medientropfen auf dem heißen Stein.¹⁵⁶

Schulsystem und Systemvergleich

Es gibt erziehungswissenschaftliche Systemansätze¹⁵⁷ (Huschke-Rhein 2003; König/Volmer 2005; Siebert 2003) und Kulturansätze (vgl. Krebs 2001; Roeder 2001) und schwach entwickelte System-Kultur-Ansätze (vgl. Cummings 2002; Allemann-Ghionda 2004, 74 ff; Adick 2004; Lenhardt 2004).

Einen System-Kultur-Ansatz skizziert Fend (2004). Er zeigt „systemische Konfigurationen im internationalen Vergleich“ auf, wobei er neben der deutschen Konfiguration die ostasiatische, die skandinavische und die angelsächsische beschreibt¹⁵⁸. Aufgrund seiner kontext- und kulturspezifischen Sichtweise meint er, „dass Veränderungen an die historisch gewachsenen Strukturen anschlussfähig bleiben müssen ...“ (32), und empfiehlt ein pluralistisches mit Evaluation verbundenes Vorgehen für Reformen: internationale Vergleiche, historische Analysen, empirische Erforschung von Schwachstellen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Doch auch Fend geht in die Falle der PISA-Konfiguration. „Die internationalen Leistungsvergleiche haben gezeigt, dass sehr *unterschiedliche* Konfigurationen zu *sehr guten* Ergebnissen führen können, etwa jene in Asien oder in skandinavischen Ländern.“ (Fend 2008, 141) Eingeschränkte Leistung Marke PISA oder TIMMS wird zum Maß, nicht eine kontext- und kulturspezifische und individualisierende Systemperspektive. Außerdem gibt es sehr wohl Konfigurationen, die ausgezeichnete Ergebnisse – nicht nur in PISA und TIMMS – liefern: egalitaristische Schulsysteme mit hochrangiger Professionalisierung wie in Finnland, Korea und Singapur.

¹⁵⁴<http://bildungsklick.de/pm/52993/sommercamp-2007-grundschulkind-er-aus-migrantenfamilien-verbessern-ihre-deutschkenntnisse/>

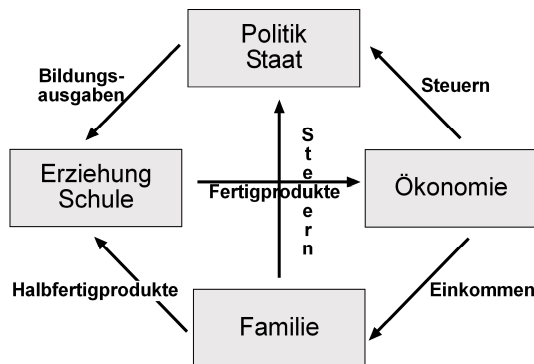
¹⁵⁵ Dem Erfolg dürften die beschämten Ministerien keinen hohen Stellenwert einräumen. Deshalb muss er klein gehalten und gemacht werden.

¹⁵⁶ <http://bildungsklick.de/pm/61757/lesen-und-schreiben-im-wald-dbu-foerdert-sommercamp/>

¹⁵⁷ „Kulturunabhängiger“ Systemansatz und konstruktivistische Orientierung sind in der Regel verbunden.

¹⁵⁸ Die österreichische Konfiguration ist in dieser Typologie der deutschen am ähnlichsten.

Eine moderne Gesellschaft differenziert sich in *Subsysteme* (Wirtschaft, Politik, Kunst, Bildung), eigene Codes¹⁵⁹ und Kommunikations- oder Austauschmedien (z.B. Geld, Macht und Wahrheit) entstehen. Funktionalistisch bzw. systemtheoretisch betrachtet ist das Teilsystem Erziehung mit anderen Institutionen strukturell verkoppelt.



Nach *funktionalistischer* Perspektive dienen Erziehungsinstitutionen, wie die Schule, der gesellschaftlichen Reproduktion, d.h. es sollen brauchbare Gesellschaftsmitglieder, welche die geltenden Normen und Werte akzeptieren und die Kulturtechniken beherrschen, herangebildet werden. Erziehung bzw. Schule und Hochschule sind Sekundärinstitutionen, d.h. sie sind von Primärinstitutionen, Politik und Wirtschaft, abhängig und werden von diesen geformt.

Geht man von einem *Konfliktmodell* aus, dann dienen Institutionen mächtigen Gruppen, stehen in Konkurrenz miteinander, bekämpfen sich und/oder beuten ihre Diener oder Klienten aus. Das Gesundheitssystem steht in Konkurrenz zum Bildungssystem. Es täuscht die Menschen über seinen Wert. Sie geben viel Geld für Gesundheitsversprechungen aus, obwohl die Investition in Bildung oder auch in anderen Bereichen für sie mehr bringen würde (vgl. Siegrist 1996, 443). Das ökonomische System kolonisiert, besetzt die anderen Institutionen, Kunst, Religion, Politik, Bildung usw.

„Systemdenken wird in modernen Gesellschaften immer mehr erforderlich auf Grund steigender Komplexität, der zunehmenden Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien und der gravierenden Fehlermöglichkeiten (Kernkraftwerke, Flugzeuge, Finanzentscheidungen etc.). Psychologische Experimente zeigen, wie schwer sich die meisten damit tun, dynamische, vernetzte, nichtlineare und komplexe Systeme (z.B. Städte oder Staaten) zu verstehen und zu beeinflussen (Dörner 1989)TP. Simulation und Modellkonstruktion ermöglichen ein relativ gefahrloses Üben von Systemdenken. Doch Systemlernen findet nicht primär durch Schulungen statt, sondern durch das Aufwachsen in einer modernen Gesellschaft, durch den Gebrauch des Internets, durch Reisen in andere Länder, durch die Nutzung von Computerspielen, durch Entkrustung des Schulunterrichts und durch die Arbeit in komplexen Organisationen.“ (Feldmann 2006, 39 f)

Im Kontext der globalen Wirtschafts- und Technologieentwicklung wirken die deutschen und österreichischen Bildungssysteme fehlorganisiert und provinziell. Ihre Gestalter sind zu wenig sozialwissenschaftlich und systemtheoretisch geschult worden. Provinzieller politischer Streit, mangelnde Professionalität, Verheddern im selbst errichteten bürokratischen Labyrinth und Untertanenhaltung verhindern nachhaltige Reflexion und Reform.

Bildungssystementwicklung (seit 1950)

Wie verlief in den letzten 50 Jahren die Entwicklung des deutschen und österreichischen Bildungssystems?

1. Ein größerer Anteil eines Altersjahrgangs erwirbt höhere Schulabschlüsse (Abitur/Matura).
2. Die Diskriminierung der Mädchen ist im wesentlichen aufgehoben worden, inzwischen haben die Mädchen die Jungen beim Abitur und auch beim Studienanfang überflügelt.
3. Unterschiede zwischen Katholiken und Protestanten in der Bildungsbeteiligung sind verschwunden.
4. Mehr Kinder der Unterschicht schaffen Abitur oder Studium als früher. Doch hier muss man gleich einhaken. Die Benachteiligung der Unterschichtkinder und -jugendlichen im Bildungssystem ist nach wie vor gravierend.
5. Regionale Unterschiede sind noch immer festzustellen: Wer in der Provinz sein Abitur machen muss, erhält für die gleiche Leistung schlechtere Noten als in Großstädten.
6. Das dreigliedrige (bzw. in Österreich zweigliedrige) Schulsystem aus dem 19. Jahrhundert blieb erhalten.
7. Die Vorschul- und Kindergarten-erziehung ist professionell unterentwickelt, jedenfalls verglichen mit Schweden, Finnland und Kanada.

¹⁵⁹ Codes: Nach Luhmann zweiwertige Bewertungs- und Tauschdimensionen in Wirtschaft (zahlen – nicht zahlen), Wissenschaft (wahr – nicht wahr) und anderen Subsystemen.

8. Zu viel Geld fließt nach oben, in die Gymnasien, und zu wenig Geld nach unten, in die Grundschulen, Vorschulen und Kindergärten.
9. Die politische und bürokratische Gängelung ist stark und rigide geblieben.
10. Die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler ist schwach entwickelt, d.h. die Demokratisierung und die Lernsystementwicklung sind stecken geblieben.
11. Die Transparenz der Entscheidungen im Bildungssystem ist zu gering, d.h. Eltern, Kinder und Jugendliche erhalten zu wenig für Entscheidungen brauchbare Daten und Informationen.

Wenn man sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien in Kombination mit anerkannten demokratischen und humanistischen Werten nutzt, kann man die deutschen und österreichischen Schulsysteme in folgender Weise als mangelhaft charakterisieren:

- Funktionalistisch betrachtet zeigen sie starke Integrationsmängel – vor allem bezüglich der Eingliederung von Migranten und unterprivilegierten Kindern.
- Die Institutionalisierung von Selektion (Notengebung, Wiederholerquoten, Rückstufung etc.) ist nicht state of the art, wirkt diskriminierend und behindert eine Verbesserung der Qualifikationsstruktur.
- „Unproduktive“ Klassen- und Gruppenkonflikte werden durch staatlich gesteuerte Segregation scheinbar vermieden, jedoch langfristig begünstigt, die jungen Menschen in Sonder- und Hauptschulen und Gymnasien werden in Exklusion und Ausgrenzung eingeübt.
- Durch das starre Curriculum, die Notengebung, die Unterrichtschoreographie und die Prüfungsrituale wird die Entwicklung und Kultivierung von Interaktions- und Symbolisierungsstrukturen behindert.

Da die Schüler an deutschen und österreichischen Gymnasien im Vergleich zu ähnlichen Gruppen anderer Staaten in der PISA-Studie durchschnittlich abgeschnitten hatten, wurde geschlossen, dass die Gymnasien soweit in Ordnung seien, nur die Haupt- und Sonderschulen verbessert werden müssten.

Tatsächlich stellen die Gymnasien einen zentralen Systemstörfaktor dar, da sie zu viele Ressourcen an sich ziehen, die Schüler von soziale und praktische Intelligenz fördernden Gemeinschaftsaufgaben¹⁶⁰ fernhalten, die veraltete curriculare Struktur stützen, die Professionalisierung der dort angestellten Lehrer behindern und die Kinder- und Unterschichtabwertung der Elite begünstigen.

Schulverweigerung, Schulschwänzen

In Schulen wird Misserfolgserwartung, Demütigung, Verunsicherung, Depression, Selbstwertverminderung, Ausgrenzung, Frustration, Angst etc. gelernt und erfahren. Da es sich um Aspekte des heimlichen Lehrplans handelt, kümmern sich die Bildungsstandardgeber nicht darum. „Die jahrelangen negativen Erfahrungen mit Überforderung, Frustrationen und Angst nehmen ... jede Hoffnung auf Erfolg und lassen schulische Anstrengungen im Keime ersticken.“ (Drinck 2008, 240)

In einer Untersuchung in Berlin wurden im 2. Schulhalbjahr 2001/2002 folgende Fehlzeiten (mehr als 20 Tage) festgestellt:

Grundschulen	3,2 %
Hauptschulen	18,5 %
Sonderschulen	14 %
Gymnasien	1,5 %.

„Die Schulverweigerung steht am Ende einer langen Entwicklung von zunehmender Entfremdung und Desintegration zwischen Schüler und Schule (Thimm 200, 533).“ (ebd., 240)

Schulwahl, Privatschulen

In einigen Ländern und Regionen haben die Schulwahlmöglichkeiten schon zu groteskem und absurdem Sozialverhalten geführt, z.B. in Teilen Englands. Eltern melden ihre Kinder gleich nach der Geburt in einem begehrten Kindergarten und einer Privatschule an. Um Plätze wird skrupellos gekämpft. Die Preise für Kindergarten- und Privatschulplätze und für Wohnungen in den begehrten Einzugsgebieten steigen. Mehr Schulwahloptionen für Eltern verstärken die schichtspezifische und ethnische Segregation (Burgess et al. 2006; Bellmann 2006)

¹⁶⁰ Die Schüler könnten in Gesamtschulen bzw. leistungs- und altershomogenen Erziehungsorganisationen als Tutoren und Praktikanten tätig sein und ihre sozialen und fachlichen Fähigkeiten gut entfalten.

Wenn Eltern eine Schule wählen, für die sie relativ viel bezahlen müssen, wollen sie wissen, ob diese Schule auch ihr Geld wert ist. Wissenschaftler operationalisieren die Wirkungen von Schulen als durch Tests gemessene Schulleistung(sveränderungen). Die Forschungsfrage lautet dann: Erhöhen private Schulen, für die bezahlt werden muss¹⁶¹, die Schulleistung signifikant im Vergleich zu staatlichen Schulen? Doch diese einfache Frage konnte auch durch viele angelsächsische Untersuchungen nicht schlüssig beantwortet werden. Der Hauptgrund: es findet immer eine spezifische Selektion und Rekrutierung von Schülern statt, die einen methodisch sauberen Vergleich stark erschwert (Plank/ Harris 2006, 46). Doch sowohl viele Eltern als auch kritische Erziehungswissenschaftler stellen andere Fragen. Die Eltern sind am langfristigen sozialen Erfolg ihres Kindes interessiert, nicht so sehr an punktuell gemessenen Schulleistungen, schon eher an Zertifikaten, Erhöhung des kulturellen und sozialen Kapitals etc. Kritische Erziehungs- und Sozialwissenschaftler fragen, wie sich durch die Wahlfreiheit von Eltern gekoppelt mit zunehmender Privatisierung von Schulen die Bildungs- und Gesellschaftssysteme verändern. Diese Frage ist zweifellos gesellschaftlich relevanter als die erstgenannte dominante Forschungsfrage, doch noch schwerer zu beantworten.

Die Schulwahl kann stark oder schwach eingeschränkt sein. In Deutschland neigt man zu rigider Einschränkung, d.h. eine konkrete Grundschule ist verpflichtend vorgeschrieben und nach der 4. Klasse bestanden und bestehen (je nach Bundesland) eingeschränkte Wahlmöglichkeiten. In den vergangenen 20 Jahren wurden diese Einschränkungen in vielen Staaten gelockert, z.B. auch in Schweden, das traditionell als ein starker sozialdemokratischer Staat geführt wurde (vgl. Björklund et. al 2005; Bellmann/ Waldow 2006).

Was bewirkt eine freiere Schulwahl? Ob eine Verbesserung der Leistungen (Wessen Leistungen? Welche Leistungen?) erfolgt, ist – wie schon gesagt – umstritten. Dass die durchschnittliche Länge des Schulwegs zunimmt und die Segregation dadurch verstärkt wird, ist dagegen abgesichert. Dies trifft jedenfalls auf die derzeit vorhandenen Schulsysteme zu. Eine wichtige Frage lautet: Wie kann die Schulwahl gestaltet werden, ohne dadurch die Segregation zu verstärken?

Doch vielleicht lautet eine noch wichtigere Frage: Welche „Schulen“ oder „Lernumgebungen“ sollen zur Wahl gestellt werden? Warum muss man alltäglich zu Schulen fahren, also Zeit und Geld verschwenden und unnötige Risiken eingehen? Warum kommen „Schulen“ nicht nach Hause oder an andere, erwünschte Orte? Warum muss „Schule“ ein feststehendes Gebäude sein?

Worum geht es überhaupt? Um Lernen!? Vielleicht auch um Leben!? Vielleicht auch um Professionalität, die sich „eigenwillig“ gegenüber den Wünschen von Klienten entwickelt! Auf jeden Fall um Stuserhaltung und –verbesserung, um Herrschaft, um die Verteilung von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital und um vieles andere. Doch was wollen die Klienten, d.h. die Eltern und die Schüler? Vor allem Zertifikate, die möglichst viel wert sind – die jedoch immer weniger wert werden, je mehr Personen sie erhalten. Sekundär sind auch brauchbare Kompetenzen gefragt, die – um etwas Ketzerisches zu sagen – viele auch ohne Schule in ausreichendem Maße erwerben würden. Doch sowohl Zertifikate als auch Kompetenzen sind durch autoritäre gesetzliche Regelungen an festgelegte Zeiten, Orte, Gebäude und fixierte Akteur-Artifakt-Kontexte gebunden.

Man könnte in Konkurrenz zu den Gebäudeschulen Fern- oder Netzschulen oder andere Lernumgebungen errichten und ausbauen, die vom Staat nach Nutzung und Erfolg subventioniert werden. Der Staat stellt außerdem lokale Räume und Lernumgebungen zur Verfügung, in denen sich Lerngruppen und communities of practice treffen können. Und er ist kompensatorisch tätig, er unterstützt gezielt die Unterprivilegierten.

Schulweg

Die Länge des Schulwegs und die zeitliche Festlegung der Schulweghandlungen werden bürokratisch entschieden und haben kaum etwas mit der Gestaltung von Lernsystemen zu tun. Schulpflicht sinnvoll gedeutet: Anstelle von Zwang und Strafandrohungen Bereitstellung von für Lernende günstigen und attraktiven Lernumgebungen und Sicherung der optimalen Nutzung. Dies ist bekanntlich keineswegs gesichert, wenn Franz verpflichtet wird, fünf Tage in der Woche spätestens um Punkt 8 Uhr die Tür zu einem festgelegten Klassenzimmer in der Betonkopfstrasse 5 zu durchschreiten.

Charakteristisch für eine solche Bürokratie ist, dass Schulwegprobleme durch maximale Minutenangaben für Schulformen per Schulgesetz „gelöst“ werden.

¹⁶¹ In den Niederlanden werden die privaten Schulen (über 60 % aller Schulen in den ersten acht Schuljahren) vom Staat voll finanziert.

Segregation, Exklusion, Ausgrenzung, Schließung

Schon der Säugling und das Kleinkind klammern sich an die Mutter, suchen die symbiotische Beziehung. Sexuelle Partnerschaft, Verwandtschaft, Stammes- oder Dorfgemeinschaft, ethnische Zugehörigkeit, Golfclub usw. – Abgrenzung, Inklusion und Exklusion. Integration und Inklusion, die immer (?) mit Exklusion verbunden sind, erfolgen auch auf großkollektiver Ebene, vor allem Zugehörigkeit zu einem Staat oder einer Ethnie sind Basismerkmale.

Segregation ist dynamisch, prozesshaft: Regionen und Stadtteile verlieren an Qualität, werden von Personen und Organisationen der mittleren und oberen Schichten verlassen. Dort verstärken sich Anomie (Normschwäche), Abweichung und Armut, wodurch vor allem Kinder, die dort aufwachsen, gefährdet werden. Machtlosigkeit und Frustrationen werden von den Jungen mit Aggressivität, Zerstörung und Bildung von Subkulturen zu kompensieren versucht. Politik, Recht, Wirtschaft und Bildung üben strukturelle Gewalt auf die Verlierer und ihre Umwelten aus, so dass die benachteiligten Väter und Mütter ihren Kindern keine gute Ausbildung und keine Jobs verschaffen können, folglich werden sie von den Kindern und Jugendlichen abgewertet (vgl. Feldmann 2006, 104 f).

„Viele Reiche in den USA und anderen Ländern wohnen in Luxus-Ghettos, geschützt, ... von den anderen sozialen Gruppen abgeschirmt ... Sie schicken ihre Kinder auf Privatschulen und Elitehochschulen und sie arbeiten in geschützten Raumteilen. Inzwischen haben sie eigene Vernetzungsstrukturen ... Selten nähern sie sich anderen sozialen Gruppen und klassenfremden physischen und virtuellen Räumen; ausgewählte Mitglieder niedriger sozialer Schichten werden nur als Untergebene oder Dienstpersonal in die Nähe gelassen.“ (Ebd., 109) Inklusion und Kapitalakkumulation der Privilegierten einerseits und Exklusion und Ausbeutung andererseits wurden durch wissenschaftliche und professionelle Hilfe (Naturwissenschaftler, Ärzte, Juristen, Techniker, Professoren etc.) verfeinert und optimiert.

Die derzeitige Schule ist ein Ort der Integration und der Ausgrenzung. Durch die Schulpflicht und weitere bindende Vorschriften soll Integration erzwungen werden. Gleichzeitig wird Ausgrenzung durch bürokratische Vorschriften und gemäß den Interessen des Personals betrieben. Durch rigide Einschulungsregeln, frühzeitige Notengebung, Selektion nach der 4. Klasse, Leistungskursysteme, Sitzen bleiben, Zertifikatsüberbewertung (Matura/ Abitur) und andere das Lernen behindernde politische und organisatorische Entscheidungen wird Abschiebe-, Segregations- und Entsorgungsmentalität bei Lehrern, Eltern und Schülern gefördert und die soziale Ungleichheit verstärkt.

Bei Schulschwänzern erfolgt meist zuerst die Exklusion durch Lehrer und Mitschüler, dann erst die eigenständige Entscheidung: Da gehe ich nicht mehr hin!

Unterricht ist in der Regel so angelegt, dass er Ausgrenzung erzeugt: Schüler, die sich immer weniger melden, die träumen, nicht zuhören, „stören“, nur mit Verzögerung Befehle befolgen etc. Normaler Unterricht erzeugt bzw. bestärkt neurotisches und selbst- und fremdzerstörerisches Verhalten, das dann die Ausgrenzung rechtfertigt. Lehrer personalisieren und psychologisieren; den Kontext, in dem die Ausgrenzung erfolgt, nehmen sie fatalistisch hin oder verteidigen ihn vehement.

Exklusion führt häufig zur Selbstzuschreibung „Versager!“ und zur Selbsteliminierung aus dem Kontext, in dem man stigmatisiert wird, z.B. zum Schulabbruch (Nairz-Wirth 2011). „Von unten bis nach ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.“ (Bourdieu 2001, 21)

Ausgrenzung, Diskriminierung, Verarmung, Verhinderung des Aufbaus von sozialem Kapital, Stigmatisierung und institutionelle Identitätsbeschädigung (vgl. Solga 2005, 255 ff) werden von Funktionären und Bürokraten nicht nur durch die Organisation von Kinderbetreuung und Schulen gefördert, sondern vor allem auch durch Wirtschafts-, Familien- und Sozialpolitik: „Leistungsentzug, Ein-Euro-Zwangsarbeit, Vertreibung aus der Wohnung, blockwartähnliche Überwachung und schließlich Zerstörung von Partnerschaften“ (Bolder 2006, 442).

Durch Dauerexklusion wurden und werden eigene Gruppen geschaffen, für die es dann auch treffende Bezeichnungen gibt: die Überflüssigen, die Nutzlosen, der Bodensatz der Gesellschaft, Arme, entwurzelte Randgruppen, abgehängtes Prekariat (vgl. Bude/ Willisch 2008). Das von privilegierten Gruppen gemäß ihren Interessen gestaltete Hydra-Bildungssystem leistet einen wichtigen Beitrag zur Erzeugung und Erhaltung dieser Parias und Aussätzigen. Dies wird offensichtlich von den Herrschenden in demokratischen Staaten gewünscht, sonst würden die international vorliegenden Modelle der Veränderung zumindest erprobt werden.

Selbstständiges oder selbstorganisiertes Lernen, Selbstwirksamkeit, Selbstkontrolle, Selbstbewertung

In modernen Verfassungen sind Autonomie der Individuen, ihre Würde und ihre Selbstbestimmung als höchste Werte, Ideen und Rechtsgüter verankert und damit legitimiert. Die Bürger haben sich in den vergangenen Jahrzehnten eher im Sinne der Verfassung entwickelt als die staatliche Bürokratie. In Deutschland ist eine starke Diskrepanz zwischen dem Wandel im Bereich der Selbstverwirklichung (vgl. Inglehart/ Welzel 2005, 112) und den individualisierungs- und kooperationsbehindernden Verfahrensweisen der Bildungs- und Sozialbürokratie festzustellen.

Die modernen kulturellen und institutionellen Wert- und Normsetzungen stehen in latenten und manifesten Widersprüchen zu den Verfahrensweisen in Schulen, in denen nach wie vor die Autonomie der Schüler nur sehr eingeschränkt anerkannt und gefördert wird. Pädagogische Ideologien (Reife, Allgemeinbildung, Kanon, Unterricht etc.) dienen und dienen u.a. der Rechtfertigung dieser autonomiefeindlichen schulischen Normen und Rituale. Motiviert durch freie Schulen und emanzipatorische Ideologien wurde von progressiven Gruppen seit den 1960er Jahren sozialer Druck auf das Bildungswesen ausgeübt, Selbstständigkeit und Selbstkontrolle stärker einzubeziehen. Allerdings wurden die politischen und rechtlichen Machtfesseln, die eine weiterführende Demokratisierung behindern, nur wenig gelockert.

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Normalliteratur wird das selbstständige Lernen ängstlich entpolitisiert (z.B. Fend 2006, 105 ff).

In der englischsprachigen Fachliteratur werden für diesen semantischen Bereich u.a. folgende Begriffe verwendet: self-directed, self-regulated, learner-centered, person-centered, nondirective education or learning (vgl. Cornelius-White 2007). In der deutschen Fachliteratur findet man ebenfalls eine Vielzahl von Begriffen, in deren Bedeutungsfeldern diese Thematik einen wichtigen Stellenwert einnimmt: offener, schülerzentrierter, handlungsorientierter Unterricht, entdeckendes Lernen, Individualisierung, Selbsttätigkeit.

Selbststeuerung von Schülern kann sehr unterschiedlich verstanden und gestaltet werden. Einerseits ist sie unvermeidlich, auch wenn der Unterricht völlig autoritär durchgeführt wird, andererseits ist sie auch im Zustand „maximaler Freiheit“ immer mit Fremdsteuerung verbunden. Somit muss man bei allen Konzeptionen genau hinschauen, was tatsächlich erreicht wird und vor allem in welchem Kontext selbstständiges Lernen stattfindet.

Ansätze des selbstgesteuerten Lernens findet man u.a. bei Gaudig, Montessori, Freinet, Neill und Freire. Eine der bekanntesten Reformkonzeptionen der Personzentrierung stammt von Carl Rogers (Lernen in Freiheit, nichtdirektive Beratung). Diese konzeptionelle Richtung geht von einer starken Lehrer- oder Therapeutenpersönlichkeit aus, die durch Empathie, Wärme, Selbsterkenntnis, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit und Offenheit gekennzeichnet wird und baut auf einer idealisierten harmonischen Gesellschaftsvorstellung auf.

Radikalere Ansätze marginalisieren Lehrer, Berater, Therapeuten, Experten und andere Machthaber. Im Zentrum solcher Konzeptionen steht die Gemeinschaft der Lernenden, in der der einzelne jedoch über einen hohen Grad an Selbstständigkeit und Unabhängigkeit verfügt, was sich auch darin zeigt, dass er in verschiedenen Gruppen lernt und arbeitet. Solche „radikale“ Ansätze werden gemeinsam von der Bildungsbürokratie, den meisten Lehrern und ihren Verbänden und der angepassten Bildungsforschung ignoriert bzw. bekämpft. Im Folgenden wird ein kurzer Kampfbeitrag auf hohem kognitiven und barocken Niveau zitiert, in dem das Problem nicht direkt benannt, sondern in den Bereich der „fachspezifischen Motivierung“ abgeschoben wird: „Das mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler salienter werdende Problem der fachspezifischen Motivierung kann nicht durch die Aushandlung eines Arbeitsbündnisses¹⁶² gelöst werden, das dann zweckfreies Interesse und epistemische Neugier garantiert.“ (Baumert/ Kunter 2006, 475 f). Hier wird von empirisch arbeitenden Wissenschaftlern ein Satzungsetüm geschaffen, das den simplen Zweck erfüllen soll, die Selbstbestimmung von Schülern und ihre Befürworter zu marginalisieren und zu desavouieren und die staatlich garantierte didaktische Fesselung „wissenschaftlich“ zu rechtfertigen und im Bewusstsein von Pädagogen distinktiv zu verankern. „Jeder urteilsfähige Außenstehende“ erkennt, „dass der ins o pompöse Sprachkleider gehüllt Kaiser in Wahrheit nackt ist“ (Rumpf 2007, 18). Der paternalistische Bildungsforscher bekennt sich empirisch (un)belehrt zur strukturellen Gewalt: „Aus bildungstheoretischer Fürsorge wird die Teilnahme am Unterricht bis zur Oberstufe erzwungen.“ (Baumert 2008, 21)¹⁶³

Normal und quantitativ vorherrschend ist inzwischen eine opportunistische psychologistische Autonomie- und Selbststeuerungsideologie, die vorgibt, dass hochwertige Ziele (welche? in wessen Interesse?) unabhängig von strukturellen und gesellschaftlichen Änderungen erreicht werden können (z.B. Artelt/ Demmrich/ Baumert 2001;

¹⁶² Von „pädagogischen Arbeitsbündnissen“ spricht Oevermann (2006).

¹⁶³ Eine „psychoanalytische“ Interpretation drängt sich auf, wenn man dieses Zitat mit dem letzten Satz in dem Artikel von Baumert konfrontiert: „Die Schule tut gut daran, mit sinkendem mittlerem Interesse zu leben, muss aber gleichwohl zum Interesse verführen, um ihrem Auftrag gerecht zu werden.“ (ebd.)

Landmann/ Schmitz 2007). Diese vordergründig pragmatische Position, dass es ausreiche, in den Normalunterricht eigenaktive Lehr- und Lernformen einzustreuen und ansonsten das gegliederte und korsettierte Schulsystem, das Zwangscurriculum, eine mangelhaft professionalisierte Lehrerschaft und eine demokratisierungsbehindernde Bürokratie beizubehalten, war bisher nicht besonders erfolgreich, wenn man die Zunahme der sozialen Ungleichheit und die hohe Produktion von „Ausschuss“ in Betracht zieht¹⁶⁴.

Idealtypisch steht in der Schule das Kind im Mittelpunkt und wird die Selbstkontrolle und Mündigkeit der Schüler gefördert. Tatsächlich wird zu wenig individualisiert und sind sowohl das Curriculum als auch die Unterrichtsmethoden und Regeln fremdbestimmt und fremdkontrolliert. Neue (und alte) Realisierungsformen zur Selbststeuerungsbehinderung: Bildungsstandards, herrschaftsstabilisierende Evaluation, zentrale Prüfungen, Verstärkung des Leistungsdrucks, Belohnung für Konformismus im Referendariat und in den ersten Berufsjahren.

Die Scholastik-Studie ergab, dass das subjektiv erlebte Selbstkonzept in der 2. und 3. Klasse deutlich schrumpfte und sich die Versagensängste verstärkten (Weinert/ Helmke 1997, 431). Anders gesagt: Konformen Selbstkonzepten werden Entwicklungschancen gegeben, nicht konforme werden beschädigt und verbogen. Diese strukturelle Unterdrückung der Selbstregulation und –verwirklichung wird u.a. durch die Resilienzforschung als Fehlstrategie entlarvt (vgl. Wustmann 2005).

Appelle, Selbstständigkeit und Selbstkontrolle der Lernenden zu fördern, werden von Pädagogen freilich verkündet. „Dreh- und Angelpunkt der angestrebten neuen Lehr-/Lernkultur ist das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der SchülerInnen – kurz ‚EVA‘ genannt.“ (Klippert 2000, 17) Doch die unterrichtliche Realisierung findet in der Regel an Nebenschauplätzen, segmentiert und nicht nachhaltig statt, z.B. unter folgenden Schildern: Stationenlernen, Projektarbeit, Freiarbeit, handlungsorientierter Unterricht.

Graf (2004, 309 f) folgert aufgrund ihrer empirischen Untersuchung im ersten Schuljahr: „Selbstreflexion als selbstvergewissernde und selbstvergewisserte Lernproduktion ist vom ersten Schultag an möglich und für die Leistungsentwicklung produktiv.“

Doch die Verwirklichung dieser Erkenntnis scheidet an der Organisation von Schulen und an der bisherigen beruflichen Sozialisation der Lehrer. Die derzeitigen Schulen unterscheiden sich zwar von den Schulen der 1950er Jahre, doch so wie heutige politische Parteien sich von damaligen Parteien unterscheiden.

Um wirksam und nachhaltig zu lernen und sein kulturelles und soziales Kapital zu vermehren, ist Selbststeuerung erforderlich (vgl. Deci/ Ryan 1993). Kindern der Mittel- und Oberschichten werden diese Entwicklungsräume in der Familie geboten, ein Teil der Kinder der unteren Schichten wird dies außerhalb der Schule oft nur für unerwünschtes Lernen ermöglicht; diese unterprivilegierten Kinder würden eine Schule, in der sie Selbststeuerung lernen, dringend benötigen. Übrigens wird die Entwicklung von Selbststeuerung nicht nur durch autoritäre schulische Strukturen behindert, sondern auch durch eine scheinbar freie Peer-Kultur innerhalb und außerhalb der Schule, in der jedoch Normierungen sich durchsetzen können, die gesellschaftlich positives und produktives Lernen erschweren (vgl. Ivanson/ Duveen 2006).

„Ein wichtiges Merkmal selbstregulierten Lernens ist die Fähigkeit, Lernstrategien auszuwählen, zu kombinieren und zu koordinieren. Damit kommen Strategien höherer Ordnung, so genannte metakognitive Strategien, ins Spiel. Hierzu zählen Planung (z.B. des Lernziels und der Mittel, die zur Zielerreichung notwendig sind), Überwachung (z.B. des Lernfortschritts), Steuerung (z.B. durch Veränderung der Mittel) und Evaluation (Bewertung der Zielerreichung).“ (Artelt/ Demmrich/ Baumert 2001, 272)

Eine grundlegende erziehungswissenschaftliche Frage lautet: Wie soll Schule oder besser: wie sollen Lernumgebungen gestaltet werden, damit selbst gesteuertes und kooperatives Lernen und positive Selbstkonzepte sich kontinuierlich entwickeln? „Problemorientierte Lernumgebungen bieten den Lernenden ... großen Spielraum für selbst gesteuertes Lernen und eine aktive Wissenskonstruktion.“ (Tippelt/ Mandl/ Straka 2003, 360). Doch die tatsächlichen Lernumgebungen in Schulen sind meist nur in dem Sinne problemorientiert, dass sie für Schüler und Lehrer unproduktive Problemsituationen schaffen.

Selbst gesteuertes Lernen erfordert, dass die Lernenden

- Inhalte wählen,
- Methoden, Zeit und Ort des Lernens bestimmen,
- Lernkontrolle und Leistungsbewertung selbst und mit anderen Lernenden gemeinsam durchführen (Sadler/ Good 2006),
- und Lehrende dafür geeignete Lernumgebungen schaffen und zur Beratung zur Verfügung stehen (vgl. Themenschwerpunkt „Selbstgesteuertes Lernen“ in Pädagogik 5/2003).

¹⁶⁴ Erfolg wird nicht dadurch garantiert, dass man gute nationale Mittelwerte bei PISA oder TIMSS erreicht!

<i>Selbststeuerung</i>	<i>Fremdsteuerung</i>
Lernerzentrierung	Lehrerzentrierung
Aktives Lernen	Passives Lernen
Flexible Lernzeiten	Festgesetzte Lernzeiten
Variable Lernorte	Festgesetzte Lernorte
Selbst gesetzte Lernziele	Vorgegebene Lernziele
Selbst gewählte Lerninhalte	Vorgegebene Lerninhalte
Selbstprüfung, -evaluation	Fremdprüfung, -evaluation

Lehrer sind in derzeitigen Schulen Schlüsselpersonen für die Gestaltung von Lernumgebungen, in denen entweder Selbstbestimmung der Schüler oder Fremdkontrolle dominieren. Diese Förderung der Selbstbestimmung erfordert auch Engagement, Unterstützung durch professionelles Personal und eine anregende Lernumgebung (vgl. Ryan/ Lynch 2003).

Allerdings sollte man sich durch pädagogische Propaganda in der Öffentlichkeit nicht täuschen lassen, die Rhetorik der Schülerorientierung, des self-directed learning, self management, self monitoring, self efficacy etc. wird durch Funktionäre auch eingesetzt, um die Freiheitseinschränkungen durch Standards und Managemententscheidungen zu verschleiern.

„Alle Formen selbstgesteuerten Lernens sind nämlich sozial selektiv, denn sie bevorzugen diejenigen, die bereits gelernt haben, strukturiert zu arbeiten und sich zu disziplinieren. ... Im Windschatten der neoliberalen Rhetorik von Selbstorganisation und Selbstentfaltung wartet eine immer rücksichtslosere Zweiteilung der Gesellschaft. ... Am Ende also wird jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer, ausgedrückt in der Formel: Jeder Lernende sei als ‚autopoietisches System‘ für seine Lernprozesse selbst verantwortlich und für seine Misserfolge nicht minder.“ (Pongratz 2004, 130 f)

Pongratz wendet sich mit diesen Bemerkungen gegen die konstruktivistische Pädagogik, doch Selbststeuerung, -bestimmung und -kontrolle werden von verschiedenen Theorien und Handlungsansätzen aus begründet. Selbststeuerung kann nach Foucault als Machtverinnerlichung, Selbsttechnik, Selbstzwangapparat (Elias) und damit als Stützung (unerwünschter?) gesellschaftlicher Verhältnisse interpretiert werden. Doch dies muss man nicht als ein unhintergebares Argument gegen die Akzeptanz von Selbststeuerung lesen, sondern nur als Hinweis auf eine wichtige Beobachtungsperspektive und auf die Notwendigkeit kritischer Reflexion, wenn behauptet wird, dass durch bestimmte Maßnahmen die Selbstbestimmung gefördert werde. Eine offene Diskussion und Thematisierung der Selbstdisziplinierung und der metakognitiven Mechanismen in heterogenen Gruppen und Netzwerken erleichtert kritische Reflexion und Auflösung rigider psychosozialer Strukturen.

„Die Eigenregulation ist eine – kritisch ließe sich vermuten: (neo)liberal produzierte – Binnenfreiheit, die nur im kleinen Ausschnitt der individuellen Lebenswelt frei lernen lässt.“ (Eugster 2004, 22)

Die Hinweise auf Peripherieaktivitäten und Verschleierungen sind bedenkenswert, doch bei entsprechender Kontextsensibilität, Professionalität, demokratischer Innovation und struktureller Öffnung werden sich auch für die Unterprivilegierten in einem demokratischen „Selbststeuerungssystem“ mehr positive als negative Chancen ergeben als im derzeitigen bürokratischen „Fremdsteuerungssystem“. Dies kann im Rahmen von Lernsystemen (Engeström u.a.), communities of practice und anderen innovativen Gruppenaktivitäten erfolgen, durch die Selbststeuerung, Informalisierung, Kontextualisierung, Kooperation und der Ausbau von sozialem und kulturellem Kapital auf individueller und Gruppenebene verbunden werden.

Ein *alternativer* Pädagoge: „Was Kinder lernen können, wird zur Verfügung gestellt. Lern- und Arbeitsblätter, Nachschlagewerke, vielfältiges Arbeitsmaterial, unterschiedliche Informationen an den Wandtafeln und auf Plakaten, so deutlich und "durchsichtig" wie möglich. Lerngelegenheiten eben. Ich bin auch eine. An der Lernuhr wird eingestellt, wie viel Zeit zur Verfügung steht. Das sichere Ritual, der ganz klar strukturierte Ablauf. Die Kinder können sich immer frei bewegen und immer reden. Die Kinder können mich dauernd fragen. Meine Antworten sind so kurz wie möglich. Wenn die Kinder in den Raum kommen, suchen sie sich selber ihren Platz, ihre Arbeit und ihre Arbeitspartner. Ich erkläre nicht und gebe keine Arbeitsanweisungen. Ich melde Kindern zurück, was ich sehe und höre.“¹⁶⁵

Lernen ohne Lehrer

Eine radikale Form des selbstständigen Lernens kann als „Lernen ohne Lehrer“ bezeichnet werden. Es gibt einige wenige Versuche, z.B. in einem Gymnasium in der Schweiz (vgl. Oelkers 2006c, 16 f). Charakteristisch ist

¹⁶⁵ <http://www.robischon.eu/lerngruppen.html>

die skeptische Berichterstattung in den Medien: nur für leistungsstarke Schüler geeignet, Entwicklungspsychologen warnen, ultimatives Sparprogramm.¹⁶⁶ Selbstverständlich werden solche Formen des Lernens in Deutschland nicht erprobt und von deutschen Bildungsforschern nicht untersucht.

Lernen ohne Lehrer kann allerdings zu Einsparungen für den Staat bei gleichzeitiger Erhöhung der Bildungsausgaben von Familien führen. „Währenddessen wendet die *Studiengemeinschaft Darmstadt*, ein Fernlehr-Unternehmen der Klett-Gruppe, sich den Schülern zu: Sie stellte im März 2005 mittels Emnid-Umfrage fest, dass 39% der über 14-Jährigen Schüler in Deutschland sagen, sie könnten sich für Fernlehrcurse interessieren³⁰. Diesem Interesse kommt bereits ein gemeinsames Projekt der Schulbuch-Verlage Cornelsen und Klett mit IBM-Deutschland und dem Nordrhein-Westfälischen Bildungsministerium entgegen («Selbständiges Lernen macht Schule»), das in 170 NRW-Schulen durchgeführt wird mit dem Nebeneffekt, dass die Schüler bei «kurzfristiger Erkrankung eines Lehrers» in «Selbstlernphasen» mit Hilfe elektronischer Medien ohne ihn weiterarbeiten können.“ (Flitner 2006, 264) Skepsis ist angebracht, wenn standardisierende und strukturkonservative Großorganisationen kooperieren, um selbstständiges Lernen zu fördern.

Selektion

Selektion ist allgegenwärtig, ein zentrales evolutionäres Prinzip, also kein Grund zu Aufregung. Die Diskussion geht nicht um die Utopie der Abschaffung von Selektion sondern um Formen der Selektion und um Eingriffe in das sich immer schon vollziehende Selektionsgeschehen.

Die Selektion nach gesellschaftlich relevanter Leistung kann als kulturevolutionärer Fortschritt ab dem 18. Jahrhundert verbucht werden, d.h. die Auswahl nach Stand und Herkunft wurde partiell durch die Auswahl nach Leistung ersetzt. Doch die real existierende Selektion in Bildungssystemen und in anderen gesellschaftlichen Bereichen ist nach wie vor primär eine nach sozialer Schicht, Herkunft, Kapital und Privileg und nicht nach „Leistung“ oder „Kompetenzpotenzial“. Vor allem für Führungspositionen werden primär Personen ausgewählt, die aus herrschenden Gruppen stammen und bei denen „Systemerhaltungskompetenzen“ stark ausgeprägt sind (Hartmann 2004). Somit sind alle politischen Diskussionen um „Schulreformen“ primär Kämpfe um Selektionsweisen. Es gibt viele Vertreter der derzeitigen Selektionsweisen (Spitzenpolitiker etc.), die diese keineswegs für gut halten, jedoch echte Gesamtschulen und eine rationale Pädagogik ablehnen, weil solche Veränderungen zwar eine Verbesserung der nachhaltigen Lernergebnisse erbringen würden, jedoch das System der Ungerechtigkeit und der Privilegien gefährden könnten.

Befragungen zeigen, dass die meisten Lehrer sich mit Selektionsproblemen wenig beschäftigen und Reflexionsdefizite in diesem Bereich haben (vgl. Fried 2002, 172, 177).

Selektionsformen beeinträchtigen die Qualifikationsfunktion, da schlechte Noten, Sitzen bleiben, Überweisung an eine Sonder- bzw. Förderschule und Rückstufung motivations- und leistungsbehindernd wirken, wobei die Kinder der unterprivilegierten Gruppen vor allem getroffen werden. Die Selektionsfunktion setzt eine artifizielle soziale Definition von „individueller Leistung“ voraus. Um den Anschein „gerechter Auswahl“ und eine plausible Legitimation zu erreichen, muss der Schüler isoliert, kommunikativ verstümmelt und rigide kontrolliert werden. „Außerdem setzt die Selektionsfunktion Lehrerzentriertheit voraus. Denn die Schüler müssen zu passiven, isolierten, lehrerabhängigen Individuen gemacht werden, damit der Lehrer die Selektion ohne Widerstand und ohne zu großen Aufwand durchführen kann“ (Feldmann 1980, 53).

„Das Risiko, im Verlauf ihrer Schulzeit nicht versetzt zu werden, ist für 15-Jährige mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren einheimischen Mitschülerinnen und Mitschülern fast dreimal so hoch.“ (Krohne/ Meier 2004)

Außerdem wird durch die Selektionsmaschinen die Integration erschwert, da die Benachteiligung von Unterschicht- und Migrantenkindern über schlechte Noten Exklusion und Vorurteile verfestigt und psychosomatische Krankheiten fördert. Das gewählte Selektionssystem wirkt desintegrierend und anomieverstärkend und verursacht somit vermeidbare Kosten im Gesundheits- und Rechtsbereich! (Hurrelmann 1991; Fuhrer 2005, 265 ff).

Je früher eine Auslese erfolgt, um so mehr schlagen soziale und andere leistungsfremde Faktoren zu Buche.

Vielen Unterschichtkindern mit überdurchschnittlichem Leistungspotenzial wird von Grundschullehrern keine Empfehlung für das Gymnasium gegeben (Bos/ Pietsch 2004, 53 f). Die Herrschenden in den deutschen Bundesländern und in Österreich haben aus diesen inzwischen Jahrzehnte alten gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen noch immer nicht die Konsequenzen gezogen, die von internationalen Experten empfohlen werden.

Die (keineswegs) heimliche Selektion erfolgt jedoch schon im Kindergarten bzw. der Vorschule.¹⁶⁷

¹⁶⁶ Vgl. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,359073,00.html>;

<http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/-/id=660374/nid=660374/did=2994608/92ts31/index.html>

¹⁶⁷ Migrantenkinder besuchen viel seltener den Kindergarten als Kinder aus der deutschen Mittelschicht (Kreyenfeld 2004).

„Die Selektionsentscheidungen ... sind nicht nur von den Leistungen der Schüler, auch nicht von den Einstellungen oder Vorurteilen der Lehrerinnen und Lehrer abhängig. Es sind viel eher Entscheidungen, die nach komplexen organisatorischen Kalkülen gefällt werden. Wenn eine 2. Klasse zum Beispiel überbelegt ist und aus Lehrer- oder Raummangel nicht geteilt werden kann, wird weniger leicht versetzt und eher entschieden, mögliche Kandidaten auf z.B. eine Sonderschule für Lernbehinderte zu schicken. Weisen die Klassen aber zu wenig Schüler auf, dann fallen die Entscheidungen genau entgegengesetzt aus und eine Schule wird ihre Schüler auch bei schlechten Leistungen halten ... Man muss sich, um die Mechanik der Selektion zu verstehen, das Grundproblem der Organisation Schule klarmachen. Jede Schule, ob Grundschule oder weiterführende Schule, bevorzugt homogene Lerngruppen. Sie sucht Heterogenität durch Klassenbildung jedes Jahr aufs Neue zu vermeiden. Dahinter steht die Vorstellung, dass sich mit homogenen Lerngruppen die übliche Form des Gesamtunterrichts von 20 – 30 Schülern gleichzeitig und im Gleichschritt leichter realisieren lässt.“ (H.-O. Radtke in *Erziehung und Wissenschaft* 9/2002)

Serialität

Mit Serialität als erziehungswissenschaftlicher Begriff ist gemeint: zuerst lebt ein Kind in der Familie, dann wird es in den Kindergarten gebracht, dann in die Schule, schließlich in die Berufsausbildung oder verbleibt in der Schule, dann wird der Mensch berufstätig oder arbeitslos oder studiert an einer Hochschule, hierauf gibt es Berufstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Hausarbeit, Weiterbildung und vieles mehr, zuletzt Verrentung und Tod.

Der Bruch mit der standardisierten Serialität und dem vorgezeichneten Lebens- und Lernlauf findet bereits in einer Minderheit der Fälle statt und wird immer häufiger werden, ja, er ist strukturell unvermeidlich, u.a. aufgrund der demographischen und technologischen Entwicklung. Serialität wird übrigens durch Theorien und Ideologien gestützt, die nicht nur in der Psychologie, der Didaktik und in bürokratischen Systemen gepflegt werden: Entwicklungsstufen, Phasenmodelle, Zeitmessung, Lebensalterszuschreibungen, Senioritätsprinzip, hierarchische Strukturen, Statuskonsistenz, Sammelleidenschaft.

Serialität ist mit Sequenzialität (Zeile für Zeile), Linearität, Irreversibilität, Hierarchie, Klassifizierung und Segmentierung verschwistert (vgl. Böhme 2005, 35).

Offenheit und Vernetzung sind Gegenbegriffe zu Serialität: Ein Kind kann vom ersten Lebensjahr an in einer außerfamiliären Kinderbetreuung sein, es kann jederzeit in den Kindergarten und in die Schule kommen, relativ unabhängig von seinem Alter, ein Schüler kann gleichzeitig an einer Hochschule studieren oder relativ unabhängig von seinem Alter an eine Hochschule wechseln, lernen vor dem Studium und studieren bedeutet nicht, dass man lokal an eine Schule oder Hochschule oder an einen Staat gebunden ist, sondern man kann verschiedene Fernschul- und Fernhochschulangebote wahrnehmen. Jeder Berufstätige kann und wird viel einfacher als heute parallel Neu- oder Weiterbildung durchführen können. Die hinderlichen bürokratischen und paternalistischen Regelungen werden hoffentlich schrittweise abgebaut werden, wobei Deutschland und Österreich sicher nicht Vorreiter sein werden.

Doch Serialität bezieht sich nicht nur auf den formellen Bildungslebenslauf, sondern auch auf andere damit zusammenhängende Aspekte. Ausgehend von Bereichen, in denen nach Meinung eines Teils der Experten ein Aufbau des Wissens „erforderlich“ ist, um die Informationen und Aufgaben der jeweils nächsten „Stufe“ zu „verstehen“, wurde generalisiert: alle schulisch relevanten Fächer oder Gegenstände sind so aufgebaut. Für die Annahme, dass ein aufbauendes auf Schienen verlaufendes Lernen in der Mehrzahl der Fälle „besser“ sei als ein anders geartetes vernetztes Lernen, gibt es keine ausreichenden wissenschaftlichen Beweise. Somit ist Serialität, die sich in verfestigten Lehrplänen für Schulstufen, in Jahrgangsklassen, in Lehrertypen, Stundentafeln, architektonischen Versteinerungen und sonstigen Traditionen manifestiert, verzopft, d.h. wissenschaftlich und gesellschaftlich nicht gerechtfertigt, bestenfalls eine Option, keinesfalls als Selbstverständlichkeit oder gar als Dogma zu akzeptieren.

Sitzen bleiben

Sitzen bleiben ist eine (un)erwünschte Nebenwirkung der monopolistischen Einrichtung von Jahrgangsklassen, die der Stützung des paramilitärischen und quasisakralen Charakters des Bildungsbereichs dienen.

In den erziehungswissenschaftlichen Edeldiskursen, die auf Distinktion Wert legen (Beispiel: Zeitschrift für Pädagogik), wird dieses unschöne Wort „Sitzen bleiben“ vermieden, so wie es in den großbürgerlichen Salons verwerflich war, verbal auf das menschliche Hinterteil hinzuweisen. Auch Wörter können beschmutzen. Zwar wissen system- und strukturorientierte Erziehungs- und Sozialwissenschaftler, die die internationale relevante Literatur kennen, schon seit mehr als 40 Jahren (!), dass die Aufrechterhaltung des Sitzenbleibens in Deutschland, Frankreich, Österreich und anderen Ländern ungefähr so sinnvoll ist, als würde man statt des Mathematik-

unterrichts Unterricht in Astrologie einführen¹⁶⁸, doch die wissenschaftliche Erkenntnis ist bis zu den herrschaftlichen Instanzen noch nicht durchgedrungen. Freilich ist auch die Mehrheit der deutschen Bevölkerung dank der defizitären Schulbildung, die sie genossen hat, so unwissend, dass sie die Abschaffung des Sitzenbleibens ablehnt¹⁶⁹.

Anteil der Wiederholer an allen
15-Jährigen (in %)

Frankreich	42
Deutschland	23
OECD- Mittelwert	15
Österreich	14
Großbritannien	4
Dänemark	4
Japan, Norwegen	0

Quelle: OECD 2004

„Klassenwiederholungen gehen noch nach mehreren Schuljahren mit einer höheren Wahrscheinlichkeit niedrigerer Fachleistungen einher.“ (Lehmann u.a. 2004, 125)

Eine neue Studie der OECD (2007) und Krohne/ Tillmann (2008) weisen wieder einmal auf die seit langem feststehenden Erkenntnisse hin, doch wieder werden die Bildungs- und Kultusministerien daraus nicht die erforderlichen Konsequenzen ziehen. Die herrschenden Gruppen wissen, dass die Selektionsburgen unter Beschuss stehen, also verfolgt man eine Festungsmentalität. Jede Bastion wird verbissen verteidigt.¹⁷⁰

Sonder- bzw. Förderschule

Die UN-Behindertenrechtskonvention (2009) fordert *ein integratives Erziehungssystem*.

Nicht dass es Sonderschulen gibt, ist der Skandal, sondern wie viele und welche Kinder dorthin abgeschoben werden. Über 400000 Kinder gelten in Deutschland als „förderbedürftig“, ca. 85 % dieser Kinder werden aufgrund einer „Politik des Ausschlusses“ in eigenen Schulen kaserniert, in denen ihre Zukunftschancen zusammengeschmolzen werden. Für die meisten Sonderschulen gelten die für Hauptschulen ausgewählten Thesen, nur verschärft. Sonderschulen dienen der zusätzlichen Benachteiligung von Kindern aus der Unterschicht und aus Migrantenfamilien. Ca. 80 % der Sonderschüler erwerben nicht einmal einen Hauptschulabschluss. Der Anteil der Kinder in Sonderschulen ist ein guter Indikator für Vorurteile und Standesdünkel der Eliten eines Landes, aber auch für die Bereitschaft, Steuergelder zu verschwenden, und für eine Missachtung volkswirtschaftlicher Grundsätze.

80 bis 90 % der Kinder in Schulen für Lernbehinderte stammen aus unteren Schichten, die meisten sind durch politische und ökonomische Bedingungen in das Armutsmilieu gepresst worden. Kinder, die schon überdurchschnittlich oft Ausgrenzung und soziale Verletzung erlebt haben, werden in der Grundschule ausgeschieden, weil die Ministerien die Grundschulen und die Lehrerbildung so schlecht organisiert haben, dass häufig mit heterogenen Gruppen nicht effektiv gearbeitet werden kann (vgl. Kottmann 2006). Auch die in Deutschland und Österreich qualitativ mangelhafte Frühpädagogik trägt ihren Anteil an dieser Benachteiligung der Kinder, die Inklusion und Integration statt Exklusion und Stigmatisierung benötigen.

Sonderschulen Förderschulen zu nennen¹⁷¹, ist blanker Hohn, wenn man den meisten Sonderschülern langfristig durch diese Fehlorganisation Lebenschancen beschneidet.

¹⁶⁸ Die Schädigungen durch das Sitzenbleiben wurden durch viele Untersuchungen nachgewiesen (vgl. z.B. Brügelmann 2000; Tillmann/ Meier 2001, 470, 475; Nagaoka/ Roderick 2004), neuerdings auch durch eine große französische Studie (vgl. den Bericht in Le Monde, 11. 12. 2004). In Deutschland wurde eine bundesweite Untersuchung bisher von konservativen Gruppen verhindert. Vgl. auch: http://www.idra.org/IDRA_Newsletters/November_-_December_1998_Policy/Retention_Fails,_but_Continues_to_be_Promoted/

¹⁶⁹ Nach einer repräsentativen Umfrage des FORSA-Instituts 2006 wollen 66 % der deutschen Bevölkerung das „Sitzenbleiben“ beibehalten (STERN 30/2006, 47).

¹⁷⁰ Im Jahre 2011 zeigen sich Verbesserungen der Lage in Österreich und einigen deutschen Bundesländern.

¹⁷¹ 2003 befanden sich 229000 Schüler in deutschen Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (53 % aller Sonderschüler).

Soziale Kontrolle und gefährliche Typen

Heinsohn (2003) weist auf die bedeutsame und lebensgefährliche Wirkung des *youth bulge* hin, eines überdurchschnittlich hohen Anteils an (männlichen) Jugendlichen, in verschiedenen Regionen der Welt, z.B. in Staaten des Nahen Ostens. Obwohl die hochentwickelten Länder dieses demographische Problem nicht haben, kämpfen sie mit einem „Miniproblem“ ähnlicher Art, nämlich die jungen Männer der Unterschicht unter Kontrolle zu halten. In den USA werden viele ins Gefängnis geworfen oder in die Armee gesteckt. In der EU geschieht dies auch, jedoch in viel geringerem Maße.

Die Eltern der Mittel- und Oberschichten wollen nicht, dass ihre Kinder vom Kindergarten an mit diesen gefährlichen Typen Kontakt haben. Auch deshalb findet Segregation statt, durch Wohnungswahl, Wahl der Kindergärten und Schulen, und durch die politische Gestaltung der Schulsysteme. Bisher gibt es in den meisten Ländern Deutschlands nur eine vierjährige Gesamtschule, in der das unerwünschte Zusammentreffen passieren kann, wobei dank Segregation und Sonderschule ein Teil der unerwünschten Kinder auch in dieser Phase schon aus dem Weg der Mittel- und Oberschichtkinder geräumt wurde.

In den USA und teilweise auch in anderen Ländern wurden die Maßnahmen der sozialen Kontrolle in Schulen in den vergangenen Jahrzehnten verschärft und verfeinert. In immer mehr Schulen wurde Kontrollpersonal eingefügt, aber auch Überwachungskameras und andere Technologien dienen diesen Zwecken. Es ist ein eigener Markt für High-Tech Equipment zur Kontrolle der Schüler entstanden, dessen pädagogische und psycho-soziale Auswirkungen kaum untersucht werden (vgl. Kupchik/ Monahan 2006).

In Deutschland und Österreich ist das Problem der direkten Gewalt in Schulen und Stadtvierteln viel geringer als in den USA, die schließlich weltweit Krieg führen (müssen), weshalb sie einen höheren gesellschaftlichen Gewaltpegel als die EU benötigen. Doch die strukturelle Gewalt ist auch in der EU hoch und sie wird vor allem durch die Systeme Wirtschaft und Politik, aber auch durch das Schulsystem gesteuert. Dies geschieht u.a. durch die Vernachlässigung der Frühpädagogik und der Förderung von Unterschichtfamilien, die quasi-ständische Schulstruktur, die Vorurteile stärkende Lehreraus- und -weiterbildung und durch herrschaftskonforme Modernisierung im Bildungsbereich (Bildungsstandards, innovative Strohfeuer, trickreiche „Schulstrukturreformen“ etc.)¹⁷².

Soziale Schicht/ Soziale Herkunft

Nach der *World Vision Kinderstudie 2007* (Hurrelmann/ Andresen 2008) beurteilen sich die Kinder schon in der Grundschule gemäß ihrer sozialen Herkunft. Kinder aus unterprivilegierten Unterschichtfamilien erkennen ihre Benachteiligung, Stigmatisierung und erwarten sowohl Bildungs- als auch Berufsmisserfolge. Offensichtlich werden sie durch das Gesellschafts- und Schulklima in dieser negativen Selbsteinschätzung bestärkt.

Die drei wichtigsten Indikatoren für soziale Schicht (social class) sind Beruf, Einkommen und Bildungsstatus (Schul- und Hochschulabschlüsse). Bei progressiven Wissenschaftlern und aufgeklärten Bürgern ist ein Konsens festzustellen: Der Zusammenhang zwischen sozialer Schicht der Eltern und erworbenem Bildungsstatus der Kinder sollte möglichst gering sein.

In PISA 2003 zeigten Ungarn, Belgien und Deutschland den höchsten Zusammenhang zwischen dem „Index of Economic, Social and Cultural Status“ und den Testwerten in Mathematik, Island, Kanada, Finnland und Japan den geringsten Zusammenhang.¹⁷³ Allmendinger und Nikolai (2006) weisen darauf hin, dass in den Ländern, die soziale Gerechtigkeit und Gleichheit in besserem Maße erreichen, mehr für Bildung als für Sozialpolitik ausgegeben werde. Die Länder, denen es trotz hoher Wirtschaftsleistung nicht gelingt, soziale Gerechtigkeit ausreichend zu fördern, Musterbeispiel Deutschland, zeigen vor allem im Bereich langfristiger Planung einer modernen Bildungs- und Sozialpolitik und der Prävention unerwünschter Personentwicklung große Mängel, was u.a. auf eine unprofessionell arbeitende Staatsverwaltung und auf mangelnde Sozialkompetenzen der Eliten zurückzuführen ist.

In den meisten deutschen Bundesländern wird armen Kindern nicht einmal das Mittagessen in der Kindertagesstätte, im Hort oder in der Schule kostenlos zur Verfügung gestellt, was in Finnland selbstverständlich ist. Wenn die Mutter arbeitslos ist, werden die Kinder in vielen deutschen Gemeinden bestraft: sie erhalten dann keinen Platz in einem Kindergarten oder in einer Kindertagesstätte.¹⁷⁴

¹⁷² Damit soll nicht gesagt werden, dass diese Reformen „schlecht“ sind, sondern Beobachter dieser Reformen sollen für ihre verschiedenen Funktionen und Nebenwirkungen sensibilisiert werden.

¹⁷³ Österreich lag im OECD-Durchschnittsbereich.

¹⁷⁴ Nach Ergebnissen der Kinderstudie World Vision 2007 beklagen sich viel mehr Kinder arbeitsloser Mütter oder Eltern, dass sie vernachlässigt werden, als Kinder von erwerbstätigen Eltern (Hurrelmann/ Andresen 2008).

Sozialisation und Erziehung

Sozialisation ist ein Prozess, durch den Individuen in Gruppen und Kollektive integriert werden, indem sie Normen, Werte und Kulturtechniken der Gruppe oder Gesellschaft vermittelt erhalten und teilweise verinnerlichen und Basisrollen (z.B. Geschlechts-, Alters- und Berufsrollen) spielen lernen (vgl. Zimmermann 2003; Hurrelmann 2002).

Erziehung ist dagegen ein Prozess, in dem Personen, Gruppen oder Organisationen versuchen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen intentional zu ändern.

Schulen erziehen, Medien sozialisieren und Vater und Mutter machen beides. Diese These ist freilich ungenau, denn auch in der Schule wird sozialisiert, und Medien können zu Erziehungszwecken eingesetzt werden. Außerdem ist Erziehung nicht notwendig ein Zwei-oder-mehr-Personen-Ereignis, da eine Person sich selbst erziehen kann: Selbststeuerung.

Nach Parsons (1951) werden im Sozialisationsprozess komplementäre Rollen (Mutter-Kind) übernommen und generalisierte Verhaltensdispositionen gelernt. Die Familie ist die primäre Sozialisationsinstanz. Sie konkurriert und kooperiert mit anderen Sozialisationsagenten: Kindergarten, Schule, Massenmedien, Gleichaltrigengruppen, Religionsgemeinschaften usw.

Der zivilisierte Mensch hat die anerkannten Werte und Normen internalisiert (verinnerlicht), hat ein Gewissen, ein Über-Ich, einen Charakter, einen Habitus. Gewissen oder Moral sind innerkörperliche Polizeistationen – die durch Umweltereignisse (Prügel, Computerspiele, gute Noten etc.) mitgeformt werden. In traditionellen Gesellschaften waren die Normen und moralischen Vorstellungen rigider, einfacher und dem Wandel weniger unterworfen als in modernen Gesellschaften. Moderne Menschen tragen erfahrungserzeugte Minimodelle der (pluralistischen) Gesellschaft mit sich herum: Familie, Polizei, Jugendamt, Schule, Freundschaftsgruppe, Betrieb, Ferienhotel und teilweise Kirche. Universalistische elastische Prinzipien, wie die Menschenrechte, und eine flexible Moral oder eine Minimalmoral sind für die Anpassung an moderne Verhältnisse geeigneter als konkrete partikularistische Verhaltensforderungen (wie z.B. Verbote, zu bestimmten Zeiten bestimmte Speisen zu genießen).

Struktur des Bildungssystems, „Strukturdebatte“, „Strukturunabhängige Erziehungswissenschaft“

Vor allem in Deutschland, aber auch in Österreich gibt es seit Jahrzehnten Schulstruktureauseinandersetzungen. Dies hat u.a. dazu geführt, dass ein Teil der Erziehungswissenschaftler sich aus der Strukturzone zurückgezogen hat, entweder in geisteswissenschaftliche oder empirisch-psychologische Bereiche. Doch die Annahmen, dass man strukturunabhängige erziehungswissenschaftliche Forschung betreiben könne und solle, kann problematisiert werden, z.B. an dem strukturvernachlässigenden Forschungsverbund „Qualität von Schule“ (Prenzel/ Alolio-Näcke 2006) oder an dem strukturunabhängigen Forschungsbericht über professionelle Kompetenz von Lehrkräften durch Baumert und Kunter (2006). In diesem mit hunderten Literaturhinweisen gespickten Text ergibt sich eine merkwürdige Diskrepanz: einerseits eine hoch elaborierte vor allem psychologische Differenzierung, andererseits eine nicht einmal dem Alltagssprechen von Lehrern angemessene diffuse Ausdrucksweise über schulische und organisatorische Strukturen: „institutionelle Einflüsse“, „schulischer Alltag“, meist jedoch völlige Ausblendung dieser entscheidenden Umweltbedingungen. Durch die bewusste (?) Ausblendung von gesellschaftlichen und schulpolitischen Strukturen, innovativen Konzepten und realen Netzwerkchancen werden solche verdienstvollen Forschungssammelberichte steril bzw. haben affirmativen Charakter, d.h. sie stützen implizit schulische und gesellschaftliche Verkrustung. „Unterricht ist in der staatlichen Pflichtschule institutionell vorstrukturiert“ (ebd., 477), schreibt der pädagogische Beamte und verharrt dann in ehrfürchtigem Schweigen.

Man kann einerseits sozialpsychologische Experimente und soziologische Erkenntnisse heranziehen, um zu erkennen, wie soziale und organisatorische Strukturen mit Kompetenzen und Personmerkmalen interagieren bzw. sie marginalisieren, etwa die Experimente von Milgram und Zimbardo, andererseits neue Konzeptionen von Lernsystemen und Lernnetzwerken, um bedauernd festzustellen, dass ein Großteil der eng gerahmten empirischen Schuluntersuchungen nur für eingeschränkte herrschaftskonforme Umweltbedingungen aussagekräftig sind.

Trotz theoretischer und empirischer Beweise für den entscheidenden Einfluss von Mikro- und Makrostrukturen bei Lern- und Sozialisationsprozessen vertreten eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern und andere „Experten“ im deutschsprachigen Raum noch immer die These, man müsse nur den Unterricht besser gestalten, und könne sich die Diskussionen um Gesamt-, Ganztagschule, Mitbestimmung der Schüler, individualisierte Lernumgebungen, Curricula etc. ersparen.

Team, Teamarbeit

Teamarbeit ist ein Aspekt von Kooperation. Kooperation sollte zwischen allen Personen, die in einer Organisation leben und arbeiten, stattfinden. Kooperation zwischen den Professionellen sollte eine Selbstverständlichkeit sein.

Eine spezifische Art von Teamarbeit betrifft Qualitätszirkel, die in der Regel für besondere Probleme eingerichtet werden (Schnoor et al. 2006).

Eine Form von schulischen Teams sind professionelle Lerngemeinschaften (Buhren/ Rolff 2002; Hargreaves 2003).

Eine weitere in allen gesellschaftlichen Feldern zu findende und herzustellen produktive Gruppierung sind communities of practice, die für Schule in Zukunft größere Bedeutung gewinnen werden.

Teamarbeit ist folglich nicht auf Lehrer zu beschränken, sondern sie sollte Schüler und möglichst Eltern und andere Bezugspersonen und Sachkundige einbeziehen. Durch die Organisation des derzeitigen Schulunterrichts wird Teamarbeit stark behindert, ja sie ist häufig für Schüler verboten.

Unter dem Projekttitel „Problemlösungskompetenz von Schulen“ werden Formen der Lehrerverkooperation untersucht (vgl. Fend 2008, 187 ff). Die „unterste“ Stufe dieser professionellen Gruppenkompetenz wird „fragmentierte Schule“ genannt (Devise: Ich und meine Klasse), die „oberste“ Stufe heißt „integrative Schule“ (Devise: Wir und unsere Schule).

„Integrative Schule: Umfassende Koordination von Fach- & Sachthemen ... Erfahrungsaustausch ... Koordination auf der Basis von kollegialen Hospitationen ...“ (Halbheer/ Kunz 2004, 80) Eine integrierte und interaktive Lehrerverkooperation in Gymnasien war aufgrund der Untersuchungsergebnisse im Kanton Zürich das Hauptmuster (63%), in Hessen dagegen sehr selten (3%) (Steinert et al. 2006, 198).

Test

Schulische Testverfahren sind kristallisierte Gestalten vom Typus „Wissen als Kontrolle“, die von den Betroffenen nicht kommunikativ weiterbearbeitet werden dürfen. Die „Prüfungen“ der Leistungstests, die in Schulen eingesetzt werden, beziehen die gesellschaftlich relevante Validität des Tests und seine sozialen und individuellen Nebenwirkungen nicht ein. Somit sind diese Kontrollinstrumente trotz psychologischer Weihen kaum für eine optimale individualisierte Lern- und Leistungsentwicklung verwendbar. Der übliche Einsatz von Tests in Schulen und vor allem die Konsequenzen, die daraus gezogen werden, sind folglich nicht menschenrechtlich oder sozial- und erziehungswissenschaftlich sondern nur herrschaftlich legitimiert. Wer sich über die unheilvollen Wirkungen des exzessiven Einsatzes von Tests, deren Validität und Reliabilität mangelhaft gesichert ist, und des damit verbundenen Sanktionsdrucks informieren will, sei auf Nichols und Berliner (2007) hingewiesen (vgl. auch Blömeke/ Herzig/ Tulodziecki 2007, 156 f).

Nach Luhmann (1986, 179) bedeutet der Einsatz von Leistungstests im Erziehungsprozess, „die Zöglinge wie Trivialmaschinen (im Sinne von Heinz von Foerster) zu behandeln“. Man kann es auch weniger poetisch ausdrücken. Für die meisten gesellschaftlich relevanten Situationen wurde es nie ausreichend geprüft, ob die übliche Verwendung von Tests zur Erfüllung der Funktionen der Erziehung tatsächlich gegenüber anderen alten oder modernen Verfahren in einem wie immer gearteten „allgemeinen Interesse“ vorzuziehen sind. Tests, die im Bildungssystem angewendet werden, dienen meist der sozialen Auswahl, der Exklusion, und zwar von Individuen, d.h. sie verstärken die strukturell fehlerhafte Konzeption von Individualisierung in Bildungsorganisationen. Ein Mathematiktest wird in der Regel nicht zur korrekten Einschätzung der mathematischen Problemlösekompetenz einer Person unter für sie relevanten Kontextbedingungen (artifizielle Bildungssituationen ausgenommen) eingesetzt, sondern dient der Legitimation der sozialen Auslese im Interesse der herrschenden Gruppen.

These: Der nachhaltige Nutzen eines Schultests für den getesteten Schüler (und für die Gesellschaft) ist sehr gering. Selbst fremdbestimmte Lernzuwacherhebungen, die nützlicher als die üblichen Schultests oder –prüfungen sind, liefern nur sehr eingeschränkte Hinweise für weiteres Handeln. Die Verwendung von Leistungstests in der Schule sind fragwürdige Versuche, komplexe Fähigkeiten, die in bedeutsamen Lebenssituationen ihre Qualität entfalten (oder eben nicht), punktuell und stichprobenartig in peripheren Situationen zu erfassen. Die der Stichprobenerhebung der „Kompetenzelemente“ zugrunde liegenden Modelle haben hypothetischen Charakter und ihre Validitätsbestimmungen beruhen teilweise auf institutionell eingeschränkten Kontexten (Wissens- und Bildungssystem), rituellen Zusammenhängen und Self-fulfilling-prophecy-Strukturen, deren Veränderung auch durch diese Modelle und die Messmanien erschwert werden.

Für Kinder oder Jugendliche, die in der Regel nicht wie erwachsene Lernende in Fachkursen beurteilt werden sollten, ist eine mehrdimensionale Prozessdiagnose der Entwicklung und der Lernfortschritte durch eine Kombi-

nation von Fremdurteilen (Professionelle¹⁷⁵ + Bezugspersonen) und Selbsturteilen erforderlich, um brauchbare Handlungsvorschläge und Beratungen zu ermöglichen und nachhaltiges lebenslanges Lernen zu begünstigen.

Ein Test sollte entweder im Rahmen eines Forschungsvorhabens durchgeführt werden oder Teil des individualisierten und auf Selbstbewertung gerichteten Lernens sein, d.h. betroffene Personen oder Gruppen entscheiden, welche Relevanz sie dem Test und seinem Ergebnis zubilligen. Tests werden also im Internet, durch die Stiftung Warentest getestet, Klienten angeboten.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Testentwicklung ist ein gesellschaftlich nützlicher Wissenschaftsbereich, und Testergebnisse haben unter bestimmten Bedingungen hohe Relevanz.

Trotz der methodischen und methodologischen Hochentwicklung wird selten gefragt und nicht geprüft: Welche Vor- und Nachteile für betroffene Personen und Gruppen haben die in schulischen und hochschulischen Ausbildungsbereichen eingesetzten Selektionstests? Die meisten in den wissenschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Instituten für Testentwicklung Angestellten könnten eine solche Frage nicht einmal auf mittlerem wissenschaftlichen Niveau beantworten – und die wenigen, die es könnten, würden in der Öffentlichkeit eine solche Frage nicht „wahrheitsgemäß“ oder „brauchbar“ beantworten.

Vorläufige Antworten auf diese Frage ergeben keineswegs ein positives Bild für den flächendeckenden Einsatz von Tests in Schulen und für die „Konsequenzen“.

„US-Bundesstaaten, die in den 90er Jahren die Vergabe von Abschlusszeugnissen, erfolgsabhängige Gehaltszuschüsse für LehrerInnen und die finanzielle Ausstattung der Schulen an die Ergebnisse in ihren jährlichen Tests gebunden haben, berichten immer wieder über einen Anstieg der Leistungen. Anfang 2000 hatten sich 28 Staaten, also mehr als die Hälfte diesem Konzept verpflichtet. Eine Studie von Amrein/ Berliner (2002) zeigt aber, dass der berichtete Leistungsanstieg in der Regel nur für den engen Bereich der im jeweiligen Bundesstaat etablierten Tests galt. In unabhängigen Tests, z. B. für die Zulassung zu den Hochschulen, zeigte sich für 2/3 der 28 Staaten eine Abnahme der Testleistungen. Zusätzlich wurden wachsende Dropout-Raten berichtet, d. h. dass leistungsschwächere SchülerInnen aus dem System ganz herausfielen, was die gemessenen Testleistungen zusätzlich in die Höhe trieb, ohne dass sich der „Output“ tatsächlich verbesserte.“ (Brügelmann 2006)

Sahlberg (2008) untersucht die accountability-Welle in den angelsächsischen Ländern. Die Testflut ist keineswegs mit einer generellen Leistungssteigerung in Schulen verbunden. Außerdem messen die standardisierten Tests zu eingeschränkte Bereiche, vor allem wenn man auf eine sich global und dynamisch entwickelnde Weltgesellschaft fokussiert. Finnland zeigt, dass ausgezeichnete Leistungs- und Schulentwicklung und Professionalisierung mit mäßigem und die Autonomie in den Schulen nicht einschränkenden Testeinsatz verbunden sein kann.

Rolff (2007, 211 f) weist auf die Problematik von Tests, die für Auslese- und Laufbahnentscheidungen eingesetzt werden hin: ihre Validität ist umstritten, sie dienen der Verstärkung der sozialen Ungleichheit und der Diskriminierung und sie wirken auf einen Teil der getesteten Personen demotivierend.

Doch es geht auch um zu wenig erforschte und öffentlich diskutierte Rahmenbedingungen: Wem und welchen Zwecken dienen Entwicklung und Anwendung des jeweiligen Tests?

„PISA als Produkt profitorientierter Unternehmen ist aufs Engste mit dem Milliardengeschäft des weltweiten Markts der Bildungstests verwoben“ (Lohmann 2007). Diese perspektivische Antwort ist insofern interessant, als man sie in den umfassenden hochdifferenzierten offiziellen Ausführungen der Bildungsforscher und der nationalen Testlobby nicht finden wird.

Vielleicht noch entscheidender ist die Schwierigkeit, auf zentrale Fragen, die die Finanzierung der Testentwicklung betreffen, wissenschaftliche oder „rationale“ Antworten zu geben, z.B.: Soll bei 15-jährigen Schülern die mathematische Kompetenz, die Moralisierung bzw. Demoralisierung, die Politisierung bzw. Entpolitisierung, bestimmte Formen der Sozialkompetenz oder etwas anderes gemessen werden und wie können rationale kollektive Entscheidungen aufgrund der Messergebnisse legitimiert werden?

Transparenz

Transparenz ist mit Wahrheit, Demokratisierung, Aufklärung, sozialer Gleichheit, Integration und Öffnung verschwistert. Eine Schule mit Glaswänden und offenen Türen ist transparenter als eine Schule mit undurchsichtigen Wänden und geschlossenen Türen. Es gibt einige Modellschulen in Europa und anderen Ländern, die architektonisch und in der raum-zeitlichen Gestaltung nach diesem Prinzip der Transparenz gestaltet sind: z.B. Laborschule Bielefeld, High Tech High in San Diego. Leider herrscht in den meisten Schulen noch immer räumliche

¹⁷⁵ Nach Rolff (2007, 211) tragen die von Testinstituten und politischen Instanzen den Schulen aufgezwungenen Tests zur Deprofessionalisierung der Lehrer bei.

und sonstige Intransparenz. Intransparenz und Exklusion sind verschwistert und dienen der Erhaltung von Herrschaft und sozialer Ungleichheit.

Je mehr Menschen in einer Gesellschaft in Armut und Not getrieben wurden, umso mehr verbarrikadieren sich die Reichen und ihre Lebensräume sind für die anderen nicht mehr sichtbar und betretbar, oder – was immer mehr der Fall ist – es wird den Nicht-Reichen und Nicht-Mächtigen Scheinsichtbarkeit, Illusion, Medialisierung, Moralisierung und Rhetorik geliefert. Etwas ins Netz zu legen, macht die Sache transparenter als sie in einem Aktenordner aufzubewahren – falls es sich tatsächlich um qualitativ Hochwertiges handelt. Die meisten Erziehungs- und SozialwissenschaftlerInnen und LehrerInnen handeln leider nicht entsprechend.

Informationsüberflutung kann die Intransparenz fördern. 1000 Seiten pdf-Müll klären nicht auf, verbessern nicht die Lebens- und Erfolgchancen. Von strukturellen und kritischen Aspekten gereinigte Wegwerf-Nachrichten, die Menschen täglich serviert bekommen, führen zu kognitiven Defiziten, zu Abstumpfung oder zu Nachrichtensucht. Diese „Informationspolitik“ begünstigt die Herstellung minderwertigen Wissens, das mit dem Siegel der Wahrhaftigkeit und Authentizität versehen wird. Ähnlich funktioniert Unterricht. Auch in diesem wird alternativschwach wissenschaftlich legitimierte lobbyistische Informationspolitik betrieben. Im Mathematikunterricht, vor allem der Sekundarstufe 1 und 2, werden Daten und Berechnungen, die soziale Gleichheit, kritisches Denken und Demokratisierung fördern, ausgespart, wird also mit Hilfe einer gut dotierten Didaktik verborgen und verdunkelt. Im Deutschunterricht werden ebenfalls Informationen vermittelt, die für unterprivilegierte Schüler nicht anschlussfähig sind; über eine schülerorientierte Schulentwicklung muss im Deutschunterricht geschwiegen werden.

Transparenz erfordert nicht nur Sender- sondern auch Empfängeraktivität. Transparenz ist mit Individualisierung und Gruppenbezug verbunden. Transparenz sollte nicht nur von spezialisierten Expertengruppen, z.B. von statistischen Ämtern oder Profit- und Non-Profit-Organisationen hergestellt werden, sondern sie ist zu demokratisieren, vor allem im formellen Bildungssystem. Transparenz ist als Prozess und Teil der Entscheidungen und Aktivitäten zu planen und durchzuführen. Es wird nicht autoritär entschieden, welche Informationen die Empfänger erhalten sollen, sondern die Empfänger lernen, Informationen zu erstellen, auszuwählen und anzufordern. Schulbücher, deren Herstellung grundsätzlich nicht transparent gemacht wird, sollen durch dezentral hergestelltes und von Schülern, Lehrern und Experten offen und kontrovers beurteiltes Lernmaterial ersetzt werden.

Sowohl im Erziehungs- als auch im Gesundheitswesen werden für die Bevölkerung wichtige Daten entweder nicht gesammelt oder geheim gehalten. Dies widerspricht zwar einer sinnvollen Konzeption von Demokratie, muss jedoch aufgrund von solider Herrschaftssicherung nicht einmal legitimiert werden. Die bürokratisch und professionell eingekleidete Überfülle an Daten und Informationen, die zur Verfügung stehen, täuscht qualitative Hochwertigkeit vor. Teilweise werden aufwändige zeitraubende Datensammlungen und Dokumentationen vorgeschrieben, z.B. im Pflege- und Schulbereich, doch diese politisch und rechtlich verordnete Mehrarbeit hat für die Klienten keinen nachhaltigen Nutzen (vgl. Lauterbach 2007, 162 ff). Es kommt groteskerweise zu einer Förderung von Intransparenz durch bürokratischen Dokumentationswahn. Denk- und handlungsblockierende Dokumentationen und Evaluationen simulieren Qualitätssicherung. Die mangelhafte sozialwissenschaftliche Ausbildung der Juristen und Staatsbeamten, das mit unnötigem Wissen voll gestopfte Curriculum der allgemein bildenden Schulen und die verkrusteten Herrschaftsstrukturen sind u.a. für die desolate Lage verantwortlich.

Intransparenz steht mit sozialer Ungleichheit in einem Wechselverhältnis. Wohlhabende und Gebildete können eher verborgene, verschlüsselte oder Nutzer abweisende Informationen dekodieren und verwerten als die mehrfach Benachteiligten. Mit schlecht aufbereiteten Dokumentationen, mangelhaften und unnötigen Informationsforderungen an Abhängige und Wegwerfwissensarbeit aufgrund von Fehlorganisation können Gebildete besser umgehen als Mitglieder der „Risikogruppen“. Die Privilegierten können also eher gute Lernmaterialien, Kinderbetreuung, Schulen, Lehrer, Krankenhäuser, Pflegeheime und Ärzte auswählen, während die Benachteiligten aufgrund einer trickreich gestalteten Informationslage durch schlechte Schulen, Lehrer, Krankenhäuser, Heime, Kurpfuscher und Ärzte weiter geschädigt werden (vgl. Lauterbach 2007).

Transparenz sollte als gesellschaftlicher Prozess gestaltet werden, der evaluiert und in Bildungsdiskursen aufgearbeitet wird.

Schulgestaltung und -verwaltung, der Pflegebereich, die Finanzgebarung des Staates und viele andere institutionelle Bereiche wurden bisher von Transparenzreflexion ziemlich frei gehalten. Bildungsstandards und Lehrpläne werden so gestaltet, dass wertvolles Orientierungs- und Herrschaftswissen möglichst nicht an Unterprivilegierte vermittelt wird. Vor allem wird darauf geachtet, dass Hinweise auf die ideologiefördernde Gestaltung des Schulunterrichts vermieden werden. Die Intransparenz wird durch die Objektivitäts- und Wahrheitsmythen der privilegierten wissenschaftlichen Disziplinen und der Expertenklüngel derealisiert.

Tutoren

Es ist seit Jahrhunderten und wohl auch länger bekannt, dass nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder und Jugendliche gut geeignet sind, um anderen Kindern beim Lernen zu helfen, und dass man selbst etwas besser oder anders versteht, wenn man es einem anderen erklären kann. Peer tutoring ist eine der wenigen eindeutig wirksamen und universal einsetzbaren Methoden des Lernens (vgl. Hattie 2009, 186 f).

„Zu erinnern ist ... an die längst vergessenen Namen Bell und Lancaster, die 1797 und 1806 in eigenen Publikationen die nach Ihnen benannte Methode verbreiteten: Schüler unterrichten Schüler unter Aufsicht eines Lehrers“ (Pfeiffle 1985, 221 f). Die Methode, in der bis zu 1000 arme Kinder nur von einem Erwachsenen überwacht wurden, galt als erfolgreich, da sie geringe Kosten verursachte und brauchbare Lernergebnisse erbrachte.

„Diese letzte Blüte des Schülertutorsystems führte zu dem Vorurteil: Schüler als Tutoren sind billige Arbeitskräfte in Schulen für die ärmere Bevölkerung. So wurden diese Programme mit Mangel und Armut assoziiert und verschwanden mit dem Zuwachs an Geldern für den Erziehungsbereich. Sicher wurden die Tutorensysteme auch wegen ihrer „Störfunktion“ bezüglich der Einrichtung von Jahrgangsklassen aufgegeben und – wie Pfeiffle (1985, 222 f) anhand des Verbots der Bell-Lancasterschen Lehrmethode 1820 in der österreichischen Monarchie zu beweisen versucht – weil ihnen vielleicht ‚die Förderung einer politischen Tendenz‘ unterstellt wurde, ‚die mit dem restaurativen Geist des Vormärz nicht in Einklang zu bringen war.‘“ (Feldmann 1980a, 19)

„In deutschen pädagogischen Kreisen werden verschiedene Bezeichnungen für diese Lernform verwendet: Schüler als Tutoren, Schüler helfen Schülern, Schüler unterrichten Schüler, Lernen durch Lehren usw. Auch im Englischen gibt es viele Bezeichnungen, doch Peer Tutoring ist eine der wichtigsten.

Wenn man den Fördergedanken an erste Stelle setzt, sollte man folgendes Design wählen: ein älterer leistungsschwacher Schüler arbeitet mit einem jüngeren leistungsschwachen Schüler. Durch diese spezifische Konstellation können nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und soziale Kompetenzen optimal verbessert werden. Das überraschende Ergebnis vieler Studien: Der ältere leistungsschwache Schüler erreicht meist einen höheren ‚Leistungsgewinn‘ als der jüngere Schüler, der freilich häufig auch ‚mehr lernt‘ als im ‚normalen‘ lehrerzentrierten Unterricht (vgl. Kalkowski 1995).“ (Feldmann/ Wendebourg 2008, 111)

Das Tutorenprinzip ist in alters-, leistungs- und schichtheterogenen Gruppen und Organisationen von zentraler Bedeutung, will man erfolgreich arbeiten.

Schüler als Helfer, Lehrer und Berater einzusetzen, ist aus verschiedenen Gründen wünschenswert, z.B. zur Verringerung der sozialen Distanz.

„Soziale Distanz ergibt sich aufgrund von Unterschieden des Alters, der sozialen Schicht, des Status, der Kompetenz, des Berufs(feldes) und anderer Merkmale. Ausgehend von der These: ‚Zu große soziale Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden wirkt störend auf den Lernprozeß‘ ergibt sich folgendes Dilemma: Durch die Professionalisierung der Lernfelder verstärkt sich das Kompetenzgefälle. Je größer das Kompetenzgefälle, umso größer die soziale Distanz, die – jedenfalls für einen Teil der Lernenden – lernhemmend wirkt.“ (Feldmann 1980b, 183)

Doch Professionalisierung kann auch die soziale Distanz verringern, nämlich Professionalisierung der Schüler. Tutorenprogramme aktivieren das latente soziale Potenzial in Schulen, vermehren das soziale und kulturelle Kapital.

Tutoren sind für Individualisierung, Flexibilisierung, Leistungssteigerung und Entlastung des hauptamtlichen Personals in Vor- und Grundschulen und anderen Erziehungsorganisationen unverzichtbar – will man sehr gute Ergebnisse erzielen. Als Tutoren können Kinder, Jugendliche, Studenten, Mütter und andere geeignete Personen eingesetzt werden. In der Regel führt ein Tutor mit einem einzelnen Kind bestimmte Tätigkeiten durch, doch er kann, wenn es erforderlich ist, auch zwei oder drei Schüler gleichzeitig betreuen. Da *Lernen durch Lehren* ein empirisch gut bestätigter Königsweg des Lernens ist, sollten soweit möglich unterprivilegierte Kinder als „Lehrer“ eingesetzt werden, da dadurch Kompetenzsteigerungen und die Professionalisierung der Schülerrolle gefördert werden (Feldmann 1980a, 2002b; Paterson/ Elliott 2006)¹⁷⁶. Auch aus diesem Grund ist eine institutionalisierte Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und –gärten und Schulen unbedingt notwendig.

An Hochschulen in Deutschland und Österreich werden inzwischen immer mehr Tutoren eingesetzt.¹⁷⁷ Es ist zu hoffen, dass die Tutorenrolle als notwendiger Bestandteil eines Studiums institutionalisiert wird und somit jeder Student Tutoren Erfahrung erwerben muss. Dies könnte auch dazu beitragen, dass Erfahrungen mit Tutorenrollen auch für Kinder ab dem 5. Lebensjahr in den Basiskompetenzbereich aufgenommen werden.

¹⁷⁶ Reflexive und andere überfachliche Kompetenzen werden durch die Übernahme der Lehrerrolle durch SchülerInnen und durch Selbstbewertung der Lernenden gefördert (Zuckerman 2003).

¹⁷⁷ Motivationsanreize: Bezahlung, Kontakte zu Studierenden und Dozenten (soziales Kapital), ECTS-Punkte, Zertifikat.

Unterricht

Unterricht ist im Deutschen ein wichtiger Begriff (im Englischen heißt der korrespondierende Begriff „instruction“, der dann auch ins Deutsche übernommen wurde: Instruktion).

Unterricht vollzieht sich in Schulklassen, meist in Jahrgangsklassen. Es geht also nicht primär um Individuen, sondern um Gruppen, um paramilitärische Gruppen. Warum eine quasireligiöse und bürokratische Einteilung in Jahrganggruppen statt einer ziel- und klientenbezogenen flexiblen Gruppenbildung (vgl. Cuban 2003)?

Solche Fragen sind in der Didaktik oder Unterrichtswissenschaft verpönt. Selbstverständlich gibt es einen leitbegrifflichen und theoretischen Überbau in diesem Wissenschaftsbereich, Demokratie, Chancengleichheit, Bildungsziele, doch dann folgt ziemlich unvermittelt ein Methodenrepertoire, in der Regel mehr ordnungs- als lernerorientiert.

Tenorth (2006b, 586) meint – wohl nicht ironisch, dass Unterricht schwierig sei, weil „Schüler an ihm beteiligt sind“ und dann gibt er eine treffende Kurzbeschreibung von (normalem) Unterricht – auch wieder nicht explizit ironisch: „... vereinigt unter der Erwartung, am gleichen Ort und zur gleichen Zeit das Gleiche mit dem möglichst gleichen Ergebnis zu lernen.“ Er tritt für eine solche „Praxis“ bei entsprechender „Professionalität“ ein und steht – ohne darauf hinzuweisen – mit dieser Ansicht im Gegensatz zu vielen internationalen progressiven erziehungswissenschaftlichen Experten.

Da Pädagogikprofessoren unter sozialem Druck stehen, müssen sie kernige (= triviale) Aussagen über das „Kerngeschäft der Schule“ von sich geben: „Die Qualität des Unterrichts ist vor allem von zwei Faktoren abhängig: der Kompetenz der Lehrkräfte und der Brauchbarkeit der Lehrmittel... Der Unterricht und wie er geschieht, ist die *entscheidende* Größe“ (Oelkers 2007, 66).

Noch immer gibt es in deutschen und österreichischen Schulen vorherrschend Frontalunterricht, Monologisieren der Lehrer und teilweise auch der Schüler bei Referaten, Ausfüllen von Arbeitsblättern, Lehrerfragen „an alle“, gelangweiltes Zuhören anstelle von produktivem lernenden Arbeiten in Gruppen und Netzwerken und Individualisierung (vgl. Kanders 2000; Meyer/ Meyer 2006).

Unterricht ist ein Lehrer und Schüler über- und unterforderndes Ereignis. Damit Lehrer dies auf Dauer ertragen können, werden Schließungen vorgenommen. Die Schließungen erfolgen – grob gesagt – auf drei Ebenen:

- Die rechtlichen und organisatorischen Schließungen, die die einzelne Schule betreffen,
- Schließungen, die sich aufgrund der Kontextbedingungen der konkreten Unterrichtsstunden ergeben,
- Schließungen, die der Lehrer bewusst und unbewusst einsetzt.

Unterricht kann schon deshalb nicht „gelingen“, weil diese Schließungen von Lehrern und Schülern nicht reflektiert und schon gar nicht professionell berücksichtigt werden.

Die real existierende Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -bewertung wurde bisher nicht kontinuierlich, nachhaltig und an repräsentativen Stichproben getestet – und vor allem nicht mit ökonomisch, politisch und sozial nachhaltigen und klientenfreundlichen Modellen des Lernens verglichen. Man kann die Informations- und Untersuchungslage als desolat bezeichnen.¹⁷⁸

Mit Hilfe von Videostudien wurden Inszenierungsmuster des Unterrichts identifiziert. Baumert und Kunter (2006, 486 ff) vermeiden in ihrer Diskussion dieser Inszenierungsmuster und der Orchestrierung von Lerngelegenheiten jeglichen Hinweis auf familiäre Lebensmuster, Steuergesetzgebung, Parteienherrschaft, Medienkompetenz und andere wichtige Kontextbedingungen. Dadurch gelingt es ihnen im Anschluss an entsprechende ausgewählte „professionelle“ internationale Forschung sterilisierte Lehrerkompetenzdimensionen zu identifizieren:

- Der Lehrer als Ballettmeister für ein Ballett, das niemand interessiert.
- Der Lehrer als Schöpfer von Regelsystemen, die zwar Menschen quälen und unterdrücken, aber ansonsten nicht brauchbar sind.
- Der Lehrer als mythisches Wesen mit 30 Augen und 60 Ohren, aber leider nicht mit dem dafür notwendigen Gehirn ausgestattet.
- Der Lehrer, der mit ständiger Prävention von kreativem und überraschendem Verhalten beschäftigt ist.
- Der Lehrer mit einem Repertoire von Methoden, die verhindern sollen, dass die im Grunde skandalöse Lage allzu auffällig wird.

¹⁷⁸ „Einsiedler (2001) sieht die Ursache für die Erfolglosigkeit der Suche nach typischen Mustern effektiven Unterrichts in der einseitigen Auswahl der beobachteten Qualitätsmerkmale.“ (Lüders/ Rauin 2004, 709).

Das Unterrichtsbrauchtum, die Einübung in Rituale in der eigenen Schülerzeit, in der Lehrerausbildung und zu Beginn der Berufspraxis führen zur Vorurteilsbildung und zu einer fortschrittsbehindernden Routinisierung. Die Simulation von Lernkontrolle, die in der Regel durchgeführt wird, wird durch Wiederholung zu einer Gewohnheit, wodurch eine valide und zuverlässige Lernkontrolle dann in der alltäglichen Arbeit gar nicht mehr als notwendig angesehen wird. Die Simulation ist zum Ernstfall geworden. Über die wirklich bedeutsamen Aspekte, nämlich den individuellen Wissenserwerb, die Wissenskonstruktion und deren gesellschaftliche Bedeutung und die sozial-emotionale Entwicklung des Klienten, sind die meisten Lehrer in der Regel nicht ausreichend informiert, und Schul- und Hochschulorganisation verhindern eine diesbezügliche Professionalisierung.

<i>Herkömmlicher Unterricht</i>	<i>Neuer Unterricht</i>
Lehrer	Beratende, unterstützende Personen
Jahrgangsklasse	Lernende Person, Lerngruppe
Unterrichtsmethode	Gestaltung der Lernumgebung
Klassenraum	
Unterrichtsstunde	
Unterrichtsfach	Thema, Problem, Auftrag
Prüfung des Schülers (Fremdbewertung), Notengebung	Selbst- und Peerbewertung, Evaluation der Lernumgebung

Herkömmlicher und neuer Unterricht

Seit Jahrzehnten weisen innovative Experten auf das verfehlte Design hin: Die Bildung von Jahrgangsklassen mit 20 bis 35 Schülern, die im 45-Minuten-Takt bei ständigem Fachwechsel „unterrichtet“ werden sollen, stellen ungeeignete Lernumgebungen her und führen zur Überforderung und professionellen Deformation der Lehrer, die durch „Reformen“ der Lehreraus- und -weiterbildung¹⁷⁹ und durch Routinebildung bisher nicht „bewältigt“ sondern in weitere Sackgassen getrieben wurden.¹⁸⁰ Die Qualität des Lernens ist kein relevantes Thema. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden missachtet und sture bürokratische und herrschaftsstabilisierende Entscheidungen getroffen, wobei die Politiker sich auf das öffentliche Schweigen der Pädagogikprofessoren und die Sache verfehlende Medienmeldungen verlassen können.

Es gibt keine verbindliche oder allgemein anerkannte *Typologie des Unterrichts*. Häufig zu findende Unterscheidungen sind:

- lehrerzentriert vs. schülerzentriert
- traditionell vs. progressiv/modern
- Klassenunterricht vs. Gruppenunterricht vs. Individualunterricht
- fachspezifisch vs. lernfeldorientiert vs. problemorientiert
- behavioristisch vs. kognitivistisch vs. konstruktivistisch
- kognitiv vs. emotional vs. sozial orientiert
- produkt- vs. prozessorientiert
- test- vs. nicht testorientiert.

Progressive Erziehungswissenschaftler empfehlen modernen, schülerzentrierten, individualisierten, konstruktivistisch orientierten, Kognition, Emotion und soziales Lernen verbindenden, die Herstellung von den Klienten geschätzten Produkten fördernden und prozessbeobachtenden „Unterricht“ – besser „Nicht-Unterricht“.

Internationale empirische Untersuchungen, in denen Unterrichtsmodelle mit Leistungsdaten verbunden werden, können zum Nachdenken anregen.

Aufgrund der Auswertung einer internationalen Lehrerbefragung im Rahmen der Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU im Jahre 2000 wurde folgende Unterrichtstypologie konstruiert (Lankes 2004):

Typ 1: Lehrgelenkter Klassenunterricht: Unterrichtsstil überwiegend im Klassenverband weitgehend ohne Individualisierung.

Typ 2: Lehrgelenkter, individualisierender Gruppenunterricht: Gruppenunterricht ist dominant, individuelle Bedürfnisse der Schüler werden berücksichtigt, Lenkung und Instruktion.

Typ 3: Mischtyp.

Typ 4: Wenig gelenkter, hoch individualisierender Unterricht: Lernende arbeiten oft allein und wählen selbst Lernmaterial, Lehrer beraten, wenig Instruktion.

¹⁷⁹ Schnell gestrickte Bachelor- und Masterstudiengänge.

¹⁸⁰ Beispiel: In der obersten Klasse der Gymnasien wurden teilweise die Unterrichtsstunden erhöht, z.B. auf 38 Stunden pro Woche in Niedersachsen.

In Griechenland, Italien und Deutschland ist Typ 1 dominant, in England Typ 2 und in Schweden Typ 3 und 4. Die Niederlande zeigen eine Mischung der Typen, wobei sie England ähnlicher sind als Deutschland. Auch in Frankreich ist Typ 1 dominant, doch in schwächerem Maße als in Deutschland.

Die Leistungsergebnisse (Leseleistung) von Schweden, England und den Niederlanden übertreffen die der anderen genannten Länder.

Die Zuordnung von Staaten zu den Typen wird in folgender Tabelle dargestellt.

	<i>Klassenunterricht</i>	<i>Gruppenunterricht</i>	<i>Individualisierung</i>
<i>lehrerzentriert</i>	Deutschland	England	Schweden
<i>schülerzentriert</i>			Schweden

Länderspezifische Typologie des Unterrichts

Theoretisch kann auch ein schülerzentrierter Klassenunterricht konzipiert werden, z.B. über Tutorensysteme. Auf jeden Fall ist ein Übergang von Lehrer- zu Schülerzentrierung leichter möglich, wenn individualisiert wird.

Eine ebenfalls interessante Typologie betrifft den Unterschied zwischen „aktivem oder offensivem Unterrichten“ und „defensivem Unterrichten“. Lehrer, die überfordert sind, was keineswegs an „Kompetenzmängeln“ liegen muss, sondern häufig „situativ“ bedingt ist, neigen zu „defensivem Unterrichten“: Vereinfachung des vermittelten Wissens, möglichst wenig Diskussion oder sonstige Aktivitäten der Schüler, wenig Nutzung von Lernressourcen (Medien, Internet, von Schülern gebrachte Objekte, außerschulische Aktivitäten etc.) (vgl. McNeil 1983). Dieses Verhalten der Lehrer und die damit verbundene „Lernarmut“ verstärken den (inneren) Widerstand der Schüler und schädigen sowohl die Einstellungen gegenüber der Lehrperson als auch gegenüber dem Lehrgegenstand.

*Unterrichtsmethoden*¹⁸¹

Ein Grundproblem der Rezeption von Unterrichtsmethodenmodulen durch Lehramtsstudenten ist die stillschweigende Annahme bzw. implizite Gewissheit, der Lehrer sei eine Art Bewusstseinschirurg, der mit modernen Techniken ausgestattet, bildungsstandardisierte Chips einlegt und schulbehindernde Wucherungen entfernt.

Weinert (2001, 65) differenziert die Unterrichtsmethoden nach den Wissensformen, Qualifikationen oder Kompetenzen. „Es geht ...

- um den Erwerb inhaltlichen Wissens, wobei sich variable Formen der direkten Instruktion als besonders geeignete Unterrichtsmethoden erwiesen haben;
- um den Erwerb von lebenspraktischem Anwendungswissen, wobei Formen des situierten Lernens und didaktische Strategien der Projektarbeit, des Gruppenunterrichts und des kreativen Übens besonders wirksam sind;
- um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, von metakognitiven Kompetenzen und Strategien des Lernen Lernens. Unterrichtliche Methoden des selbstständigen Lernens, der gezielten Ermöglichung subjektiver Lernerfahrungen und des angeleiteten Aufbaus metakognitiver Einsichten begünstigen diese formalen Bildungsziele;
- um den Erwerb von kognitiv-motivationalen Handlungs- und Wertorientierungen, wobei ein variables Instrumentarium erkenntnis- und erlebnisintensiver Methoden benötigt wird.“

Diese auf empirischen Forschungen und auf einer funktionalistisch-technokratischen Perspektive beruhenden Aussagen von Weinert geben grobe Hinweise auf die Passung von Inhalten und Unterrichtsmethoden.

Als ein Beispiel für den ehrenhaften Versuch, den Praktikern eine unterrichtswissenschaftlich gestützte Technologie zu vermitteln, wähle ich aus: „Was ist guter Unterricht?“ von Hilbert Meyer (2004). Meyer ist neben Heinz Klippert ein Star der deutschen Unterrichtswissenschaft.

So sehr die Ausführungen von Hilbert Meyer auf Praxis gerichtet sind, so wenig wird der faktische strukturelle und lebensweltliche Kontext expliziert: städtische Hauptschule mit hohem Ausländeranteil, abweichende Lernkarriere, stecken gebliebene Demokratisierung, drohende Arbeitslosigkeit, vererbtes Prekariat, Elitegymnasium, ihr Kind vergötternde und über Leichen gehende Eltern usw.

Eine Erwähnung folgender Kontextbedingungen für „guten Unterricht“ findet man in dem Werk nicht: Früherziehung, Teamarbeit, Einbeziehen von Eltern, Interprofessionalisierung, Selbststeuerung der Schüler, Gestaltung des Lernmaterials und der Räume durch Lehrende und Lernende, Tutorensysteme, Flexibilisierung der Lernzeiten und -räume, Online-Lernen etc. Eine kleine Ausnahme stellt der kurze Bericht über individuelles Fördern in der schwedischen Schule dar (94-97).

Die beliebte Frage „Direkte Instruktion oder Offener Unterricht?“ wird von Meyer gestellt und aufgrund einer Zusammenfassung wenig kreativer empirischer Forschung beantwortet (161 f): Lehrer sollten beides beherr-

¹⁸¹ Methoden für Unterricht können und sollen selbstverständlich aus verschiedenen Bereichen genommen und erprobt werden. Gute Anregungen erhält man im Methodenpool von Reich: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/>

schen und anwenden. Doch dies ist eben keine der deutschen Schulpraxis + Vorbereitung auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts angemessene professionelle Antwort. Stattdessen ist die Argumentation weiter zu treiben, sind die strukturellen Grundprobleme zu thematisieren, ist der konfliktreiche und unbequeme Weg zur Selbststeuerung der Lernenden zu beschreiben.

Die idealtypische Lehrerin ist in diesem Buch ein allgegenwärtiger der Unterrichtsgestaltung in einer ansonsten unbekanntem Umwelt hingebener guter Geist. Dass es konservative Parteien, parasitäre Gruppen, unproduktive und menschenverachtende Organisationen, Wegwerfwissen, unsinnige Schulnormen und ähnliches gibt, wird ausgeblendet.

Man kann von der „Ideologie des guten Eine-Frau-Unterrichts“ sprechen, die als großes Tuch über die Probleme geworfen wird. Devise: Wir bemühen uns nur, dass der Unterricht „gut“ wird, dann müssen wir strukturelle Probleme nicht mehr bearbeiten.

Lehrer sind meist überzeugt, dass die Hauptaufgabe des Unterrichts sei, dass die Lehrperson lehrplankonformes und prüfungsrelevantes Wissen vermittelt. Hierbei setzen sie oft die „Osterhasenpädagogik“ ein, d.h. die Schüler müssen die Eier suchen, bzw. die Lehrenden spielen das Spiel „Rate mal, was ich denke.“

Klippert (2000, 21) berichtet über Videoaufnahmen der TIMSS-Studie aus den 90er Jahren: „Die deutschen Videoaufnahmen zeigen sehr deutlich die Problematik einer übermäßigen Engführung der SchülerInnen im kurzschrittigen fragend-entwickelnden Unterricht, der nicht nur zu übermäßiger Passivität vieler Lerner führt, sondern auch vor allem ihren sachbezogenen kognitiven Bewegungsspielraum stark einschränkt...“

Auch Baumert (2002) diagnostiziert, dass der *fragend-entwickelnde Unterricht*, der in deutschen Schulstufen vorherrscht, eher selten gelingt, da die Zielsetzung und der Mitteleinsatz ein Versagen höchstwahrscheinlich machen.

„Die Lehrkraft beginnt in der Einführungsphase mit einer anspruchsvollen Aufgabenstellung, die Schüler allerdings nicht in ihrer Komplexität zu bearbeiten haben – wie man dies etwa in mathematischen Musterstunden in Japan beobachten kann –, sondern die sukzessiv in Teilleistungen und elementare Fragen zerlegt wird, die zu beantworten Schülern manchmal geradezu peinlich sein kann – etwa wenn Begriffe aus Tafelbildern zu benennen, simple Rechenoperationen auszuführen oder auf der Hand liegende Schlussfolgerungen zu ziehen sind. Die Fragefolge der Lehrkraft zielt konvergent auf das Unterrichtsziel hin und ist damit in hohem Maße von den »richtigen« Antworten der Schüler abhängig.“ (143 f)

Auch das PISA-Konsortium (2004, 350) übt herbe Kritik an den durch Befragungen erhobenen Unterrichtsbedingungen: „Das aufgrund fachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Kriterien als Optimalform klassifizierte Unterrichtsmuster, das sich durch kognitive Herausforderung und kognitive Selbständigkeit bei gleichzeitiger persönlicher Unterstützung auszeichnet, wurde in weniger als einem Fünftel der PISA-Klassen gefunden.“

Mitglieder des PISA-Konsortiums empfehlen problemorientierten Unterricht, wie er z.B. in Japan durchgeführt wird. „Bei dieser Unterrichtsform wird der Schüler mit einem Problem konfrontiert und sucht zunächst selbstständig oder in Partner- oder Gruppenarbeit nach eigenen Lösungen“ (Rost u.a. 2004, 126)

Elsbeth Stern (2006, 49) konkretisiert empirisch abgesicherte Erkenntnisse: „Statt kleinschrittige Übungen anzubieten, sollten Aufgaben gestellt werden, bei deren Bearbeitung die Schüler erkennen, wofür sie bestimmte Arten von Wissen brauchen..... Schulisches Lernen verbessern heißt, Schülern Aufgaben stellen, bei denen sie ihr bereits vorhandenes Wissen erweitern, umstrukturieren und automatisieren müssen.“ Worauf Frau Stern freilich nicht eingeht, ist die Tatsache, dass ihre empirisch gestützten Ratschläge nur dann optimal realisiert werden können, wenn eine radikale Umorganisation von Schule vorausgeht.

Oelkers (2003, 68) behauptet im Anschluss an Chall (2002), „dass der lehrerzentrierte, formale Unterricht allgemein höhere Leistungen hervorbringt als der schülerzentrierte, informelle Unterricht.“ Zusätzlich ergeben viele (amerikanische) Studien nach Chall und Oelkers: „Formaler, lehrerzentrierter Unterricht fördert Schüler aus unteren sozialen Schichten, Kinder mit Benachteiligungen aller Art und auch Kinder nichtweißer Herkunft.“ (69)

Man sollte allerdings differenzieren¹⁸²:

	lehrerzentriert	schülerzentriert
Unterricht formal	A	B
Lernen informell	C	D

Typologie des Unterrichts

Formal bedeutet bürokratisch, fachorientiert, festgelegt, *informell* dagegen ist eher mit anderen Eigenschaften verbunden: inhaltlich offen, flexibel, interaktiv. Die übliche Leistungsmessung schließt an die formalen,

¹⁸² Vgl. zu den Schwierigkeiten der Messung der Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden Brügelmann (2005, 307 ff).

bürokratischen und fachorientierten Vorgaben an, ist also für vergleichende Studien wenig geeignet. Die Typologie von Chall und Oelkers ist außerdem unvollständig, da die Typen C und B nicht einbezogen werden. Ferner beziehen sich die Untersuchungen nur auf ein Sekundärkriterium, „academic achievement“, d.h. „konforme Leistungen in zentralen Schulfächern“. Verglichen werden zwei schwer vergleichbare Cluster von Schulen: einerseits eine stark bürokratisch geregelte „Regelgruppe“ und andererseits eine höchst heterogene „Informelle Gruppe“. Letztlich ist die Erkenntnis von Chall und Oelkers trivial und fatalistisch: Unter der Voraussetzung, dass Prüfungen und Abschlüsse gemäß wissenschaftlich nicht abgesicherten bürokratischen Vorgaben durchgeführt werden (müssen), erweist sich der – für ein nachhaltiges Lernen ungeeignete – lehrerzentrierte, formale Unterricht besonders für Schüler, die außerhalb der Schule wenig Förderung erhalten, als ein unvermeidliches Übel. Die von Chall, Oelkers und vielen „Praktikern“ empfohlene lehrerzentrierte direkte Instruktion stärkt unbeabsichtigt (?) Herrschaft stabilisierende, ungleichheitsfördernde und die demokratische Entwicklung behindernde Lern- und Lebensverhältnisse.

Siraj-Blatchford und Moriarty (2004, 94 ff) berichten über Untersuchungen, in denen nicht nur Leistungsmessungen durchgeführt, sondern auch emotionale und soziale Faktoren erhoben wurden. Direkte Unterweisung bzw. formaler lehrerzentrierter Unterricht führen vor allem bei Vorschul- und Grundschulkindern häufiger zu kurz- und langfristigen sozial-emotionalen Störungen als offene Programme, wobei keine bedeutsamen mittel- oder langfristigen Leistungsverbesserungen durch die direkte Instruktion festgestellt werden konnten.

„Die These, die durch den Begriff ‚Ganztagsbildung‘ transportiert wird, lautet: Wenn sich moderne, d.h. gesellschaftliche Bildung überhaupt organisieren lässt, dann nicht durch eine Ausweitung von Schule als Unterricht und auch nicht durch eine angehängte Betreuung, sondern nur durch die Integration von formellem und nicht-formellem Lernen, also vor allem durch eine neue institutionalisierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe unter Einbeziehung von Eltern und Familien.“ (Otto/ Coelen 2004, 8 f)¹⁸³

Weiterbildung

Im Bereich der Weiterbildung verstärkt sich die Diskriminierung der sozial Schwachen, die schon in der Familie, in der Vorschulzeit und in der Schule zu einer Vergrößerung des Abstandes zu den Privilegierten führt. Diese Diskriminierung wurde durch die Einschränkung der Weiterbildung im Zuge von Sparmaßnahmen verschärft. In den Programmen zum lebenslangen Lernen werden die Eigenverantwortung und die Selbststeuerung der Lernenden als wesentlich genannt. Dies ist insofern kurios bzw. zynisch, als die Schulstrukturen nach wie vor behindernd und polarisierend auf die Entwicklung dieser „Schlüsselkompetenzen“ wirken. Die hinter diesen hohlen Programmflöskeln stehende Ideologie soll die unterentwickelten gesellschafts- und staatskritischen Einstellungen weiter schwächen und zu „Selbst-Schuldzuschreibungen im Falle der Ausgrenzung aus Bildung und Arbeit, zur Personalisierung von Strukturbrüchen“ anleiten (Bolder 2006, 440).

Wirkungen von Schulen

Gut fundierte auf zentrale Aspekte bezogene Langzeit- und Communitystudien schulischer Prozesse liegen in Deutschland und Österreich nicht vor, so dass man bezüglich der Wirksamkeit von Schulen auf ausländische Untersuchungsergebnisse und inländische „Erfahrungen“ und Vorurteile angewiesen ist. Doch auch die internationalen Studien ermöglichen nur sehr eingeschränkt brauchbare Einschätzungen der Wirkungen von Schulen, wenn man zentrale Indikatoren und Ziele nimmt: langfristige individuelle produktive Leistung für die Gesellschaft, sozio-emotionale Entwicklung, Gesundheit, Verringerung sozialer Ungleichheit, Humanisierung, Demokratisierung. Zwar kann man Systeme mit gut ausgestatteten Schulen mit solchen, die über keine gut funktionierenden Schulen verfügen, vergleichen, doch bei einigem Nachdenken ist einsichtig, dass man auf diese Weise keine gute Antwort bezüglich der zentralen Zielerreichung durch spezifische Schulen und ihre Organisationsformen erhält. Denn man vergleicht Autos mit Krücken.

Fragen folgender Art wurden (und sollten?) bisher wissenschaftlich nicht beantwortet (werden):

- Wie hoch ist die individuelle und gruppenspezifische Vergessensrate des schulfachspezifischen Wissens? Und welche Schlüsse sind aus diesen Ergebnissen, die nicht vorliegen, zu ziehen?
- Für welche sozialen Gruppen ergeben sich Vorteile und für welche Nachteile, wenn verschiedene Lehrpläne und Curricula erprobt würden?
- Welche Wirkungen entfaltet normaler Deutsch-, Geographie- und Geschichtsunterricht auf ökonomische und soziale Lebenschancen und Lebensqualität im Vergleich zur kontrollierten Beschäftigung mit selbstgewählten Wissensgegenständen in einem vergleichbaren Zeitraum?

¹⁸³ Innovative Konzepte für diese Aufgaben sind z.B.: Erziehungsnetzwerke, Familienzentren, Früh- oder Hauspädagoginnen, ambulante Lehrerteams, Fernschul- und -studienorganisationen, Tutorenprogramme, neue Lernsysteme.

(vgl. Oelkers 2003, 61 ff)

Eine seit Jahrzehnten von Experten diskutierte soziale und politische Frage lautet: Vermag das Erziehungswesen gesellschaftliche *Ungleichheit* zu verringern oder nicht? Dient es der Erhaltung des traditionellen Schicht- oder Klassensystems? (vgl. Baumert/ Cortina/ Leschinsky 2003, 18 ff)

Dass der Aufstieg nur wenigen Kindern aus der unteren Unterschicht gelingt, liegt an allen wichtigen Teilsystemen: Wirtschaft, Familie, Politik, Recht, Bildung. Coleman, Jencks und andere präsentierten der amerikanischen Öffentlichkeit seit den 1960er Jahren empirische Untersuchungen, welche die These von der peripheren Bedeutung der Schule gegenüber der Familie und der sozialen Herkunft bezüglich der Bildungs- und Berufschancen stützten (vgl. Jencks 1973; Ballantine 1997, 78 ff).

Doch Kindergarten und Schule können vor allem dann kompensatorisch wirken, wenn die Familie „versagt“. Eine englische Forschungsgruppe (Rutter et al. 1980) und auch amerikanische Forscher belegten in den 70er und 80er Jahren, dass Schulen sehr wohl einen bedeutsamen positiven oder negativen Einfluss auf das Lebensschicksal von Schülern ausüben. Auch neue Untersuchungen zeigen, dass schulische Bildung das weitere Berufs- und Lebensschicksal wesentlich mitformt:

„Baumert, Koller und Schnabel (in Vorbereitung) können in einer prospektiven Längsschnittstudie (BIJU) zeigen, dass die durch Schulnoten und Leistungstests erfassten sprachlichen und mathematischen Kompetenzen auch bei Kontrolle von Bildungsabschluss, sozialer Herkunft und Geschlecht einen substanziellen Beitrag zur Vorhersage der sozialen Position des tatsächlich erreichten Ausbildungsberufs leisten. Büchel und Pollmann-Schult (2001) berichten, dass Schulnoten im Fall vergleichbarer mittlerer Bildungsabschlüsse ein protektiver Faktor gegen inadäquate Beschäftigung sind. Ergebnisse des *International Adult Literacy Survey* wiederum belegen, dass mit steigender Lesekompetenz die Wahrscheinlichkeit, einen Beruf mit höheren Qualifikationsanforderungen auszuüben, zunimmt, und zwar auch dann, wenn gleichzeitig der Beschäftigungssektor, der Bildungsabschluss, der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen und das Geschlecht des Beschäftigten kontrolliert werden. In derselben Studie erweist sich Literalität auch als Schutzfaktor gegen Arbeitslosigkeit, wiederum unter Kontrolle von Bildungsabschluss, Geschlecht und Alter (OECD, 2000, S. 64 ff.).[...]

In der Gesundheits- und Altersforschung werden stabile systematische Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau, Lebensplanung, sozialen Kontakten, Gesundheit, Bewältigung von Lebenskrisen und Lebenserwartung nachgewiesen ...“ (Baumert/ Stanat/ Demmrich 2001, 31 f)

Heyns (1978) untersuchte die Lernfortschritte während des Schuljahrs und verglich sie mit dem Lernen in den Ferien. Die Schule erwies sich als notwendig und positiv für die Kinder aus unteren sozialen Schichten, die in den Ferien „Wissen verloren“, während die Kinder der oberen Schichten auch in den Ferien dazugewannen (vgl. Entwisle/ Alexander 1992). Diese positive Wirkung von Erziehungseinrichtungen gilt auch für Kindergärten, wie z.B. durch die IGLU-Studie (Bos et al. 2003) nachgewiesen wurde, und wahrscheinlich für Ganztagschulen. Daraus ist eine Basisforderung abzuleiten: Kinder (und Mütter) der unteren Schichten sollen möglichst frühzeitig und möglichst nachhaltig in professionellen Erziehungskontexten eingebunden werden und es sollten mehr Ganztagsangebote – auch in den Ferien – zur Verfügung stehen.

Wissen

Wissen = „Besitz von objektiv bzw. subjektiv als wahr zu klassifizierenden Erfahrungen, die die Grundlage von Urteilen bilden können.“ (Microsoft Encarta)

Dies ist nur eine von vielen Definitionen. Jeder meint zu wissen, was Wissen bedeutet. Doch wenn man so eine Definition liest, beginnt man zu grübeln.

Urteile oder Sätze haben mit Wissen zu tun. Doch es gibt auch Körperwissen, das vielen oder auch allen nicht in Form von Urteilen oder Sätzen zur Verfügung steht.

Subjektiv und objektiv: Jeder Mensch hat ein Gehirn, in dem Wissen entsteht und gespeichert wird. Subjektiv ist folglich ein Begriff, unter dem sich jeder etwas vorstellen kann. Doch was bedeutet objektiv? Wenn mehrere Menschen kommunizieren und feststellen, dass sie ein gemeinsames Wissen haben, ist das objektiv? Oder wenn etwas durch die Mehrzahl der internationalen Experten als wahres Wissen anerkannt ist, ist es objektiv?

Beruhet Wissen nur auf „Erfahrungen“? Wie steht es mit Mathematik oder mit religiösen Annahmen?

In der Fachliteratur wird Wissen ganz unterschiedlich bestimmt und zugeordnet: Arbeit, Kapital, Ware, Handlungsvermögen, Ressource, strukturelle Eigenschaft, Meme usw. (vgl. Hack 2006).

Wissen ist jedenfalls so bedeutsam (geworden), dass manche von Wissensgesellschaft sprechen (vgl. Heidenreich 2002; Bittlingmayer/ Bauer 2006). Wissen ist eine der wichtigsten nachwachsenden Ressourcen – aber auch Sprengstoff. Wissen wird inzwischen verkauft, gekauft, gefälscht, renoviert, beworben, gemanagt, verschrottet etc., d.h. es ist Ware.

Doch (das meiste) Wissen kann nicht so gehandelt oder verkauft werden wie Geld, Gold und Rohstoffe. Es hat keinen allgemeinen oder gar für einen Weltmarkt geltenden Marktwert. Es ist an Kontexte (Personen, Gruppen, Organisationen, Kollektive, Professionen etc.) gebunden und damit in seinem Marktwert z.B. von der Bindung an ökonomisches oder soziales Kapital abhängig. Wenn Personen professionelles Wissen erwerben, dann benötigen Sie in der Regel Zertifikate, Empfehlungen, soziale Beziehungen, ökonomisches Kapital und Berufspositionen, um dieses Wissen auch gut verwerten zu können. Wissen, das sich technologisch materialisiert, kann patentgeschützt werden, meist jedoch auch nur dann, wenn die Person bzw. immer häufiger die Organisation über überdurchschnittliches ökonomisches und soziales Kapital verfügt. Schlussfolgerung: Das meiste Wissen der meisten Menschen ist wenig wert, d.h. es hat „an sich“ selten einen bedeutsamen Marktwert. Dies trifft auch auf schulisches Wissen zu. Warum sollte man dann Menschen empfehlen, Wissen zu erwerben? Man müsste ihnen bei dem konkreten Angebot, z.B. den schulischen Modulen, angeben, wie hoch die persönliche Wahrscheinlichkeit ist, dass sie nach dem erfolgreichen Abschluss des Moduls ihren Arbeitsmarktwert oder ihren „Personwert“ bedeutsam erhöht haben. Freilich ist diese „Bedeutsamkeit“ – soweit sie vorausschauend überhaupt verlässlich bestimmt werden kann – letztlich ein subjektiver Wert. Schulischer Wissenserwerb – wahrscheinlich mit Ausnahme des Erwerbens von „Basiskompetenzen“ – nähert sich somit immer mehr einem Lotteriespiel. Doch dies ist nur eine Perspektive. Eine andere besagt, dass gute Beratung von Schülern – freilich nur in „neuen“ Schulen und mit einem flexiblen Curriculum – sehr wohl zu besseren Entscheidungen bezüglich des Wissenserwerbs führen kann. Doch die deutschen Monopolisten verteidigen verbissen ihre fixen für alle Schüler einer Schule oder eines Jahrgangs geltenden Lehrpläne und sind somit hauptverantwortlich für die Wissensmängel der heranwachsenden Generationen.

Welches Wissen und welche Kompetenzen sind begehrt? Das Wissen und die Kompetenzen, die direkten Zugang zu Macht, Gewinn, Erfolg, Überlegenheit ermöglichen. Zu diesem Insider-Wissen und zu diesen Habitus-Kompetenzen ist jedoch für die meisten der Zugang versperrt oder sehr erschwert. Ist somit das Wissen, das auf der Straße liegt, in Schulbüchern steht oder im Internet ohne Bezahlung erworben werden kann, wertlos?

Dem einzelnen Kind oder Jugendlichen wird meist die schwierige Entscheidung, welches Wissen er/sie erwerben soll, abgenommen – in der Familie, im Kindergarten und in der Schule. Dies sind also Entlastungs- und Entmündigungsinstitutionen, was Wissensentscheidungen betrifft.

Durch die Schule wird Wissen hierarchisiert, d.h. man wird zum höheren Wissenserwerb an Hochschulen nur zugelassen, wenn man das niedere Wissen an Schulen mit Erfolg erworben hat. Zwar kann man das meiste höhere Wissen auch unabhängig vom Hochschulbesuch aus Büchern, dem Internet und aus anderen Quellen schöpfen, doch bei Bewerbungen für begehrte Positionen wird man nicht nach seinem Wissen sondern nach seinen Zertifikaten gefragt. Doch es gibt auch viele gesellschaftliche Bereiche, in denen keine Zertifikate sondern tatsächlich Wissen in Verbindung mit Kompetenz und „Kontextkapital“ für den sozialen Erfolg entscheidend sind: Zuhälter, Huren, Kriminelle, Drogendealer, Hacker, Diktatoren, Söldner, Bettler, Hochstapler, Heiratsschwindler, Kabarettisten, Aktienspekulanten, Falschspieler, Schriftsteller usw.

Die meisten Kinder und Jugendlichen gehen in die Schule und schaffen einen Schulabschluss, erhalten ein Zertifikat, das ihnen bescheinigt, dass sie wertvolles Wissen erworben haben. Allerdings ist damit kein Tausch- bzw. Marktwert dieses Zertifikats garantiert. Bei zunehmender Inflation und Zertifikatsentwertung verbreitet sich Misstrauen nicht nur gegenüber den Zertifikaten sondern auch gegenüber dem Wissen bzw. dem Wissenserwerb bzw. der Art und dem Kontext des Wissenserwerbs in Schulen.

Bekanntlich können Menschen nicht nicht Wissen erwerben, doch der Erwerb geschieht sehr selektiv. Vor allem in modernen Gesellschaften kommt es somit zu einer immer härteren Konkurrenz der Wissensanbieter, zum Kampf um Aufmerksamkeit. Dies ist in den Medien besonders merkbar. Doch auch die Schule, die zwar durch einen mächtigen Monopolisten, den Staat, geschützt wird, gerät in dieses Marktgeschehen. Die „Wissenschaft“ erscheint relativ gefestigt, da sie es mit hoch elitären, komplexen Wissensbeständen zu tun hat und außerdem von mächtigen Institutionen alimentiert wird. Es gibt weltweit kaum die Chance, eine „alternative Physik“ zum Erfolg zur führen. Physik ist somit ein monopolistisches Unternehmen. Doch wie steht es mit Philosophie, Soziologie oder Pädagogik? Auch in diesen Bereichen gibt es zwar weltweite Expertengruppen, doch regional können sich eigene „Schulen“, „Subdisziplinen“ und Subkulturen bilden, die freilich im internationalen Wettkampf geringe Chancen haben. Somit ist es bezüglich der Sache Wissen aufgrund hoher Heterogenität eigentlich nicht sinnvoll, von „der Wissenschaft“ zu sprechen, doch diese Sprachregelung hat sich so stark durchgesetzt, dass sich die Kritik daran als ohnmächtig erweist.

Das Wissen wird also durch Schulen und Hochschulen hierarchisch geordnet, so dass es grob gesagt oberes Wissen, vor allem wissenschaftliches, und unteres Wissen, Alltagswissen, vorthoretisches Wissen, Vorurteile usw. gibt. Häufig wird dem Wissen Nicht-Wissen, Unwissen oder Halbwissen, das häufig abgewertetes, meist implizites Wissen ist, gegenübergestellt. Allerdings erweist sich dieses Nicht-Wissen bzw. nicht-wissenschaftliche Wissen im Alltag meist als durchsetzungsfähiger als das wissenschaftliche Wissen, auch in Kontexten, in denen wissenschaftlich ausgebildete Professionelle das Sagen haben, z.B. in Schulen, Hochschulen und Krankenhäusern. Jedenfalls ist es bisher nicht gelungen, diese Skandalhypothese wissenschaftlich zu widerlegen.

Wie schon gesagt, sind sowohl die durch Medien und Schule vermittelte Euphorie als auch das (private) Misstrauen gegenüber den verschiedenen Wissensangeboten gewachsen, das Misstrauen aus folgenden Gründen:

- es gibt immer mehr sich wirklich oder scheinbar widersprechende Angebote,
- es fällt immer mehr auf, dass verschiedene Weisen des Wissenserwerbs keinen Erfolg bringen, vor allem nicht zu wertvollen Zertifikaten führen,
- es gibt immer mehr wertloses Wissen bzw. Wissen, das relativ schnell seinen gesellschaftlichen oder ökonomischen Wert verliert.

Obwohl mächtige Gruppen „künstlich“ den gesellschaftlichen Wert von Distinktionswissen hoch halten, z.B. Latein, Kenntnisse über Elitekunst und –literatur, geisteswissenschaftliches Wissen, geraten Teile dieses Wissens weltweit in einen Abwärtstrend.

Wenn man Vorhersagen über den künftigen Tausch- und Marktwert von Wissen machen will, dann kann man nach folgenden Fragen vorgehen:

1. Welche Subsysteme werden in Zukunft für welche Gruppen von großer Bedeutung sein?
2. Welche Formen der Wissensarbeit werden automatisiert werden?
3. In welchen Bereichen wird es Über- oder Unterangebote an Wissensarbeitern geben?
4. Welches Wissen ist für Krisen, die erwartet werden, besonders gut geeignet?

Ad 1: Wirtschaft und Technologie werden auch in Zukunft Topbereiche sein.

Ad 2: In allen Wissensbereichen sind noch große Spielräume für Automatisierung. Es gibt Nischen und regionales Wissen, das nicht automatisiert wird, da dies ökonomisch nicht sinnvoll wäre.

Ad 3: Es gibt bereits ein Überangebot in geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereichen und selbstverständlich auf vielen Gebieten, in denen mit nicht-wissenschaftlichem Wissen gearbeitet wird. Es ist möglich vielleicht sogar wahrscheinlich, dass die Technikwissenschaften, in denen derzeit ein Unterangebot besteht, in Zukunft durch eine internationale Hochschuldynamik für viele zu einer Sackgasse werden. Allerdings spricht für den Erwerb von naturwissenschaftlichem und technischem Wissen der Punkt 1.

Ad 4: Es gibt keine „Krisenwissenschaft“ bzw. kein eigenes Krisenwissen, sondern Krisen werden von vielen Wissenschaften und Nicht-Wissenschaften behandelt. Für den einzelnen ist es schwierig, sich auf Krisen vorzubereiten. Auf jeden Fall sollten Diagnostik und Vielseitigkeit, körperliche und geistige Flexibilität geschult werden, da sie gute Vorbereitung auf viele Arten von Krisen darstellen.

Sowohl die Inhalte als auch die Art des Wissenserwerbs in Schulen sind kritisch zu betrachten.

Es werden die Prinzipien der Nachhaltigkeit, der Individualisierung, der Kontext- und Situationsabhängigkeit, der Anschlussmöglichkeit, der Inter- und Transdisziplinarität, der Internationalität, des Bezugs zu communities of practice, der Selbststeuerung, der Prozess- und Produktorientierung¹⁸⁴, der Beteiligung an Strukturkapital (Stewart 1998) zu wenig berücksichtigt.

In Schulen muss jedoch nicht nur träges Wissen ängstlich konsumiert werden, communities of practice in Schulen könnten Wissen auch als öffentliches Gut für andere (z.B. Schüler, Lehrer, außerschulische Gruppen) erstellen, sie könnten freilich auch Wissen als privates Gut erzeugen und verkaufen, dies muss keineswegs ein „Widerspruch“ sein.

Welche Probleme ergeben sich in der Wissensgesellschaft?

- Das Wissen nimmt weltweit kontinuierlich zu, in allen Institutionen, auf allen Ebenen (Individuum, Gruppe, Organisation etc.).
- Die Qualität des Wissens ist sehr unterschiedlich, und es wird für den Einzelnen, aber auch für Gruppen und Organisationen immer schwieriger, die Qualität von Wissen zuverlässig zu bestimmen. Dies trifft auch innerhalb des Systems Wissenschaft zu.
- Neues Wissen spielt zunehmend eine entscheidende Rolle, will man wirtschaftliche, militärische oder politische „Schlachten“ gewinnen.

Kann man aus diesen Hypothesen oder Erkenntnissen für die Erziehung von Kindern folgende Schlüsse ziehen bzw. relevante Fragestellungen ableiten?

- Konzentration auf anerkanntes Basiswissen¹⁸⁵, das sehr gut gelernt werden soll.
- Metakognitive Kompetenzen schulen: Wie kann ich die Qualität von Wissen beurteilen? Wie sollen die Kinder und Jugendlichen ausgewählt werden, denen eine qualitativ hochwertige Schulung der metakognitiven Kompetenzen zugute kommen soll?

¹⁸⁴ Die Begriffe Produkt- und Prozessorientierung blieben aufgrund der Mängel der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung bisher unterbelichtet. Vgl. <http://www.germanistik2001.de/s7abstracts.html>
http://www.dblernen.de/fortbild/dokus/HJL_fortbildung.pdf

¹⁸⁵ Basiswissen: „Kompetenz zum flexiblen Umgang mit sprachlichen, mathematischen und graphisch-visuellen Repräsentationssystemen“ (Stern/ Schumacher 2004, 115).

- Transparente Evaluation von Wissen, Wissenserwerb und -gebrauch (bereichsspezifische Evaluation des Wissens im Internet: z.B. Gesundheit, Bildung, Politik, Wirtschaft) und eine Evaluationsschulung (bei wem?) durchführen.

Diese Vorschläge weisen auf wichtige Aspekte hin, doch die Komplexität des Problems sollte vorsichtig machen, wenn zentralistische Wissensentscheidungen anstehen oder schon getroffen wurden.

Es gibt viele Wissenstypologien. Eine Differenzierung des Wissensbegriffs wurde u.a. von Mittelstraß (2002, 164) vorgeschlagen:

„Verfügungswissen ist ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen. Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele.“

Orientierungswissen ist eng mit moralischen, politischen oder auch religiösen Entscheidungen und Einstellungen verbunden, erforderlich sind grundlegende Kenntnisse der Menschenrechte, der Verfassung, des Rechtsstaats und der Psychologie und Soziologie (z.B. über moralisches Bewusstsein und Ideologiekritik). Verfügungswissen ist normativ vieldeutig und bedarf deshalb des Orientierungswissens. In allen Wissenschaften und Professionen, die sich auf das Behandeln von Menschen bzw. auf Dienstleistungen beziehen, also z.B. Medizin, Pädagogik, Sozialarbeit und Rechtswissenschaft, werden diese beiden Formen des Wissens verbunden. Doch die Zeiten haben sich geändert. Lehrer vermögen heute in immer geringerem Maße Schülern Orientierungswissen zu vermitteln, sie haben „Orientierungsmacht“ und „Orientierungskompetenz“ verloren (vgl. du Bois-Reymond 2004, 155). Destandardisierte Lebensläufe verlangen neue Formen flexiblen Orientierungswissens, für dessen Aufbau die alte Schule nicht geeignet ist. Orientierungswissen wird heute in der kulturellen Hochzeit von Schulen und Hochschulen einerseits – wie früher auch – durch den Aufbau eines Habitus (Bourdieu) in der Primärgruppe und andererseits durch die Konsumwelt und die Massenmedien vermittelt.

Alte und neue Wissenskonzeptionen

Schule beschwört durch ein starres Curriculum die Gefahr des Fundamentalismus, d.h. dass das jeweilige nationalstaatlich oder regional verordnete Wissen für absolut gehalten wird und die Prüfungen zu Glaubensveranstaltungen werden. Durch Bildungsstandards, Lehrpläne, Schulbücher und die damit verbundenen Prüfungen wird „autoritatives Wissen“ oktroyiert (vgl. Englund 1994, 239 ff). Große Teile des schulischen Wissens sind nur in eingeschränkten institutionellen Zusammenhängen, vor allem innerhalb des Bildungssystems, brauchbar.

Die Nutzung des Wissens ist nämlich institutions-, kontext- und situationsabhängig. Folglich sollte Wissensvermittlung in unterschiedlichen Situationen und aus verschiedenen Perspektiven erfolgen (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1999a, 208). Ivinson und Duveen (2006) zeigen in ihren Untersuchungen, dass Schüler je nach Unterrichtsform und „Praxismodell“¹⁸⁶ Wissen rekontextualisieren. So können kleine Fachidioten oder auch interaktions-, körper- bzw. emotionsorientierte Psychostrukturen „erzeugt“ werden.

<i>Alte Wissenskonzeption</i>	<i>Neue Wissenskonzeption</i>
festgelegt, kanonisch	kontext- und situationsabhängig
passives, träges Wissen	aktives, angewandtes Wissen
punktueller Prüfung	Prozessevaluation
Fachorientierung	Person- und Systemorientierung
Distinktion, Segmentierung	Vernetzung

Altes und Neues Wissen

„Man kann formales schulisches Wissen als durch drei Vermittlungssysteme realisiert betrachten, nämlich Curriculum, Unterrichtsgestaltung und Bewertung. Das Curriculum bestimmt, was als gültiges Wissen zählt; die Unterrichtsgestaltung ... definiert, was als gültige Vermittlung des Wissens gilt; und die Bewertung legt fest, was als gültige Realisierung jenes Wissens durch den Unterrichteten gilt.“ (Bernstein 1977, 125)¹⁸⁷

Jeder Übergang zwischen diesen drei Bereichen ist prekär, steht zwar prinzipiell unter sozialer Kontrolle, doch faktisch ist die Überwachung bisher in den meisten Fällen dem Lehrpersonal überlassen und beruht auf unreflektierten Routinen. Diese curriculare Betrachtung betrifft „objektive“ Aspekte, während die folgenden Überlegungen die „subjektive“ Seite betonen, nämlich das Wissen der Empfangenden, der Lernenden.

Unter folgenden Bedingungen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Wissen „träge“ und unbrauchbar wird:

¹⁸⁶ Mit „Praxismodell“ ist die Kategorisierung von Bernstein (1996) in ‚competence model‘ und ‚performance model‘ gemeint.

¹⁸⁷ Durch die Form der Institutionalisierung von Wissenserwerb und Wissensprüfung in Schulen und Hochschulen wird Wissen zu einer fremdproduzierten und verdinglichten Ware, deren individuelle Umkonstruktion riskant ja häufig verboten ist und deshalb auch von SchülerInnen und StudentInnen meist vermieden wird.

- Mangelnder Bezug zur Lebenswelt des Lernenden, nicht situiert
- Mangelnder Bezug zur künftigen Berufstätigkeit
- Desinteresse des Lernenden
- Selektionsaspekt dominant, nicht nachhaltige Qualifikation (Prüfungswissen)
- Fremdsteuerung dominant
- Eingeschränkte Kommunikation
- Vereinzelung, aber keine Individualisierung
- Fehlende Anwendung des Wissens
- zu wenig aufbauend, zu wenig Wiederholungen, zu wenig interne Vernetzungen
- zersplitterte Lerninhalte, nicht verbundene Fächer bzw. Module, keine Inter- und Transdisziplinarität
- metakognitive Aspekte fehlen (methodische Beobachtung des eigenen Lernprozesses).

Unproduktives, träges Wissen entsteht in den in Schulen vorherrschenden Situationen des „defensiven Lernens“¹⁸⁸ (Holzkamp 1993) und des „aktiven Lehrens“. Es ergibt sich also die befremdliche Tatsache, dass viele Lehrende an Schulen und Hochschulen hart daran arbeiten, ihren Klienten unbrauchbares, träges Wissen zu vermitteln.

Thesen zur Herstellung und Kontrolle von Wissen

- U-Kurve der Wissenskontrolle: Im Kindergarten und bei der Promotion ist die Wissens(fremd)kontrolle relativ gering, während sie in der Schul- und Studienzeit sehr stark ist (Hoban 2002).
- Durch die Schule werden die Trennung zwischen privilegiertem und nicht privilegiertem Wissen und die interessenbezogenen Ideologien des kulturellen Kapitals reproduziert.
- In Schulen und Hochschulen wird das Wissen als Fachwissen vermittelt, nicht als Kontext- oder Problemlösungswissen.
- Fachwissen ist eine Form der Wissensstrukturierung, die an Hochschulen und in Expertengruppen historisch entstanden ist und in Schulen übernommen wurde.
- Professionelles Handeln im Bildungs- und Gesundheitssystem wird über Fachwissen legitimiert, jedoch nur partiell dadurch gesteuert.
- Die Einflüsse, durch die Kinder und Jugendliche Wissen erwerben, wirken in höchst komplexen Feldern, über die die bisherigen empirisch geprüften Modelle nur grob Auskunft geben. Somit bleibt auch unklar, welche Anteile an gemessenen Kompetenzen, z.B. in der PISA-Studie, schulischem Unterricht zuzuschreiben sind und welche auf andere Weise erworben wurden. In der IGLU-Studie war ein Teil der naturwissenschaftlichen Testfragen nach Meinung der Experten nicht curricular abgedeckt, d.h. es war unwahrscheinlich, dass die Wissensinhalte im Unterricht behandelt worden waren, trotzdem schnitten die deutschen Schüler bei diesem Teil genauso gut ab wie bei dem lehrplanbezogenen (Prenzel u.a. 2003, 161).
- Herrschaftswissen, d.h. Wissen, das Herrschaftskompetenzen vermittelt oder Herrschaftsanalyse ermöglicht, wird traditionellerweise in Schulen ausgeblendet.

Vorwissen, Alltagswissen, implizites Wissen

Menschen erwerben Wissen von der Geburt an und – was oft weniger beachtet wird, sie entwickeln Alltagstheorien. Diese Alltagstheorien geraten mit den in der Schule vermittelten wissenschaftlichen und parawissenschaftlichen Theorien in Konflikt. Folglich wenden viele Schüler kognitive und emotionale Bewältigungsstrategien an (Reduktion der kognitiven Dissonanz etc.), z.B. das Trennen der Theoriebereiche, so dass innere Konflikte möglichst minimiert werden. Diese Trennung bedeutet oft, dass sie zwar in schulischen Prüfungssituationen die erwarteten Reaktionen zeigen (nach Gardner „Kompromiss der korrekten Antwort“), doch außerhalb von Schule und Hochschule mit den besser verankerten und im sozialen Kontext üblichen „falschen“ Theorien arbeiten (vgl. Gardner 1993). Dies trifft übrigens auch für Akademiker, also Lehrer, Ärzte, Juristen und Ingenieure zu.

Implizites Wissen¹⁸⁹ ist für Problemlösungen in Beruf und Alltag von entscheidender Bedeutung. Bei seiner Analyse sollten folgende Komponenten berücksichtigt werden (Renzl 2004):

- Kontextbezug
- Prozesscharakter
- internalisierte Elemente (Erfahrungen, Vorwissen)
- persönliches Urteilsvermögen
- intuitive Komponente.

¹⁸⁸ Defensives Lernen dient dazu, einen durch Schule und Unterricht drohenden Verlust an Lebensqualität und Selbstwert abzuwehren, der offizielle Lerngegenstand wird hierbei nebensächlich.

¹⁸⁹ Die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen wurde vor allem durch Polanyi (1983) in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt und von Nonaka und Takeuchi (1995) aufgegriffen.

Betrachtet man diese Komponenten, dann ist unmittelbar einsichtig, dass herkömmlicher Unterricht für einen systematischen Aufbau bzw. Umbau impliziten Wissens weniger geeignet ist als ein individualisiertes, konstruktivistisches, kooperatives und selbstevaluatives Lernen.

Implizites Wissen kann durch Kommunikation und Handlung expliziert und aktiviert werden (vgl. Knoblauch 2004). Der herkömmliche Unterricht lässt nur sehr beschränkt Kommunikation zu, ein neuer flexibler Unterricht dagegen öffnet sich den verschiedenen Kommunikationsformen, in denen sich auch die individuellen Kompetenzen entfalten können. Durch die Verwendung variabler Kommunikationsformen wird der Kontextbezug differenziert und werden die Wissensbereiche besser vernetzt.

Pädagogisches Alltagswissen und „rationale Pädagogik“

Ein für die Erziehungswissenschaft besonders interessanter Teil des impliziten oder Alltagswissens bezieht sich auf Erziehung und Pädagogik. Oelkers (1991, 228) resümierte nach einer Analyse öffentlicher Stellungnahmen in Medien und populären Schriften: „*Pädagogisches Wissen* ist eine Gemengelage aus Kausalannahmen über ‚Erziehung‘, Idealisierungen der notwendigen Handlungsstrategien sowie eklektischer Erfahrungsverarbeitung, die nicht deutlich zwischen ‚Sein‘ und ‚Sollen‘ trennen kann und einen ausdrücklichen Bezug auf Hoffungsprogramme haben muß, auch wenn diese sich als offensichtlich unwirksam erweisen.“ Dieses pädagogische Alltagswissen wird selbstverständlich nicht nur von Laien konsumiert und verbreitet, sondern auch von Lehrern.

Pädagogisches Wissen kann man als Alltagswissen über Erziehung in Familie, Schule und anderen Institutionen definieren. Erziehungswissenschaftliches Wissen wäre – idealtypisch definiert – wissenschaftlich geprüftes Wissen über das Subsystem Erziehung.

Auch empirisch arbeitende Erziehungswissenschaftler neigen zu mythisch-mystischen Aussagen, wenn sie auf Bildung und pädagogisches Wissen zu sprechen kommen. „Pädagogisches Know-how“ hat „einen anderen Charakter ... als das Wissen der Medizin. Wie sich zeigen wird, besteht dieses ‚pädagogische Know-how‘ in einer eigentümlichen Unbestimmtheit.“ (Fend 2006, 30). Im Gegensatz zu diesen vorsichtigen pädagogischen Oberpriestern haben die bildungspolitischen Macher in den Ministerien keine wissenschaftstheoretischen oder gar ethischen Skrupel, sie handeln in Kooperation mit drittmittelgesegneten Bildungsforschern grobschlächtig und lassen Schüler wie Abgaswerte messen. Die derzeitigen Bildungsstandards und die damit verbundenen Tests vermitteln die Illusion, dass die „gelernten“ kognitiven Partikel und wissenschaftlichen Ergebnisse im Bewusstsein verankert sind und in außerschulischen Situationen „korrekt“ angewandt werden. Somit behindern Bildungsstandards und die damit verbundenen Tests den Aufbau einer „rationalen Pädagogik“ im Sinn von Gardner, Bourdieu und Passeron (1971), Hargreaves, Engeström, von Hentig und anderen internationalen Experten.

Eine rationale Pädagogik erfordert eine aktive Antisegregationspolitik (echte Ganztags Gesamtschulen, Vernetzung von Unter-, Mittel- und Oberschichtorganisationen, Transparenz der sozialen Benachteiligung an allen Schaltstellen etc.), offizielle Beurteilung nach individueller Leistung, nicht nach so genannten Standards oder Lehrerwillkür, ein gut ausgestattetes und professionalisiertes Beratungssystem, das soziale Ungleichheit und Diskriminierung verringert etc.

Eine rationale Pädagogik ist mit dem wissenstheoretisch und –praktisch oberflächlichen und nicht nachhaltigen Unterricht, der derzeit in allgemein bildenden Schulen vorherrscht und z.B. auch durch Schulbücher, Bildungsstandards und Tests gestützt wird, nicht kompatibel. Würde man erziehungswissenschaftlich angemessene Lernumgebungen statt der derzeitigen Schulen einrichten, dann könnten von Schülern und Experten gemeinsam erarbeitete Bildungsstandards und Tests wahrscheinlich eine nachhaltige positive Gesellschaftswirkung entfalten.

Wissensinflation, Veralten des Wissens und die Stressgesellschaft

Ist die These richtig: Die Halbwertszeit des Wissens nimmt kontinuierlich ab?

Trifft dies nicht nur auf so genanntes „modisches Wissen“, sondern in zunehmendem Maße auch auf die im Abendland mühsam kondensierten Wissensbestände zu, die in europäischen Schulen konserviert und zwangsverteilt werden? Werden viele junge Menschen mit „Wissensmüll“ voll gestopft, vergeuden wertvolle Zeit, um unbrauchbares Wissen zu erwerben? Ob Wissen brauchbar oder unbrauchbar ist, sollte (?) vom subjektiven oder objektiven Nutzen für den einzelnen oder für Gruppen bestimmt werden, und nicht durch allgemeine Entscheidungen, die lange vor der Nutzung durch „Experten“ bzw. Lobbyisten getroffen werden. Die Brauchbarkeit des Wissens hängt von der Anwendung in beruflichen, familiären und anderen Kontexten ab, und vom Anschlussnutzen, d.h. der Einfügung des gelernten Wissens in individuellen oder gruppenspezifischen Wissensnetzen. Schulwissen wird nationalwissenschaftlich sakralisiert, so dass ein Brauchbarkeitsnachweis aufgrund der Nachrangigkeit von schülerbezogener Verwertbarkeit gegenüber dem Wert hochkultureller und staatlicher Heiligkeit vermieden werden kann.

Auf Grund der sich beschleunigenden Entwertung von Wissen und des gleichzeitig wachsenden Wissensbestandes werden neue Formen der Wissensorganisation und der -verwendung erprobt (vor allem in privatwirt-

schaftlichen Organisationen), die jedoch in Schulen zu wenig berücksichtigt werden. Durch die Wissensdynamik und die „Weltwirtschaftsordnung“ verstärkt sich der soziale Druck, lebenslang zu lernen. Außerdem wird gefordert, weniger Faktenwissen und mehr Systemwissen zu erwerben und vor allem Lernen zu lernen.

Eine beunruhigende These dürfte „ziemlich wahr“ sein: Personen können sich immer weniger darauf verlassen, dass das Wissen, das sie erworben haben, für sie in Zukunft ökonomisch gut verwertbar ist. Parallel zur Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse erfolgt die Zunahme prekärer Wissens- und Bildungsverhältnisse.

Diese These ist mit einer zweiten strukturell gekoppelt: Nicht nur einfache Arbeiten werden automatisiert, sondern auch Wissensgenerierung und –anwendung. Es wird in Zukunft immer mehr schlecht bezahlte Wissenshilfsarbeiter geben. Ob der Anteil der privilegierten Wissensspezialisten an der arbeitsfähigen Bevölkerung steigen wird, ist höchst ungewiss.

Dies führt zur dritten These: Der nationale und globale Wandel der Wissensordnungen verstärkt den Stress, erhöht die soziale Ungleichheit und das gesellschaftliche Konfliktpotenzial.

Wissenschaft, Fach, Domäne

Viele Bereiche, die im deutschen Kulturraum der Wissenschaft zugeschlagen werden, fallen im angelsächsischen Sprachraum nicht unter den Begriff „science“, sondern werden „humanities“ und anders genannt. Andererseits gibt es im englischsprachigen Ausland an Hochschulen Fachbereiche, die man an deutschen Hochschulen nicht finden wird, da sie den Aufstieg von „niederen“ Schulen, z.B. Fachschulen nicht geschafft haben. Dies sind grobe Hinweise, dass es keine allgemein anerkannte Grenze zwischen der Institution Wissenschaft und anderen Institutionen oder Gesellschaftsfeldern gibt, und dass ein permanenter Kampf um die Plätze in der Wissenschaftssonne stattfindet.

Wissenschaft schafft – im günstigen Fall – „brauchbares Wissen“ und Wissen ist Rohöl, das in Benzin für den Wachstumsmotor der modernen Gesellschaft umgewandelt werden kann. Wissenschaft ist eine Produktivkraft. Es gibt Wissenschaftsbereiche (Personen, Gruppen, Organisationen), die für viele Menschen wertvolles nachhaltiges Wissen produzieren, es gibt Wissenschaftsbereiche, die für wenige in seiner Wertigkeit oszillierendes Wissen produzieren und es gibt Forschung, die den frühzeitigen gewaltsamen Tod von tausenden oder Millionen Menschen begünstigt. Wissenschaft ist wie Politik, Wirtschaft, Religion, Medien und Kunst ein heterogenes evolutionäres Unternehmen, in dem Kultur, Humanität, Müll, Ausschuss und Verbrechen hergestellt werden. Aus diesen und anderen Gründen ertönen Rufe nach Evaluation, Transparenz, Effektivität und Exzellenz in der „Öffentlichkeit“. Beispiele für solche Versuche bieten das nationale und internationale Ranking von Universitäten oder peer-review-Verfahren (vgl. Fröhlich 2006). Eine implizite Annahme optimistischer bzw. opportunistischer Wissenschaftler lautet, dass es, auch wenn die alten Strukturen beibehalten werden, „langfristig“ einen „evolutionären Selbstreinigungsprozess“ gibt.

Viele Wissenschaftler meinen, dass nur Theorien wertvoll sind, die strenge empirische Prüfungen erfolgreich bestanden haben. „Heute ist das meiste, das Theoretiker über die Grundlagen der Physik publizieren, nicht überprüfbar.“ (Lee Smolin, Die Zeit, 29.3.07, 29)

Waren nicht immer schon die meisten Aussagen der so genannten Grundlagen der Pädagogik nicht überprüfbar? Wurde es überhaupt versucht, „pädagogische Theorien“ in einem modernen wissenschaftlichen Sinn zu überprüfen?

Wie wertvoll (wissenschaftlich, gesellschaftlich, gruppenbezogen etc.) sind Aussagen und Theorien, die „grundsätzlich“ bzw. „heute“ nicht überprüfbar sind? Auf welche Weise können Überprüfungen vorgenommen werden? Unter welchen Bedingungen sollen nicht prüfbare Aussagen so umgeformt werden, dass sie überprüfbar sind?

Menschen haben viele Sprachen „erfunden“, die in Konkurrenz stehen. In der Wissenschaft wurden auch viele Sprachen, Geschichten, Bräuche, Märkte etc. errichtet, die für manche Gruppen nützlich und für andere schädlich sind. Wissenschaftliche Fächer oder Disziplinen kann man als Religionsgemeinschaften oder Sekten betrachten, die Anhänger suchen und strenge schmerzhaft Initiationsrituale zur Auswahl einsetzen. In diesen Gemeinschaften entstehen Hierarchien und Ausbeutungsverhältnisse und sie kämpfen um Ressourcen mit anderen Gemeinschaften und Organisationen. Wissen wird zwischen verschiedenen Gruppen gehandelt, transformiert, übersetzt und neu etikettiert. Professionalisierung bedeutet, dass das wissenschaftliche Wissen an abstrakte Theorien, Codes, Modelle und Technologien gebunden wird, so dass es nur wenigen nach einem langen Erziehungs- und Sozialisationsprozess, der mit vielen Hürden versehen ist, zur Verfügung steht.

Wissenschaft ist ein komplexes historisch gewachsenes multinationales und multikulturelles Unternehmen. Viele Naturwissenschaftler vertreten einen *universalistischen* Wahrheitsanspruch, d.h. sie meinen, dass die „wahren“ Erkenntnisse vom kulturellen und sozialen Wandel nicht betroffen sind. Allerdings wurden immer wieder wahre Erkenntnisse von heute morgen als Irrtümer entlarvt.

Auch Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaftler stellen Wahrheitsansprüche. Gibt es für Erziehungs- und Sozialwissenschaftler einen Kern gemeinsamer „wahrer“ Theorien? Auf jeden Fall lässt sich in der internationalen Erziehungswissenschaft pluralistische Wahrheitssuche und gruppenspezifischer Konsens über „soziale Tatsachen“ und „herrschende Erkenntnis“ feststellen, nach Kontexten, Regionen, Sprachgemeinschaften, Ethnien, Religionen und anderen Gruppenkriterien differenziert.

Wissenschaft ist ein soziales Unternehmen, in dem es nicht nur um Wahrheit sondern auch um Geld, Prestige, Gruppenkämpfe, Verbrechen und Gefühle geht (vgl. Fröhlich 1998; 2003). Wissenschaft wird teilweise von Wissens- und Menschenhändlern aus den Bereichen Wirtschaft, Politik und Religion gelenkt, die keine Wissensproduzenten sind.

Erstklassiges wissenschaftliches Wissen wird im Interesse bestimmter Gruppen und gegen die Interessen anderer Gruppen eingesetzt. Doch hier sollen nicht die erwarteten Beispiele folgen, sondern ein erziehungswissenschaftliches Problem benannt werden.

Schule ist eine Institution, ein virtuelles Territorium, das nicht von den Lernenden gestaltet wird, sondern von politisch und rechtlich institutionalisierten Fach- bzw. Lernfeldvertretern besetzt ist. Diese Fächer werden auch Domänen genannt, besetzte Lernzonen, wobei – wie manche Wissenschaftler meinen – Lernen „eigentlich“ ein persönlicher, vom Individuum zu verwaltender Vorgang sein sollte. „Lehren und Lernen sind „domänenspezifisch“; die moderne Unterrichtspsychologie konstatiert, dass es keine allgemeinen, bereichsunabhängigen Erkenntnisse über Lehrer, Lernen und Verstehen gibt.“ (Terhart 2005, 8) Diese Aussage ist eigenartig, da schulfachbereichsunabhängige und von den meisten Lehrern missachtete Erkenntnisse über Lehrer, Lernen und Verstehen vorliegen, unabhängig davon was die „moderne Unterrichtspsychologie“ angeblich „konstatiert“. Wissenschaftliche und andere Erkenntnisse sind „eigentlich“ offen, ungeschlossen, divergierend, konstruiert und dekonstruiert. Doch in der Schule werden sie von und in Domänen verwaltet und die Schüler haben gefälligst so zu erkennen und zu verstehen, wie die Fachlehrer es vorschreiben – und durch standardisierte Tests werden ihnen auch die letzten Chancen genommen, für alternative Erkenntnisse Anerkennung zu erhalten. Diese Domänenherrschaft wird international verfestigt wie der Kapitalismus und auf diese Weise naturalisiert und geheiligt.

Die Dominanz privilegierter Fachwissenschaften in den Schulen, vertreten vor allem durch nationale opinion leaders, dient keineswegs der „Allgemeinheit“, sondern Gruppeninteressen. Diese fachwissenschaftliche Dominanz hat sich in jeweiligen nationalen Ausprägungen in vielen Staaten durchgesetzt und wird kaum öffentlich angezweifelt¹⁹⁰. PISA dient einerseits der Bestärkung dieser Ideologie, z.B. der Heiligsprechung akkreditierter Formen des Mathematikunterrichts¹⁹¹ und der Dreifaltigkeit der Schulnaturwissenschaften, andererseits ergeben sich durch den Kompetenzansatz und das Einfügen von Problemlösefähigkeit und zu erwartende Erweiterungen langfristig Chancen für das Aufbrechen der schulfachwissenschaftlichen Phalanx oder Mafia.

Exkurs: Ein Mindestmaß an *Wissenschaftskompetenz* sollte in Gymnasien erworben werden, doch über dieses Mindestmaß an Wissenschaftskompetenz verfügt die Mehrzahl der derzeitigen Studienanfänger nicht¹⁹². Personen mit überdurchschnittlicher Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz, gemessen mit PISA-Test oder ähnlichen Verfahren, verfügen in der Mehrzahl der Fälle NICHT über ausreichende Wissenschaftskompetenz.

Die folgenden Ausführungen engen den wissenschaftstheoretischen Horizont didaktisch ein und erhöhen damit die Brauchbarkeit für Studierende.¹⁹³

Begriffe als Werkzeuge

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften sind zuerst nicht die Sätze sondern Begriffe auffällig: Gesellschaft, Integration, Status, Identität, Bildung, Leistung, Institution, Medienkompetenz, Schule, Intelligenz usw.

Begriffe sind nicht wahr oder falsch, sondern brauchbar oder unbrauchbar! Und sie können mehr oder minder kompetent genutzt werden.

Begriffe wie Bildung, Leistung, Kompetenz etc. werden unterschiedlich definiert. Misstrauen ist angebracht, wenn Begriffen ein "objektiver" oder "absoluter" Sinn zugeschrieben wird. Es handelt sich um gedankliche bzw. professionelle Konstruktionen, die einen gruppenspezifischen Gebrauchswert haben. Der Gebrauchswert wird durch ihre Verwendung im Rahmen von Theorien und Beschreibungen von Wirklichkeit mitbestimmt. Er hängt aber auch von sonstigen Faktoren, wie Aktualität, Attraktivität, Zeitgeistnähe, Verträglichkeit mit herrschenden Ideologien etc. ab.

¹⁹⁰ Ein Beispiel für hochrangiges Nicht-Anzweifeln bietet Oelkers (2006c).

¹⁹¹ Dadurch wird auch die traditionelle Entpolitisierung des Mathematikunterrichts legitimiert, die im Interesse der herrschenden Gruppen und der wohlhabenden Eltern ist.

¹⁹² Dies wird sich auch nicht durch die Überflutung durch Regelbildungsstandards ändern.

¹⁹³ Eine ausführliche, mit Grafiken, Übungsaufgaben und Fragen versehene Einführung in die Wissenschaftstheorie für Pädagogen hat Plöger (2003) verfasst.

Einige erkenntnisdeformierende Gefahren im Umgang mit abstrakten Begriffen seien hier genannt:

- Ausweitung des Begriffsinhalts
- Widerstand gegen die Differenzierung und Operationalisierung des Begriffs
- Anwendung des Begriffs in neuen Bereichen ohne genaue Prüfung (Generalisierung)
- Vereinigung zu heterogener Teile in einem Begriff
- Mystifizierung bzw. Sakralisierung des Begriffs.

Ein gutes Beispiel für die Realisierung dieser „Umgangsformen“ bietet der Begriff „Bildung“ (vgl. Pfeiffle 1998b).

Zeit(gestaltung)

„Die Erträglichkeit und vielleicht auch die Produktivität von Schule verdankt sich auch ihrer zeitlichen Strukturierung.“ (Künzli 2006, 19) Für diese schwächliche Hypothese liegen keine wissenschaftlichen Beweise vor, es dürfte sich um einen Mythos handeln, der das historisch und politisch entstandene Zeitregime für „rational“ oder sogar „universal gültig“ ausgibt.

In Organisationen, d.h. auch in Schulen, werden die Körper und ihre Zeiten missachtet. Es wird zwar nicht mehr geprügelt, aber körperliches und psychisches Quälen ist durch veraltete Organisationsformen, Rituale und raumzeitliche Zwänge an der Tagesordnung. Schulbürokraten nennen dies – soweit sie sich überhaupt herablassen, Begründungen zu geben – Zivilisierung, Kultivierung und Disziplinierung, doch handelt es sich um eine hochwertige Kultivierung von Zeitgestaltung? Bürokratische Bildungsorganisationen behandeln die Klienten als Maschinen, d.h. sie nehmen nicht auf die Organismen, psychischen Systeme und ihre Zeiten Rücksicht. Dies führt zu unnötigem Leid und zu einer Verschwendung von Humankapital. Für das Erbringen von kulturell und gesellschaftlich produktiven Leistungen wären nach neueren wissenschaftlichen Untersuchungen weniger Quäle- rei ausreichend und mehr Selbstbestimmung und Flexibilität förderlich, doch Schule wird nicht primär wissenschaftlich und humanistisch sondern politisch und ökonomisch im Interesse von Minderheitsgruppen designt und gesteuert.

„... die zeitliche Reglementierung des Schulunterrichts prägt sich offenbar so tief ein, dass gegen Ende einer jeden Schulstunde gleichsam automatisch Unruhe entsteht.“ (Alkemeyer 2006, 132)

In der Schule wird Zeit quantifiziert und qualitativ transformiert und verarmt. Lernen und Kooperieren sind zwar auch Tätigkeiten in Zeit und Raum, doch ihr „Erfolg“ ist nicht einfach linear wie eine Stundentafel zu quantifizieren. Durch diese Missachtung differenzierter Qualität wird in Schulen Zeitverschwendung in großem Ausmaß betrieben. Erstens findet Lernen für einzelne selten statt, stattdessen warten viele, langweilen sich, lernen Irrelevantes, bewegen sich in einem heimlichen Curriculum, dessen individuelle und kollektive Relevanz umstritten ist. Zweitens wird durch die rigide bürokratische Zeitplanung eine individualisierte, kreative und intelligente Zeitplanung verhindert (vgl. Meighan/ Siraj-Blatchford 2003, 403). Drittens wird dadurch ein traditionelles obrigkeitsstaatliches Modell gefestigt, das auch in anderen Institutionen, z.B. in Hochschulen, seine unheilvolle Wirkung entfalten kann.

„Ich gehe davon aus, dass es einen *negativen* Zusammenhang zwischen Lehrplan als organisierter Zeit und schulischer Effizienz gibt. Die starre Verteilung von Zeit im Blick auf historisch sehr stabile Fächerhierarchien *behindert* die Schulentwicklung, weil die Zeit nach Privilegien und nicht nach Lernnotwendigkeiten verteilt wird.“ (Oelkers 2006b, 244) Es kann somit durchaus der Fall sein, dass eine Untersuchung ergibt, dass mehr Unterrichtszeit für Mathematikunterricht bessere Testergebnisse erbringt, worauf in einigen Schulen tatsächlich eine zusätzliche Mathematikstunde in bestimmten Schuljahren eingeführt wird, die Testergebnisse auch im Durchschnitt Verbesserungen bringen, doch die Schule ist noch weniger effizient als vorher. Wie ist das zu erklären?

Zeit wird in Bildungssystemen in verschiedener Form relevant, z.B.

1. Zeit der Einschulung
2. Beginn und Ende des täglichen Unterrichts
3. Dauer einer Unterrichtsstunde
4. Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche, in einer Schulstufe, in einem Fach, bei einem Lehrer etc.
5. Unterrichtsfreie Tage
6. Zeit für schulbezogene Hausarbeiten, Nachhilfe etc.
7. Zeit, die Schüler innerhalb des Schulareals verbringen (müssen)
8. Zeit, die Lehrer innerhalb des Schulareals verbringen (müssen).
9. Zeit, die Schüler mit Warten verbringen.
10.

All diese und noch viele andere Zeitregelungen für Lehrer, Schüler, Eltern und andere Nutzer von Bildungssystemen sind bürokratischer Natur in einem negativen Sinne, d.h. sie sind nicht aus zentralen anerkannten Werten und Normen „ableitbar“ oder „wissenschaftlich gerechtfertigt“ und entsprechen nicht den Interessen der betroffenen Klienten. Durch die Vorschriften der Ministerien und Schulverwaltungen findet eine Zeit- und Ressourcenverschwendung auf Kosten der Steuerzahler, der Schüler und der Eltern statt, die auch die Professionalisierung der Lehrer behindert. Forschungen und Evaluationen zu dieser Fremdherrschaft der Zeitgestaltung werden selbstverständlich nicht in Auftrag gegeben.

Eine individuelle Rationalität der Nutzung schulischer Zeit ist nicht eingeplant. „Wer weniger lernt, erhält nicht mehr Zeit, wer bereits gelernt hat, kann die Zeit nicht anders investieren, wer keine Zeit mehr benötigt, muss sich trotzdem dem Zeitschema unterwerfen.“ (Oelkers 2006b, 251)

Thesen:

Qualitativ hochwertiges Lernen sollte schon im Vorschulalter beginnen. Wenn Schule oder wie immer die Institution heißen möge, gutes Lernen und gute Beratung anbietet, dann kann sie früher beginnen, mit 0, 1, 2, 3 oder 4 Jahren. Sie kann dann als Pflichtschule auch früher die Zwangsklienten freigeben.

Bürokratisch organisiertes Lernen nimmt zu viel Lebenszeit in Anspruch. „Die Schulzeit ist ständig angewachsen, weil ‚mehr vom Gleichen‘ der beste Weg der Bildung zu sein schien“ (Oelkers 2003, 30).

Nicht mehr Unterrichtsstunden führen zu nachhaltigen Lernergebnissen, sondern eine intelligentere Gestaltung der Lern- und Lebensumgebungen, d.h. auch der Schule (vgl. eine andere Position: Amann/ Süsmuth/ von Weizsäcker 2006).

Je geringer Effektivität und Effizienz des innerschulischen Lebens und Lernens sind, umso mehr Zeit für zusätzliches Lernen und Schadensbewältigung fällt außerhalb der Schulzeit an (Hausaufgaben, Nachhilfe, Therapie etc.).

Im Mittelalter sind jüngere Menschen an Universitäten als Lernende und Lehrende tätig gewesen. Keineswegs müssen Menschen über 18 Jahre alt sein, bevor sie an Hochschulen studieren. Die Hochschulen sollten freilich umstrukturiert werden, dann können auch die Studienzeiten im Durchschnitt kürzer werden. Dafür kann mehr qualifizierte Weiterbildung angeboten werden.

Das durchschnittliche Hochschulabsolventenalter liegt bei 28 Jahren. Ausbildungszeiten sind aufgebläht, Weiterbildungszeiten kommen zu kurz.

Zeit, um zu lernen, gewinnt man auch durch Parallelverarbeitung: wenn man während des Kochvorganges oder des Kinderwagenschiebens sich eine Bildungssendung anhört.

Gute Zeitnutzung bedeutet auch Stressvermeidung.

Ein gnadenloser nur für Minderheiten nutzbringender und herrschaftsstützender Wettbewerb führt zu Stress und unnötiger Zeitvergeudung, wenn z.B. Lernprozesse zunehmen, die auf dem Arbeitsmarkt und auch für die Persönlichkeitsentwicklung keine Rendite bringen, sondern nur Zertifikatsillusionen nähren.

Positive Beispiele für Zeitgestaltung¹⁹⁴:

Kinder können schon vor dem Unterrichtsbeginn in die Schule gehen und sie müssen die Schule nicht nach Unterrichtsende verlassen.

Unterrichtsbeginn ist nicht minutengenau sondern stundengenau (z.B. zwischen 8 und 9 Uhr).

In Montessorischulen und einigen anderen Alternativschulen haben Kinder mehr Freiheiten der Zeitgestaltung als in normalen Schulen.

Durch Veränderungen im methodischen Bereich (Projekte, Gruppen- und Partnerarbeit, Individualisierung etc.) wird eine individuelle Zeitgestaltung ermöglicht.

Es gibt keine starren 45-Minuten-Einheiten mehr, sondern flexiblere Zeitblöcke.

In Ganztagschulen herrscht mehr Flexibilität im zeitlichen und räumlichen Gestaltungsbereich als in Halbtagschulen.

Ziele der Erziehung

“The schools less and less represent *any* human values, but simply adjustment to a mechanical system.” (Goodman 1971, 23)

Man kann von Zielen, Werten oder Sinn sprechen. Ziel ist eher ein technischer oder technokratischer Begriff, der der empirischen Wissenschaft zugerechnet werden kann. Wert und Sinn dagegen sind traditionelle

¹⁹⁴ Vgl. <http://www.uni-landau.de/instbild/Grundschulpaedagogik/Personal/petillon/ZEIT.pdf>

Begriffe, die Nähe zu Geisteswissenschaft, Philosophie und Theologie signalisieren. Werte und Ziele sind altmodische Worte, die je nach Diskurs durch Zeitgeistworte ersetzt werden, z.B. *Bildungsstandards* oder *Qualität*.

Sind die Ziele (welche Ziele, von wem gesetzte Ziele) erreicht worden? „Schulische Qualität“ lässt sich nur daran bemessen, „was die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit wissen und können.“ (Oelkers 2003, 59). Der Messzeitpunkt überzeugt – doch bei längerem Nachdenken immer weniger. Wo bleibt die Nachhaltigkeit? Aber unabhängig vom Messzeitpunkt bleibt die bisher mangelhaft beantwortete Frage: Welches Wissen und Können hat für den konkreten Schüler tatsächlich den jahrelangen Aufwand gerechtfertigt? Die Behauptung von Oelkers bezieht sich auf ein dekontextualisiertes und entindividualisiertes Wissen, das mit Tests gemessen wird. Die Werte, Ziele und die Interessen, die das Verfahren „Schule“ und die Messung „begründen“ und legitimieren, werden nicht im Rahmen von empirisch geprüften Theorien thematisiert und offiziell weder in der Schule noch in den Medien in einen allgemein verständlichen Kommunikationszusammenhang gestellt (vgl. Desjardins 2008).

Welche Ziele soll die öffentliche Erziehung anstreben? (vgl. Fend 2008, 39 ff) Hier sind vorerst nicht Lernziele gemeint. Oft wird nämlich der Zielbegriff, wenn es um Schule oder gar um Unterricht geht, auf Lernziel eingeschränkt (vgl. zur Zieldiskussion Oelkers 2004 und Brügelmann 2005, 262 ff).

Auf diese allgemeine Ziel-Frage lässt sich unterschiedlich antworten. Man kann sehr allgemeine oder spezielle Ziele oder Zwecke angeben. Beispielhaft sei dies vorgeführt:

- Ziel ist die langfristig funktionierende und erfolgreiche Gesellschaft, wobei statt Gesellschaft manche Staat, Nation, Europäische Union, Weltgesellschaft oder andere Kollektivbegriffe einsetzen würden.
- Ein spezifischeres Ziel (das ist kein Lernziel!): Optimale Förderung der Kompetenzen möglichst vieler einzelner Schüler.
- Noch spezifischer (noch immer kein Lernziel!): Der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die die Basis-kompetenzen nicht erwerben, soll verringert werden.
- Operationalisierte Ziele: Die nationalen oder schulformspezifischen Durchschnittswerte der in PISA-Untersuchungen gemessenen Kompetenzen sollen erhöht und die Streuung soll verringert werden¹⁹⁵.

Dass die meisten Menschen die Reduktion von Hunger, willkürlicher Gewalt, Arbeitslosigkeit, Alkoholismus, Kriminalität und Krankheitsanfälligkeit für wichtiger halten als Testwerte in Mathematik bedarf keiner empirischen Untersuchung. Anzunehmen ist auch, dass heute die meisten „ökonomische Ziele“ an die erste Stelle setzen oder anders gesagt: Arbeitsmarkttauglichkeit und Kapitalakkumulationskompetenz, wobei nicht nur ökonomisches sondern auch soziales und kulturelles Kapital gemeint ist (vgl. Standish 2003).

Man sollte zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärzielen unterscheiden. Bei einem Mathematiktest gut abzuschneiden ist ein Quartärziel. Eine für das Leben brauchbare mathematische Kompetenz zu erwerben ist ein Tertiärziel. Ein wertvolles Zertifikat zu bekommen, ist ein Sekundärziel. Gesund bleiben und einen guten Job erhalten sind Primärziele.

Primärziele richten sich auf wichtige Probleme von Einzelnen, Gruppen, Regionen und Staaten.

Eine kleine Auswahl der bedeutsamen kollektiven Probleme:

- Arbeitslosigkeit.
- Bildungsarmut, d.h. die Gruppe, die Basiskompetenzen nicht erwirbt und/oder nicht einmal über einen Hauptschulabschluss verfügt, ist zu groß (über 10 %).
- Die Polarisierung (Wissenskluft, Einkommenskluft, Vermögenskluft, Lebensdauerkluft etc.) nimmt zu bzw. ist bereits weit fortgeschritten.
- Kultivierung der Migration.
- Die demographische Entwicklung führt zu einer mehrdimensionalen Erosion in verschiedenen europäischen Regionen, z.B. in Gebieten Ostdeutschlands.
- Die Demokratisierung kommt in Deutschland und vielen anderen Ländern nicht richtig voran. Das politische System entspricht nicht den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen.
- Die Qualität der Familien-, Kindergarten- und Vorschulerziehung ist in Deutschland und Österreich entwicklungsbedürftig.

Basiskompetenzen zu erwerben und sich mit Primärzielen intensiv auseinandersetzen, kann verschränkt werden. Z.B. kann man Prüfungs- und Testaufgaben nachhaltig auf Primärziele beziehen, was weniger auf theoretische und methodische als auf politische Hindernisse stoßen wird.

Empfehlenswert ist es, Argumente der Vertreter privilegierter Gruppen zu entkräften, dass

- erstens kein Konsens bezüglich der Primärziele bei der Mehrheit der Bevölkerung bzw. der Eltern zu erreichen ist¹⁹⁶,

¹⁹⁵ Oelkers (2004) äußert sich sehr skeptisch bezüglich der Realisierungschance und damit der Ernsthaftigkeit der Zielangabe des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung: „Das Ziel ist klar: in 10 Jahren soll Deutschland zu den fünf führenden Bildungsnationen gehören.“

- zweitens die Primärziele zu diffus bleiben, um in schulische Maßnahmen umgesetzt werden zu können,
- drittens ein breiter Konsens bestehe, dass fachspezifische Kompetenzen, wie sie z.B. durch die PISA-Studien gemessen werden, sehr gute „Primärzielnähe“ repräsentierten.

Nach Haider et al. (2003) sollen Bildungsziele auf drei Ebenen festgelegt werden:

- Bildungsziele für den Lernenden
- Qualitätsziele für den Prozess (Unterricht und/oder Lernprozess)
- Systemziele für das Schulsystem und seine Subsysteme.

Dadurch ergibt sich freilich die kaum beantwortete Frage:

Welche Ziele gelten für die Koordination der drei Zielbereiche, bzw. dienen die Meso- und Makrozielbereiche nur zur Optimierung des Mikrobereichs oder auch zu anderen Zwecken?

Die Erfahrung vor allem in angelsächsischen Ländern lässt befürchten, dass eine Primitivsteuerung über *standards of achievement in numeracy and literacy* zur Disziplinierung gewählt wird und die tatsächliche Systemsteuerung wie immer gemäß Gruppeninteressen erfolgt.

Im Anschluss an das Kommunikationsmodell von Lasswell (1960) wird im Folgenden die Frage nach den Zielen aufgeschlüsselt.

Zuerst das herrschende autoritäre Modell:

Frage nach den Zielen	Wer setzt die Ziele?	Welche Ziele? In welchem Rahmen?	In welchem Kontext?	Für wen?	Mit welcher Wirkung?
Akteur/Objekt/Ergebnis	Staat, staatstreue Professionen	Fächer/ Stundenplan	Schule als Schulform	Schüler idealtypisch	Wirkung unklar, Herrschaftsstabilisierung

Autoritäres Modell der Bildungszielinstitutionalisierung

Hier nun ein weniger autoritäres Modell:

Frage nach den Zielen	Wer setzt die Ziele?	Welche Ziele? In welchem Rahmen?	In welchem Kontext?	Für wen?	Mit welcher Wirkung?
Akteur/Objekt/Ergebnis	Staat, Eltern, Schüler	Lernfelder, Fächer, Probleme, Kompetenzen, personale Entwicklung	Schule, Familie, Medien etc.	Schüler konkret	Evaluation, Wirkungsdiskurs auf mehreren Ebenen

Modernes demokratisches Modell der Bildungszielinstitutionalisierung

Im zweiten Modell werden dem Staat (den Regierungen, Ministerien, Schulbehörden) nur eingeschränkte Chancen der Zielsetzung eingeräumt, die dann mit zunehmendem Alter der Schüler immer mehr auf diese übergehen. Der Zielfindungsbereich wird ausgeweitet. Es werden explizit andere Kontexte hinzugefügt, implizit sind diese selbstverständlich schon im ersten Modell enthalten. Die Wirkungsanalyse hängt in beiden Modellen von der Güte der Evaluation ab. Doch im zweiten Modell ist die Selbstevaluation leichter zu verwirklichen, die auch eine bessere Wirkungssteuerung ermöglicht.

Warum wurde bisher das erste Modell favorisiert bzw. warum gab es keinen Wettbewerb der Modelle?

Weil das erste Modell über Generationen gar nicht als Modell begriffen und vermittelt wird, sondern als quasi natur- oder gottgegebene Selbstverständlichkeit, denn dadurch sind die Festigung des Nationalstaats und die Wahrung der Interessen der herrschenden Gruppen gewährleistet.

Weil es aufgrund der (wissenschaftlich) falschen Alltagstheorie akzeptiert wird, dass das Wissen über den Input auch ein gutes Wissen über den Output mitliefert.

Weil das „heimliche“ Lernziel der Schule ist, Inhalte und Kontexte bedeutungslos werden zu lassen und möglichst gute Abiturnoten (Maturanoten) als einzig wichtiges Ergebnis im Bewusstsein von Schülern und Eltern zu etablieren.

Schulerziehungswerte

Osborn et al. (2003) haben in ihrer Vergleichsstudie den nationalen Schulsystemen von England, Frankreich und Dänemark fünf verschiedene Werte zugeordnet. In der folgenden Tabelle wird diese Einteilung auf Deutschland und Österreich erweitert und mit inhaltlicher Ergänzung dargestellt.

¹⁹⁶ In Familien werden stärker als früher die Erziehungsziele „Selbstständigkeit“ und „Übernahme eigener Verantwortung“ angestrebt und verwirklicht (Thome 2005, 412 ff). Dies wurde bisher bei der Organisation von Schule und Unterricht aufgrund herrschaftlicher, bürokratischer und universitätsprofessioneller Hemmnisse zu wenig berücksichtigt.

<i>England</i>	<i>Frankreich</i>	<i>Deutschland/ Österreich</i>	<i>Dänemark</i>
-	Egalitarismus	-	Egalitarismus
-	Kollektivismus	Kollektivismus	Kollektivismus
Individualisierung	-	-	Individualisierung
-	Intellektualismus	Intellektualismus	Intellektualismus
Empirismus	-	-	Empirismus
-	Soz. Distanz L-S ¹⁹⁷	Soz. Distanz L-S	-
Soz. Klassenbildung	- ¹⁹⁸	Soz. Klassenbildung	-

Nationale explizite und implizite Erziehungswerte (modifiziert nach Osborn et al., 2003, 124)

Nur in Dänemark (und teilweise in anderen skandinavischen Staaten) „gelingt“ es, die in Spannung stehenden Werte Kollektivismus (Solidarität, Kooperation) versus Individualisierung (bzw. Individualismus) und Intellektualismus versus Empirismus gleichermaßen zu berücksichtigen. In dänischen wie auch in anderen skandinavischen Schulen wird erfolgreicher gegen sozialen Distanzaufbau und soziale Klassenbildung gearbeitet (vgl. Jørgensen 2004).

Literatur

In dieser Liste fehlende Literaturangaben sind in Feldmann (2005, 2006) und Wendebourg (2004) aufzufinden.

- Achinger, G./ Feldmann, K. 1976. Scheitert die Schulreform in der Schule? In: Schulenberg, W. (Hg.), Reform in der Demokratie, Hamburg, 259-272.
- Adick, C. 2004. Forschung zur Universalisierung von Schule. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hg.), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, 943-964.
- Albrecht, C. 2005. PISA oder: Über die Unwahrscheinlichkeit, lesen zu können. Literalität als Bildungsziel? In: Voß, R. (Hg.), LernLust und EigenSinn, Heidelberg, 155-165.
- Alexander, R. 2000. Culture and pedagogy. International comparisons in primary education. Oxford.
- Alkemeyer, T. 2006. Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser et al. (Hg.), 119-142.
- Allemann-Ghionda, C. 2004. Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Allemann-Ghionda, C. 2006. Klasse, Gender und Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Z.f.Päd. 52, 350-362.
- Allmendinger, J. 2003. Soziale Herkunft, Schule und Kompetenzen. Politische Studien, Sonderheft 3, München, 79-90.
- Allmendinger, J./ Nikolai, R. 2006. Bildung und Herkunft. Aus Politik und Zeitgeschehen 44/45, 32-38.
- Alt, C. 2006. Milieu oder Migration - was zählt mehr? DJI-Bulletin 76, 3, 10-11.
- Altrichter, H. 2002. Die Rolle der 'professional community' in der Lehrerforschung. In: Dirks, U./ Hansmann, W. (Hg.), Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 17-36.
- Altrichter, H./ Feindt, A. 2004. Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In: Rahm, S./ Schratz, M. (Hg.), LehrerInnenforschung. Innsbruck, 84-101.
- Altrichter, H. et al. 2009. Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Werner Specht (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd. 2. BMUK.
- Amann, C. / Süßmuth, B. / von Weizsäcker, R. K. 2006. Ineffizienz im deutschen Bildungsföderalismus, in: Wohlgemuth, N. (Hg.), Arbeit, Humankapital und Wirtschaftspolitik, Festschrift für Hans-Joachim Bodenhöfer zum 65. Geburtstag, Berlin, 247-278.
- Anger, C./ Seyda, S. 2006. Elementarbereich: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Institut der deut. Wirtschaft Köln (Hg.), Köln, DIV, 61-90.
- Anyon, J. 2006. Radical possibilities. Public policy, urban education, and a new social movement. New York, Routledge.
- Apel, H.J./ Sacher, W. 2002. Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

¹⁹⁷ Gemeint ist eine stärkere soziale Distanz zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, also eine geringere Informalisierung innerhalb der Schule.

¹⁹⁸ Die soziale Klassenbildung ist in Frankreich stärker als in Österreich und Deutschland auf den Hochschulbereich verschoben.

- Apel, P. 2007. Schule als Partner von Stadtplanung. In: Kahl, H./ Knauer, S. (Hg.), *Bildungschancen in der neuen Ganztagschule*. Weinheim, Beltz, 159-177.
- Apple, M.W. 1994. Wie Ideologie wirkt: Die Wiederherstellung der Hegemonie während der konservativen Restauration. In: Sünker, H. et al., *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit*. Frankfurt, 34-63.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.) 2003. *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Bonn, BMBF.
- Arnold, R./ Lermen, M. 2004. Bildung im 21. Jahrhundert - Abkehr vom Mythos der Wissensvermittlung. In: Meister, D.M. (Hg.), *Online-Lernen und Weiterbildung*. Wiesbaden, VS Verlag, 63-76.
- Artelt, C./ Demmrich, A./ Baumert, J. 2001. Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, Leske + Budrich, 271-299.
- Austin, H. et al. 2003. *Schooling the child. The making of students in classrooms*. London.
- Avenarius, H./ Heckel, H. 2000. *Schulrechtskunde*. 7. Aufl. Neuwied.
- Backhaus, A. et al. (Hg.) 2008. *Demokratische Grundschule. Arbeitsgruppe Primarstufe*. Univ. Siegen.
- Ball, S.J. 2003. Professionalism, managerialism and performativity. In: Moos, L./ Krejsler, J. (eds.), *Professional development and educational change*. Copenhagen, Danish Univ. of Education Press, 23-44.
- Ball, S.J. 2006. *Education policy and social class*. London, Routledge.
- Ball, S.J. 2008. *The education debate. Policy and politics in the twenty-first century*. Policy Press.
- Ball, S.J. et al. 2004. Middle class fractions, childcare and the 'relational' and 'normative' aspects of class practices. *Sociological Rev.* 52, 4, 478-497.
- Ballantine, J.H. 1997. *The sociology of education*. 4. ed., Englewood Cliffs, NJ.
- Bauer, U. 2005. *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden, VS Verlag.
- Baumert, J. 2002. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N. u.a. (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt, Suhrkamp.
- Baumert, J. 2008. Was soll man unter Bildung verstehen? *Die Deutsche Schule* 100, 16-21.
- Baumert, J./ Cortina, K.S./ Leschinsky, A. 2003. Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, K.S. et al. (Hg.), *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklung im Überblick*, Reinbek, 52-147.
- Baumert, J./ Kunter, M. 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Z. f. Erziehungswiss.* 9, 469-520.
- Baumert, J./ Stanat, P./ Demmrich, A. 2001. PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, 15-68.
- Bayerisches Staatsministerium f. Arbeit u. Sozialordnung, Familie u. Frauen (Hg.) 2003. *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim.
- Beck, U. 2007. *Schöne neue Arbeitswelt*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Becker, R./ Lauterbach, W. 2004. Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung für Bildungschancen. In: dies. (Hg.), *Bildung als Privileg?* Wiesbaden, VS Verlag.
- Becker, R./ Lauterbach, W. (Hg.) 2007. *Bildung als Privileg?* 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag.
- Behr, K./ Prein, G. 2007. Wie offen ist der Ganztag? *DJI-Bulletin* 78, 15-16.
- Behnken, I. et al. 2008. *Panoramastudie: Kindheit und Jugend in Deutschland. Extrakte 4/2008*. Univ. Siegen.
- Bellenberg, G. 2005. Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/>
- Bellmann, J. 2005. Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. *Neue Sammlung* 45, 15-31.
- Bellmann, J. 2006. Exzellenz im Kontext gegenwärtiger Bildungsreform. In: Münkler, H. et al. (Hg.), *Deutschlands Eliten im Wandel*. Frankfurt, Campus, 345-362.
- Bellmann, J./ Waldow, F. 2006. Bildungsgutscheine als Steuerungsinstrument - Egalitäre Erwartungen, segregative Effekte und das Beispiel Schweden. In: *Ecarius/ Wigger*, 188-205.
- Benner, D. (Hg.) 2007. *Bildungsstandards*. Paderborn, Schöningh.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Bergmann, F./ Friedland, S. 2007. *Neue Arbeit kompakt: Visionen einer selbstbestimmten Gesellschaft*. Freiamt, Arbor.
- Bernstein, B. 1977. *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt, Suhrkamp.
- Bernstein, B. 1990. *The structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London, Taylor & Francis.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) 2007. *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland*. Gütersloh, Bertelsmann.
- Bittlingmayer, U.H./ Bauer, U. 2007. Aspirationen ohne Konsequenzen. *ZSE* 27, 160-179.
- Bittlingmayer, U.H./ Bauer, U. (Hg.) 2006. *Die "Wissensgesellschaft"*. Wiesbaden, VS Verlag.
- Björklund, A. et al. 2005. *The market comes to education in Sweden*. New York, Russell Sage Foundation.

- Blömeke, S./ Herzig, B./ Tulodziecki, G. 2007. Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Böhme, J. 2000. Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Böhme, J. 2004. Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: Interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 131-158.
- Böhme, J. 2005. E-Learning und der buchkulturelle Widerstand gegen eine Entschulung der Gesellschaft. Z. f. Päd. 51, 1, 30-44.
- Boer, H. de/ Burk, K./ Heinzl, F. (Hg.) 2007. Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt.
- Böttcher, W. 2004. Bildungsstandards und Kerncurricula - Potenzielle, intendierte und nicht-intendierte Effekte eines zentralen Reformprojekts. In: Schlömerkemper, J. (Hg.), Bildung und Standards, Die Deutsche Schule, 8. Beih., 231-244.
- Böttcher, W. 2007. Bildungsökonomie und Chancengleichheit. In: Fischer/ Eisenbast, 38-47.
- Bolder, A. 2006. Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäus-Prinzips. In: Bittlingmayer/ Bauer, 431-444.
- Boli, J./Ramirez, F.O. 1986. World culture and the institutional development of mass education. In: Richardson (ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Westport, 65-92.
- Bonderup Dohn, N.B. 2007. Knowledge and Skills for PISA-Assessing the Assessment. Journal of Philosophy of Education 41 (1), 1-16.
- Bos, W. et al. (Hg.) 2003. Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster, Waxmann.
- Bos, W./ Pietsch, M. 2004. Erste Ergebnisse aus KESS4 - Kurzbericht. Hamburg. <http://www.ggg-nrw.de/Qual/KESS4.Kurzbericht.pdf>
- Boudon, R. 1988. Ideologie. Reinbek, Rowohlt.
- Bourdieu, P. 1992. Rede und Antwort. Frankfurt, Suhrkamp.
- Bourdieu, P. 2001. Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg.
- Bourdieu, P. 2004. Von der königlichen Hausmacht zur Staatsräson. Ein Modell der Genese des bürokratischen Feldes. In: ders., Schwierige Interdisziplinarität, Münster, 24-47.
- Bourdieu, P./ Passeron, J.-C. 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart, Klett.
- Brändli, S. 2006. Wer soll über schulische Inhalte bestimmen? In: Criblez, L. et al. (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards, Bern, hep, 103-116.
- Brehony, K.J. 2005. Primary schooling under New Labour: The irresolvable contradiction of excellence and enjoyment. Oxford Rev. Educ. 31, 29-46.
- Bressoux, P./ Bianco, M. 2004. Long-term teacher effects on pupils' learning gains. Oxford Rev. Educ. 30,3, 327-346.
- Broccolichi, S./Ouvrard, F. 2003. Das Räderwerk. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.-T. (Hg.), Zur Modernisierung der Schule. Bielefeld, transcript, 381-387.
- Brock, C./ Alexiadou, N. 2007. United Kingdom. In: Hörner, W. et al. (eds.), The education systems of Europe. Berlin, Springer, 826-851.
- Brügelmann, H. 2000. Sitzenbleiben abschaffen? Pädagogik 52, 50. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_24.html
- Brügelmann, H. 2004. Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation "von oben". Vierteljahresschrift f. wiss. Päd. 80, 415-443.
- Brügelmann, H. 2005. Schule verstehen und gestalten. Konstanz.
- Brügelmann, H. 2006. Bildungsstandards und zentrale Kompetenztests: Ansprüche, Probleme, Perspektiven. Recht und Bildung, 3, H. 1, 8-14. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Brügelmann, H. 2007a. Demokratisiert Schule und Unterricht – statt die Belehrung „von oben“ zu optimieren! <http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.07e.demokratischeschule.pdf>
- Brügelmann, H. 2007b. Nicht PISA, sondern die Fixierung auf PISA und der Umgang mit den Daten ist das Problem. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Brügelmann, H. 2007c. Demokratisiert Schule und Unterricht – statt „Belehrung“ von oben zu optimieren! In: Herrmann (Hg.), 144-150.
- Brügelmann, H. et al. 2006. Sind Noten nützlich - und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Expertise - Zusammenfassung, Grundschulverband, Frankfurt. [http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/publikationen/Expertise_PRESS E.pdf](http://www.grundschulverband.de/fileadmin/grundschulverband/Download/publikationen/Expertise_PRESS_E.pdf)
- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hg.) 2003. Zur Modernisierung der Schule. Bielefeld, transcript.
- Buchanan, M. 2008. Warum die Reichen immer reicher werden und Ihr Nachbar so aussieht wie Sie. Frankfurt, Campus.
- Bude, H./ Willisch, A. (Hg.) 2008. Exklusion. Die Debatte über die "Überflüssigen". Frankfurt, Suhrkamp.
- Büeler, X./ Buholzer, A./ Roos, M. (Hg.) 2005. Schulen mit Profil. Innsbruck, Studienverlag.

- Buhren, C./ Rolff, H.-G. 2002. Personalentwicklung in Schulen. Weinheim, Beltz.
- Burgess, S. et al. 2006. School Choice in England: Background Facts. CMPO, University of Bristol.
- Burr, V. 1998. Gender and social psychology. London.
- Burris, C.C. et al. 2006. Accelerating mathematics achievement using heterogeneous grouping. *Amer. Educ. Res. J.* 43, 105-136.
- Cain, B.E./ Dalton, R.J./ Scarrow, S.E. 2003. Democracy transformed? Expanding political opportunities in advanced industrial democracies. Oxford, Oxford UP.
- Chall, J.S. 2002. The academic achievement. New York.
- Childress, S.M./ Doyle, D.P./ Thomas, D.A. 2009. Leading for equity. The pursuit of excellence in Montgomery County Public Schools. Cambridge, Mass., Harvard Education Press.
- Chomsky, N. 2000. Profit over people. Neoliberalismus und globale Weltordnung. Hamburg, Europa Verlag.
- Coelen, T. 2006. Ganztageseinrichtungen in Finnland, den Niederlanden, Frankreich und Italien. *Z. f. Erziehungswiss.* 9, 67-80.
- Coleman, J. S. 1986. Die asymmetrische Gesellschaft. Weinheim.
- Connell, R.W. 1994. Poverty and education. *Harvard Educ. Rev.* 64, 125-148.
- Conrad, C.F./ Serlin, R.C. (eds.) 2006. The Sage handbook for research in education. London, Sage.
- Cornelius-White, J.H.D. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Rev. Educ. Res.* 77, 113-143.
- Cortina, K.S. et al. (Hg.) 2003. Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklung im Überblick. Reinbek.
- Creswell, J.W. 2003. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, Sage.
- Criblez, L. et al. (Hg.) 2006. Lehrpläne und Bildungsstandards, Bern, hep.
- Cuban, L. 2003. Why is it so hard to get good schools? New York.
- Cummings, W.K. 2002. The institutions of education - a comparative study of educational development in the six core nations. *Oxford Studies in Comparative Education* 12,2.
- Daniels, H./ Cole, M./ Wertsch, J.V. (eds.) 2007. The Cambridge companion to Vygotsky. New York, Cambridge UP.
- Darling-Hammond, L. 2005. Policy and change: getting beyond bureaucracy. In: Hargreaves, A. (ed.), *Extending educational change*. Dordrecht, Springer, 362-388.
- Darling-Hammond, L. 2010. The flat world and education. New York, Teachers College Press.
- Deci, E. L./ Ryan, R. M. 1993. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, 223-238.
- Decker, O. et al. 2008. Ein Blick in die Mitte. Zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen. Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.
- Derry, J.S./ Fischer, G. 2005. Toward a Model and Theory for Transdisciplinary Graduate Education. Paper presented at 2005 AERA Annual Meeting. <http://13d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/aera-montreal.pdf>
- Desjardins, R. 2008. Researching the links between education and well-being. *Europ. J. Education* 43, 23-35.
- Dex, S. 2004. Work and families. In: Scott, J. et al. (eds.), *The Blackwell companion to the sociology of families*, Oxford, Blackwell, 435-456.
- Diefenbach, H. 2010. Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R. (Hg.), *Bildung als Privileg*, 4. Aufl., Wiesbaden, 221-245.
- Ditton, H. 2004. Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./ Lauterbach, W. (Hg.), *Bildung als Privileg?* Wiesbaden, 251-280.
- DJI Online. 2007. Thema 2007/04: Kinder, Krippen, Kosten - Fakten zur Kinderbetreuungsdebatte.
- Döbert, H. 2005. Flexibel, innovativ und output-orientiert - zu wesentlichen Merkmalen erfolgreicher Schulsysteme. *Erziehung und Unterricht* 155, 1-2, 12-23.
- Döring, N./ Kleeberg, N. 2006. Mobiles Lernen in der Schule. *Unterrichtswissenschaft* 34, 70-92.
- Dörner, D. 1989. Die Logik des Mißlingens. Reinbek, Rowohlt.
- Dreher, W./ Reich, K. 2006. Inklusives Bildungslandschaft: ein Niemandsland - dennoch: Versuch einer Kartographie. In: Platte, A. et al. (Hg.) *Inklusive Bildungsprozesse*, Bad Heilbrunn, 81-89.
- Drieschner, E. 2007. Erziehungsziel "Selbstständigkeit". Wiesbaden, VS Verlag.
- Drinck, B. 2008. Barrieren der Bildungsgerechtigkeit. Kritische Anmerkungen zum Phänomen des Schulversagens. In: Ehrenspeck, Y. et al. (Hg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden, VS Verlag, 229-242.
- du Bois-Reymond, M. 2004. Neues Lernen - alte Schule: eine europäische Perspektive. In: Tully, C.J. (Hg.), *Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten*, Wiesbaden, 135-161.
- du Bois-Reymond, M. 2005. Formelle und nicht-formelle Bildung in den Niederlanden. In: Otto, H.-U./ Coelen, T. (Hg.), *Ganztägige Bildungssysteme*, Münster, Waxmann, 93-104.
- Dubs, R. 2005. Die Führung einer Schule. Stuttgart, F. Steiner.
- Early, D.M. et al. 2007. Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development* 78, 558-580.

- Ebersbach, A./ Glaser, M./ Heigl, R. 2008. Social Web. Konstanz, UVK.
- Ecarius, J./ Wigger, L. (Hg.) 2006. Elitebildung - Bildungselite. Opladen, Barbara Budrich.
- Edelstein, W./ Fauser, P. 2001. Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bonn.
- Edelstein, W./ de Haan, G. 2006. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. In: Grüne Akademie in der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft. Münster, 238-249.
- Edwards, R./ Miller, K. 2007. Putting the context into learning. *Pedagogy, Culture & Society* 15, 263-274.
- Elias, N. 1991. Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt, Suhrkamp.
- Engeström, Y. 1999. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: Engeström, Y et al. (eds.), *Perspectives on activity theory*, Cambridge, 377-404.
- Engeström, Y. 2005. *Developmental work research. Expanding activity theory in practice*. Berlin, Lehmanns Media.
- Engeström, Y. 2007a. Putting Vygotsky to work: the change laboratory as an application of double stimulation. In: Daniels/ Cole/ Wertsch (eds.), 363-382.
- Engeström, Y. 2007b. From communities of practice to mycorrhizae. In: Hughes, J./ Jewson, N./ Unwin, L. (eds.), *Communities of practice*. London, 41-54.
- Engeström, Y. 2008. *From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Engler, S./ Kraus, B. (Hg.) 2004. *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim, Juventa.
- Esping-Andersen, G. 2004. In *Kinder investieren: Für die Wissensgesellschaft*. In: Steinmeier, F.W./ Machnig, M. (Hg.), *Made in Germany '21*, Hamburg, 501-514.
- Eugster, B. 2004. Selbststeuerung und Selbsttechnologie: Soziologische Bemerkungen zur Subjektivität in Lehr-Lern-Arrangements. In: Wosnitza, M./ Frey, A./ Jäger, R.S. (Hg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik*, Landau, 14-25.
- Fahrenberg, J. 2007. *Menschenbilder*. E-book, 188-192.
- Fatke, R. 2007. Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.), 19-38.
- Fatke, R./ Schneider, H. 2007. Die Beteiligung junger Menschen in Familie, Schule und am Wohnort. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.), 59-84.
- Faulstich-Wieland, H./ Faulstich, P. 2006. BA-Studium Erziehungswissenschaft. Reinbek, Rowohlt.
- Feldmann, K. 1976. Selektion und Sozialisation in der Grundschule. In: Achinger, G./ Feldmann, K./ Meintker, J., *Grund- und Hauptschule - reformbedürftig?* Hannover, 17-116.
- Feldmann, K. 1980. *Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in der Schule*. München.
- Feldmann, K. 1981. Findet an Hochschulen eine berufliche Sozialisation von Lehrern statt? In: Nave-Herz, R. (Hg.), *Erwachsenensozialisation*. Weinheim, 114-120.
- Feldmann, K. 1984. Soziologische Überlegungen zur Organisation von kooperativem Lernen und Arbeiten in Schulen: In: Huber, G. u. a. (Hg.), *Kooperatives Lernen*. Weinheim, Beltz, 220-231.
- Feldmann, K. 2002. Schüler helfen Schülern – Schüler unterrichten Schüler – Schüler als Tutoren. Univ. Hannover. http://www. erz.uni-hannover.de/~feldmann/schueler_helfen_Schuelern.pdf.
- Feldmann, K. 2005. *Erziehungswissenschaft im Aufbruch. Eine Einführung*. Wiesbaden, VS Verlag.
- Feldmann, K. 2006. *Soziologie kompakt*. 4. Aufl., Wiesbaden, VS Verlag.
- Feldmann, K./ Wendebourg, E. 2008. Schüler als Tutoren. In: Solzbacher, C./ Kunze, I. (Hg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Hohengehren, Schneider Verlag, 111-117.
- Fend, H. 1980. *Theorie der Schule*. München.
- Fend, H. 1997. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bern, Huber.
- Fend, H. 2004. Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? In: Schümer, G./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*. Wiesbaden, 15-38.
- Fend, H. 2006. *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden, VS Verlag.
- Fend, H. 2008. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden, VS Verlag.
- Feuerstein, G. 2008. Die Technisierung der Medizin. Anmerkungen zum Preis des Fortschritts. In: Vogt/ Saake (Hg.), *Moderne Mythen der Medizin*, Wiesbaden, 161-188.
- Fichten, W./ Gebken, U./ Meyer, H. 2004. Forschendes Lernen im Rahmen einer Teamarchitektur. In: Rahm, S./ Schratz, M. (Hg.), *LehrerInnenforschung*. Innsbruck, 194-209.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice and discrimination. In: D. T. Gilbert et al. (Eds.), *Handbook of social psychology*, 357-411. New York.
- Fischer, D./ Eisenbast, V. (Hg.) 2007. *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster, Waxmann.
- Fletcher, A. 2005. *Meaningful Student Involvement*. Olympia, Washington.
<http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>

- Flitner, 2006. Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnership am Beispiel von PISA. In: Oelkers, J. u.a. (Hg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Bad Heilbrunn, 245-266. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Fölling-Albers, M./ Heinzel, F. 2007. Familie und Grundschule. In: Ecarius, J. (Hg.), Handbuch Familie, Wiesbaden, VS Verlag, 300-320.
- Foucault, M. 1987. Von der Subversion des Wissens. Frankfurt/M.
- Foucault, M. 1990. Was ist Aufklärung. In: Erdmann, H. (Hg.), Ethos der Moderne, Frankfurt, 35-54.
- Foucault, M. 1998. Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M.
- French, J./ French, P. 1993. Gender imbalances in the primary classroom. In: Woods, P./ Hammersley, M. (eds.), Gender and ethnicity in schools. Buckingham.
- Friebertshaeuser, B./ Rieger-Ladich, M./ Wigger, L. (Hg.) 2006. Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, VS Verlag.
- Friedrich, G. 2006. Die betrogenen Schüler. Woran krankt unser Schulwesen? Wie ein modernes Schulsystem gestaltet werden kann. Donauwörth, Auer.
- Friebs, B. 2004. Einführung in die Theorie der Schule. Graz, Leykam.
- Fröhlich, G. 1998. Optimale Informationsvorenthaltung als Strategem wissenschaftlicher Kommunikation. In: Zimmermann, H.H./ Schramm, V. (Hg.), Knowledge Management und Kommunikationssysteme. Konstanz.
- Fröhlich, G. 2003. Der soziale und öffentliche Charakter der wissenschaftlichen Methoden. Schnittstellen zwischen Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Habil. Univ. Linz.
- Fröhlich, G. 2006. "Informed Peer Review" - Ausgleich der Fehler und Verzerrungen? In: HRK (Hochschulrektorenkonferenz), (Hg.) Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Bonn, 193-204; online: <http://www.iwp.jku.at/lxe/wt2k/pdf/0510informedpeer.pdf>
- Fthenakis, W.E./Oberhuemer, P. (Hg.) 2004. Frühpädagogik international. Wiesbaden, VS Verlag.
- Fuchs, H.-W. 2003. Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Z. f. Päd. 49,2,161-179.
- Fuchs-Heinritz, W./ König, A. 2005. Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz, UVK (UTB).
- Fuhrer, U. 2005. Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern, Huber.
- Fullan, M. 2010. All systems go : the change imperative for whole system reform. Thousand Oaks, Corwin.
- Gamoran, A./ Nystrand, M. 1990. Tracking, instruction and achievement. Paper, World Congress of Sociology, Madrid.
- Gee, J.P. 2005. Semiotic social spaces and affinity spaces. In: Barton, D./ Tusting, K. (eds.), Beyond communities of practice, Cambridge, Cambridge UP, 214-232.
- Geißler, R. 2006. Die Sozialstruktur Deutschlands. 4. Aufl. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.
- Gerhards, J./ Hölscher, M. 2003. Kulturelle Unterschiede zwischen den Mitglieds- und Beitrittsländern der EU: Das Beispiel Familien- und Gleichberechtigungsvorstellungen. Z. f. Soz. 206-225.
- Gerspach, M. 2006. Elementarpädagogik. Stuttgart, Kohlhammer.
- Gewirtz, S. et al. (eds.) 2009. Changing teacher professionalism: international trends, challenges and ways forward. London, Routledge.
- Gigerenzer, G. 2002. How to reckon with risk: from innumeracy to insight. New York, Simon a. Schuster.
- Gigerenzer, G. 2004. Das Einmaleins der Skepsis. Berlin, BvT.
- Gigerenzer, G. 2007. Bauchentscheidungen. München, Bertelsmann.
- Gill, B. 2005. Schule in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden.
- Gillies, R.M. 2007. Cooperative learning. Los Angeles, Sage.
- Gillies, R.M./ Ashman, A.F./ Terwel, J. (eds.) 2008. The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom. New York, Springer.
- Göhlich, M./ König, E./ Schwarzer, C. 2007. Beratung, Macht und organisationales Lernen. In: Brumlik, M./ Merkens, H. (Hg.), bildung . macht . gesellschaft, Opladen, 283-292.
- Goffman, E. 1969. Characteristics of total institutions. In: Dinitz, S. et al. (eds.), Deviance, New York, 472-485.
- Gomolla, M./ Radtke, F.-O. 2007. Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag.
- Goodman, P. 1971. Compulsory miseducation. Harmondsworth, Penguin (Orig. 1964).
- Grünewald-Huber, E.G./ Gysin, S./ Braun, D. 2011. Wie inszenieren sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Ergebnisse aus den qualitativen Daten einer Berner Studie. In: Hadjar, A. (Hg.) Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hack, L. 2006. Wissensformen zum Anfassen und zum Abgreifen. In: Bittlingmayer/ Bauer, 109-172.
- Hagemeister, V. 2008. Statistische Ergebnisse zum Einschulungsalter und zu Teilaspekten des Schulerfolgs, hergeleitet aus den deutschen PISA-2000 Daten. <http://www.pisa-kritik.de/files/Statistische-Ergebnisse-zum-Einschulungs-Alter.pdf>
- Haider, G. et al. 2003. Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Wien, Bundesmin. f. Bildung, Wissenschaft u. Kultur.
- Hakkarainen, K. et al. 2004. Communities of networked expertise. Amsterdam, Elsevier.

- Halbheer, U./ Kunz, A. 2004. Profile von Zürcher Mittelschulen aufgrund „Pädagogischer Entwicklungsbilanzen (PEB)“. Lizentiatsarbeit. Univ. Zürich.
- Hanushek, E. A. 2006. School Resources, in: Hanushek, E. A. /Welch, F. (ed.), Handbook of the Economics of Education, Amsterdam.
- Hargreaves, A. 2003. Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. Buckingham.
- Hargreaves, A. 2004. Learning for life. The foundations for lifelong learning. Bristol, Policy.
- Hargreaves, A./ Fink, D. 2006. Sustainable leadership. San Francisco, Jossey-Bass.
- Hargreaves, A./ Fullan, M. (eds.) 2009. Change wars. Bloomington, Solution Tree.
- Harris, A./ Chrispeels, J.H. (eds.) 2006. Improving schools and educational systems. London, Routledge.
- Hart, R. 1997. Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. Sterling, VA.
- Hart, S. et al. 2004. Learning without limits. Buckingham, Open UP.
- Hartley, D. 2007a. Organizational epistemology, education and social theory. Brit. J. Sociol. Education 28, 195-208.
- Hartley, D. 2007b. Personalisation: the emerging 'revised' code of education? Oxford Rev. Educ. 33, 629-642.
- Hartmann, M. 2004. Elitesozologie. Frankfurt, Campus.
- Hattie, J.A.C. 2009. Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, Routledge.
- Heidenreich, M. 2002. Merkmale der Wissensgesellschaft. In: BLK et al. (Hg.), Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck.
- Heinemann, K.-H. 2007. Wider den Beschleunigungswahn im Bildungswesen. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Heinsohn, G. 2003. Söhne und Weltmacht. Zürich, orell füssli.
- Heinrich, M./ Altrichter, H. 2008. Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrberuf. In: Helsper et al., 205-221.
- Heinze, C. 2005. Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. In: Matthes, E./ Heinze, C., 9-17.
- Helmke, U. 2004. Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In: Schlömerkemper, J. (Hg.), Bildung und Standards, Die Deutsche Schule, 8. Beih., 101-120.
- Helsper, W. et al. (Hg.) 2008. Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, VS Verlag.
- Henn, H.-W./ Kaiser, G. 2001. Mathematik - ein polarisierendes Schulfach. Z. f. Erziehungswiss. 4, 359-380. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gkaiser/pdf-publist/zfefinal2.pdf>
- Herrmann, U. 2004. Bildungsstandards - Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Institut für Schulentwicklung PH Schwäbisch Gmünd (Hg.), Standards, Evaluation und neue Methoden, Baltmannsweiler, 25-42.
- Herrmann, U. 2005a. Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen? in: Appel, S. u.a. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schwalbach, 73-83. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Herrmann, U. 2005b. Fördern "Bildungsstandards" die allgemeine Schulbildung? In: Rekus, J. (Hrsg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster i.W. 2005, 24-52. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Herrmann, U. (Hg.) 2007. In der Pädagogik etwas bewegen. Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung. Weinheim, Beltz.
- Hertz-Lazarowitz, R. 2008. Beyond the classroom and into the community: the role of the teacher in expanding the pedagogy of cooperation, in: Gillies/ Ashman/ Terwel (eds.), 37-54.
- Hesse, A. 2005. Vergleichstests, Schülerleistungen, Unterrichtsqualität. Gegen falsche Gewissheiten. Pädagogik 57, 5, 35-38.
- Hewitt, J. 2004. An exploration of community in a knowledge forum classroom. In: Barab, S.A. et al. (eds.), Designing virtual communities in the service of learning, Cambridge, 210-238.
- Hochuli, L.A. 2011. Bildungsstandards. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2011/8336/pdf/AnnenHochuliLuzia_2011_06_22.pdf
- Hofmann, H./ Siebertz-Reckzeh, K. 2008. Sozialisationsinstanz Schule: zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Martin K./ W. Schweer (Hg.), Lehrer-Schüler-Interaktion : Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollständig überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 13-37.
- Hollenbach, N./ Meier, U. 2004. Lernen am Nachmittag - Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: Schümer, G./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hg.), Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler, Wiesbaden, 165-186.
- Holtappels, H.G. 2003. Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München.
- Holtappels, H.G. 2004. Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hg.), Kinderreport Deutschland 2004. München, 259-274.
- Holtappels, H.G. 2006. Stichwort: Ganztagschule. Z. f. Erziehungswiss. 9, 5-29.
- Holtappels, H.G./ Rolff, H.-G. 2004. Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Popp, U./ Reh, S. (Hg.), Schule forschend entwickeln. München, 51-74.

- Holz, G. 2003. Kinderarmut verschärft Bildungsmisere. Aus Politik und Zeitgeschehen, B 21-22, 3-5.
- Holzkamp, K. 1993. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt.
- Hopmann, S.T. 2006. Im Durchschnitt PISA oder Alles bleibt schlechter. In: Criblez, L. et al. (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards, Bern, hep, 149-172.
- Hopmann, S.T./ Brinek, G./ Retzl, M. (Hg.) 2007. PISA zufolge PISA - PISA According to PISA. Wien: Lit-Verlag.
- Hopmann, S.T./ Künzli, R. 2006. Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. In: Criblez, L. et al. (Hg.), Lehrpläne und Bildungsstandards, Bern, hep, 31-60.
- Horkheimer, M./ Adorno, T.W. 1947. Dialektik der Aufklärung. Amsterdam.
- Horn, R.A. Jr. 2004. Standards primer. Frankfurt, Lang.
- Hurrelmann, K. 1991. Sozialisation und Gesundheit. Weinheim.
- Hurrelmann, K. 2002. Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. Aufl., Weinheim.
- Hurrelmann, K. 2004. Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. München, Juventa.
- Hurrelmann, K./ Andresen, S. 2008. Kinder in Deutschland. Frankfurt, Fischer.
- Ingenkamp, K. (Hg.) 1977. Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.
- Ingenkamp, K. 1992. Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim.
- Inglehart, R./ Welzel, C. 2005. Modernization, cultural change, and democracy. Cambridge, Cambridge UP.
- Institut der deutschen Wirtschaft (Hg.) 2006. Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. Köln, DIV.
- Iverson, G./ Duveen, G. 2006. Children's recontextualizations of pedagogy. In: Moore, R. et al., 109-126.
- Jachmann, M. 2003. Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern u. Eltern. Opladen.
- Jahnke, T./ Meyerhöfer, W. (Hrsg.) 2006. PISA & Co – Kritik eines Programms. Franzbecker, Hildesheim.
- Jencks, C. 1973. Chancengleichheit. Reinbek, Rowohlt.
- Jensen, K./ Walker, S. 2008. Education, democracy and discourse. London, Continuum.
- Johnson, D.W./ Johnson, R.T. 2008. Social interdependence theory and cooperative learning. In: Gillies/ Ashman/ Terwel (eds.), 9-36.
- Jørgensen, P. S. 2004. Children's participation in a democratic environment. In: MacBeath, J./ Moos, L. (eds.), Democratic learning, London, Routledge, 113-131.
- Kahl, R. 2004. Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Dokumentation + 3 DVDs. Archiv der Zukunft. Deutsche Kinder- u. Jugendstiftung.
- Kaiser, A. 2004. Gender in der Primarstufe des Schulwesens. In: Glaser, E./ Klika, D./ Prengel, A. (Hg.), Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, 372-388.
- Kaiser, G./ Schwarz, B. 2006. Modellierungskompetenzen – Entwicklung im Unterricht und ihre Messung. In: Beiträge zum Mathematikunterricht. Hildesheim, Franzbecker, 56-58. http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gkaiser/pdf-publist/gdm2006_kaiser-schwarz.pdf
- Kampshoff, M. 2005. Armutsprävention im Bildungsbereich - Ansatzpunkte für Chancengleichheit. In: Zander, M. (Hg.), Kinderarmut, Wiesbaden, 216-234.
- Kanders, M. 2000. Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Inst. f. Schulentwicklungsforschung, Univ. Dortmund.
- Kant, I. 1956. Kritik der reinen Vernunft. Teil 1. Darmstadt.
- Kast, F. 2006. "Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben..." - bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums. Erziehung und Unterricht 3-4/06, 236-263.
- Kellner, D. 2003. Critical theory. In: Curren, R. (ed.), A companion to the philosophy of education. Oxford, 161-175.
- Kern, K. 2004. Sozialkapital, Netzwerke und Demokratie. In: Klein, A. et al. (Hg.), Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Wiesbaden, VS Verlag, 109-129.
- Kincheloe, J.L. 2004. Critical pedagogy primer. New York, Lang.
- Kincheloe, J.L./ Steinberg, S.R. (eds.) 2006. What you don't know about schools. New York, Palgrave.
- Kincheloe, J.L./ Weil, D. (eds.) 2004. Critical thinking and learning. Westport, CT, Greenwood Press.
- Kirchhöfer, D. 2004. Kinderarbeit in einer sich entgrenzenden Arbeitsgesellschaft. In: Hungerland, B./ Overwien, B. (Hg.), Kompetenzentwicklung im Wandel, Wiesbaden, 143-162.
- Klafki, W. 2004. Erziehungswissenschaft, Kritische. In: Krüger, H.-H./ Grunert, C. (Hg.), Wörterbuch Erziehungswissenschaft, Wiesbaden, 172-177.
- Kleber, E.W. 2004. Diagnose. In: Krüger, H.-H./ Helsper, W. (Hg.), Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Aufl., Wiesbaden, 115-130.
- Klein, H.E. 2006. Allgemein bildendes Schulsystem: Deregulierung und Qualitätsstandards. In: Inst. d. deut. Wirtschaft Köln (Hg.), Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland, Köln.
- Klemm, K. 2003. Die PISA-Studie und ihre Auswirkungen auf die Schulentwicklung in Deutschland. In: Beillerot, J. / Wulf, C. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster, 107-117.
- Klemm, K. 2004. Strukturfragen und kein Ende. In: Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 13, Weinheim, 83-96.

- Klemm, K. 2005. Kellerkinder auf dem Abstellgleis. In: Avenarius, H. et al. (Hg.) *Bildung: Gestalten - Erforschen - Erlesen*, München, 137-148.
- Klieme, E./Laukart, J. 2004. Understanding and application of standards. In: Döbert, H./Sroka, W. (eds.), *Features of successful school systems*. Münster, 77-86.
- Klieme, E./Rakoczy, K. 2003. Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PI-SA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen, 333-359.
- Klippert, H. 2000. *Pädagogische Schulentwicklung*. 2. Aufl. Weinheim.
- Klös, H.-P./Plünnecke, A. 2006. Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. In: Inst. d. deut. Wirtschaft Köln (Hg.), *Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland*, Köln, DIV, 9-30.
- Kluge, N. 2006. Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Beltz, 22-32.
- Knoblauch, H. 2004. Kritik des Wissens. Wissensmanagement, Wissenssoziologie und die Kommunikation. In: Wissusek, B. (Hg.), *Wissensmanagement komplex*. Berlin, 275-290.
- König, E./Volmer, G. 2005. *Systemisch denken und handeln*. Weinheim.
- Kösel, E. 2007. Die Modellierung von Lernwelten. Bd. 3. Die Entwicklung postmoderner Lernkulturen. SD-Verlag, Bahlingen.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) 2006. *Bildung in Deutschland*. Bielefeld, Bertelsmann.
- Kottmann, B. 2006. *Selektion in die Sonderschule*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Krapp, A. 2003. Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien, Sonderheft 3*, München, 91-105.
- Krebs, U. 2001. *Erziehung in traditionellen Kulturen*. Berlin.
- Kreyenfeld, M. 2004. Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.), *Bildung als Privileg?* Wiesbaden, 99-126.
- Krohne, J.A./Meier, U. 2004. Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*, Wiesbaden, 117-148.
- Krohne, J./Tillmann, K.-J. 2008. "Sitzenbleiben"- eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Kronig, W. 2006. Über die Rationalisierung gescheiterter Bildungskarrieren. In: Tanner et al. (Hg.), 203-214.
- Krumsvik, R. 2006. ICT and community of practice. *Scandinavian J. of Educational Res.* 49, 27-50.
- Künzli, R. 2006. Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In: Criblez, L. et al. (Hg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards*, Bern, hep, 15-30.
- Kunze, I. 2004. Schülerpartizipation im Unterricht - Zugeständnis, Handlungsmaxime oder paradoxe Aufforderung? In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hg.), *Kooperative Schulentwicklung*, Wiesbaden, 293-316.
- Kupchik, A./Monahan, T. 2006. The new American school: preparation for post-industrial discipline. *Brit. J. Sociol. Educ.* 27, 617- 631.
- Kuper, H. 2005. *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Laat, M. de/ Simons, R.J. 2002. Kollektives Lernen: Theoretische Perspektiven und Wege zur Unterstützung von vernetztem Lernen. *Europ. Z. Berufsbildung* Nr. 27.
- Labour Party. 1997. *New Labour because Britain deserves better*. London.
- Lack, B. 2009. No excuses: A critique of the Knowledge as Power Program (KIPP) within charter schools in the USA. *J. Critical Education Policy Studies* 7, 2, 127-152. <http://www.scribd.com/doc/24518615/No-Excuses-A-Critique-of-the-Knowledge-Is-Power-Program-KIPP-within-Charter-Schools-in-the-USA>
- Ladenthin, V./Rekus, J. (Hg.) 2005. *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. München, Juventa.
- Lakkala, M./Ilomäki, L. 2006. School peer-review outcomes and suggestions report. http://insight.eun.org/shared/data/insight/documents/P2P_LakkalaIlomaki_School_reports.pdf
- Landmann, M./Schmitz, B. (Hg.) 2007. *Selbstregulation erfolgreich fördern*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Langfeldt, H.-P. 2003. Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule. In: Preiser, S., *Pädagogische Psychologie*, München, 343-364.
- Lankes, E.-M. 2004. Leseunterricht in der Grundschule. *Z. f. Erziehungswissenschaft* 7, 551-568.
- Lasswell, H. 1960. The structure and function of communication in society. In: Bryson, L. (ed.), *The communication of ideas*. New York.
- Latour, B. 2005. *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory*. Oxford, Oxford UP.
- Latour, B. 2007. *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt., Suhrkamp.
- Lauterbach, K. 2007. *Der Zweiklassenstaat. Wie die Privilegierten Deutschland ruinieren*. Berlin, Rowohlt-Berlin.
- Lave, J./Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge Univ. Press.

- Lehmann, R.H. u.a. 2004. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 11 (LAU 11). Hamburg, Behörde für Bildung u. Sport.
- Leidlmayer, B. 2007. Autonomie im Schulsystem? Eine empirische Analyse der Schulpolitik in Österreich aus Expertensicht. Diss. Fernuniv. Hagen.
- Lenhardt, G. 2001. Bildung. In: Joas, H. (Hg.), Lehrbuch der Soziologie, Frankfurt, 311-334.
- Lenhardt, G. 2004. Vergleichende Bildungsforschung - Bildung, Nationalstaat und Weltgesellschaft. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hg.), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, 965-984.
- Lenhardt, G./ Stock, M. 1997. Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und in der DDR. Frankfurt, Suhrkamp.
- Lenzen, D. 1997. Geschichte - Konzepte - Fachrichtungen. In: ders., Erziehungswissenschaft, Reinbek, 11-41.
- Levitt, S.D./ Dubner, S.J. 2007. Freakonomics. München, Goldmann.
- Liebel, M. 2006. Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? ZSE 26, 86-99.
- Lind, G. 2004. Jenseits von PISA - Für eine neue Evaluationskultur. In: Institut für Schulentwicklung PH Schwäbisch Gmünd (Hg.), Standards, Evaluation und neue Methoden, Baltmannsweiler, 1-8.
- Lipowsky, F. 2004. Dauerbrenner Hausaufgaben. Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. Pädagogik 12, 40-44.
- Little, A.W. (ed.) 2007. Education for all and multigrade teaching. Dordrecht, Springer.
- Löw, M. 2003. Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen.
- Lohmann, I. 2007. Was bedeutet eigentlich »Humankapital«?
<http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/humankapital.php>.
- Lopez, S.P. et al. 2006. The organisational context of learning: an empirical analysis. International Journal of Technology Management 35, 196-223.
- Ludwig, H./ Beutel, S.-I./ Kleinespel, K. (Hg.) 2006. Entwickeln - Forschen - Beraten. Reform für Schule und Lehrerbildung. Weinheim, Beltz.
- Lüders, M./ Rauin, U. 2004. Unterrichts- und Lehr-Lernforschung. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, 691-720.
- Luhmann, N. 1986. Sozialisation und Erziehung. In: Ders., Soziologische Aufklärung 4, Opladen, Westdeut. Verlag, 173-181.
- Luhmann, N. 1990. Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität. In: Ders., Soziologische Aufklärung 5. Opladen, 31-58.
- Luhmann, N. 1996. Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, N./ Schorr, K.E. (Hg.), Zwischen System und Umwelt. Frankfurt, Suhrkamp, 14-52.
- Luhmann, N. 2002. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt, Suhrkamp.
- Lundvall, B.-A. 2005. Innovation policy and knowledge management in the learning economy. In: Gibson, D.V. et al. (eds.), Learning and knowledge for the network society, Purdue UP, 25-56.
- Lynch, K./ Lodge, A. 2002. Equality and power in schools. London, Routledge.
- Mach, E. 1910. Populär-wissenschaftliche Vorlesungen. 4. Aufl. Wien (Reprint Saarbrücken 2006).
- Maisch, J. 2006. Wissensmanagement am Gymnasium. Wiesbaden, VS Verlag.
- Marotzki, W. 2004. Virtuelle Gemeinschaften als Impulsgeber für das Online-Lernen. In: Meister, D.M. (Hg.), Online-Lernen und Weiterbildung. Wiesbaden, 43-62.
- Matthes, E./ Heinze, C. (Hg.) 2005. Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- McCormick, R. 2006. Technology and knowledge: contributions from learning theories. In: Dakers, J.R. (ed.), Defining technological literacy. New York, Palgrave.
- McDermott, R. 2004. Learning communities. In: DiStefano, A. et al. (eds.), Encyclopedia of distributed learning, London, Sage, 285-287.
- McNeil, L. 1983. Defensive teaching and classroom control. In: Apple, M.W./ Weis, L. (eds.), Ideology and practice in schooling. Philadelphia, Temple UP, 114-142.
- McPherson, M. et al. 2006. Social isolation in America: changes in core discussion networks over two decades. Amer. Soc. Rev. 71, 353-375.
- Meighan, R. / Siraj-Blatchford, I. 2003. A sociology of educating. 4. ed. London, Continuum.
- Merkelbach, V. 2007. Hat die deutsche Gesamtschule eine Zukunft? <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Meyer, H. 2004. Was ist guter Unterricht? 2. Aufl. Berlin.
- Meyer, H./ Meyer, M.A. 2006. Frontalunterricht gestalten. In: Plöger (Hg.), 155-178.
- Meyer, M.A. 2005. Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? Z. f. Erziehungswiss. 8, 5-27.
- Milgram, S. 1974. Das Milgram-Experiment. Hamburg.
- Mittelstraß, J. 2002. Bildung und ethische Maße. In: Killius, N. et al. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt, 151-170.
- Möhringer, J. 2006. Bildungstheoretische und entwicklungsadäquate Grundlagen als Kriterien für die Gestaltung von Mathematikunterricht am Gymnasium. Diss. Univ. München.
- Moore, R. et al. (eds.) 2006. Knowledge, power and educational reform. Applying the sociology of Basil Bernstein. London, Routledge.

- Much, M. 2006. Lernen - wie es euch gefällt. taz 10.5.2006. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Müller-Benedict, V. 2007. Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? Kölner Z. f. Soziologie u. Sozialpsych. 59, 615-639.
- Müller-Plantenberg, C. (Hg.) 2007. Solidarische Ökonomie in Europa. Univ. Kassel.
- Nagaoka, J./ Roderick, M. 2004. Ending social promotion: the effects of retention. Consortium on Chicago school research.
- Nairz-Wirth, E. 2009. *Die Stille Pädagogik*. Studien zum Forschungsparadigma Pierre Bourdieus. Frankfurt, Lang.
- Nairz-Wirth, E. 2011. Early School Leaving. Stigma und Diversität. In: *Diversitas: Zeitschrift für Managing Diversity und Diversity Studies* (01/11), S. 41-49.
- Naujok, N. et al. 2004. Interaktion im Unterricht. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden, 753-776.
- Neubauer, A./ Stern, E. 2007. *Lernen macht intelligent*. München, DVA.
- Neuman, S.B. 2009. *Changing the odds for children at risk*. New York, Teachers College Press.
- Nichols, S.L./ Berliner, D.C. 2007. *Collateral damage. How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, Mass., Harvard Education Press.
- Nickel, H./ Quaiser-Pohl, C. (Hg.) 2001. *Junge Eltern im kulturellen Wandel*. Weinheim.
- Noddings, N. 2006. *Critical lessons. What our schools should teach*. Cambridge, Cambridge UP.
- Nonaka, I./ Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, Oxford UP.
- Nunner-Winkler, G. 2004. Individuelle Voraussetzungen pädagogischen Handelns. In: Krüger, H.-H./ Helsper, W. (Hg.), *Einführung in die Grundbegriffe u. Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 6. Aufl., Wiesbaden, VS Verlag, 273-294.
- Nunner-Winkler, G. 2005. Anerkennung moralischer Normen. In: Heitmeyer, W./ Imbusch, P. (Hg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*, Wiesbaden, 157-178.
- Nusche, D. 2008. *Assessment of learning outcomes in higher education: a comparative review of selected practices* (EDU Working Paper No. 15), OECD, Paris.
- Nyssen, E. 2004. Gender in den Sekundarstufen. In: Glaser, E./ Klika, D./ Prengel, A. (Hg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, 389-409.
- Oakes, J. 1990. *Multiplying inequalities: the effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica.
- O'Day, J.A. 2002. Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review* 72,3, 293-329.
- OECD, 2004. *Bildung auf einen Blick*. Paris.
- OECD. 2006a. *Think scenarios, rethink education*. Paris.
- OECD. 2006b. *Schooling for Tomorrow. Personalisierung der Erziehung*. Paris.
- OECD. 2007. *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris.
- Oelkers, J. 1991. Topoi der Sorge - Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Oelkers, J./ Tenorth, H.-E. (Hg.), *Pädagogisches Wissen, Z. f. Päd.*, 27. Beiheft, Weinheim, 213-232.
- Oelkers, J. 2000. *Schulentwicklung, Demokratie und Bildung*. oelkers-demokratie_16[1].pdf
- Oelkers, J. 2003. *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim, Beltz.
- Oelkers, J. 2004. *Ziele der öffentlichen Bildung und die Entwicklung der Institution Schule*. In: Koch, S./ Fisch, R. (Hg.), *Schulen für die Zukunft*, Baltmannsweiler, Schneider, 51-74.
- Oelkers, J. 2006a. *Gesamtschule in Deutschland*. Weinheim, Beltz.
- Oelkers, J. 2006b. *Lehrpläne als Steuerungsinstrument?* In: Criblez, L. et al. (Hg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards*, Bern, hep, 241-268.
- Oelkers, J. 2006c. *Die Zukunft der gymnasialen Bildung*. www.oelkers-gymn-246_Hofheim.pdf.
- Oelkers, J. 2007. *Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. In: Herrmann (Hg.), 62-69.
- Oevermann, U. 1996. *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt, Suhrkamp, 70-182.
- Oevermann, U. 2006. *Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht*. In: Rihm, T. (Hg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ... 2. Aufl.* Wiesbaden, 69-94.
- Osborn, M. et al. 2003. *A world of difference? Comparing learners across Europe*. Buckingham.
- Otto, H.-U./ Coelen, T. 2004. *Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagschule oder Ganztagsbildung?* In: Otto/ Coelen (Hg.), *Grundzüge der Ganztagsbildung*, Wiesbaden, 7-18.
- Otto, H.-U./ Coelen, T. (Hg.) 2005. *Ganztägige Bildungssysteme*. Münster, Waxmann.
- Otto, H.-U./ Oelkers, J. (Hg.) 2006. *Zeitgemäße Bildung*. München, Reinhardt.
- Overesch, A. 2007. *Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich*. Münster, Waxmann.
- Oyler, C. 1996. *Making room for students: sharing teacher authority in room 104*. New York, Teachers College Press.

- Paavola, S. et al. 2004. Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Rev. Educ. Res.* 74, 557-576.
- Paavola, S./ Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14, 535-557.
- Parsons, T. 1951. *The social system*. New York .
- Paterson, P.O./ Elliott, L.N. 2006. Struggling Reader to Struggling Reader: High School Students' Responses to a Cross-Age Tutoring Program. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 49, 378-389.
- Paul, R./ Elder, L. 2003. Kritisches Denken. http://www.criticalthinking.org/german_concepts_tools.doc
- Perrez, M./ Huber, G.L./ Geißler K.A. 2001. Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.), *Pädagogische Psychologie*, Weinheim, 357-414.
- Peuckert, R. 2002. Familienformen im sozialen Wandel, 4. Aufl., Opladen, Leske + Budrich.
- Pfeiffle, H. 1985. Tutorium. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 9, Sonderheft 11, 217-232.
- Pfeiffle, H. 1991. Die Zukunft der humanistischen Bildung. In: Breinbauer, I.M. (Hg.), *Bildung für die Zukunft - die Zukunft der Bildung*. Innsbruck, 71-93.
- Pfeiffle, H. 1998a. Bildung in der verwalteten Welt. In: *ÖFSE Edition Nr. 9, Education for Transition. One Europe - One World?* Wien.
- Pfeiffle, H. 1998b. Zur Vieldeutigkeit des Bildungsbegriffs. In: Mosser, A. et al. (Hg.), *Die Wirtschaftsuniversität Wien. Bildung und Bildungsauftrag*, Wien, 65-76.
- Pfeiffle, H. 2006. Wissensmanagement. In: Dzierzbicka, A./ Schirlbauer, A. (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Wien, Löcker.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) 2007. *PISA 2006*. Münster, Waxmann.
- Plank, D.N./ Harris, D. 2006. Minding the gap between research and policymaking. In: Conrad/Harris, 37-52.
- Plöger, W. (Hg.) 2006. *Was müssen Lehrer und Lehrerinnen können?* Paderborn, Schöningh.
- Pöggeler, F. 2005. Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: Matthes, E./ Heinze, C., 21-40.
- Polanyi, M. 1983. *The tacit dimension*. Gloucester.
- Pongratz, L.A. 2004. Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück: Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen. In: Pongratz, L.A./ Nieke, W./ Masschelein, J. (Hg.), *Kritik der Pädagogik - Pädagogik der Kritik*. Wiesbaden, 108-133.
- Power, M. 1999. *The audit society. Rituals of verification*. Oxford, Oxford UP.
- Prenzel, M. u.a. 2003. Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule. In: Bos, W. u.a., *Erste Ergebnisse aus IGLU*, Münster, 143-187.
- Prenzel, M./ Allolio-Näcke, L. (Hg.) 2006. *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster, Waxmann.
- Preuss-Lausitz, U. 2006. Arme Kerle. *Psychologie heute*, Nov. 06, 68-71.
- Prim, R. 2006. Schülersubjekt und Schulorganisation. In: Rihm, T. (Hg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ...* 2. Aufl. Wiesbaden, 41-68.
- Purdie, N./ Hattie, J. 1996. Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *Amer. Educ. Res. J.* 33, 845- 871.
- Putnam, R.D. (Hg.) 2001. *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh, Bertelsmann.
- Purple, D.E. 2003. Foreword. In: Books, S. (ed.), *Invisible children in the society and its schools*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Radtke, F.-O. 2006a. Erziehung, Markt und Gerechtigkeit. *Z. f. Päd* 52, 52-59.
- Radtke, F.-O. 2006b. Intelligenter Umgang mit Heterogenität? Zur Mikropolitik der Schule in der Einwanderungssituation, oder: Kann PISA halten, was es verspricht? <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Räty, H./ Snellman L. 2005. Social representations of educability. In: Antikainen, A. (ed.), *Transforming a learning society. The case of Finland*, Bern, 53-72.
- Ramm, G. et al. 2004. Soziokulturelle Herkunft: Migration. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster, 254-282.
- Rauin, U. 2004. Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen – Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird. *Pädagogische Korrespondenz*, H. 32, 39 – 49. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Reich, K. 2006. *Konstruktivistische Didaktik*. 3. Aufl. Weinheim, Beltz.
- Rendtorff, B. 2006. *Erziehung und Geschlecht*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Renkl, A. 2001. Träges Wissen. In: Rost, D.H. (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. Aufl. Weinheim, 717-721.
- Renzl, B. 2004. Zentrale Aspekte des Wissensbegriffs - Kernelemente der Organisation von Wissen. In: *Wissusek, B. (Hg.), Wissensmanagement komplex*. Berlin, 27-42.
- Reynolds, A.J. et al. 2004. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency. *Child Development* 75, 1299-1328.
- Riegel, E. 2004. *Schule kann gelingen. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*. Frankfurt/M., Fischer.
- Riffert, F./ Paschon, A. 2005. *Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten*. Wien, LIT.

- Roeder, P.M. 2001. Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland. *Z. f. Päd.* 47, 201-215.
- Rösner, E. 2007. Ungleiche Bildungschancen im Spiegel von Schulleistungsstudien. In: Fischer/ Eisenbast, 15-24.
- Rohwer, A. 2011. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im europäischen Vergleich. *ifo Schnelldienst* 10/2011 – 64. Jahrgang. http://www.ifo.de/DocDL/ifosd_2011_10_5.pdf
- Rolff, H.-G. 2007a. Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim, Beltz.
- Rolff, H.-G. 2007b. Zwiespältige Aussichten für die Schule in der Wissensgesellschaft. In: Herrmann (Hg.), 204-209.
- Roscoe, R.D./ Chi, M.T.H. 2007. Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Rev. Educ. Res.* 77, 534-574.
- Rost, J. et al. 2004. Naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. Methoden und Ergebnisse von PISA 2000. Wiesbaden, VS Verlag.
- Rost, D.H. 2005. Interpretation und Bewertung pädagogisch- psychologischer Studien. Weinheim, Beltz.
- Rost, D.H. (Hg.) 2006. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim, Beltz.
- Roth, W.-M./ Lee, Y.-J. 2007. "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Rev. Educ. Res.* 77, 186-232.
- Rumpf, H. 2006. Unterschlagene Erfahrungen. In: Frost, U. (Hg.), *Unternehmen Bildung. Sonderh. Vierteljahresschrift f. wiss. Päd.*, Paderborn, 64-68.
- Rumpf, H. 2007. Wunde Punkte. Ein Zitat-Mosaik zur Bildungslage. In: Herrmann (Hg.), 14-19.
- Rutter, M. et al. 1980. Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim.
- Ryan, R./ Lynch, M. 2003. Motivation and classroom management. In: Curren, R. (ed.), *A companion to the philosophy of education*. Oxford, 260-271.
- Rychen, D.S./ Salganik, L.H. 2003. Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Ashland, OH, Hogrefe & Huber.
- Sacher, W. 2002. Die Notengebung ist unzureichend. In: Winter, F. et al. (Hg.), *Leistung, sehen, fördern, werten*. Bad Heilbrunn, 20-27.
- Sacher, W. 2005. Deutsche Leistungsdefizite bei PISA. In: Frederking, V./ Heller, H./ Scheunpflug, A. (Hg.), *Nach PISA*. Wiesbaden, VS Verlag, 22-50.
- Sadler, P.M./ Good, E. 2006. The Impact of Self- and Peer Grading on Student Learning. *Educational Assessment* 11, 1-31.
- Sahlberg, P. 2008. Rethinking accountability in a knowledge society. *J. Educ. Change*. <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Rethinking%20accountability%20JEC%202009.pdf>
- Saltman, K./ Gabbard, D. (eds.) 2003. *Education as enforcement*. NY, Routledge.
- Scanlon, M./Buckingham, D. 2004. Home learning and the educational marketplace. *Oxford Rev. Educ.* 30, 287-303.
- Schaefers, C. 2002. Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland - eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizer. Z. f. Bildungswissenschaften* 24, 1, 65-88.
- Schaefers, C. 2008. Steigerungsemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektiven auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität. In: Helsper et al., 225-244.
- Schimank, U. 2005. *Die Entscheidungsgesellschaft*. Wiesbaden.
- Schlömerkemper, J. (Hg.) 2004. *Bildung und Standards. Die Deutsche Schule*, 8. Beiheft, München.
- Schmid, S. et al. 2006. Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. In: Prenzel, M./ Allolio-Näcke, L. (Hg.), 398-413.
- Schmidt, A. 2007. „Die Verschiedenheit der Köpfe“. Oder: Wie Heterogenität zur Chance von Schulentwicklung werden kann. In: Kahl, H./ Knauer, S. (Hg.), *Bildungschancen in der neuen Ganztagschule*. Weinheim Beltz, 212-227.
- Schmitz, K. 1980. *Geschichte der Schule*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Schneider, I.K. 2004. Der Übergang in die Schule - eine mehrperspektivische kooperative Gestaltungsaufgabe. In: Hansel, T. (Hg.), *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlußfähigkeit*, Herbolzheim, 200-231.
- Schnoor, H./ Lange, C./ Mietens, A. 2006. *Qualitätszirkel. Theorie und Praxis der Problemlösung an Schulen*. Paderborn, Schöningh.
- Schrödter, M. 2007. „Normieren ohne dermaßen zu regieren“. In: Brumlik, M./ Merkens, H. (Hg.), *bildung . macht . gesellschaft*, Opladen, 317-320.
- Schuck, K.-D. 2007. Diagnostik in der Integrationspädagogik. In: Brumlik, M./ Merkens, H. (Hg.), *bildung . macht . gesellschaft*, Opladen, 322-325.
- Schümer, G. 2004. Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G. et al. (Hg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler*, Wiesbaden, 73-114.
- Schümer, G. 2005. Schule und soziale Ungleichheit. *Die Deutsche Schule* 97, 266-284.
- Schütz, G. /West, M.R./ Wößmann, L. 2007. School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. *EDU/WKP(2007)9*, Paris, OECD.

- Schütz, G./ Wößmann, L. 2005. Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? <http://groups.uni-paderborn.de/rindermann/materialien/Leitfragen/4.SchuetzWoess05.pdf>.
- Schulz, K.-P. 2005. Lernfähigkeit als Quelle von Innovation. In: Aderhold, J./ John, R. (Hg.), Innovation. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Konstanz, UVK, 227-242.
- Schumacher, E. 2002. Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen. Oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, J./ Schumacher, E. (Hg.), Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn.
- Schweitzer, J. 2005. PISA-Vergleiche ohne Tabus! Die Deutsche Schule 97, 390-396.
- Seashore Louis, K./ Leathwood, K. 2000. From organizational learning to professional learning communities. In: Seashore Louis, K./ Leathwood, K. (eds), Organizational learning in schools. Lisse.
- Seel, H./ Scheipl, J. 2004. Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz, Leykam.
- Segal, R.A. 2007. Mythos. Eine kleine Einführung. Stuttgart, Reclam.
- Seitz, S./ Platte, A. 2006. Unterricht zwischen Vielfalt und Standardisierung. In: Platte, A. et al. (Hg.), Inklusive Bildungsprozesse, Bad Heilbrunn, 122-131.
- Sharples, M. 2005. Learning As Conversation: Transforming Education in the Mobile Age. University of Birmingham. http://www.fil.hu/mobil/2005/Sharples_final.pdf
- Shell Deutschland Holding (Hg.) 2006. Jugend 2006. Frankfurt, Fischer.
- Siebert, H. 1999. Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied.
- Siebert, H. 2003. Vernetztes Denken. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München.
- Siegrist, J. 1996. Der medizinische und gesellschaftliche Fortschritt. In: Kaiser, G. u.a. (Hg.), Die Zukunft der Medizin. Frankfurt.
- Siljander, P. 2005. Bildung und Wohlfahrtsstaat. Faktoren des erfolgreichen Schulsystems in Finnland. Die Deutsche Schule 97, 432-447.
- Singer, W. 2002. Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt, Suhrkamp.
- Siraj-Blatchford, I./ Moriarty, V. 2004. Pädagogische Wirksamkeit in der Früherziehung. In: Fthenakis, W.E./ Oberhuemer, P. (Hg.), Frühpädagogik international, Wiesbaden, 87-104.
- Sjøberg, S. 2004. Internationale Vergleichsstudien - ihre guten und schlechten Seiten. In: Bayrhuber, H. et al. (Hg.), Konsequenzen aus PISA. Innsbruck, 51-60.
- Skrobanek, J. 2007. Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern. Z. Soz. Erziehung u. Sozialisation, 27, 3.
- Sliwka, A./ Diedrich, M./ Hofer, M. (Hg.) 2006. Citizenship education - Theory, research and practice. Münster, Waxmann.
- Sliwka, A./ Frank, S. 2004. Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim, Beltz.
- Solga, H. 2005. Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen, Barbara Budrich.
- Solga, H. 2008. Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. WZBrief Bildung, Okt. 2008.
- Solga, H./ Wagner, S.J. 2004. Die Bildungsexpansion und ihre Konsequenzen für das soziale Kapital der Hauptschule. In: Engler/ Kraiss, 97-114.
- Somekh, B./ Lewin, C. 2005. Research methods in the social sciences. Thousand Oaks, Sage.
- Spitzer, M. 2002. Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Spektrum.
- Stamm, M. 2008. Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 106-124.
- Standish, P. 2003. The nature and purposes of education. In: Curren, R. (ed.), A companion to the philosophy of education. Oxford, 221-231.
- Steinert, B. et al. 2006. Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Z. f. Päd. 52, 185-204.
- Steinert, H. 2005. Die Universitätsreform der Gegenauflärung. http://www.linksnetz.de/T_texte/T_Steinert_uni.html
- Stern, E. 2003. Wissen ist der Schlüssel zum Können. Psychol. heute, Juli, 30-35.
- Stern, E. 2006. Lernen. Pädagogik 7-8/06, 45-49.
- Stevens, R. et al. 2005. Comparative understanding of school subjects: past, present, and future. Rev. Educ. Res. 75, 125-157.
- Stewart, T.A. 1998. Intellectual capital. London.
- Stimpel, H.-M. 2005. Die Einzigartigkeit des deutschen Bildungswesens. Göttingen, Cuvillier.
- Stoll, L./ Creemers, B.P.M./ Reezigt, G. 2006. Effective school improvement: similarities and differences in improvement in eight European countries. In: Harris/ Chrispeels, 90-106.
- Strätz, R./ Solbach, R./ Holst-Solbach, F. 2007. Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. BMBF, Bonn.
- Struck, P. 2004. Die 15 Gebote des Lernens. Darmstadt.
- Stuckey, B./ Barab, S. 2007. New conceptions for community design. In: Andrews, R./ Haythornthwaite, C. (eds.), The Sage handbook for E-learning research. Los Angeles, Sage, 439-465.
- Svecnik, E. 2004. Welche Kompetenzen sollen in der Schule vermittelt werden? In: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck, 189-204.

- Svensson, N.E. 1962. Ability grouping and scholastic achievement. Stockholm.
- Tanner, A. et al. (Hg.) 2006. Heterogenität und Integration. Zürich, Seismo.
- Tatto, M.T./ Plank, D.N. 2007. The dynamics of global teaching reform. In: Tatto, M.T. (ed.), Reforming teaching globally. Oxford Studies in Comparative Education 17, 1, 267-277.
- Tenorth, H.-E. 1999. Die zweite Chance. Oder:Über die Geltung von Kritikansprüchen ‚kritischer Erziehungswissenschaft‘. In: Sünker, H./ Krüger, H.-H. (Hg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt, Suhrkamp, 135-161.
- Tenorth, H.-E. 2004. Bildungsstandards und Kerncurriculum. Z. f. Päd. 50, 650-661.
- Tenorth, H.-E. 2006a. Schule und Universität. Bildungswelten im Konflikt. Konstanz, UVK.
- Tenorth, H.-E. 2006b. Professionalität im Lehrerberuf. Z. f. Erziehungswiss. 9, 580-597.
- Terhart, E. 2001. Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim.
- Terhart, E. 2003. Die Lehrerbildung. In: Cortina, K.S. et al. (Hg.), Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland, Strukturen und Entwicklung im Überblick. Reinbek, 787-810.
- Terhart, E. 2005. Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? Z. f. Päd. 51, 1, 1-14.
- Thiel, F. 2008. Die Organisation der Bildung – eine Zumutung für die Profession? In: Ehrenspeck, Y. et al. (Hg.), Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden, VS Verlag, 211-228.
- Thimm, K. 2000. Schulverweigerung. Münster.
- Thonhauser, J. 2002. Die Beurteilung der Leistungen von Schülern und Schülerinnen. In: Eder, F. u.a. (Hg.), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck, 49-70.
- Thurn, S. 2007. Die Laborschule in Bielefeld: Fördern und Fordern in einer Schule ohne Auslese. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Tillmann, K.-J. 2004. Die homogene Lerngruppe - oder: System jagt Fiktion. In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T. (Hg.), Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden, VS Verlag, 33-39.
- Tillmann, K.-J. 2005. Viel Selektion - wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Avenarius, H. et al. (Hg.), Bildung: Gestalten-Erforschen-Erlesen. München, 123-136.
- Tillmann, K.-J. 2006a. Neue Argumente auf einem alten Kampffeld? Die Schulstruktur-Diskussion vor und nach PISA. Pädagogik 7-8/06, 38-42.
- Tillmann, K.-J. 2006b. Die Qualitätsdefizite des deutschen Schulsystems und die Hoffnung auf Standards und Evaluation. In: Ludwig et al. (Hg.), 199-213.
- Tillmann, K.-J. 2007. Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. <http://www.forum-kritische-paedagogik.de>
- Tillmann, K.-J./Meier, U. 2001. Schule, Familie und Freunde. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 468-509.
- Tippelt, R./ Mandl, H./ Straka, G. 2003. Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hg.), Innovation durch Bildung, Opladen, 349-370.
- Tittle, P. 2004. Should parents be licensed? Amherst.
- Torney-Purta, J. et al. 2001. Citizenship and education in twenty-eight countries. Amsterdam, IEA.
- Touraine, A. 1992. Critique of modernity. Oxford.
- Toyama-Bialke, C. 1998. Adolescent's daily lives and parental attitudes toward the school: a German-Japanese comparative study. Studies in Education Evaluation 24, 347-367.
- Tully, C.J. 2004. Lernen im Wandel - Auf dem Weg zu einer Lernkultur der Informationsgesellschaft? In: Hungerland, B./ Overwien, B. (Hg.), Kompetenzentwicklung im Wandel, Wiesbaden, 27-50.
- Tuomi, I. 2007. Learning in the age of networked intelligence. Europ. J. Education 42, 235-254.
- Tyack, D./Tobin, W. 1993. The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change? Amer. Educ. Res. J. 31, 453-479.
- UNICEF. 2007. Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, *Innocenti Report Card 7*, 2007, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- Vaisey, S. 2006. Education and its discontents: overqualification in America, 1972-2002. Social Forces 85, 835-861.
- Valtin, R. 2002. Was ist ein gutes Zeugnis? München, Juventa.
- Valtin, R. 2005. Länger gemeinsam lernen - eine notwendige, aber nicht hinreichende bildungspolitische Forderung. In: Carlsburg, G. -B. v./ Mustelkiene, I. (Hg.) Bildungsreform als Lebensreform, Frankfurt, Lang, 243-251.
- van Sluijs, E.M.F. et.al. 2007. Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials, BMJ 335 ,703, 6.
- Vobruba, G. 2007. Entkopplung von Arbeit und Einkommen. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag.
- Vogd, W./ Saake, I. 2008. Einleitung: Moderne Mythen der Medizin, in: dies. (Hg.), Moderne Mythen der Medizin, Wiesbaden, 7-36.
- Vogel, P. 2006. Bildungstheoretische Optionen zum Problem der Ganztagsbildung. In: Otto /Oelkers (Hg.), 14-20.

- von Saldern, M./ Paulsen, A. 2004. Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA? In: Schlömerkemper, J. (Hg.), *Bildung und Standards, Die Deutsche Schule*, 8. Beih., 66-100.
- Wagner, G.G. 2006. Ökonomie(sierung) und Bildung - Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis. *Z. f. Päd.* 52, 43-51.
- Waller, W. 1932. *The sociology of teaching*. New York.
- Weinert, F.E. 2001. Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hg.), *Was Schule leistet*, München, 65-86.
- Weinert, F.E./ Helmke, A. (Hg.) 1997. *Scholastik. Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim.
- Weiß, M. 2002. Stichwort Bildungsökonomie. *Z. f. Erziehungswiss.* 5, 183-200.
- Wellenreuther, M. 2005. *Lehren und Lernen - aber wie?* Baltmannsweiler, Schneider.
- Welzel, C./ Inglehart, R. 2008. The role of ordinary people in democratization. *Journal of Democracy* 19, 1, 126-139.
- Wendebourg, E. 2004. *Geschlecht verstehen. Entwicklung eines multimedialen Lernprogramms zur Analyse von Werbebotschaften*. Hamburg, Kovac.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice*. Cambridge.
- Wenger, E./ McDermott, R./ Snyder, W.M. 2002. *Cultivating communities of practice*. Boston, Harvard Business School Press.
- Werler, T. 2002. Schweden. In: Döbert, H. et al. (Hg.), *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren, Schneider, 452-469.
- Wiechmann, J. 2003. *Schulpädagogik*. Baltmannsweiler, Schneider.
- Wihstutz, A. 2004. Arbeit als Lernfeld für Kinder. In: Hungerland, B./ Overwien, B. (Hg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel*, Wiesbaden, 111-128.
- Wild, E. 2004. Häusliches Lernen - Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Z. f. Erziehungswissenschaft, Beih.* 3, 37-64.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, S.R. 2001. *Psychologie des Lerners*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.), *Pädagogische Psychologie*, 4. Aufl, Weinheim, 207-270.
- Wilkinson, R.G. 2005. *The impact of inequality. How to make sick societies healthier*. New York, The New Press.
- Willke, H. 2007. *Smart governance. Governing the global knowledge society*. Frankfurt, Campus.
- Winter, F. et al. (Hg.) 2002. *Leistung, sehen, fördern, werten*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Winter, F. 2004. *Leistungsbewertung*. Hohengehren, Schneider.
- Wittwer, H. et al. 2004. Forschendes Lernen in einem Lehrgang zum kooperativen offenen Lernen. In: Rahm, S./ Schratz, M. (Hg.), *LehrerInnenforschung*. Innsbruck, 105-118.
- Wößmann, L. et al. 2007. *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. EDU/WKP(2007)8. Paris, OECD.
- Wolter, A. o.J. (1989). *Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion: Zweihundert Jahre Abitur 1788-1988*. <http://www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/unireden/ur28/dokument.pdf>
- Wustmann, C. 2005. Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. *Z. f. Päd.* 51, 192-206.
- Zedler, P. 2007. Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, *Erziehung und Bildung*. In: Benner (Hg.), 61-72.
- Zedler, P. u.a. 2004. *Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern*. In: Doll, J./ Prenzel, M. (Hg.), *Bildungsqualität von Schule*, Münster, 114-132.
- Zenke, K.G. 2003. Wider den Unsinn von der "begabungsgerechten" Hauptschule. *Neue Sammlung H. 2*, 297-314.
- Ziegler, H. 2006. Prävention und soziale Kontrolle. In: Scherr, A. (Hg.), *Soziologische Basics*, Wiesbaden, 146-153.
- Zimmermann, P. 2003. *Grundwissen Sozialisation*. 2. Aufl. Opladen.
- Zinnecker, J. 1975. *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim.
- Zuckerman, G. 2003. *Development of reflection through learning activity*. Paper presented at the 10th Biennial Conference of the Europ. Assn. for Res. on Learning a. Instruction, Padova, Aug. 26-30.
- http://www.feldmann-k.de/texte/bildung-und-erziehung.28/articles/paedilex.html?file=tl_files/kfeldmann/pdf/bildung-erziehung/paedilex.pdf

Autor:

Prof. Dr. Klaus Feldmann
Wirtschaftsuniversität Wien (Gastprofessor)
Email: k.feldmann@ish.uni-hannover.de
Homepage: www.feldmann-k.de