

*„Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer
Selbstreflexion.“
(Theodor W. Adorno)¹*

Einführung

Schulkritik hat in den vergangenen Jahren Konjunktur erfahren: Seit der Publikation der ersten PISA-Studie² wird in der Öffentlichkeit verstärkt über die Effektivität des deutschen Schulsystems gestritten. Zentrale Kritikpunkte sind dabei der im OECD-Vergleich unterdurchschnittliche Kompetenzerwerb von SchülerInnen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, eine vergleichsweise hohe Leistungsstreuung innerhalb dieser Grundbildungsbereiche sowie eine nachweisbar starke Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Offensichtlich haben Schulen in Deutschland nicht die Effekte, die von ihnen erwartet wurden.

Aus den Ergebnissen von Vergleichsstudien und deren öffentlicher Diskussion ergeben sich Fragen: Welche Effekte sollten Schulen haben? Sind die durchgeführten Studien von ihrer Konzeption her geeignet, wünschenswerte Effekte von Schulen zu messen? Welchen Einfluss haben Vergleichsstudien auf Schulentwicklung in Deutschland? Diese Fragen gehen über die Feststellung eines im internationalen Vergleich nicht zufriedenstellenden Kompetenzerwerbs hinaus. Für einen produktiven Umgang mit den Resultaten existierender Leistungsstudien ist es notwendig, den Rahmen der Leistungsergebnisse zu verlassen und die Studien in den Kontext des Bildungsauftrags von Schulen zu stellen, denn sonst wären lediglich Verbesserungen der Messinstrumente oder Forderungen nach mehr Mitteln möglich. Erst die Einordnung der Leistungsstudien in den Kontext des Auftrags von Schulen lässt die Entwicklung einer Perspektive zu, die über den status quo hinausgeht.

Mit dieser Argumentation ist der Forschungsansatz der vorliegenden Arbeit benannt. In ihr wird die Frage aufgegriffen, welchen Beitrag Leistungsstudien (wie beispielsweise PISA) zum Bildungsauftrag der deutschen Schulen erbringen können. Damit sind zwei wesentliche Untersuchungsaspekte angesprochen: der Bereich der Leistungsstudien beinhaltet die Darstellung von Konzeption und Ergebnissen, der Aspekt des Bildungsauftrags hingegen tangiert die Funktion von Schulen in der modernen Informationsgesellschaft. Folglich berührt die vorliegende Arbeit eine Schnittmenge aus empirischer

¹ Adorno 2002, S. 90

² PISA steht für *Programme for International Student Assessment* und wird von der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) durchgeführt.

Forschung und qualitativer Schulforschung. Mein Forschungsansatz bildet die verknüpfende Untersuchung von drei Dimensionen: der theoretisch fundierte Bildungsauftrag der Schule einschließlich des ökonomischen Ansatzes einer auf Wirksamkeit orientierten Schule, die Frage nach Merkmalen einer „guten Schule“ und Leistungsstudien als ein Messinstrument für beabsichtigte Wirkungen des Systems Schule.

Der Forschungsstand zeigt, dass diese drei Aspekte zu unterschiedlichen Zeiten diskutiert wurden und unterschiedliche historische Wurzeln haben. Chronologisch gesehen hat die Frage nach einem geeigneten Bildungsauftrag von Schulen die längste Tradition. Hartmut von Hentigs³ Konzept einer Schule als Brücke in die Gesellschaft, das auch in seinen aktuellen Publikationen erkennbar wird⁴, kann als Entwicklung seiner Forschungen der 60er und 70er Jahre sowie der Grundlegung der Laborschule Bielefeld (1974) verstanden werden⁵. Innerhalb seiner Bildungstheorie rekurriert von Hentig auf Wilhelm von Humboldt und übernimmt bei der Begriffsbestimmung ‚Bildung‘ bzw. ‚sich bilden‘⁶ das von Humboldt beschriebene Verhältnis zwischen Ich und Welt, das Herwig Blankertz als „Theorie der Individualität“⁷ bezeichnet. Neben der humanistischen Tradition Humboldts berührt das Verhältnis der Generationen zueinander als Kern der Bildungstheorie und Schulpraxis von Hentigs die Philosophie des Aufklärers Jean-Jacques Rousseau. Die Beziehung zwischen Mensch und Bürger in Rousseaus *Contrat Social* korrespondiert mit der Beziehung zwischen Ich und Welt im Rahmen der Bildung, die von Hentig als „gewollte Bildung“⁸ bezeichnet. Die in der vorliegenden Arbeit bedeutsame Kontroverse (insbesondere zwischen Hartmut von Hentig und Hermann Giesecke), was denn Aufgabe von Schulen sein solle, reicht zeitlich weiter zurück als der Disput zwischen Giesecke und von Hentig. Jedoch erfuhr die Frage nach Grenzen schulischer (Bildungs)Arbeit insbesondere in den 90er Jahren Beachtung im Zuge öffentlicher Debatten über den Wandel von Wert- und Normvorstellungen junger Menschen und ihrer familiären Lebensbedingungen, die den schulischen Lernsituationen vorausgehen.

Die Frage, inwieweit pädagogische Programmatik – konkret: theoriegeleitete Planung und Organisation von Schulen – und ökonomischer Anspruch im Sinne von Effizienzorientierung des Systems Schule miteinander vereinbar sind, wird verstärkt seit Ende der 80er Jahre diskutiert. Die OECD gab 1989 den Bericht „Schools and Quality“ heraus, in dem sie einen kritischen öffentlichen Blick auf die Qualität des Schulwesens konstatierte⁹. Dass Schulen in qualitativer Hinsicht unter Beobachtung stehen, kann – so die OECD-Autoren – mit der Bildungsexpansion der 70er Jahre einerseits und dem zunehmenden globalen Wettbewerb seit den 70er Jahren (Schulbildung als Wirtschaftsfaktor, als Voraussetzung für berufliche Qualifikation) andererseits erklärt werden. Schulentwicklung steht also in gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Zusammen-

³ Hartmut von Hentig ist emeritierter Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld; von Hentig war bis 1987 wissenschaftlicher Leiter der Laborschule und des Oberstufenkollegs in Bielefeld.

⁴ In diesen Kontext ist auch der Vorschlag von Hentigs einer ‚Entschulung‘ der Mittelstufe und eines einjährigen Dienstes in der Gemeinschaft einzuordnen. Vgl. Hentig 2006

⁵ Vgl. Hentig 1977

⁶ Vgl. Hentig 1999, S. 38 f.

⁷ Blankertz 1992, S. 102

⁸ Vgl. Hentig 1999a

⁹ Vgl. OECD 1989

hängen – diese Betrachtungsweise wird bei der kritischen Einschätzung von Leistungsstudien im Verlauf der vorliegenden Arbeit erneut erkennbar werden.

Den zweiten inhaltlichen Schwerpunkt, der in der vorliegenden Arbeit mit der Frage nach dem Bildungsauftrag von Schulen verknüpft wird, bilden Merkmale einer „guten Schule“. Die Forschung nach Kriterien einer „guten Schule“ weist eine Tradition auf, die insbesondere durch angloamerikanische erziehungswissenschaftliche Forschung in den 80er Jahren geprägt worden ist.¹⁰ Die „Gute-Schule-Diskussion“ verfolgt mit ihrer quantitativen empirischen und ihrer qualitativen Ausrichtung zwei Perspektiven. Als Resultate, so kommentiert Böttcher relativierend, finde man „eher ‚Listen‘ von Merkmalen als theoretische Modelle“¹¹. Diese Indikatoren-Listen¹² für Schulen sollen in Form von Wirksamkeitskriterien die Schulentwicklungsforschung voranbringen. An diesem Punkt jedoch wendet Jürgen Oelkers¹³ ein, dass Kriterienkataloge die Frage unbeantwortet ließen, wie Schulen lernen und besser (d.h. wirksamer) werden können. Anhand meiner Untersuchungsergebnisse wird dieser Einwand am Ende der vorliegenden Arbeit kritisch geprüft werden müssen. Böttchers zitierter Hinweis, dass Merkmalslisten der „guten Schule“ einer theoretischen Modellbildung entbehren würden, ist in der Konstruktion dieser Arbeit insofern berücksichtigt, als dass „gute Schule“-Kriterien¹⁴ gewonnen werden aus der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theoriezugängen zum Bildungsauftrag von Schulen einerseits und dem Praxisbeispiel einer Reformschule andererseits¹⁵. Den dritten zentralen Aspekt meiner Überlegungen bilden Leistungsstudien; der Zusammenhang zwischen Leistungsmessungen und den oben genannten Kriterien einer „guten Schule“ ist offenkundig: Beide Untersuchungsansätze haben ihren Ausgangspunkt in der Frage nach der Wirksamkeit von Schulen. Während jedoch Kriterienkataloge gewissermaßen das ‚Destillat‘ einer „guten Schule“ als wünschenswertes Ergebnis darstellen, ist das Forschungsinteresse bei Leistungsstudien auf die Erfüllung definierter fachlicher und überfachlicher Standards im Rahmen eines (inter)national vergleichenden Bildungsmonitorings gerichtet.

Die Leistungsstudien der 90er Jahre sowie die zurückliegenden PISA-Studien tragen zur Entwicklung eines Prozesses der Ergebnisorientierung bei, der im OECD-Bericht „Schulen und Qualität“ als „Verschiebung der Priorität von den Inputs [...] zu den Outputs“¹⁶ bezeichnet wird. Zahlreiche Publikationen, in denen bisher Ergebnisse von Vergleichsstudien aufgegriffen wurden, präsentieren schulpolitische Konsequenzen aus PISA-Studien, lassen jedoch Fragen der Aufnahme der Ergebnisse in Qualitätsentwicklungsprozesse von Schulen außer Acht, so dass Terharts Feststellung nach der ersten PISA-

¹⁰ Vgl. Purkey/ Smith 1983; Mortimore 1988; Mortimore 1997

¹¹ Böttcher 2002, S. 78

¹² Purkey/ Smith unterscheiden hinsichtlich der Merkmale einer „guten Schule“ Variablen der Organisationsstruktur (z.B. Leitung der Schule, Weiterbildung des Kollegiums) von Prozessvariablen (z.B. gemeinsame Planungen, kollegiale Beziehungen, Zielklarheit). Vgl. Purkey/ Smith 1983

¹³ Jürgen Oelkers ist Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich.

¹⁴ In meinen Überlegungen verwende ich den Ausdruck „gute Schule“; dabei wird unterstellt, dass es die eine „gute Schule“ nicht gibt, wohl aber das Bemühen auszudrücken, an welchen Kriterien eine „gute Schule“ erkennbar sein kann.

¹⁵ Vgl. die Skizze der Helene-Lange-Schule Wiesbaden in Kapitel 4.

¹⁶ OECD 1991, S. 178

Studie auch heute noch Aktualität besitzt: „Die Frage, wie man vergleichende Leistungs-
informationen produktiv nutzen kann, wie ein solcher Rückmelde- und Einbringungs-
prozess zu gestalten ist und was geschieht, wenn man extern erzeugte Informationen in
interne Prozesse einbringt, ist innerhalb der empirischen Schul- und Unterrichtsfors-
chung weitgehend ungeklärt.“¹⁷

Dieser Arbeit liegt folgende Struktur zugrunde: Zunächst erfolgt die Legitimation der
Thematik als eine Fragestellung, die im inhaltlichen Radius der Erziehungswissenschaften
liegt. In einem zweiten Schritt (Kapitel zwei) werden Leistungsstudien benannt so-
wie zentrale Begrifflichkeiten erläutert und voneinander abgegrenzt, um eine inhaltlich
klare Terminologie in dieser Arbeit zu gewährleisten. Der Zusammenhang von Stan-
dards und Leistungsstudien führt zu einer den Curricula der Studien übergeordneten
Frage, die eine Gelenkstellenfunktion in dieser Arbeit hat: Welcher Auftrag wird ‚der
Schule‘¹⁸ zugeschrieben, was soll sie leisten? Diese Frage steht in engem Zusammen-
hang mit den konkreten Ergebnissen der Leistungsstudien, denn die Ergebnisinterpreta-
tion ist auch abhängig von den Erwartungen, die an Schulen gerichtet werden.

Exemplarisch für unterschiedliche Erwartungen an Schulen sind in Kapitel drei ver-
schiedene Zugänge zum Bildungsauftrag der Schule benannt und kontrastierend skiz-
ziert. Ausgehend von der gesetzlichen Fundierung des Bildungsauftrags bilden die An-
sätze von Hermann Giesecke¹⁹, Hartmut von Hentig, Wolfgang Klafki²⁰ und Wolfgang
Böttcher²¹ wesentliche Argumentationslinien im wissenschaftlichen und öffentlichen
Diskurs um Schulen in Deutschland. Die Ausgangspunkte der Ansätze differieren deut-
lich: Klafki und von Hentig formulieren ihr Bildungsverständnis auf der Basis einer
Gesellschaftskritik, während Gieseckes Argumentation funktionalen Charakter hat, in-
dem er die Orientierung schulischer Bildung am Interesse der (das Bildungssystem fi-
nanzierenden) Steuerzahler ausrichtet. Böttcher argumentiert mit dem ökonomischen
Ansatz von Organisations- und Qualitätsorientierung und prüft die Übertragbarkeit die-
ser Kategorien auf das System Schule. Böttcher greift damit einen in Deutschland seit
wenigen Jahren einsetzenden Trend auf, der sich in der Frage ausdrückt: Mit welchen
Instrumenten lässt sich die Wirksamkeit von Schulen systematisch und nachhaltig ver-
bessern? Die Zugänge zum Bildungsauftrag nehmen eine zentrale Stellung innerhalb der
vorliegenden Arbeit ein: Sie sind Voraussetzung für die Entwicklung von Kriterien einer
„guten Schule“, denn der Formulierung von ‚Gütekriterien‘ muss eine Zieldefinition (des
Systems Schule) vorausgehen.

Kapitel vier hat den Charakter eines Transfers von bildungs- und organisationstheoreti-
schen Ansätzen auf Forschungsergebnisse der Sozialpsychologie sowie auf das Praxis-
beispiel einer konkreten Einzelschule (Helene-Lange-Schule Wiesbaden). Im Rahmen
dieses interdisziplinären Ansatzes führen insbesondere die Forschungen von Harald

¹⁷ Terhart 2002, S. 87

¹⁸ Der Terminus ‚die Schule‘ bezieht sich schulformunabhängig auf Schulen in Deutschland.

¹⁹ Hermann Giesecke ist emeritierter Professor für Pädagogik und Sozialpädagogik an der Universität Göttingen.

²⁰ Wolfgang Klafki ist emeritierter Professor für Pädagogik an der Universität Marburg.

²¹ Wolfgang Böttcher ist Professor für Pädagogik an der Universität Münster; Böttcher ist dort Leiter der Abteilung ‚Qualitätsentwicklung und Evaluation‘.

Welzer²² zu einer bedeutsamen Frage: „Wie kann die Entstehung von Autonomie und Verantwortung in der Schule begünstigt werden?“ Ein Versuch der Beantwortung dieser Frage ist eine kriteriengeleitete Skizze der Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Nachdem zuvor in Kapitel drei ein bildungspolitischer Horizont eröffnet wurde, erfolgt hier gewissermaßen die ‚Erdung‘ der Theorie anhand eines Praxisbeispiels. Dieses hat weniger die Repräsentationsfunktion einer ‚Idealschule‘, vielmehr sollen – im Sinne einer Autonomieorientierung – überdenkenswerte Strukturelemente der Regelschule²³ auf der Folie der Helene-Lange-Schule besonders deutlich sichtbar werden.

Der Verbindung aus bildungstheoretischem Ansatz und pädagogischer Praxis folgt im fünften Kapitel ein Abriss zentraler Leistungsstudien in Deutschland seit Anfang der 90er Jahre. *International Study of Reading Literacy* (1991), TIMSS (1995/96), PISA 2000/ PISA-E 2000, PISA 2003, IGLU (2001) und VERA (2004) werden hinsichtlich Forschungsinteresse, Methodik und Resultaten dargestellt²⁴. Entsprechend einer Bildungstheorie und empirischen Forschung vernetzenden Sichtweise wird im darauf folgenden sechsten Kapitel geprüft, wie sich die Studien zum Anspruch einer ökonomisch arbeitenden Bürger- und Lebensschule verhalten.

An dieser Stelle sei bereits darauf verwiesen, dass die Struktur der Arbeit auch darauf angelegt ist, das immer wieder präsente Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Pädagogik konstruktiv aufzulösen. Insbesondere in Kapitel sechs soll mit dem bis dahin entwickelten tragfähigen ‚neu gedachten‘ Modell einer Schulprogrammatisierung eine Einschätzung zu Chancen und Grenzen der Leistungsstudien gegeben werden können. Die ‚neu gedachte‘ Schule wird mit dem Ausdruck ‚ökonomisch orientierte Bürger- und Lebensschule‘ bezeichnet. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass der Prozess von Zieldefinition über die Maßnahmenentscheidung zur Ergebnisprüfung unter bestimmten, näher zu beschreibenden Voraussetzungen für Schulen ertragreich sein kann.

Wie diese noch zu konkretisierenden Voraussetzungen aussehen können, soll im siebten Kapitel eruiert werden. Drei programmatische Schriften – der „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970), die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995) und die Grundschriftlinien des Landes Nordrhein-Westfalen (2003) – werden hinsichtlich ihres Beitrags zu personaler und sozialer Bildung befragt werden. Ausgehend von der Kritik an vergleichenden Leistungsstudien wird in Kapitel sieben eine Formulierung pädagogischer Handlungsleitlinien im Zentrum stehen, die sich auf den vorangegangenen Vergleich von Zugängen zum Bildungsauftrag stützt.

Die beiden Kapitel sechs und sieben stellen zusammen genommen im Kern den neuen Beitrag dieser Arbeit zur aktuellen Forschungslage dar: Zunächst werden ökonomische und pädagogische Orientierung von Schulen miteinander verbunden, anschließend wird ein erster Vorschlag zu verbindlichen pädagogischen Handlungsleitlinien erarbeitet, und

²² Harald Welzer ist Direktor des *Center for Interdisciplinary Memory Research* am Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen und Professor für Sozialpsychologie an der Universität Witten/Herdecke. Welzer forscht unter Einbezug von neuronalen, emotionalen und sozialen Aspekten nach Faktoren, die das Erinnern beeinflussen.

²³ Mit dem Begriff ‚Regelschule‘ werden in dieser Arbeit alle allgemeinbildenden Schulen in Deutschland bezeichnet, die keine explizite reformpädagogische Ausrichtung haben.

²⁴ Die Skizze der Studien geht an denjenigen ausgewählten Stellen inhaltlich in die Tiefe, die für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bedeutsam sind.

zwar unter Rückgriff auf die Bielefelder Absolventenstudie für die Laborschule, die pädagogischen Standards der Initiative „Blick über den Zaun – Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen“ sowie (in Form eines länderübergreifenden Exkurses) auf einen schwedischen Lern- und Entwicklungsplan. Dieses Vorgehen legitimiert sich durch die Frage, die durch PISA unbeantwortet bleibt: Woran ist eine „gute Schule“ zu erkennen? Eine Bündelung der gewonnenen Erkenntnisse bildet das abschließende Kapitel „Ausblick und Perspektiven“. Hier erfolgt ein Rückblick auf das Verfahren, ausgewählte Aspekte empirischer und qualitativer Schulforschung miteinander zu verknüpfen und aus ihnen die pädagogischen Eckpunkte einer ‚neu gedachten‘ Schule zu entwickeln. Damit wird das Spannungsfeld zwischen den Grenzen der Regelschulrealität einerseits und den Chancen einer Schulutopie andererseits aufgegriffen, in dem sich meine Argumentation bewegt. Die in meine Ausführungen eingebundenen Beispiele der Helene-Lange-Schule sollen dabei nachdrücklich auf die prinzipielle Umsetzbarkeit einer ‚neu gedachten‘ Schule, d.h. auf die Intelligenz der Praxis, verweisen.