

REZENSIONEN

**Tillmann, Klaus-Jürgen et al. (2008):
PISA als bildungspolitisches Ereignis.
Fallstudien in vier Bundesländern.**

*Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften, 429 S., 39,90 €*

In der bildungspolitischen wie in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird – bisweilen mit ironischem Unterton – von einer Zeit „vor“ und einer Zeit „nach“ PISA gesprochen. Dies gibt dem Umstand Ausdruck, dass die Durchführung und Ergebnispräsentation der PISA-Studie in ganz unterschiedlicher Hinsicht den Diskurs über Schule, ihre Gestaltung und Veränderung nachhaltig beeinflusst hat. Auch das öffentlich-mediale Interesse an schul- und unterrichtsbezogenen Fragen ist „durch PISA“ gerade in Deutschland stark gestiegen, was nicht nur aus Sicht der OECD, der Initiatorin der Untersuchung, als durchaus willkommener Nebeneffekt angesehen werden kann. Das eigentliche Kernziel von PISA aber war und ist, im Rahmen des umfassender angelegten OECD-Bildungsindikatorenprojekts „INES“ Daten zu liefern, die den bildungspolitisch und administrativ Verantwortlichen als Steuerungswissen für die weitere Gestaltung von Schule und Unterricht dienen können. Vor diesem Hintergrund ging eine Forschergruppe der Universität Bielefeld unter Leitung von Klaus-Jürgen Tillmann der Frage nach, ob und wie die Ergebnisse der ersten Erhebungswelle von PISA (2000) durch die Schul- und Bildungsministerien ausgewählter Bundesländer wahrgenommen und verarbeitet wurden: „Was wur-

de durch PISA wirklich angestoßen, was wurde der PISA-Studie nachträglich zugeschrieben? Wie haben dabei vor allem die Schulministerien der Länder agiert?“ (S. 12). Die Arbeitsgruppe konzentrierte sich auf einen begrenzten Zeitabschnitt (August 2001 bis Dezember 2002) sowie räumlich auf vier Bundesländer (Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz und Thüringen) – diese Eingrenzungen waren nicht zuletzt angesichts der vorgefundenen Materialfülle forschungspraktisch notwendig. Im Rahmen dieser Vorgaben wurden dann in einer Mischung aus quantitativ und qualitativ-empirischer Herangehensweise Fallstudien erarbeitet, in denen exemplarisch der Umgang mit den PISA-Daten durch die mediale Öffentlichkeit auf der einen sowie durch ausgewählte „ministerielle Steuerleute“ auf der anderen Seite analysiert wurde.

Der Präsentation ausgewählter Antworten auf die genannten Forschungsfragen ist zunächst die Explikation der für das Forschungsprojekt entworfenen theoretischen Rahmung und des methodischen Designs vorangestellt; sie erfolgt sehr ausführlich und detailliert. Im Anschluss hieran werden dann Ergebnisse der Analysen vorgestellt, die sich in drei Themenkomplexen gebündelt finden. Konkret ging es der Forschergruppe darum herauszufinden, ob und wie die bildungspolitische Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards und zentralen Prüfungen, um den Ausbau von Ganztagschulen und um die strukturelle Gestaltung des (Sekundar-) Schulwesens durch die Publikation der

PISA-Ergebnisse und ihre Folgen beeinflusst wurde. Zusammenfassend lassen sich folgende wesentlichen Befunde hervorheben: Während in Bremen „nach PISA“ tatsächlich ein Politikwechsel stattgefunden habe, sei die Schulpolitik in den anderen untersuchten Ländern wesentlich durch Kontinuität gekennzeichnet gewesen, die u.a. in der Fortschreibung bereits angelaufener Projekte und Reformschritte zum Ausdruck gekommen sei. Dies gelte auch für den durch die KMK insgesamt beschlossenen Sieben-Punkte-Maßnahmenkatalog, der im Dezember 2001 zeitgleich mit der Bekanntgabe der PISA-2000-Ergebnisse der Öffentlichkeit präsentiert wurde. Insgesamt hätten es die bildungspolitisch Verantwortlichen in den untersuchten Ländern geschickt verstanden, die PISA-Resultate in ihre jeweiligen „ministeriellen Strategien“ einzubinden, diese zur Stärkung der bereits vor PISA vertretenen Argumentationslinie zu nutzen und die Fortführung bereits eingeleiteter Veränderungen als im Lichte der Ergebnisse sinnvolles Vorgehen zu kommunizieren. Unabhängig davon seien die bildungspolitisch relevanten Akteure nicht zuletzt durch die zunächst überraschend große und anhaltende öffentliche Resonanz auf PISA gezwungen gewesen, sich mit den Ergebnissen und den in ihnen zum Ausdruck kommenden Problemen zu befassen. Auch insoweit habe PISA im bildungspolitischen Feld Effekte erzeugt, die sich indes zumeist nicht in neuen, auf die Befunde bezogenen Reformschritten niedergeschlagen hätten.

Insgesamt bietet der Band interessante Einblicke in die Praxis des Umganges mit dem durch „large scale assessments“ bereitgestellten Wissen – dies auch durch Akteure wie die Medien, für die dieses

Wissen zunächst gar nicht explizit generiert wurde, die dieses aber nachhaltig zur Stimulierung der öffentlichen Diskussion um Bildung und Schule genutzt haben. Mit Blick auf die Hauptzielgruppe der Studie, die „bildungspolitischen Steuerleute“, weisen die Autorinnen und Autoren bereits einleitend darauf hin, dass in anderen, älteren Untersuchungen von einem nur geringen Einfluss (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens auf die bildungspolitische Entscheidungsfindung gesprochen worden sei. Diese These muss auch „nach PISA“ nicht grundsätzlich revidiert werden. Vielmehr zeigt die Analyse des Umganges mit den PISA-Daten einmal mehr, dass sich die Entscheidungsfindung im politischen und administrativen Raum partiell unabhängig von wissenschaftlichem Wissen vollzieht. Die Bildungspolitik sei, so die Autorinnen und Autoren, als „souveräner Akteur aufgetreten, der sich seiner eigenständigen Rolle sehr bewusst war“ (S. 397). Hinsichtlich des postulierten Kernziels von PISA, Steuerungswissen für (wissenschaftlich) begründete bildungspolitische Entscheidungen bereitzustellen, kommen sie zu einer – zurückhaltend formuliert – ernüchternden Schlussfolgerung, in der sich das erwähnte Ergebnis der älteren Studien bestätigt: Dass bildungspolitische Entscheidungen durch Studien wie PISA „auf ein Niveau höherer Rationalität“ gebracht würden, müsse „mit guten Gründen bezweifelt werden“ (a.a.O.); faktisch geht, so lässt sich schlussfolgern, die Legitimationsfunktion dieses Wissens seiner Informations- bzw. Steuerungsfunktion voraus. Dessen ungeachtet liefere PISA jedoch Systemwissen, das nun nicht mehr jede Behauptung z.B. im Blick auf eine unterstellte mangelnde Leistungsfähigkeit integrierter

Systeme oder eine besondere Qualität der Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen erlaube. Aber selbst wenn sich die Wirkung von PISA auf solche Effekte beschränkte, wäre dies nicht das Wenigste.

Hans-Werner Fuchs, Hamburg

**Gisela Schreiner (2007):
Mädchenerziehung in Kurmainz im
18. Jahrhundert unter besonderer
Berücksichtigung der Residenzstadt.**

Geschichtliche Landeskunde,
Veröffentlichungen des Instituts für
Geschichtliche Landeskunde an der
Universität Mainz, Band 65.

*Stuttgart: Franz Steiner Verlag,
267 S., 40,00 €*

Im Umfeld der von Rousseaus pädagogischen Ideen begeisterten Philanthropen wurde das 18. Jahrhundert in Deutschland selbstbewusst und hoffnungsfroh als das „pädagogische Jahrhundert“ bezeichnet. Unterschiedlich dimensionierter Reformeifer schuf sich mannigfache Institutionen.

Gisela Schreiner nimmt in ihrer Arbeit als Historikerin die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts aufkeimenden Bemühungen in den Blick, die Jahrhunderte währenden Benachteiligungen der Mädchen (die höfische Welt bildet eine Ausnahme) im Bereich der Ausbildung zu beenden und die weibliche Jugend durch neue institutionelle und curriculare Projekte in politisch-ökonomische Kontexte als Wirkungsfaktor zu integrieren. Akribisch und zugleich synoptisch untersucht sie – niemand hat es bisher in solch elaborierter Forschungsperspektive getan – die

schulreformerischen Aktivitäten der Mainzer Kurfürsten und ihrer bildungspolitischen Weggefährten in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts (Kurfürsten v. Ostein, v. Breidbach-Bürresheim und v. Erthal). Im Katholizismus der Kurfürsten haben die Ideen der Aufklärung (Gleichheit, Fortschritt, Bildung resp. Ausbildung, Menschlichkeit) ein Refugium gefunden. Die Grenzen dieses aufklärerischen Katholizismus werden von Gisela Schreiner nicht verschwiegen. Ständische Vorgaben bleiben bei den institutionellen Entwürfen im Grunde unangetastet.

Gegen die Widerstände aus schlichter konservierender Tradition, die ja auch in den eigenen Reihen nicht gänzlich verschwunden war, und das Unverständnis und Sicherheitsbedürfnis großer Kreise des Volkes haben diese katholischen Kurfürsten – besonders bedeutsam erscheint in der Schreinerschen Darstellung das durch Joseph Steigentesch nachhaltig unterstützte Wirken des Emmerich Joseph von Breidbach-Bürresheim, dessen Regentschaft von 1763 bis 1774 dauerte – ein alle Menschen umfassendes bildungspolitisches Credo mutig und unbeirrbar zu curricular strukturierten institutionellen Wirklichkeiten geformt, in denen auch die Mädchen ihre intellektuellen, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten entwickeln konnten (Mädchen-Realschule). Ökonomie, Sprachkunde und Naturlehre traten zur sittliche Konventionen bekräftigenden und sichernden moralisch-religiösen Unterweisung hinzu.

Rousseaus „Julie“ (1761) – der meist gelesene Roman des 18. Jahrhunderts – hatte dieses Bild einer würdig-verantwortungsvollen Ehefrau, Mutter und Hausherrin in tragisch-schönen Farben und reflexiver Tiefe gemalt, an denen sich

Generationen nicht sattsehen konnten. Das Bild der Frau hatte sich in Europa tiefgreifend gewandelt.

In der Bildungspolitik der Mainzer Kurfürsten wird das neue Bild, wie Schreiner präzise zeigt, in pädagogische Wirklichkeiten unter Einschluss rechtlicher Instrumentarien (Schulpflicht, Schülerlisten, Unterrichtskontrolle, Konturen der Lehrerinnenbildung, Schulvisitationen, „Schulkatalog“ als Information für die Eltern) engagiert übersetzt. Dabei ist eine utilitaristisch-säkulare Orientierung maßgeblich, die sich von den religiös-heilsgeschichtlichen Motiven zu lösen beginnt.

Schreiners Monografie über Mädchenbildung in Kurmainz vereint in schöner, lesbarer Weise den Blick für das schulgeschichtliche Detail mit dem Sinn für große begründungstheoretische und weltanschauliche Zusammenhänge.

Erwin Hufnagel, Mainz

**Ursula Streckeisen, Denis Hänzi, Andrea Hungerbühler (2007):
Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma.**

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 340 S., 29,90 €

Abgesehen von vereinzelten Projekten wird der schulischen Leistungsbeurteilung und der leistungsbasierten Selektion von Schülerinnen und Schülern als Problembereich des professionellen Lehrhandelns in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gegenwärtig insgesamt nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Eine der angedeuteten Ausnahmen bildet die Untersuchung von Ursula

Streckeisen, Denis Hänzi und Andrea Hungerbühler, die der Frage nachgeht, wie Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis mit der so zentralen wie zugleich widersprüchlichen Handlungsanforderung umgehen, die Schülerinnen und Schüler sowohl fördern als auch in der Konsequenz ihres unterrichtlichen Handelns auslesen zu müssen.

Ziel der Untersuchung ist es, im Rahmen einer qualitativen Studie mittels nicht standardisierter Interviews mit 37 Lehrerinnen und Lehrern, die in Schulen der Sekundarstufe I und der Primarstufe der Stadt Bern unterrichten, Deutungsmuster als Formen handlungsleitender Routinen zu erfassen, in denen sich der durch berufliche Sozialisation und Praxis beeinflusste Umgang mit der widersprüchlichen Anforderung ‚Förderung und Auslese‘ zeigt.

Im Ergebnis der Studie unterscheiden die Autorinnen im Sinne einer Verallgemeinerung und Verdichtung der erhobenen individuellen Deutungsmuster insgesamt fünf Typen von Lehrerinnen und Lehrern, von denen die ersten drei die Selektion als legitimen und verlässlichen Mechanismus zum Zwecke der Bestenauslese (1), der binnenschulischen Platzierung und vorauseilenden Zuweisung von Erwerbspositionen (2) sowie der kontroll- oder leistungsorientierten Disziplinierung (3) hervorheben. Die Lehrkräfte sehen in der Selektion ein wichtiges Element ihrer Berufsausübung und ein Monopol ihrer Zunft, das sie eigens hervorheben und nach außen verteidigen. Der Aspekt des Förderns erscheint dagegen tendenziell eher nachrangig, zumindest steht er nicht in einem direkten Widerspruch zur Auslese bei den Lehrerinnen und Lehrern dieser drei Typen.

Dem entgegen orientieren sich die Typen vier und fünf mit unterschiedlichen Nuancierungen an der Förderung der Schülerinnen und Schüler. Die Selektion wird bei diesen Lehrkräften unter Berücksichtigung individueller wie gesamtgesellschaftlicher Bedingungen einhellig kritisch oder gar ablehnend betrachtet und die berufsbedingte Handlungsanforderung von ‚Förderung und Selektion‘ als Problem wahrgenommen, dem man individuell unterschiedlich, aber im Ergebnis soweit als möglich zugunsten der Förderung zu begegnen versucht.

Will man die Typisierung der Deutungsmuster und damit das Ergebnis der lesenswerten und anregungsreichen Untersuchung bilanzieren, so scheinen die einzelnen, hier nur grob gekennzeichneten Typen darauf hinzudeuten, dass sich die Lehrkräfte am Beispiel der widersprüchlichen Handlungsanforderung ‚Fördern und Auslese‘ zugunsten des einen oder anderen Pols entscheiden, entsprechend ihr Handeln ausrichten und für sich legitimieren. Dieses offensichtlich praktikable Vorgehen scheint – konsequent angewandt – die Akteure im schulischen Alltag vor (selbst-)kritischen Rückfragen und Begründungsdiskursen sowie vor einer Problematisierung des eigenen Handelns zu bewahren.

Gerecht wird dieser Umgang den für das Lehrerhandeln auch in weiteren Bereichen charakteristischen paradoxen Ansprüchen nicht, da der zugrunde liegende Widerspruch selbst ausgeblendet wird, indem eben nicht beiden gegensätzlichen Polen ihre Berechtigung und Gleichwertigkeit zugestanden und ihre beiderseitige Verwirklichung angestrebt wird. Zudem wird eine Gewichtung der Pole nicht bedingungs- und situationsabhängig vor-

genommen, wie es zu fordern wäre, sondern eine Vereinseitigung zur Grundlage und Orientierung des Lehrerhandelns gemacht. Diese Handhabung widersprüchlicher Anforderungen im Lehrerberuf, die in der Untersuchung von Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler in unterschiedlichen Facetten herausgestellt wird, kann nicht als Lösung des Dilemmas, das sich aus der widersprüchlichen Anforderung nach ‚Förderung und Auslese‘ ergibt, bewertet werden. Vielmehr sind der reflexive Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen und die spezifische Form, sie *auszubalancieren*, als wichtige Kennzeichen für ein professionelles pädagogisches (Lehrer-)Handeln anzusehen. In der je nach identifiziertem Typ unterschiedlichen Vereinseitigung des Handlungsproblems von ‚Fördern und Auslesen‘ ist dagegen schlimmstenfalls eine Form der Deprofessionalisierung pädagogischen Handelns zu sehen.

Martin Rothland, Münster

**Anne Müller-Ruckwitt (2008):
„Kompetenz“ – Bildungstheoretische
Untersuchungen zu einem aktuellen
Begriff.**

Würzburg: Ergon, 290 S., 37,00 €

„Kompetenz“ zählt zu den prominentesten Begriffen im bildungspolitischen Vokabular nach PISA. Gleichzeitig ist der Begriff in hohem Maße unbestimmt. Ausgehend von dieser Situationsbeschreibung verfolgt Anne Müller-Ruckwitt mit ihrer Dissertation das Ziel, „den Inhalt des Begriffs im kritisch-reflektierenden Durchgang durch die Wort- und Begriffsgeschichte zu erarbeiten.“ (S. 14)

Zunächst analysiert die Autorin den Sprachgebrauch in den PISA-Studien sowie in programmatischen bildungspolitischen Schriften in deren Umfeld, etwa in der so genannten Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ und in den neuen Lehrplänen Nordrhein-Westfalens und Baden-Württembergs. Die Wortgeschichte, alltagssprachliche Verwendung und lexikalische Erschließung von ‚Kompetenz‘ sowie ein aspekthafter Vergleich des deutschen mit dem englischen, französischen und spanischen Sprachgebrauch sind Gegenstand des zweiten Kapitels. Anschließend setzt sich die Autorin mit ausgewählten wissenschaftlichen Disziplinen außerhalb des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Feldes auseinander, die einen Begriff von ‚Kompetenz‘ ausgebildet haben, darunter die Biologie, die Psychologie (insbesondere die Motivationspsychologie Robert W. Whites), die Linguistik Noam Chomskys sowie Theorien ‚kommunikativer Kompetenz‘ (namentlich Jürgen Habermas’ „Theorie des kommunikativen Handelns“ und Dieter Baackes Überlegungen zu „Kommunikation und Kompetenz“). Auch Lawrence Kohlbergs Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit wird als Kompetenztheorem gedeutet. Das Kapitel, das sodann den Sprachgebrauch innerhalb des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Feldes herausarbeitet, setzt mit Heinrich Roth ein, der in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ Mündigkeit als Trias aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz beschreibt. Anschließend interpretiert Müller-Ruckwitt in loser Folge Theorieangebote verschiedener Autoren, die sich des Begriffs ‚Kompetenz‘ bedienen: Werner Lochs „biographische Erziehungs-

theorie“, Wolfgang Schulz’ „lehrtheoretische Didaktik“ und Dieter Mertens’ Konzeption der „Schlüsselqualifikationen“, die allesamt aus den 70er-Jahren stammen; sodann Heinz-Werner Wollersheims „Kompetenzerziehung“ von 1993 und Dieter-Jürgen Löwischs „Kompetentes Handeln“ aus dem Jahr 2000.

Alles in allem informiert das Buch philologisch genau und kenntnisreich über vielfältige Verwendungen des Begriffs ‚Kompetenz‘. Seine große Schwäche besteht in seiner Normativität. Müller-Ruckwitt sucht in essentialistischer Manier nach dem ‚wahren Begriff‘ von ‚Kompetenz‘, den sie im Wege der „Reduktion auf die zentralen, szientifisch begründeten Bedeutungsparameter“ (S. 253) herauszuarbeiten gedenkt. Über den so gewonnenen, gewissermaßen destillierten, ‚wahren‘ Kompetenzbegriff urteilt die Autorin alsdann in positiver Absicht, er sei dem Bildungsdenken affin und helfe dazu, „ein Grunddilemma der Pädagogik zu lösen“: „In einem solchermaßen pädagogisch gefüllten Konzept der Kompetenz werden Bildung und Qualifikation ideell und konzeptionell zusammengeführt. Der Kompetenzbegriff schafft damit die Synthese zwei von Idee und Ansatz her unversöhnlicher gedanklicher Konstrukte“ (S. 258). Dieses idealistische Verständnis des Begriffs ‚Kompetenz‘ distanziert ihn allerdings deutlich von seiner faktischen Verwendung in der empirischen Bildungsforschung und im aktuellen bildungspolitischen Diskurs.

Marnie Schlüter, Hamburg

**Ulf Preuss-Lausitz (Hrsg.) (2008):
Gemeinschaftsschule – Ausweg aus
der Schulkrise? Konzepte,
Erfahrungen, Problemlösungen.**

Weinheim: Beltz, 204 S., 29,90 €

Ulf Preuss-Lausitz beschäftigt sich in seinem Buch mit der Frage, ob die *Gemeinschaftsschule ein Ausweg aus der Krise der Schule* sein kann. Er rückt sie damit als Strukturmodell in den Mittelpunkt der Diskussion um die Frage: „*Wie weiter nach dem PISA-Schock?*“ Der Band enthält konzeptionelle und schul- bzw. unterrichtspraktische Anregungen für die pädagogische, schulorganisatorische und -politische Umsetzung der *Gemeinschaftsschule*.

Das Konzept der *Gemeinschaftsschule* als einer *Schule für alle* sieht vor, dass alle Kinder und Jugendlichen bis mindestens zur 10. Jahrgangsstufe gemeinsam lernen, unabhängig von ihrem Leistungsniveau. Auf Abschulung und Zurückstellung wird verzichtet. Die Unterrichtspraxis orientiert sich am individualisierten Lernen und der Inklusionspädagogik. Auf eine äußere Fachleistungsdifferenzierung wird zugunsten einer inneren Differenzierung verzichtet. Gemeinschaftsschulen sind zuverlässige Ganztagschulen. Der Tagesablauf wird altersspezifisch rhythmisiert. Sie können aus Grundschulen als Schulverbund mit Schulen der Sekundarstufe bestehen, durchgängig von der 1. Klasse bis zum Abitur führen, können aber auch erst ab der 7. Jahrgangsstufe beginnen.

Die Beiträge in diesem Band beschäftigen sich u.a. mit Qualitätsmerkmalen der Gemeinschaftsschule, die sowohl bildungshistorisch am Beispiel der finnischen *peruskoulu* aufgezeigt werden als auch anhand der Einführung von Gemeinschaftsschulen

als ersetzender Schulform in Sachsen, Schleswig-Holstein und als Pilotprojekt in Berlin. Hierbei wird nicht „schön geschrieben“, was sich die Befürworter/innen der Gemeinschaftsschule für die Praxis wünschen, sondern mit welchen konkreten Erwartungen, Problemen und Widerständen die Gemeinschaftsschulen zu kämpfen haben. Die Lektüre des Buches regt eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem neuen Schulmodell an, da versucht wird, die Polarisierung zwischen der Schulstrukturdebatte einerseits und der Notwendigkeit einer veränderten Unterrichtspraxis andererseits aufzulösen. Weiterhin wird sowohl durch die Auswahl der Beiträge als auch durch deren inhaltliche Konzeption deutlich, wie wichtig es scheint, dass Gemeinschaftsschulen die Erfahrungen der Gesamtschulen, der Ganztagschulen und der Integrationspädagogik nutzbar machen, damit ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität und die Herstellung von Chancengleichheit gelingen können. Durch die Heterogenität der Beiträge wird gewährleistet, dass aus fünfzehn verschiedenen Blickwinkeln von Expert/inn/en argumentiert und diskutiert wird. Das Buch trägt damit zur schulpolitischen Debatte über die Konsequenzen für das Schulwesen bei, die angesichts der demografischen Entwicklung und der Ergebnisse aus internationalen Vergleichsstudien wie PISA ansteht.

Tanja Kraemer, Berlin