106. Jahrgang, Heft 3, 2014

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

3
2014

Qualitätsinstitute – zwischen Wissenschaft, Politik, Verwaltung, Öffentlichkeit und Praxis

Matthias Rürup
Landesinstitute für Qualität als neue Akteure im deutschen Schulwesen?

Zur Diskussion

Horst Weishaupt
Schulverwaltung zwischen Nutzung wissenschaftlicher Expertise und eigener Verwissenschaftlichung

Detlef Fickermann
Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung

Weitere Beiträge

Hans-Werner Johannsen
Neue Oberstufen an Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein

Marisa Richter
Schulbibliotheken in Deutschland

Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge

Beate Krais
Bildungssoziologie

WAXMANN

Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dedering (Erfurt), Detlef Fickermann (Hamburg), Dr. habil. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)
Redaktionsassistenz: Sylvia Schütze, IEW, Leibniz Universität Hannover, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
Geschäftsführung: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Siegfried Haller (Leipzig), Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Essen), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Bremen), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Wilfried W. Steinert (Templin), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Manfred Weiß (Bad Soden), Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß (Bremerhaven)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge") ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich (Februar/Mai/August/November). Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen, die den Abonnenten außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis mit Rückgaberecht geliefert werden. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 53,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 € inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 16,50 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731
© Waxmann Verlag GmbH, 2014
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,
Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com
Druck: Buschmann GmbH, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
106. Jahrgang 2014 / Heft 3

INHALT

EDITORIAL

Martina Diedrich/Detlef Fickermann
Editorial zum Schwerpunktthema:
Qualitätsinstitute – zwischen Wissenschaft, Politik,
Verwaltung, Öffentlichkeit und Praxis 197

QUALITÄTSINSTITUTE – ZWISCHEN WISSENSCHAFT, POLITIK, VERWALTUNG, ÖFFENTLICHKEIT UND PRAXIS

Matthias Rürup
Landesinstitute für Qualität als neue Akteure im deutschen Schulwesen?
Governancetheoretische Annäherungen an eine Alltagstheorie 201

ZUR DISKUSSION

Horst Weishaupt
Schulverwaltung zwischen Nutzung wissenschaftlicher Expertise und eigener Verwissenschaftlichung – Wechselfälle bundesdeutscher Geschichte 219

Detlef Fickermann
Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung als „nachgeordnete Dienststellen besonderer Art“ 231

WEITERE BEITRÄGE

Hans-Werner Johannsen
Neue Oberstufen an Gemeinschaftsschulen
Schleswig-Holsteins schwieriger Weg in die Zweigliedrigkeit 240

Marisa Richter
Schulbibliotheken in Deutschland
Eine empirische Analyse des Vorhandenseins und der Qualität von Schulbibliotheken nach Schulstrukturmerkmalen 252

BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

Beate Krais
Bildungssoziologie 264

REZENSION 291

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

4
2014

Vorschau

Themenschwerpunkt: Lehrerbildung

Im Juli 2014 ist die seit über einem Jahr erwartete Ausschreibung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" erfolgt, mit der Bund und Länder mit einem millionenschweren Programm die bildungspolitische Bedeutung der Qualität des Lehramtsstudiums betonen und damit den Diskurs über eine zeitgemäße Lehrerbildung in den Universitäten innerviert haben. In vielen Gremien wird nun in Deutschland diskutiert, wie man an der eigenen Universität die Qualität der Lehrerbildung verbessern könnte.
In Heft 4/2014 möchten wir angesichts der zum Teil aufgeregt geführten Debatten daran erinnern, wie schon vor zehn Jahren, bei der Einführung der Diskussion über die Standards in der Lehrerbildung, über die Bildungs- bzw. Ausbildungsqualität dieser Studiengänge gedacht und gestritten wurde. Die Diskussion um die Qualität der Lehrerbildung, ja selbst die Überlegungen zur Notwendigkeit einer Qualitätssicherung qua Standardisierung sind freilich noch weit älter, wie ein historischer Rückblick auf das preußische Schulsystem vergegenwärtigt.
Aber natürlich gibt es auch spezifische aktuelle Aspekte, wie etwa die Frage, wie man angehende Lehrerinnen und Lehrer auf ein „inklusives Schulsystem" vorbereiten kann. Große Hoffnungen setzt man im Rahmen der Ausschreibung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" dabei auch auf den kompetenzsteigernden Effekt der Praxisphasen im Lehramtsstudium – Erfahrungen mit all diesen Konzepten liegen jedoch erst einige vor, und die empirische Erforschung dieser Phänomene steckt noch in den Anfängen. Mit dem Heft „Lehrerbildung" soll die kurante Diskussion um einige kritische Rückfragen erweitert werden.

Heft 4 erscheint im November 2014.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
106. Jahrgang 2014 / Heft 3

CONTENTS

EDITORIAL

Martina Diedrich/Detlef Fickermann
Editorial to the Focus Topic:
Quality Institutes – between Science, Politics, Administration, Public, and Practice 197

QUALITY INSTITUTES – BETWEEN SCIENCE, POLITICS, ADMINISTRATION, PUBLIC, AND PRACTICE

Matthias Rürup
Are Governmental Institutes for Quality in Education Key Figures in the German Educational System?
Governance Theoretical Approaches to a Common Theory 201

DISCUSSION

Horst Weishaupt
School Administration between the Use of Scientific Expertise and Own Scientification – Vicissitudes in the History of the Federal Republic of Germany 219

Detlef Fickermann
Institutions for Quality Management und Development as "Particular Subordinated Agencies" 231

FURTHER ARTICLES

Hans-Werner Johannsen
New Upper Secondary Classes for Comprehensive Schools [Gemeinschaftsschulen]
The Difficult Path towards Schleswig-Holstein's Two-tier School System 240

Marisa Richter
School Libraries in Germany
An Empirical Analysis of the Existence and Quality of School Libraries According to School Structures 252

EDUCATIONAL RESEARCH – DISCIPLINARY APPROACHES

Beate Krais
Sociology of Education 264

REVIEW 291

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

4
2014

Preview

Focus Topic: Teacher Education

In July 2014, the announcement of the "Quality Offensive for Teacher Education", which had been expected for more than one year, has been released; hereby, the Federal Republic and the Federal States emphasize the educational political importance of the quality of the university training for teachers with a multi-million program and have at the same time innervated the discourse about a topical teacher education at the universities. At present, there are discussions in many committees in Germany how the quality of the proper teacher education might be improved at the particular universities.

In issue 4/2014, we want to commemorate – in view of the partly excited debates – how ten years ago the quality of teacher training and education was considered and argued about, as the discussion about standards for teacher education was launched. The discussion about the quality of teacher education, even considerations with regard to the necessity of quality assurance via standardization, is indeed much older, as a historical review of the Prussian school system brings to mind.

But of course there are also particular topical aspects, like the questions how prospective teachers can be prepared for an "inclusive school system". Great expectations in the context of the "Quality Offensive for Teacher Education" lie on the competence-increasing effect of internships during the academic phase, too – but experiences with all these concepts are hardly at hand, and the empirical research on these issues is in its infancy. The focus topic "Teacher Education" shall broaden the current discussion with some critical queries.

Issue 4 will be out in November 2014.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

EDITORIAL

Editorial zum Schwerpunktthema: Qualitätsinstitute – zwischen Wissenschaft, Politik, Verwaltung, Öffentlichkeit und Praxis

Editorial to the Focus Topic: Quality Institutes – between Science, Politics, Administration, Public, and Practice

Dass die Steuerung des Bildungswesens seit 2000 in Folge der großen internationalen Schulleistungsstudien einen deutlichen Wandel erfahren hat, ist mittlerweile ein Allgemeinplatz und bedarf kaum eines weiterführenden Belegs. Kennzeichnendes Merkmal der daraufhin veränderten schulischen Steuerungsstrategie ist u.a. eine evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 35). Hierauf fokussiert das vorliegende Heft: Betrachtet wird ein Teilausschnitt der Maßnahmen, die die deutschen Bundesländer in den vergangenen gut zehn Jahren unter dem Leitmotiv einer evidenzbasierten Steuerung umgesetzt haben. Konkret geht es um die Frage, welche neuen Einrichtungen geschaffen wurden bzw. wie in diesem Falle ein bestimmter Typus bestehender Einrichtungen angepasst wurde, um dem Erfordernis der „Evidenz" im Rahmen einer evidenzbasierten Steuerung nachzukommen. Diese Einrichtungen werden nachfolgend vereinfachend unter dem Begriff der „Qualitätsinstitute" zusammengefasst.

Auch wenn es sich bei ihnen zu einem beträchtlichen Teil um Einrichtungen handelt, die bereits auf eine gewachsene Geschichte zurückblicken können, ist die ihnen übertragene Aufgabe der Qualitätssicherung auf der Grundlage empirisch gewonnener Daten in Art und Umfang eine neue (vgl. z.B. Steffens 2012). Von daher scheint es angesichts der Reichweite ihres Auftrags und des faktischen Eingreifens in die schulische Wirklichkeit zunächst gerechtfertigt, sie als neue institutionelle Akteure zu betrachten, mit denen sich Bildungspolitik und -administration in institutionalisierter Form einen direkten Zugang zu wissenschaftlicher Expertise für ihre Steuerungs- und Gestaltungsaufgaben geschaffen haben. Es stellt sich dabei die Frage, ob und wie das bestehende Steuerungs- und Handlungsgefüge durch das Hinzutreten des neuen bzw. gewandelten Akteurs verändert wird, welche normativen Grundlagen seinem Handeln zugrunde liegen (vgl. Maritzen/Tränkmann 2014) und welchem Modus des Handlungsvollzugs er folgt (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010). Mit Blick

auf die Qualitätsinstitute scheinen Antworten auf diese Fragen bislang noch weitgehend unterbestimmt. So scheint ihre Rolle im Feld zwischen Wissenschaft, Politik, Administration, Öffentlichkeit und Praxis weder abschließend definiert noch mit Blick auf künftige Entwicklungen hinreichend konturiert zu sein. Zudem richten sich auf diese Einrichtungen – bzw. eher auf die Instrumente und Verfahren, mit deren Durchführung sie betraut wurden – weitergehende Wirkungserwartungen, die eher auf die Entwicklung bzw. Verbesserung schulischer Qualität zielen, ohne dass die zugrunde liegenden Annahmen oder normativen Bezüge bislang expliziert sind.

Dokumentiert werden in dem thematischen Schwerpunkt des vorliegenden Heftes drei überarbeitete Vorträge des von Martina Diedrich und Detlef Fickermann anlässlich des 24. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (9. bis 12. März 2014, Humboldt-Universität zu Berlin) organisierten Symposiums „Zwischen Wissenschaft, Politik, Administration, Öffentlichkeit und Praxis: Die Rolle der Qualitätsinstitute im Bildungswesen im Spannungsfeld unterschiedlicher Handlungsrationalen".

Im ersten Beitrag geht *Matthias Rürup* der Frage nach, ob es sich bei den Qualitätsinstituten (bei Rürup: Landesinstitute) tatsächlich um einen eigenständigen neuen Akteur handelt oder ob den Instituten lediglich eine (neue) Aufgabe übertragen wurde. Mithilfe einer historiographischen Dokumentenanalyse und unter Anwendung des begrifflichen Instrumentariums der Educational-Governance-Perspektive werden die Landesinstitute als Akteur in einem mittels Handlungskoordination verbundenen Mehrebenensystem betrachtet und analysiert.

Dabei zeigt der Autor, dass es sich bei den meisten Landesinstituten nicht um neue Einrichtungen handelt. Lediglich die Übertragung der Aufgabe einer sozialwissenschaftlich gestützten und standardisierten Datenanalyse sei das Neue, da es bereits in der Vergangenheit immer wieder Veränderungen von Organisation und Aufgabenzuschnitt der Landesinstitute gegeben habe, die vor allem in der Notwendigkeit begründet gewesen seien, neue Aufgaben in das ministerielle Verwaltungshandeln zu integrieren. Diese Argumentation habe auch mit Blick auf die Frage nach einer veränderten Akteurskonstellation Bestand: So handele es sich hier um eine Fortsetzung der bereits bestehenden „Versozialwissenschaftlichung" der Kultusverwaltung. Da sich an dem hierarchischen Unterstellungsverhältnis der Landesinstitute unter die Kultusministerien nichts verändert habe, sei es auch nicht plausibel anzunehmen, dass sich an der Gestaltung der Beziehungen zu anderen Akteuren etwas geändert habe. So kommt der Autor zu dem Fazit, dass abgesehen von der Aufgaben- und der damit einhergehenden Personalerweiterung nicht davon gesprochen werden könne, dass ein neuer Akteur etabliert worden sei, dessen Rolle in der bestehenden Akteurskonstellation noch zu klären sei.

Die historische Perspektive greift *Horst Weishaupt* im Diskussionsteil auf und nähert sich der Frage, welchen Niederschlag die „neue Steuerung" in der formalen Organisation der Kultusministerien findet. Ausgehend von der Bedeutung, die den Ministerialbürokratien in der Anbahnung, Vorbereitung und Umsetzung politischer Entscheidungen zukomme, beleuchtet er zunächst die Verwissenschaftlichung des Verwaltungshandelns sowie die gestiegene Bedeutung wissenschaftlicher Politikberatung. In den Mittelpunkt des Beitrags stellt Weishaupt die Frage, inwieweit sich die Organisationsstruktur der Ministerien den neuen wissenschaftlichen Erkenntnis- und Steuerungsformen angepasst habe und sie in ihrer Formalstruktur abbilde. Dazu untersucht er Organigramme von Ministerien, die als Ausdruck ihrer Programmstruktur betrachtet werden. In historischer Betrachtung geht der Autor auf den Aufbau von Planungsabteilungen im Zuge der Bildungsplanung der 1970er-Jahre ein und verortet hier den Beginn einer Versozialwissenschaftlichung der Kultusverwaltung. In Bezug auf die aktuelle Verfasstheit der Ministerien kommt Weishaupt zu dem Schluss, dass im Vergleich zu den 1990er-Jahren „eher eine Rückentwicklung reformorientierter Organisationsstrukturen erkennbar" sei. So würden Fragen der Schulentwicklung, der Qualitätssicherung oder der Inklusion eher in die Linienorganisation integriert; eine „organisationale Verbindung von inneren und äußeren Reformmaßnahmen, Programm- und Finanzplanung" sei nicht zu erkennen. Er schließt mit der Frage, ob es gelingen könne, Innovationen nachhaltig umzusetzen, wenn den Programmintentionen entsprechende Organisationsstrukturen fehlten.

Im zweiten Diskussionsbeitrag richtet *Detlef Fickermann* den Blick auf die Qualitätsinstitute selbst und geht der Frage nach, welchen formalen Status diese Einrichtungen benötigen, um ihre Aufgaben effektiv wahrnehmen zu können. Er klassifiziert sie als „nachgeordnete Dienststellen besonderer Art" und rekurriert dabei vor allem auf die Übertragung *wissenschaftlicher* Aufgaben. So bestehe die Aufgabe dieser Institute vor allem in der Erbringung qualitativ hoher wissenschaftlicher Dienstleistungen und einer elaborierten Politikberatung. Unter Bezugnahme auf Empfehlungen des Wissenschaftsrats spricht der Autor sich dafür aus, sie wie Ressortforschungseinrichtungen zu behandeln, um ihnen damit ein höheres Maß an Autonomie, Kooperationsmöglichkeiten und Flexibilisierung bezüglich ihrer Finanz- und Personalgestaltung zu ermöglichen.

Konstatiert werden muss, dass erst die Zukunft zeigen wird,

- ob es sich bei den Qualitätsinstituten tatsächlich um einen neuen Akteur handelt oder nicht,
- ob sich die Einrichtungen als nachgeordnete Dienststellen besonderer Art profilieren wollen und können und ob die vorgesetzten Dienststellen eine solche Profilierung zulassen oder

- ob sich letztlich nur „die Idee eines umfassenden Bildungsmonitorings eher pragmatisch-reduziert verstetigt“ (Rürup).

Martina Diedrich/Detlef Fickermann

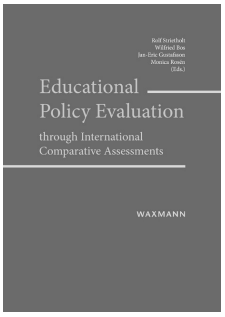
Literatur

Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010): Steuerung und Entwicklung des Schulwesens. In: Dies.: Handbuch Neue Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 15-39.

Maritzen, N./Tränkmann, J. (2014): Zwischen Empirie und Normativität: Elemente einer Theorie des Bildungsmonitorings. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster u.a.: Waxmann, S. 27-49.

Steffens, U. (2012): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.

This book is a collection of essays and studies by leading experts in international comparative education who demonstrate how international comparative assessments can be used to evaluate educational policies. The volume is organized into two parts that address, first, theoretical foundations and methodological developments in the field of international assessments, and, second, innovative substantive studies that utilize international data for policy evaluation studies. The intention of this book is to revisit the idea of ‘using the world as an educational laboratory’, both to inform policy and to facilitate theory development.



Rolf Strietholt, Wilfried Bos, Jan-Eric Gustafsson, Monica Rosén (Eds.)

Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments

2014, 246 pages, pb, € 34,90
ISBN 978-3-8309-3091-4
E-Book: € 30,99; ISBN: 978-3-8309-8091-9

WAXMANN

QUALITÄTSINSTITUTE – ZWISCHEN WISSENSCHAFT, POLITIK, VERWALTUNG, ÖFFENTLICHKEIT UND PRAXIS

DDS – Die Deutsche Schule
106. Jahrgang 2014, Heft 3, S. 201-218
© 2014 Waxmann

Matthias Rürup

Landesinstitute für Qualität als neue Akteure im deutschen Schulwesen?

Governancetheoretische Annäherungen an eine Alltagstheorie

Zusammenfassung
Wie verbreitet und neu sind eigenständige Landesinstitute für Qualität im Bildungswesen in Deutschland? Wenn man der aktuellen – zumeist durch Vertreter der Bildungsadministration selbst geführten – Diskussion folgt, sollte „seit PISA" jedes Bundesland eine entsprechende Einrichtung zur Erhebung, Analyse und Veröffentlichung von Schulqualitätsdaten eingerichtet haben. Diese Alltagsthese soll mit diesem Beitrag geprüft werden, der sich entsprechend als kritisch-empirische Studie zu einer aktuellen Praxisfrage versteht.
Schlüsselwörter: Landesinstitute, Schulverwaltung, Bildungsmonitoring, Bildungspolitik, Educational Governance, Bildungsreform, Empirische Bildungsforschung, evidenzbasierte Politik

Are Governmental Institutes for Quality in Education Key Figures in the German Educational System?

Governance Theoretical Approaches to a Common Theory

Summary
How common and how new are independent governmental institutes for quality in education in Germany? Following the current debate – mostly conducted by experts from the educational administration itself – it seems that every German federal state has, since the PISA disaster, erected such institutes to collect, analyze and publish data about the quality of schools and teaching. The goal of this paper is to critically and empirically test this common assumption.

Keywords: governmental institutes, public administration of schooling, educational monitoring, education politics, Educational Governance Approach, education reform, empirical research on education, evidence-based politics

1. Einleitung

Weil er den Gegenstand hat, den er hat, hat dieser Beitrag ein Problem: „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen" (im Folgenden verkürzt auch nur als Landesinstitute bezeichnet) sind kein theoriefähiges Thema. Ihre Einrichtung, ihre Arbeit oder auch ihr Einfluss auf das deutsche Bildungswesen mögen Anlass für historisch-zeitgeschichtliche Darstellungen (vgl. Geiss/de Vincenti 2012) oder wissenschaftsbasierte Evaluationsstudien sein. Ansonsten kann man sie – wissenschaftlich – lediglich als Fallbeispiel behandeln: für neue Verfahren und Strukturen der Steuerung im Bildungswesen im Kontext des New Public Management (vgl. Koch/Gräsel 2004; Oelkers/Reusser 2008) unter besonderer Berücksichtigung einer stärkeren Institutionalisierung und Professionalisierung von Evaluation (vgl. Maag Merki 2009), für den Bedeutungszuwachs außeruniversitärer wissenschaftlicher Dienstleistungseinrichtungen wie *Think Tanks* und *Brokerage Agencies* auch im Bereich der Bildungspolitik und Schulsystemgestaltung (vgl. Burns/Schuller 2007) oder als Beleg einer weiteren Ver(sozial)wissenschaftlichung der staatlichen Verwaltung (vgl. Weingart 1983; Mayntz u.a. 2008).

Ein solches Thematisieren der Landesinstitute als Fall unterliegt allerdings schnell der Gefahr eines subsumtionslogischen Kurzschlusses: Die Landesinstitute werden durch eine bestimmte theoretische Brille betrachtet, deren Perspektivität und Selektivität in der Betrachtung ausgeblendet ist und die so kaum geeignet ist, die Landesinstitute als besonderes und eigenständiges zeitgeschichtliches Phänomen wahrzunehmen. Sicherlich sind mit einem solchen Theoretisieren auch politisch-praktisch anregende Impulse verbunden. Der Wert wissenschaftlich inspirierter Perspektivverschiebungen und Reflexionsgelegenheiten soll hier nicht geleugnet werden. Dennoch: Zu einem eigenständigen und eigenwertigen Theoriegegenstand oder Forschungsfeld werden Landesinstitute damit nicht.

Und damit hat der folgende Beitrag, der die Landesinstitute als neue Akteure im deutschen Schulwesen betrachten möchte, ein Problem. Weder gibt es eine wissenschaftliche Theorie, die er prüfen (falsifizieren) könnte, noch einen irgendwie vorzeigbaren (internationalen) Forschungsstand. Was es gibt, sind reflektierte Praxisberichte – insbesondere aus Anlass der Gründung oder eines runden Jubiläums einer konkreten Institution (vgl. Meinel/Sachse 2006; Hofmann 2008; Fend 2010).

Einen klaren Ausweg aus diesem Dilemma entweder deskriptiv-historisierender Faktenwiedergabe oder empirischer Subsumtion als Prüf- bzw. Anwendungsfall einer Theorie gibt es im Fall der Landesinstitute oder ähnlicher praktisch-alltäglicher Themen meines Erachtens nicht. Es braucht insbesondere wissenschaftliche Kompromissbereitschaft. Erst unter der Bedingung einer alltagsbezogenen Öffnung der als wissenschaftlich prüfbar anerkannten Theorien scheint mir eine Behandlung des Themas „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen" möglich. Auch das, was Praktiker und Praktikerinnen über sich und ihre Praxis vermuten, sollte Analyse- und Prüfgegenstand werden können. In diesem Sinne soll es im folgenden Beitrag vor allem um die – nicht zuletzt in der Einleitung dieses Themenheftes formulierte – Einschätzung von leitenden Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) gehen, ihre und die vergleichbaren Einrichtung(en) in anderen Ländern stünden sowohl der Organisationsform als auch dem Aufgabenspektrum nach prototypisch für eine bundesweite Entwicklung, die die bildungspolitisch-administrative Gemengelage im deutschen Bildungswesen aktuell grundlegend verändert (vgl. Diedrich/Fickermann in diesem Heft; Fickermann/Maritzen 2014).

Abgesehen von der fehlenden wissenschaftlichen Theorie folgt der Beitrag der üblichen Struktur empirischer Forschungsberichte. In Abschnitt 2 wird die zu prüfende Praxis- bzw. Alltagsvorstellung präsentiert. Anschließend werden in Abschnitt 3 die verwendeten methodischen und begrifflich-theoretischen Instrumentarien erörtert. In Abschnitt 4 werden die Erhebungs- bzw. Recherchebefunde tabellarisch im Überblick dargestellt, bevor diese in Abschnitt 5 diskutiert und eingeordnet werden. Abschnitt 6 fasst die Analysen noch einmal zusammen und verweist auf eine möglicherweise interessante historische Parallele.

2. Eine Alltagstheorie: Landesinstitute als neue wichtige Einrichtung im Bildungswesen

Die hier in den Mittelpunkt gestellte „Alltags"-These, dass seit Anfang der 2000er-Jahre die Mehrheit der deutschen Bundesländer neue Einrichtungen geschaffen habe, deren Aufgabe eine empirisch fundierte Qualitätssicherung überwiegend schulischer Bildungsprozesse unter dem Anspruch eines systematischen Bildungsmonitorings sei, ist dem Abstract zu dem Symposium entnommen, zu dem dieser Aufsatz ursprünglich als Vortrag eingebracht wurde (vgl. DGfE 2014; s. auch Diedrich/Fickermann in der Einleitung zu diesem Heft).

Der hierbei verwendete Begriff des Landesinstituts verweist dabei – einerseits – auf politische Praxen der Exekutive, für bestimmte dauerhaft als wichtig erachtete öffentliche Aufgaben besondere Institutionen zu gründen und zu unterhalten. So gibt es

in Deutschland schon seit Ende des 19. Jahrhunderts das Robert-Koch-Institut für Aufgaben der Erforschung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten oder seit 1970 das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Andererseits spezifiziert der Begriff „Landesinstitut", dass solche staatlichen Einrichtungen zur Übernahme bestimmter hoheitlicher Aufgaben ebenfalls auf der Ebene der deutschen Länder zu beobachten sind. Und ja, insbesondere für den Schulbereich finden sich auf Länderebene zahlreiche Spezialinstitute für Lehrplanentwicklung, Lehrerfort- und -weiterbildung sowie als Lehrmittelsammlungen und Medienzentren. Aktuell schließlich, so die hier zu prüfende These von Diedrich und Fickermann in der Einleitung zu diesem Heft, wurden weitere Einrichtungen geschaffen, die neue Aufgaben der datengestützten Qualitätsentwicklung im Schulwesen über Vergleichsarbeiten, Lernstandstests, zentrale Prüfungen und Schulinspektionen übernehmen. Als Selbstbeschreibung und -erfahrung von leitenden Beschäftigten des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) ist dieser Aussage sicherlich und grundsätzlich sowohl eine erfahrungsgesättigte Plausibilität als auch handlungsleitende Relevanz zuzusprechen. Weiterführende Diskussionen – wie nicht zuletzt in diesem Themenheft – stützen sich darauf.

Zudem steht diese Diagnose nicht allein. Auch aus anderen Bundesländern als Hamburg finden sich Verlautbarungen, die von einer grundlegenden konzeptionellen Neuausrichtung schon seit längerem bestehender, wenn nicht sogar Neugründungen von Landesinstitute(n) sprechen, die sich den Aufgaben widmen, Lernstandserhebungen und externe Evaluationen im Schulbereich durchzuführen und deren Daten – zusammen mit solchen der amtlichen Statistik – in Landesbildungsberichten zu präsentieren (vgl. Meinel/Sachse 2007 mit Bundesländerüberblick, Meinel/Sachse 2006 für Bayern, Fend 2010 für Baden-Württemberg oder Schreier 2008 aus hessischer Perspektive).

Dass es im deutschen Bildungswesen insbesondere seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 zu einer tiefgreifenden Ergänzung, wenn nicht gar Umstellung herkömmlicher politischer Steuerungsverfahren im Schulwesen gekommen ist, kann darüber hinaus als wissenschaftlich gestützte Konsensbeschreibung gelesen werden. Ein Wechsel von einer Input- zu einer Output- bzw. Kontextsteuerung habe stattgefunden; seit den 2000er-Jahren befinde sich Deutschland in einer Phase der evidenzorientierten Schulpolitik, eines systematischen Bildungsmonitorings oder einer neuartigen evaluationsbasierten Steuerung (vgl. Koch/Gräsel 2004; Oelkers/Reusser 2008; Altrichter/Heinrich 2007). Dass sich dieser konzeptuelle Wandel auch in veränderten Infrastrukturen der Bildungsverwaltung niedergeschlagen habe, kann so als These wenig überraschen. Von irgendwem müssen ja diese vielfältigen Erhebungen zu Lernständen und zur Schul- und Unterrichtsqualität durchgeführt und zu Bildungsberichten zusammengefasst werden.

Allerdings, so plausibel die Indizien klingen, dass es neuerdings in der deutschen Schullandschaft viele neuartige „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen" geben müsse, evident – unabweisbar empirisch belegt – ist diese Einschätzung damit noch nicht. Im Gegenteil: Als synoptische Alltagsdiagnose praktisch involvierter (Interessen-)Vertreter und -Vertreterinnen über sechzehn Bundesländer hinweg ist eher zu erwarten, dass ein genaueres In-Blick-Nehmen der aktuellen Situation auf Ergänzungs- und Differenzierungsbedarfe hinweisen wird. Das ist bei Alltagstheorien – und im Übrigen auch bei wissenschaftlichen Theorien – normal. Ihre Hinterfragung führt, wenn nicht zur generellen Widerlegung, systematisch zur Klärung der jeweiligen Geltungsbedingungen (der sogenannten ceteris paribus-Klauseln). Dass ein solches Hinterfragen von verbreitetem Alltagswissen gerade in der deutschen Bildungsverwaltung produktiv und sinnvoll sei, diese – wissenschaftliche – Überzeugung motiviert die hier vorgelegte Untersuchung.

3. Datenbasis, Begriffsrahmen und Analysemethode

Die folgende Analyse der Gestalt und Neuartigkeit von „Landesinstituten für Qualität im deutschen Schulwesen" erfolgt auf Basis einer Recherche zu den Landesinstituten im Geschäftsbereich der Schulministerien der deutschen Länder. Ausgangspunkt war die entsprechende Institutionenliste auf der Website des Deutschen Bildungsservers (URL: www.bildungsserver.de/Landesinstitute-600.html; Zugriffsdatum: 03.03.2014), deren Auskünfte anhand der Darstellungen auf den Seiten der Kultusministerien und der einzelnen Landesinstitute geprüft und vertieft wurden.[1] Dabei war systematisch zwischen schon älteren Einrichtungen für Lehrplanentwicklung und Lehrerfort- und -weiterbildung und den hier interessierenden neuen Einrichtungen zur datengestützten Qualitätsentwicklung zu trennen. So wurden sowohl die konkreten Aufgaben und Organisationsstrukturen aller aktuell existierenden Landesinstitute im Hoheitsbereich der Kultusministerien als auch ihre Umgestaltungsgeschichte und ihre (eventuellen) Vorläufereinrichtungen aufgearbeitet. Hierzu wurden neben den offiziellen Websites der einzelnen Einrichtungen auch die Regierungsverzeichnisse der Pressemeldungen und die Parlamentsdatenbanken der einzelnen Länder gesichtet.

Typisierend ist das Vorgehen der Recherche als historiographische Archivarbeit bzw. Dokumentanalyse einzuordnen (vgl. Wolff 2005). Durch den einheitlichen Rückgriff auf ähnliche Dokumenttypen (hier amtlich-offizielle Internetpräsenzen, Organisationspläne, Satzungen, Selbstdarstellungen) wird eine Übersicht über die organisationale Struktur der staatlichen datengestützten Qualitätssicherung und -entwicklung in den deutschen Bundesländern gegeben.

1 Das KMK-Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin wurde aus der Betrachtung ausgeklammert, da es sich per Definition bei ihm nicht um ein Landesinstitut handelt (URL: https://www.iqb.hu-berlin.de/; Zugriffsdatum: 12.05.2014).

Für die sprachliche Aufarbeitung und Analyse dieser Daten wird auf das *Begriffsinstrumentarium* – allerdings nicht auf die gesamte, für die Zwecke dieses Aufsatzes zu komplex-vielfältige Theorie – der Educational-Governance-Perspektive zurückgegriffen (ausführlich vgl. Kussau/Brüsemeister 2007; zu aktuellen Entwicklungen und Forschungsmethoden siehe Altrichter/Langer/Maag Merki 2014). Die „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen" werden so grundlegend als Akteure betrachtet, die unabhängig vom Grad ihrer Abhängigkeit von anderen Akteuren (bzw. der umgreifenden Akteurskonstellation) in einem selbstständig-eigenen Kontext auch mit eigenen Entwicklungszielen und Interessen agieren.

Wichtig ist hervorzuheben, dass der Akteursbegriff ebenso wie der Begriff der Akteurskonstellation im Sinne der Educational-Governance-Perspektive schematisch-abstrakt verstanden wird. Als Akteur in einer Akteurskonstellation können sowohl Typen von Interessenträgern (Politik, Eltern, Schule, Öffentlichkeit, Wissenschaft, Wirtschaft), Typen von Organisationen (Ministerien, Gewerkschaften, Hochschulen, Zeitungen, Gerichte), konkrete Einzelorganisationen (der „SPIEGEL", die „KMK", der „Landes-Bildungsbeirat", die „Helene-Lange-Schule") oder herausgehobene Rollenträger (die „Ministerin", der „Schulexperte", der „Beschwerdeträger") hervortreten. Zudem berücksichtigt die Educational-Governance-Perspektive soziale Mehrebenenstrukturen, die die Akteursanzahl soziogeographisch noch potenzieren – die also landesweit, regional oder lokal je eigenständige Interessenträger und Handelnde kennt und differenziert. In einer Akteurskonstellation sind theoretisch somit immer unermesslich viele Einzelakteure in einer unüberschaubar-komplexen und prinzipiell stets veränderlichen Gemengelage präsent.

Mit der Wahl der Educational Governance als Begriffsinstrumentarium ist somit analytisch vorentschieden, dass „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen" prinzipiell nur als ein Akteur neben anderen thematisiert werden, die die Entwicklung der gesamten Akteurskonstellation der Schulgestaltung vielleicht prägen, aber nicht – wie im übrigen auch die Bildungspolitik und Schulverwaltung nicht – einseitig definieren oder gar steuern können. Noch zu ergänzen ist hierbei, dass die Educational-Governance-Perspektive bei der Betrachtung der Handlungskoordination in Akteurskonstellationen nicht nur Formen einer hierarchischen Beeinflussung oder einer gegenseitigen Absprache (Verhandlung) kennt, sondern auch eine distanziert-diffuse Koordination durch bloße gegenseitige Beobachtung und prospektive Anpassung sich ansonsten kaum begegnender Akteure. Schon die Anwesenheit eines Akteurs oder die Vorlage bestimmter Leistungen (von Lernstandserhebungen, Bildungsberichten) kann in diesem Sinne eine Gesamtkonstellation ändern, nämlich dann wenn sich andere Akteure darauf beziehen und sei es auch nur abgrenzend-negierend oder implizit.

Das allgemeine empirische Problem der Educational-Governance-Perspektive, den prinzipiell überkomplexen Umfang und die diffus-unterschwellig-variable Struktur von Akteurskonstellationen angemessen zu erfassen (und nicht nur konservativ das

Zusammenwirken der seit je hervorgehobenen Rollenträger im Schulwesen anhand der behördlich-formalen Regularien zu reproduzieren), kann auch in der folgenden Untersuchung nicht gelöst werden. Grundlegend kann Eduational-Governance-Forschung nur situiert, an einem möglichst konkreten und fassbaren Fall stattfinden: wie z.B. den „Landesinstituten für Qualität im Schulwesen". Angesichts des hier herangezogenen Datenmaterials lediglich offizieller schriftlicher Selbstdarstellungen und formaler Aufgabenbeschreibungen beschränkt sich die Untersuchung allerdings deutlich, nämlich auf einen bloßen Struktur-Überblick, der die kommunikativ-interaktive Vielfalt der Handlungspraxis von Landesinstituten und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern prinzipiell ausblendet.

Beantwortet werden können und sollen somit nur folgende – governancebegrifflich reformulierte – Forschungsfragen:

1) Inwieweit können „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen" – also Einrichtungen der Länder, die die Durchführung, Auswertung und Veröffentlichung von Lernstandserhebungen, zentralen Prüfungen, Schulinspektionen z.B. auch in Form von Landesbildungsberichten übernehmen – als neue selbstständige Organisationen im deutschen Schulwesen identifiziert und so als bundesländerübergreifend typische neue Akteure eingeordnet werden?
2) Inwieweit sprechen die formal-organisatorisch festgelegten Außenbeziehungen dieser „Landesinstitute für Qualität im Schulwesen" für eine Öffnung bzw. Veränderung der bisherigen behördlichen Akteurskonstellation aus Schulpolitik, staatlicher und kommunaler Schulverwaltung und den vor Ort an der Schule beteiligten Personengruppen (Lehrkräfte, Eltern, Schüler und Schülerinnen)?

4. Befunde: Eine Übersicht über 16 Bundesländer

In Tabelle 1 sind in einer groben Übersicht die Ergebnisse der durchgeführten Recherche zusammengefasst. Aufgeführt sind für jedes der 16 Bundesländer (benannt werden die KMK-üblichen Abkürzungen)

- die Anzahl der in diesen Ländern existierenden Landesinstitute im Geschäftsbereich des Schulministeriums,
- eine Kurzbezeichnung für die Einrichtung (das Institut oder die Abteilung eines Instituts, wenn dieses auch andere Aufgaben wie z.B. Lehrplanentwicklung oder Lehrkräftefortbildung hat), die sich – laut ihrer Aufgabenbeschreibung im Organisationsplan – konkret mit der Durchführung empirischer Erhebungen des Bildungsmonitorings beschäftigt (Lernstandserhebungen, Schulinspektion),
- ihr rechtlicher Status bezogen auf das Schulministerium,
- das „Gründungs"-Datum der aktuell mit diesen Aufgaben betrauten Einrichtung bzw. Abteilung sowie

- die ursprüngliche, erstmalige Einrichtung des Landesinstituts, in dem die Aufgabe des Bildungsmonitorings aktuell angesiedelt ist, wobei diese Ahnen-Angabe dann in Klammern gesetzt ist, wenn es zwar eine eindeutige Vorläuferinstitution gibt, diese jedoch früher andere Aufgaben hatte.

Tab. 1: Einrichtungen mit Aufgaben des schulbezogenen Bildungsmonitorings in den deutschen Bundesländern (Stand März 2014)

Land	*Zahl*	*Einrichtung für Bildungsmonitoring*	*Status*	*seit*	*Ahnen*
BW	3	Abteilung 2 & 3 im LS	Anst. öff. R.	2005	(1970)
BY	2	Abteilung „Qualitätsagentur“ im ISB	Behörde	2003	(1966)
BE/BB	2 (1)[1]	ISQ	An-Institut	2006	2006
HB	1	Abt. 21 im LIS[4]	Behörde	1998	(1970)
HH	2[2]	IfBQ	Behörde	2012	2007
HE	1	Dezernat III im Landesschulamt[4]	Behörde	2013	(1975)
MV	(1)[5]	Abteilung IQ3[4]	Abteilung	2009	(1993)
NI	1	Abteilung 2 am NLQ	Behörde	2010	2005
NW	1	(Dezernate 4Q in Regierungspräsidien)	Behörde	2013	(1983)
RP	3[2, 3]	AQS (nur Externe Evaluation)	Behörde	2006	–
SL	1[3]	(Referat D3 im Ministerium)	Behörde	–	–
SN	1	Abteilung 4 am SBI	Behörde	2007	2004
ST	1	Fachbereich am LISA	Behörde	2009	(1991)
SH	1	Abteilung im IQSH	Behörde	2007	(1997)
TH	1	(Referat: Ministerium, Koord.: THILLM)	Behörde	–	(1991)

Quelle: eigene Recherche

Anmerkungen:

[1] Für Brandenburg existiert neben den zwei mit Berlin gemeinsamen Landesinstituten noch eine weitere Einrichtung.

[2] Das IfBQ in Hamburg bzw. AQS in Rheinland-Pfalz fehlen in der Liste des Bildungsservers.

[3] Das in der Liste des Bildungsservers für Rheinland-Pfalz und das Saarland erwähnte kirchlich getragene Fortbildungsinstitut wird hier nicht mitgezählt.

[4] Die für die Durchführung von Qualitätsuntersuchungen zuständige Abteilung ist aktuell – Stand März 2014 – ohne Leitung.

[5] Das Landesinstitut für Qualitätsentwicklung (IQMV) ist der Schulabteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern direkt zugeordnet. Als Nachfolger des 2009 aufgelösten (ministerial eingegliederten) Landesinstituts übernimmt es auch Aufgaben der Lehrplanentwicklung sowie der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte.

Zur Qualität dieses selbst zusammengestellten Datenmaterials ist anzumerken, dass – bis auf das IfBQ in Hamburg und die Landesinstitute in Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen – die Internetpräsenzen sehr umfangreich und differenziert über Aufgaben, Organisation und (wenn auch eingeschränkter) über

Geschichte der Einrichtungen Auskunft gaben. Über ministeriale Pressemeldungen und Parlamentsdiskussionen konnten allerdings in allen Ländern die zum Vergleich benötigten Informationen recherchiert werden. Die Ausgangsliste des deutschen Bildungsservers erwies sich bei der Recherche allerdings sowohl als teilweise fehlerhaft als auch als unvollständig.

5. Zur Diskussion: Landesinstitute als neue Akteure?

5.1 Wie typisch sind Landesinstitute für Qualität im Schulwesen?

Schon der erste Blick auf Tabelle 1 verweist auf einen gewissen Korrekturbedarf der These, dass seit der Jahrtausendwende die Mehrzahl der Bundesländer neue Landesinstitute für Qualität im Schulwesen eingerichtet habe. Zumindest aktuell finden sich lediglich in vier Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Hamburg und Rheinland-Pfalz) Landesinstitute, die spezifisch und ausschließlich dazu da sind, empirische Untersuchungen im Schulwesen im Auftrag des Schulministeriums durchzuführen. Faktisch sind es sogar nur drei Landesinstitute, da Berlin und Brandenburg ihr Landesinstitut für Schulqualität gemeinsam unterhalten. Und im Fall von Rheinland-Pfalz wäre einzuschränken, dass die dortige Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS) lediglich für die externe Evaluation zuständig zeichnet. Die in Rheinland-Pfalz durchgeführten Lernstandserhebungen werden im Ministerium administriert.

Im engeren Sinne finden sich bundesweit also nur zwei Landesinstitute, die speziell dafür da sind, Lernstandserhebungen und Schulinspektionen gleichzeitig durchzuführen und deren Befunde – zusammen mit weiteren Daten der amtlichen Schulstatistik – zu Landesbildungsberichten zusammenzuführen.

Im historischen Rückblick ist allerdings zu ergänzen, dass bis vor zwei Jahren durchaus noch zwei weitere Länder bzw. Landesinstitute als Beispiel hätten erwähnt werden müssen: die Schulinspektion in Niedersachsen und das Institut für Qualitätsentwicklung in Hessen, die beide – nachdem sie erst 2005 neu gegründet worden waren – im Rahmen einer Behördenstrukturreform (2010 bzw. 2013) als Abteilung in ein anderes Landesinstitut eingegliedert wurden.

Insofern ist als *erstes Zwischenergebnis* dieser Datenbetrachtung festzuhalten: Landesinstitute für Qualität im Schulwesen sind keineswegs ein neuer Akteur in der Mehrzahl der Bundesländer. Sie sind in der Bundesrepublik weder typisch noch – sofern sie einmal eingerichtet wurden – unverzichtbar. Wenn schon mit Tendenzen argumentiert werden soll, dann verweisen die jüngsten Entwicklungen in Niedersachsen

und Hessen eher auf eine Einbettung der Aufgabe des Bildungsmonitorings in Landesinstitute mit auch anderen, umfassenderen Aufgaben.

Wenn nicht nur eigenständige Landesinstitute, sondern auch „bloß" Landesinstituts-Abteilungen mit entsprechenden Aufgaben der Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen im Schulbereich betrachtet werden, dann lässt sich allerdings durchaus für die Mehrzahl der deutschen Bundesländer (13 von 16) konstatieren, dass es entsprechende Einrichtungen gibt. Lediglich in drei Ländern (Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen) sind solche Datenerhebungsaufgaben nicht in einem Landesinstitut verortet, sondern im Ministerium (der Sonderfall Mecklenburg-Vorpommern, wo das sogenannte Landesinstitut zugleich eine Abteilung im Ministerium ist, sei hier ausgeklammert). Vorsichtig zu beurteilen ist allerdings der Fall Nordrhein-Westfalen: Nach sieben Jahren ohne Landesinstitut wurde die neue Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) – erst im Dezember 2013 gegründet. Inwieweit nicht nur aktuell im Ministerium angelagerte Aufgaben der Durchführung von Lernstandserhebungen und zentralen Prüfungen, sondern auch die in den Regierungspräsidien angesiedelten Abteilungen (4Q) für die externe Evaluation in NRW in das QUA-LiS integriert werden, bleibt noch abzuwarten.

Dass die Aufgabe der systematischen Durchführung von Evaluationen im Schulwesen zum Teil in größere, schon bestehende Landesinstitute integriert wird, verweist noch auf einen anderen, zu erinnernden Sachverhalt: Landesinstitute im Geschäftsbereich des Schulministeriums gibt es nicht erst seit den 2000er-Jahren. Die institutionelle Geschichte solcher Einrichtungen reicht – abgesehen von den neuen Bundesländern – mindestens zurück bis in die 1960er- und 1970er-Jahre. Auch in Hamburg, Berlin oder Rheinland-Pfalz existieren so neben dem jeweiligen Landesinstitut für datengestützte Qualitätsentwicklung weitere – deutlich ältere – Landesinstitute.

Schon diese Überblicksdaten verweisen darauf: Nicht die Auslagerung bestimmter Aufgaben der Schulverwaltung in Landesinstitute ist neu. Wenn etwas neu ist, dann ist es die sogenannte „empirische Wende" in der Schulpolitik mit der Einführung von Schulinspektionen und Lernstandserhebungen, die in der Mehrzahl der Länder zu einem entsprechend erweiterten Aufgabenspektrum der Landesinstitute führen.

Das Schlagwort der „empirischen Wende" verweist allerdings selbst in die 1960er-Jahre zurück, als es schon einmal als Leitbegriff einer veränderten Schulforschung und Schulpolitik verwendet wurde (vgl. Terhart 2014). Statt Bildungsmonitoring prägte damals allerdings ein anderes – letztlich ebenso sozialwissenschaftlich-empirisch angelegtes – Konzept die Diskussion. Gemeint ist die Bildungsplanung, als Forderung und Strategie einer bewusst an Bedarf und Nachfrage kalkulierten Schulstrukturplanung (vgl. Zedler 1988). Ähnlich wie heute auf das Anliegen der Schulqualität und Qualitätsentwicklung verweisen die Namen der in den 1960er-

und 1970er-Jahren neu eingerichteten Landesinstitute auf die Bildungsplanung als zentralen Auftrag. So hatte Hessen von 1975 bis 1997 sein Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), ehe dieses dann in das Hessische Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) überführt wurde und 2005 – zumindest zum Teil – in dem Hessischen Institut für Qualitätsentwicklung aufging (vgl. Hessisches Kultusministerium 2004).

Ähnlich wechselvoll, zumindest was die Namensänderungen angeht, sind die Geschichten des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung in Bayern (gegründet 1966), das seit 2003 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung heißt, oder des heutigen Landesinstituts für Schulentwicklung (LS) in Baden-Württemberg, das 1970 einmal als Institut für Bildungsplanung und Studieninformation (IBS) bezeichnet wurde.

Besonders wenn man die Schilderungen der damaligen Gründungsphasen in den Blick nimmt, fallen strukturelle Ähnlichkeiten zur heutigen Einrichtung von Landesinstituten für Qualität im Schulwesen auf: Begründet wurden auch damals die neuen Landesinstitute mit der notwendigen Ergänzung des ministerialen Verwaltungshandelns durch Daueraufgaben der sozialwissenschaftlichen Datensammlung und -aufbereitung (vgl. Fend 2010; Meinel/Sachse 2006).

Ganz ähnlich also, wie die „neuen" Landesinstitute heute eine politisch-administrative Maßnahme zur infrastrukturellen Verstetigung einer wissenschaftsgestützten Evaluation im Schulwesen darstellen, erfolgte der Auf- und Ausbau der „alten" Institute in den 1970er-Jahren empirisch wissenschaftsorientiert, wobei die interessante historische Fußnote hierbei ist, dass das ambitionierte Programm einer dauerhaften Bildungsplanung nach dem Scheitern des bundesweiten Bildungsgesamtplans auch auf Länderebene „unter die Räder" kam (vgl. Zedler 1991).

Als *Zwischenstand der Analyse* festzuhalten ist so: Sichtbar gibt es im deutschen Schulwesen eine neue staatliche Aufgabe der Durchführung, Auswertung und Verknüpfung systematisch-standardisierter Untersuchungen, für die neue Stellen und Strukturen geschaffen werden. Nicht notwendigerweise wurden dabei neue Einrichtungen (Landesinstitute) geschaffen. Noch weitergehender wäre dabei einzuschränken, dass für ein systematisch-eigenständiges Bildungsmonitoring in sechs Bundesländern (Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen) eher ungünstige Voraussetzungen existieren, da die verschiedenen Erhebungen (Schulinspektion, Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, zentrale Prüfungen, amtliche Schulstatistik) von je verschiedenen Einrichtungen durchgeführt werden und so infrastrukturell offen bleibt, wie es möglich wird, diese in einem integrierten Bildungsbericht zusammenzuführen.

5.2 Neue Akteursbeziehungen durch neue Landesinstitute?

Widmen wir uns nun der zweiten Analysefrage: Bedeuten denn die neuen Strukturen bzw. Stellen zur Umsetzung von Evaluation im Schulwesen einen gravierenden Umbau der bisherigen Akteurskonstellation? Lassen sich also, unabhängig vom Vorliegen und der Rezeption von Evaluationsberichten, in den formal verankerten Außenbeziehungen der Landesinstitute wesentliche Veränderungen bzw. Erweiterungen der Akteure feststellen, mit denen kommuniziert und interagiert wird?

Gleich eingangs hierzu eine mit der obigen Erwähnung der Phase der Bildungsplanung schon nahegelegte Einschätzung: In historischer Einordnung handelt es sich bei der Einrichtung von neuen Stellen für die empirische Bildungsforschung in den Landesinstituten lediglich um den fortgesetzten Vorgang einer Versozialwissenschaftlichung der Kultusverwaltung. Eingegrenzt bzw. tangiert wird dabei vor allem die ursprüngliche Dominanz von Praxiserfahrung bzw. juristischer Expertise in der Schulaufsicht und den Kultusministerien. Allerdings erfolgt dieser Import sozialwissenschaftlicher Qualifikationen in der Regel außerhalb der Schulverwaltung: entweder in speziellen Ministerialabteilungen oder eben im Landesinstitut. Inwieweit also die – regionale und lokale – Schulaufsicht von diesem Expertise-Zugewinn beeinflusst wird oder gar profitieren kann, ist zumindest anhand der hier diskutierten Organisationsstrukturen nicht zu entscheiden. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht allerdings erneut der Fall des Landes Hessen, wo die Integration des erst 2005 gegründeten Landesinstituts für Schulqualität in das neue Hessische Landesschulamt und Lehrkräfteakademie (2013) damit begründet wurde, dass so eine bessere Kommunikationen und Koordination zwischen Schulaufsicht, Schulinspektion und Lehrerfort- und -weiterbildung ermöglicht werden solle (vgl. Hessischer Landtag 2012).

Umgekehrt zeigt Tabelle 1 aber auch: Eine explizite Auslagerung und Verselbstständigung der Aufgabe der Schulevaluation bzw. des Bildungsmonitorings aus dem direkten Einflussbereich des Schulministeriums ist ebenfalls selten. Nur in drei Ländern (Berlin/Brandenburg und Baden-Württemberg) haben die Landesinstitute nicht mehr den traditionellen – für die alten Landesinstitute üblichen – Status einer direkt dem Schulministerium nachgeordneten Behörde. So hat das Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) in Baden-Württemberg den Status einer rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts, kann also in eigenem Namen Verträge schließen bzw. Verbindlichkeiten eingehen. In dem Landtags-Gesetz zur Einrichtung des Instituts ist sogar explizit vorgesehen, dass es für andere Auftraggeber als das Schulministerium tätig werden darf (vgl. Landtag Baden-Württemberg 2004, Art. 1, Abs. 2, Nr. 6). Allerdings schränkt die Satzung des LS diese Regelung wieder ein. Wirtschaftliche Leistungen gegenüber Dritten sollen nur dann erbracht werden, wenn sie von privaten Unternehmen nicht ebenso gut und wirtschaftlich zu erbringen sind (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung 2006, § 3, Abs. 3). Inwieweit die faktische

Haushaltslage, die begrenzten Rechte auf Rücklagenbildung und die enge Bindung des Landesinstituts an die Schulpolitik durch die Besetzung seines Aufsichtsrates dem Landesinstitut ein eigenständiges schulgestalterisches Agieren ermöglichen, wäre so kritisch zu hinterfragen. Eine besondere Eigentätigkeit des Instituts ist zumindest anhand seiner Veröffentlichungs- und Pressearbeit nicht zu erkennen, die sich inhaltlich kaum vom Bayerischen Staatsinstitut unterscheidet. In beiden Fällen werden neben Lernstands- und Bildungsberichten vor allem unterrichtsbezogene Handreichungen, Ergebnisse von Modellversuchen und gute Praxisbeispiele vorgestellt.

Institutionell noch eigenständiger einzuschätzen ist das Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg, das angebunden an die Freie Universität Berlin durch einen eingeschriebenen Verein getragen wird. In dessen Vorstand sind aber wiederum die Schulbehörden dominant vertreten, und auch im Fall der Pressearbeit dieses Instituts ist keine Übernahme einer öffentlich eigenständigen Akteursrolle erkennbar.

Insofern lässt sich letztlich für alle Landesinstitute konstatieren: Sie agieren im Wesentlichen fremdbestimmt als eng an das Schulministerium angebundene Dienstleister. Inwieweit hierbei das somit nahegelegte hierarchische Weisungsverhältnis auch faktisch den Arbeitsalltag bestimmt, ist sicherlich offen. Angesichts des verbreitet – und nicht nur in Berlin/Brandenburg und Baden-Württemberg – genutzten Instruments der Leistungsvereinbarungen ist zumindest von einer tendenziellen kommunikativ-prozeduralen Aufweichung eines reinen Top-down-Weisungsverhältnisses auszugehen.[2]

Wenn allerdings für die Landesinstitute zu konstatieren ist, dass sich an ihrer direkten behördlichen An- und Einbindung kaum etwas geändert hat, ist damit auch die Einschätzung nahegelegt, dass sich ihre nicht-behördlichen Außenbeziehungen z.B. zur Presse oder zu schulpolitischen Akteuren in Parteien, der Wirtschaft oder den Gewerkschaften ebenfalls kaum verselbstständigt oder ausgeweitet haben.

Dies betrifft – als letzten Analysegesichtspunkt – auch die Außenbeziehungen zur Erziehungswissenschaft und empirischen Bildungsforschung, die, zumindest was persönliche Kontakte und gegenseitige Rezeption von Publikationen angeht, auch schon traditionell als stark und eng einzuschätzen sind. Verwiesen sei hierzu allein auf den langjährigen Arbeitskreis „Schulqualität" am Hessischen Landesinstitut mit seinen umfangreichen Konferenzen und Publikationen (vgl. zusammenfassend Steffens 2007). Eine explizite Erweiterung und Formalisierung solcher Kontakte zum Beispiel durch die Einrichtung wissenschaftlicher Beiräte ist zumindest anhand der

2 Ein interessanter Einzelfall ist hierbei, dass anhand der im Internet veröffentlichten Leistungsvereinbarung für das Landesinstitut für Schule Bremen (Jahr 2013/14) sichtbar wird, dass zumindest zeitweilig die vorgesehene Stellenausstattung von diesem als unzureichend strittig gestellt wurde (vgl. Landesinstitut für Schule Bremen 2013, S. 5).

Webauftritte der Landesinstitute nicht erkennbar. Was sichtbar ist, ist allerdings eine aktivere Rolle von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Landesinstitute bei der wissenschaftlichen Beforschung der von ihnen eingesetzten Evaluationsinstrumente. Ganz überwiegende Teile der deutschen Schulinspektionsforschung stammen zum Beispiel aus der Feder von Landesinstitutsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern (vgl. Müller/Pietsch/Bos 2011).

Prinzipiell erscheint der aktuell stattfindende Ausbau sozialwissenschaftlicher Expertise in den Landesinstituten als eine Inkorporation wissenschaftlicher Kompetenz und nicht als ein forcierter Ausbau von Kooperationsbeziehungen. Prototypisch hierfür sei gerade auf das Hamburger Beispiel verwiesen. Von 2009 bis 2012 existierte hier neben dem behördlich nachgeordneten Institut für Bildungsmonitoring (IfBM) noch eine zweite Hamburger Einrichtung zur Unterstützung der empirischen Bildungsforschung im Schulbereich, das Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE), eine gemeinsame Einrichtung von Senatsbehörde und Universität Hamburg (vgl. URL: http://www.dabil.de/zuse/index.html; Zugriffsdatum: 12.05.2014). Das Zentrum hatte die Aufgabe, die Behörde für Schule und Berufsbildung bei der Konzeption, Ausschreibung, Vergabe und Begleitung von wissenschaftlichen Projekten zu unterstützen. Ferner bot es allen Mitgliedern der Universität, die Forschungsprojekte im und zum Bildungssystem durchführen wollten, konzeptionelle und organisatorische Unterstützungsleistungen an. Übergreifendes Ziel war es, den wissenschaftlichen Ertrag von Bildungsforschungsprojekten in schulische Reformprozesse eingehen und im Schulalltag wirksam werden zu lassen. Im Jahr 2012 wurde dieser Arbeitsbereich – zumindest was seine behördliche Seite angeht – mit dem Institut für Bildungsmonitoring (IfBM) und der Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) zum neuen Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) zusammengefasst.

Dass es allerdings nicht zwingend ist, dass für die Umsetzung eines staatlichen Bildungsmonitorings neue Stellen in den Landesinstituten geschaffen werden müssen, dafür stehen die Beispiele der – eher kleinen und armen – Länder Bremen und Thüringen. Diese haben für die Aufgaben der externen Evaluation (Bremen) bzw. der Lernstandserhebungen (Thüringen) externe – im Fall von Thüringen universitäre – Lösungen gewählt.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt sind so, abgesehen von einer relativen Aufgaben- und Personalerweiterung, wenig tiefgreifend-grundlegende Veränderungen in den deutschen Landesinstituten

zu beobachten. Angesichts dieser Befunde von einem wichtigen, neuen Akteur „Landesinstitut" im Schulwesen zu sprechen, der vielfältige und vielfach ungeklärte Rollenbeziehungen zu anderen Akteuren unterhält, ist zumindest differenzierungsbedürftig. Womöglich sind für die so hinterfragte Alltagsthese weniger die offiziell-formalen Einflussstrukturen als die persönlich-interaktiv erlebbare Bedeutung von schulbezogenen Evaluationsdaten in der öffentlichen, parlamentarischen und schulpolitischen Diskussion zentral. Dass eine gewachsene Nachfrage nach Darstellungen, Erläuterungen und Kommentierungen zur Qualität des Schulwesens existiert, die sich entsprechend auf die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Landesinstitute richtet, ist durchaus zu vermuten. Ebenso wahrscheinlich ist, dass im Arbeitsprozess ein hoher politischer Erwartungsdruck erlebbar ist, prospektiv-sensibel mit den im Institut verfügbaren Erhebungsdaten umzugehen.

In formal-struktureller Hinsicht zeigt sich indes: So weit verbreitet, so neu und eigenständig wichtig sind die Landesinstitute für datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung eher nicht. Es gibt zwar einen entsprechenden, in den letzten Jahren ausgebauten Arbeitsbereich in der Bildungsverwaltung, nicht aber – zumindest nicht in allen Ländern – eine entsprechende neue Institution. Die Aufgabe datenbasierter Qualitätssicherung wird mehrheitlich eher bisherigen Aufgaben schon bestehender Landesinstitute hinzugefügt, ohne dass damit ein neuer – institutioneller – Akteur entstünde.

Die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, auch schon einzelnen Abteilungen innerhalb bestehender Organisationen einen Akteursstatus zuzusprechen (die Governance-Theorie ließe dies prinzipiell zu), soll hier nicht ausdiskutiert werden. Zumindest müsste dann die Analyseperspektive von einer Betrachtung übergreifend-systemischer Akteurskonstellationen zu einer auch inner-organisationellen Betrachtung erweitert werden. Neben makropolitischen „Spielen" der Handlungskoordination wären folglich auch mikropolitische „Kämpfe" um Sichtbarkeit, Anerkennung und Einfluss der verschiedenen Arbeitsbereiche der Landesinstitute in den Blick zu nehmen.

Nicht zuletzt ist mit Blick auf die Landesinstitute hervorzuheben, dass die Aufgabe der Durchführung empirischer Untersuchungen im Bildungswesen so neu nicht ist, sondern ihnen auch schon früher Aufgaben der Maßnahmenevaluation, Modellversuchsbegleitung, Schulbefragung und Auswertung amtlicher Schulstatistiken zugewiesen waren. Inwieweit die so schon vorhandene Forschungsexpertise beim Aufbau der neuen Arbeitsstrukturen datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung genutzt werden könnte, wäre sicherlich eine lohnende, weiterführende Forschungsfrage.

Zum Schluss sei noch einmal auf die Geschichte der Bildungsplanung hingewiesen. Zwar ist kaum davon auszugehen, dass sich die Geschichte eins zu eins wiederholt. Aber so, wie das Konzept der Bildungsplanung von einem umfassenden systemverändernden Anspruch in den 1960er-Jahren bis in die 1990er-Jahre zu einem unterstüt-

zend-wichtigen Tool der regionalen Schulnetzplanung schrumpfte, so ist es denkbar, dass sich auch die Idee eines umfassenden Bildungsmonitorings eher pragmatisch-reduziert in Form ausgewählt-fokussierter Ergebnis- und Prozessevaluationen verstetigt. Ob die so erhobenen Daten aber dauerhaft-systematisch öffentlich und umfassend präsentiert werden, ist, zumindest was die Abhängigkeitsstrukturen der Landesinstitute angeht, als offen anzusehen. Darüber können sie nicht selbst – gestützt auf Kooperationspartner in der Presse, der Wirtschaft oder Wissenschaft – entscheiden, sondern darüber wird politisch befunden: bei wechselnden parlamentarischen Mehrheiten, Interessen und Haushaltslagen. Und zumindest was die letzten Jahre angeht – siehe Niedersachsen, Hessen oder Sachsen –, ist eher eine Tendenz des Integrierens und Reduzierens der Arbeitsbereiche für empirische Bildungsforschung mit schulischen Evaluationsdaten zu beobachten. Dies sollte bei der weiteren Diskussion zur Gegenwart und Zukunft der Landesinstitute nicht vergessen werden.

Literatur und Internetquellen

Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden: VS, S. 55-103.

Altrichter, H./Langer, R./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2014): Educational Governance als Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Burns, T./Schuller, T. (2007): The Evidence Agenda. In: OECD/CERI (Hrsg.): Evidence in Education: Linking Research and Policy. Paris: OECD, S. 15-32. URL: http://www.oecd.org/edu/ceri/47435459.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

DGfE (Hrsg.) (2014): DGfE-Kongress 2014. Traditionen und Zukünfte. Programm. Berlin: DGfE, S. 71. URL: http://www.dgfe2014.de/wp-content/uploads/DGfE_Programm2014_K29web.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Fend, H. (2010): Hundert Jahre Schulentwicklung: Landesinstitute im Wandel. In: Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.): 100 Jahre Einsatz für Schule und Unterricht. Stuttgart: LS, S. IV-XIII. URL: http://www.ls-bw.de/wir/geschichtels/Jubi%20100%20WEB.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.) (2014): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster u.a.: Waxmann.

Geiss, M./de Vincenti, A. (Hrsg.) (2012): Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS.

Hessischer Landtag (2012): Gesetz zur Reform der Organisationsstruktur der Schulverwaltung. Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU und der FDP. Drucksache 18/5545 vom 25.04.2012. URL: http://starweb.hessen.de/cache/DRS/18/5/05545.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Hessisches Kultusministerium (2004): Wolff stellt Institut für Qualitätsentwicklung vor. Pressemeldung vom 28.12.2004. URL: http://bildungsklick.de/pm/7647/wolff-stellt-institut-fuer-qualitaetsentwicklung-vor-bernd-schreier-wird-direktor/; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Hofmann, J. (2008): Spiegel der Entwicklungsprobleme im Bildungssystem: 30 Jahre OECD/CERI-Regionalseminare der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz

1977-2007. In: LISUM/bm:uk/EDK (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 183-190.

Koch, S./Gräsel, C. (2004): Schulreformen und Neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: Koch, S./ Fisch, R. (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-24.

Kussau, J./Brüsemeister, T. (2007): Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden: VS, S. 15-54.

Landesinstitut für Schule Bremen (2013): Ziel- und Leistungsvereinbarung für das Schuljahr 2013-2014. URL: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/ZLV-13-14-mit-Unterschriften-web.49468.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2006): Satzung für das Landesinstitut für Schulentwicklung – rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts vom 11.04.2005, zuletzt geändert am 25.09.2006. URL: http://www.ls-bw.de/wir/Satzung.pdf/; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Landtag Baden-Württemberg (2004): Gesetz zur Errichtung des Landesinstituts für Schulentwicklung vom 09.12.2004. URL: http://www.ls-bw.de/wir/Errichtungsgesetz%20LS.pdf/; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Maag Merki, K. (2009): Evaluation im Bildungsbereich Schule in Deutschland. In: Widmer, T./Beywl, T./Fabian, C. (Hrsg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 157-162.

Mayntz, R./Neidhardt, F./Weingart, P./Wengenroth, U. (Hrsg.) (2008): Wissensproduktion und Wissenstransfer. Bielefeld: Transcript.

Meinel, P./Sachse, M. (2006). Sonderteil: Kleine Geschichte des ISB. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.): Jahresbericht 2005/2006. München: ISB, S. 126-154. URL: https://www.isb.bayern.de/download/1550/jb05-06-4.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Meinel, P./Sachse, M. (2007): Landesinstitut und Schulentwicklung – Unterstützungssystem zwischen Bildungsadministration und Schulpraxis. In: Buer, J. v./Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Frankfurt a.M.: Lang, S. 259-272.

Müller, S./Pietsch, M./Bos, W. (2011): Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. Münster u.a.: Waxmann.

Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn/Berlin: BMBF. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Schreier, B. (2008): Bildungsverwaltung im Wandel – neue Rolle für Bildungsverwalter aus der Sicht eines Betroffenen. In: DGBV-Jahrestagungen 29, S. 27-35. URL: http://www.dgbv.de/mediapool/118/1188921/data/Jahrestagung_2008.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Steffens, U. (2007): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – ihre Entwicklung im Überblick. URL: http://dgbv.org/mediapool/118/1188921/data/Tagung_2007-03-02_Steffens.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Terhart, E. (2014): Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems: Hoffen, Bangen, Trauern. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Münster u.a.: Waxmann, S. 181-199.

Weingart, P. (1983): Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 12, H. 3, S. 225-241. URL: http://zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/2499/2036; Zugriffsdatum: 12.05.2014.

Wolff, S. ([4]2005): Dokument- und Aktenanalyse. In: Flick, U./Kardolff, E. v./Steinke, E. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 502-513.
Zedler, P. ([2]1988): Einführung in die Bildungsplanung. Stuttgart: Klett-Cotta.
Zedler, P. (1991): Zur Bilanz des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungsplanung. In: Beck, K./Kell, A./Achtenhagen, F. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 229-250.

Matthias Rürup, Vertretungsprofessor für Berufsbildungsforschung, Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal.

Anschrift: Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
E-Mail: ruerup@uni-wuppertal.de

Angesichts der heterogenen Zusammensetzung von Schulklassen ist es von besonderer Bedeutung, dass Lehrpersonen ihr unterrichtliches Handeln auf die verschiedenen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausrichten. In diesem Sinne wird adaptive Lehrkompetenz als enge Verzahnung von diagnostischer und didaktischer Kompetenz gefasst.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler bei adaptiven Lehrpersonen größere Wissenszuwächse erreichen, und sind insbesondere für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen relevant.

Christian Brühwiler

Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen

Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 91
2014, 274 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-3013-6
E-Book: 26,99 €; ISBN: 978-3-8309-8013-1

WAXMANN

ZUR DISKUSSION

DDS – Die Deutsche Schule
106. Jahrgang 2014, Heft 3, S. 219-230
© 2014 Waxmann

Horst Weishaupt

Schulverwaltung zwischen Nutzung wissenschaftlicher Expertise und eigener Verwissenschaftlichung – Wechselfälle bundesdeutscher Geschichte

Zusammenfassung
Diskutiert werden die Konsequenzen der neuen Steuerungsphilosophie der letzten 15 Jahre für die Organisationsstruktur der Kultusministerien der Länder. Dabei wird auf deren Bedeutung im Schulreformprozess und deren Verhältnis zu einer wissenschaftlich fundierten Politik eingegangen. Die kultusministeriellen Organisationsreformen in der bildungspolitischen Planungsphase vor fast 50 Jahren werden mit den gegenwärtigen Entwicklungen in Beziehung gesetzt, um daraus erste Folgerungen abzuleiten.
Schlüsselwörter: Neue Steuerung, Kultusverwaltung, Organisationsstruktur

School Administration between the Use of Scientific Expertise and Own Scientification – Vicissitudes in the History of the Federal Republic of Germany

Summary
This article analyzes the consequences of the new governance philosophy of the last 15 years for the organizational structure of the ministries of culture in the German federal states. It goes into the importance of this philosophy for the processes of school reform and into its relationship to a scientifically founded policy. The culture ministerial organization reforms in the educational political reform era nearly 50 years ago are related to the current developments in order to draw conclusions.
Keywords: New Governance, ministries of culture, organization structure

1. Ministerialverwaltung und Schulreform

Mit der „realistischen Wende“ (vgl. Lange 1999, 2008) der Schulpolitik in Deutschland wurden in den letzten 15 Jahren weitreichende Veränderungen im Schulwesen eingeleitet. Es gab schon einmal zwischen 1965 und 1980 eine ähnliche reformorientierte Phase der Schulpolitik, die von tiefgreifenden Änderungen in den Strukturen und dem Selbstverständnis der Schulverwaltungen begleitet war. Das Verhältnis von Wissenschaft und Politik und die Frage der Nutzung wissenschaftlichen Sachverstands waren damals bereits wichtige Bezugspunkte der Diskussionen. Im Rückgriff auf die damaligen Entwicklungen wird nachfolgend der Frage nachgegangen, wie sich die Ansätze „neuer Steuerung“, der Qualitätssicherung im Schulwesen und einer „evidenzbasierten“ Schulpolitik auf die Organisationsstrukturen der Bildungsverwaltung ausgewirkt haben. Die Veränderungen in der Struktur und den Aufgaben der nachgeordneten Dienststellen der Kultusministerien werden an anderer Stelle in diesem Heft untersucht (s. die Beiträge von Fickermann und Rürup in diesem Heft).

In diesem Beitrag soll diskutiert werden, welche Konsequenzen die neuen Steuerungsansätze für die Kultusministerien selbst hatten. Hierzu wird zunächst kurz auf die Bedeutung der Kultusministerien im Schulreformprozess eingegangen. Dann werden einige Überlegungen zum Verhältnis von wissenschaftlicher Politikberatung und Verwissenschaftlichung der Verwaltung angestellt, um daran anknüpfend die Auswirkungen der vor 50 Jahren eingeleiteten Reformphase auf die Schulverwaltung mit den gegenwärtigen Entwicklungen in Beziehung zu setzen. Daraus werden vorläufige Folgerungen abgeleitet.

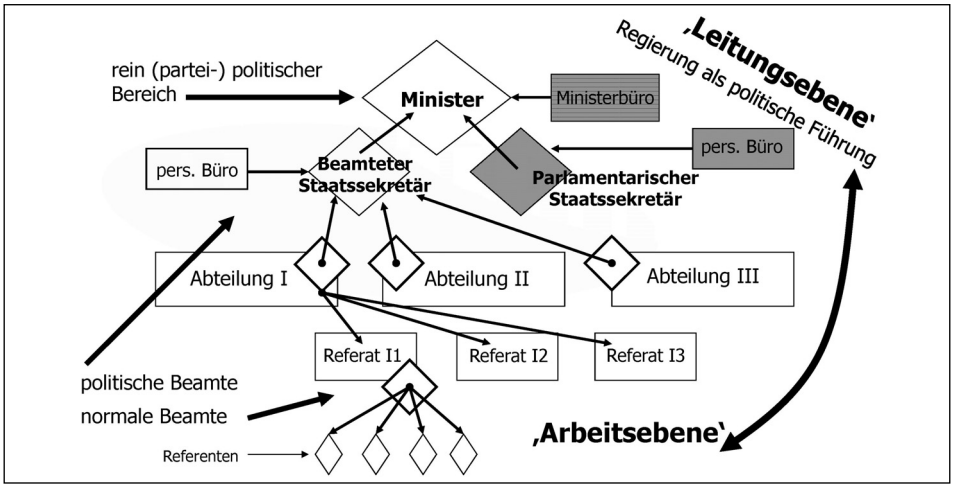
2. Kultusministerien/Senatsverwaltungen im Schulreformprozess

Kultusministerien sind Teil der Regierungen als ausführende Gewalt. Sie sind an die Gesetze gebunden und gegenüber dem Landtag/der Bürgerschaft rechenschaftspflichtig. Obwohl ihre Aufgaben vor allem in der Umsetzung und Ausführung von Gesetzen, der Erstellung und Umsetzung des fachlichen Haushalts und der Kontrolle und Aufsicht untergeordneter Behörden liegen, sind sie – durch den in ihnen verfügbaren Sachverstand – auch oft entscheidend für politische Initiativen und Reformen. „Keine Regierung könnte ihre verfassungsmäßigen Aufgaben ohne eine funktionierende Bürokratie als ‚Werkzeug‘ erfüllen“ (vgl. Schnapp/Willner 2013, S. 247).

Angesichts des Föderalismus in Deutschland, der doppelten Schulträgerschaft von Land und Gemeinden und eines pluralen Schulangebots haben die Kultusministerien zusätzliche Koordinierungsaufgaben zwischen den politischen Ebenen (EU, KMK, Kommunale Spitzenverbände) und z.B. Kirchen und sonstigen privaten Schulträgern.

Als bürokratische Organisation ist ein Ministerium arbeitsteilig und hierarchisch strukturiert (vgl. Abb. 1). Zu unterscheiden ist zwischen der von politischen Mehrheiten bestimmten und nicht selten wechselnden „Leitungsebene" und der so genannten Arbeitsebene. Von der Leitungsebene gehen in idealtypischer Weise Führungsimpulse aus. Zur Leitungsebene zählt eine kleine Zahl von politischen Beamten und Beamtinnen, die das besondere Vertrauen der politischen Spitze besitzen und mit ihr wechseln. Auf der „Arbeitsebene" mit einem dauerhaften Beamtenstab werden die ministeriellen Aufgaben über Verwaltungsprozesse und damit verbundene Routinen abgearbeitet (zur Rolle der „Arbeitsebene" als „Ideengeber" und/oder „Bremser" siehe Schnapp 2004 und Schnapp/Willner 2013).

Abb. 1: Aufbau eines Ministeriums



Quelle: TU Dresden – Institut für Politikwissenschaft – Prof. Dr. Werner Patzelt (Patzelt o.J.)

Die Ministerialverwaltung als Bürokratie ist „Herrschaft vom Schreibtisch aus" (Machura o.J., S. 2). Sie verfügt über einen stark ausdifferenzierten und kompetenten Apparat zur Beschaffung komplexer Informationen und zur Beobachtung gesellschaftlicher Entwicklungen für politische Entscheidungsprozesse. Insofern stellt die Kompetenz der Referate die Grundlage des Sachverstands der Ministerien dar. Ministerialbürokratien sind oft entscheidend für Konsensbildung und Konfliktregelung in politischen Fragen. Damit sie diese Aufgaben erfüllen können, kommt der Gliederung der Ministerien in Abteilungen und Referate eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung zu, weil sie die ministeriellen Aufgaben strukturiert und letztlich damit auch gewichtet.

Die Referenten und Referentinnen in den Ministerien sind oft sehr gut mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen vernetzt und treten nicht selten auch als

Fachautoren und -autorinnen auf. In Schulministerien sind die Referentinnen und Referenten traditionell Juristinnen bzw. Juristen und „Schulleute". Leider gibt es keine wissenschaftlichen Studien, die sich mit der Einbindung der Referentinnen und Referenten von Kultusministerien in wissenschaftliche und verbandspolitische Diskussionen befassen und damit deren Einflussnahme auf schulpolitische Entscheidungsprozesse näher durchleuchten. Doch ist davon auszugehen, dass in den Ministerien etwa im Bereich des Schulrechts, aber auch in fachlichen Einzelfragen spezifische Expertise für ministerielle Entscheidungsprozesse und die Vorbereitung politischer Initiativen vorhanden ist. Dennoch bedienen sich die Ministerien zusätzlich unterschiedlicher Formen der wissenschaftlichen Politikberatung.

3. Formen wissenschaftlicher Politikberatung und der Verwissenschaftlichung der Verwaltung

Im politischen Alltag der letzten Jahrzehnte hatten verschiedene Formen wissenschaftlicher Politikberatung immer einen hohen Stellenwert. Traditionelle Formen sind die Teilnahme an Anhörungen in Landtagen, vor Ausschüssen etc., Gutachten, Expertisen, die Übernahme von Projekten der Auftragsforschung und die Mitwirkung in Beiräten, Beratungsgremien, Ausschüssen und Enquete-Kommissionen.

Seit Mitte der 1960er-Jahre gibt es zunehmend Berichte auf Bundesebene von wissenschaftlichen Expertengremien (z.B. Familien- und Jugendberichte, Gutachten der Wirtschaftsweisen). Eine verstärkte Sensibilität der Wissenschaft gegenüber der prinzipiellen Differenz zwischen wissenschaftlich fundierter Beratung und der politischen Verantwortung für die Gestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit hat zu ergänzenden Beratungsformen geführt, die die unterschiedlichen Referenzsysteme von Wissenschaft und Politik respektieren. Beispiele dafür sind die Zunahme forschungsbasierter Begründungen für Empfehlungen oder die Begrenzung auf eine Beobachtung gesellschaftlicher Entwicklungen mit dem Verweis auf Problemlagen und Herausforderungen für die Politik, ohne direkte Handlungsempfehlungen auszusprechen. So kann die Politik informierte Entscheidungen eigenständig treffen; sie kann sich aber auch nicht mehr ihrer Verantwortung mit Verweis auf Empfehlungen aus der Wissenschaft entziehen. Inzwischen gibt es Bemühungen, über Leitlinien guter Praxis wissenschaftlicher Politikberatung für deren Bedeutungszuwachs Orientierungspunkte festzulegen (vgl. Präsident der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften 2008). Wissenschaftlerkommissionen wurden in den letzten Jahren bezogen auf das Schulwesen mit dem Schwerpunkt auf der Reform der Lehrerbildung in mehreren Ländern eingesetzt (vgl. z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012). Einen weitgehenden Beratungsauftrag erhielt der Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg" vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (vgl. Baumert u.a. 2011). Eher begrenzt war die

wissenschaftliche Mitwirkung beispielsweise bei der Erarbeitung der „Empfehlungen für künftige Modelle der Grundschulversorgung im ländlichen Raum im Land Brandenburg", weil nur einzelne Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in der gemischt zusammengesetzten Demografie-Kommission in Brandenburg mitarbeiteten (vgl. Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2013). Eine wichtige politikberatende Funktion haben die internationalen Studien zur Kompetenzmessung, die Untersuchungen zur Überprüfung der Bildungsstandards und die Nationale Bildungsberichterstattung im Rahmen der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz für ein Bildungsmonitoring (vgl. Sekretariat der KMK/IQB 2006).

In welchem Umfang sich die Schulverwaltung befähigt hat, über eine Ausweitung der fachlichen Kompetenzen des Führungspersonals zu einer eigenen sozialwissenschaftlich fundierten Urteilsbildung zu gelangen, gibt es keine Informationen. Mit dem Aufbau der Monitoringsysteme und der Schulinspektionen sollte aber eine Ausweitung der fachlichen Expertise in den Ministerien/Senatsverwaltungen unvermeidlich sein, um aus der Beratung fachlich fundierte Schlüsse für politisches Handeln ziehen zu können.

Zum Bildungswesen erstellt inzwischen die Mehrheit der Länder Bildungsberichte (vgl. Döbert/Weishaupt 2012, S. 161ff.), die neben schulstatistischen Informationen vielfach auch Ergebnisse der Lernstandserhebungen und der Schulinspektionen enthalten. Sie können als Ausdruck einer veränderten Steuerungsphilosophie und als Beispiele einer verwissenschaftlichten politischen Praxis der Länder verstanden werden, die neben das traditionelle Verwaltungshandeln und die wissenschaftliche Beratung der Politik treten.

Es stellt sich die Frage, ob diese neuen evaluativen Aufgaben nur zu einem Ausbau nachgeordneter Dienststellen geführt haben oder ob diese Entwicklung auch Konsequenzen für die Organisationsstruktur der Kultusministerien der Länder gehabt hat. Tritt mit den neuen Aufgaben neben die traditionelle, an Konditionalprogrammen ausgerichtete bürokratische Tätigkeit nun auch wieder die Gestaltung von Zweckprogrammen? Der Beschluss der KMK vom März 2008 (vgl. Sekretariat der KMK 2008) lässt sich beispielsweise als Ausdruck eines reflexiven politischen Handlungsverständnisses im Kontext von Ansätzen Neuer Steuerung und einer evidenzbasierten Schulpolitik lesen. Es müssten also in den Kultusministerien passende Strukturen vorhanden sein, die Teile des Verwaltungshandelns als mehrphasigen Innovationsprozess verstehen (*Plan-Do-Check-Act*; vgl. Kamiske/Brauer 2003, S. 296). Zur Überprüfung, ob dem so ist, ist es notwendig, sich die Organisationsstrukturen der Kultusministerien näher anzusehen.

4. Reformstrukturen der Bildungsverwaltungen

Ausgangspunkt der folgenden Überlegung bildet die politikwissenschaftliche Erkenntnis, dass Organisationsstrukturen als Ausdruck von Programmstrukturen anzusehen sind (vgl. Häußermann 1977, zitiert nach: Machura o.J., S. 9). Über Organigramme der Ministerien ist die Organisationsstruktur aller Kultusministerien und Bildungsbehörden in Deutschland verfügbar. Als Untersuchungsmaterial sind sie nichtreaktiv, weil sie nicht über Befragungen und Einschätzungen gewonnen wurden, sondern unabhängig von wissenschaftlichen Untersuchungsabsichten einen Teil der öffentlichen Präsentation der Ministerien darstellen. Wenn sie – wie unterstellt – Ausdruck von Programmstrukturen sein sollen, dann wäre zu fragen, ob hinter der Selbstdarstellung der Ministerien in den Organigrammen so etwas wie latente Strukturen des Selbstverständnisses zum Ausdruck kommen.

Zu bedenken ist dabei jedoch, dass in Deutschland mit Regierungswechseln die Beamtenapparate nicht ausgetauscht werden. Wechsel finden meist nur in den Leitungsbereichen und bei den politischen Beamten und Beamtinnen statt. Es wird deshalb immer auch Besonderheiten in den Organisationsstrukturen von Ministerien geben, die einerseits durch beamtenrechtliche Verpflichtungen bedingt sind, andererseits aber auch die Folge veränderter Gestaltungsinteressen der Politik sind, die zu personellen Veränderungen mit organisationsstrukturellen Folgen führen. Insofern muss der Blick nicht auf Details, sondern auf strategisch hervorgehobene Gestaltungsbereiche in den Organigrammen gerichtet werden. Um zu ihnen einen Zugang zu finden, werden im Folgenden die Organigramme danach betrachtet, ob und wie sich die Ansätze neuer Steuerung (Bildungsstandards, Bildungsmonitoring, Rechenschaftsverpflichtungen) und neue Reformprogramme (Inklusion) in ihnen widerspiegeln. Den Ausgangspunkt für die Überlegungen stellen die Veränderungen in der Struktur der Kultusministerien im Zusammenhang mit der Planungsdiskussion der 1970er-Jahre dar.

4.1 Die Phase der Bildungsplanung (1970er-Jahre)

In der rückwirkenden Betrachtung zeigt es sich, dass der „Sputnik-Schock“ in den 1960er-Jahren einen Strukturwandel des politisch-administrativen Systems einleitete und auch bald den Bildungsbereich erreichte. Die Bildungsverwaltungen richteten Planungsabteilungen ein, und es kam zu einer Erweiterung des Handlungsspektrums der Verwaltungen von der Vollzugsverwaltung zur planenden Verwaltung (vgl. Boehm/Rudolf 1971). Den Hintergrund dafür bildeten nicht nur die Sorge, den Facharbeiterbedarf nach dem Mauerbau 1961 nicht decken zu können, sondern vor allem auch die Erwartung eines starken Schülerzahlenanstiegs durch die geburtenstarken Jahrgänge von 1957 bis 1968 und dadurch bedingt eines zusätzlichen Bedarfs

an Lehrkräften. Hinzu kamen die Reformerfordernisse des Schulsystems, auf die vor allem Picht und Dahrendorf öffentlichkeitswirksam hingewiesen hatten.

Nur Bayern verzichtete in dieser Reformphase darauf, eine planende Ministeriumsstruktur aufzubauen. In Niedersachsen bestand nur kurzzeitig eine dem Minister zugeordnete Stabsgruppe Planung. Bezogen auf die Gesamtentwicklung der Kultusbürokratien in den westdeutschen Ländern wurde aber die traditionelle Ministerialstruktur über eine Organisationserweiterung aufgebrochen (vgl. Weishaupt 1992, S. 147-151).

Planung als staatliches (reformorientiertes) Handeln erforderte zusätzlich zur Legitimität qua Legalität auch eine Legitimation qua Partizipation und qua wissenschaftlicher Fundierung. Dadurch entstanden auch erweiterte politisch-administrative Handlungsstrategien, weil die Reformmaßnahmen zunehmend gesellschaftlich kontrovers diskutiert wurden. Mit diesem Beginn einer „Ver(sozial)wissenschaftlichung" der Bildungsverwaltung waren verwaltungsinterne Konflikte zwischen „Bürokraten" und „Professionals" (Amts- und Fachautorität), rollen- und interessensbedingte Konflikte, informationell bedingte Konflikte und emotional bedingte Konflikte unvermeidbar. Als eine Lösungsstrategie bot sich eine Entdifferenzierung und damit die Übernahme planender Elemente in die Regelverwaltung (Professionalisierung der Bürokratie) und zugleich die Einpassung der Planer in die Verwaltungsstrukturen (Bürokratisierung der Professionals) an. Häufig wurde auch der Weg gewählt, über nachgeordnete Dienststellen die operativen Gestaltungsaufgaben wieder aus den Ministerien auszulagern (vgl. Weishaupt 1992; siehe auch den Beitrag von Rürup in diesem Heft).

Mit dem starken Geburtenrückgang seit Mitte der 1960er-Jahre wurden jedenfalls die frühen Planungskonzepte der Bildungsreformphase seit den 1980er-Jahren politisch obsolet (vgl. Weishaupt/Weiß 1988), und die anschließende stagnative Phase der Schulpolitik führte wieder zur Rückentwicklung von auf Planungsaufgaben bezogenen Programmstrukturen in den Ministerien.

Im Zusammenhang mit den Impulsen durch die internationalen und nationalen Leistungsvergleichsstudien sowie die Bildungsberichte stellt sich die Frage, ob sich in Folge der ausgebauten Evaluationsmaßnahmen und des eingeführten Bildungsmonitorings im letzten Jahrzehnt wieder neue Programmstrukturen in den Kultusministerien der Länder identifizieren lassen.

4.2 Aktuelle Organisationsstruktur der Ministerien

Bei allen Unterschieden zwischen den Ländern, die sich auch dadurch ergeben, dass den Ministerien neben der Zuständigkeit für das Schulwesen meist weitere Aufgaben zugeordnet sind (oft Jugend, Sport, Weiterbildung, teilweise auch die Hochschulen, die Kultur und die Kindertagesbetreuung), gibt es dennoch eine gewisse Grundstruktur der Organisation der Ministerien mit einer Zentralabteilung und Schulaufsichtsabteilungen (überwiegend nach allgemein bildenden und beruflichen Schulen getrennt). In den meisten Ländern besteht auch eine Abteilung/Unterabteilung ‚Bildungsbereichsübergreifende Grundsatzangelegenheiten' (nicht in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt). Hessen (Stand: 20. Januar 2014) kann für die Struktur der Ministerien beispielhaft genannt werden mit einer Abteilung Z (Personal, Haushalt, Recht, Statistik, Organisation, eGovernment), Abteilung I (Qualitätsentwicklung und schulformübergreifende Bildungsaufgaben), Abteilung II (Allgemein bildende Schulen) und Abteilung III (Berufliche Schulen, Schulen für Erwachsene, Lebensbegleitendes Lernen, Internationales). Allerdings ist der Neuaufbau der Ministerien in den neuen Bundesländern nach 1990 zu berücksichtigen, die nicht die Vorerfahrungen der westdeutschen Länder teilten. Sie weisen dadurch einige Besonderheiten auf. Beispielsweise existiert im sächsischen Kultusministerium eine Zentralstelle für Koordinierungsaufgaben, die oberhalb der Abteilungen angesiedelt ist. Es wäre näher zu untersuchen, welche Aufgaben sie bei der Umsetzung politischer Programme übernimmt. Sie scheint aber eher Koordinationsaufgaben nach außen (KMK, Privatschulträger etc.) als nach innen (gegenüber den Abteilungen des Ministeriums) zu übernehmen. Als weitere sächsische Besonderheit wird im Organisationsplan von 2014 eine Abteilung „Lehrer/Ressourcen" ausgewiesen, die mit dieser Schwerpunktsetzung einmalig ist. In Mecklenburg-Vorpommern besteht eine Projektgruppe „Kostenstruktur der sonderpädagogischen Angebote mit Finanzierungsverpflichtung Dritter", deren Aufgaben auch an anderer Stelle nicht näher erläutert werden.

Nur wenige westdeutsche Länder haben bei der politischen Spitze des Ministeriums angesiedelte Stäbe zu strategischen Entwicklungsaufgaben. In Baden-Württemberg ist es ein Stab zu „Gemeinschaftsschule, Inklusion". Im bayerischen Kultusministerium besteht eine „Stabsstelle Demographie, Verwaltungsreform, Regierungen: Grund-, Mittel und Förderschulen"[1]. Hessen lässt mit der Benennung „Grundsatzangelegenheiten, strategische Ressortplanung" die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Stabsstelle offen. Im Saarland ist das Thema der Stabsstelle „Schulentwicklung und Ganztagsschulen".

1 Für einen Außenstehenden erschließt sich nicht der Sinn der Stabsstelle, was auch partiell für die in Mecklenburg-Vorpommern gilt.

Fragen der demografischen Entwicklung werden in Hessen und Rheinland-Pfalz in der Referatsstruktur hervorgehoben angesprochen. In den meisten anderen Ländern (Ausnahme Baden-Württemberg) ist keine bevorzugte Stellung des Reformthemas Inklusion aus dem Organisationsplan ersichtlich. Meist bestehen aber einzelne Referate (häufig nur auf allgemein bildende Schulen bezogen), die für Fragen der Inklusion zuständig sind. Nicht selten besteht eine Verbindung mit der Zuständigkeit für Förderschulen. In einigen Organigrammen fehlen aber auch Hinweise auf diese Aufgabe. Auch die Referate, die sich mit Bildungsstandards, Qualitätssicherung und Bildungsmonitoring befassen, sind – soweit sie aus den Organigrammen erkennbar sind – in den normalen Verwaltungsaufbau integriert.

Im Vergleich zur Situation Mitte der 1990er-Jahre[2] ist damit eher eine Rückentwicklung reformorientierter Organisationsstrukturen erkennbar. Die in den 1990er-Jahren noch existierende Planungsabteilung in Rheinland-Pfalz wurde auch dort 1998 aufgegeben. Eine in Berlin 2000 bestehende Projektgruppe „Schulreform und Qualitätssicherung" existiert nicht mehr in der früheren hervorgehobenen Stellung.

Eine Ausnahme bildet nur Hamburg, wo im Amt für Bildung in der Behörde für Schule und Berufsbildung im letzten Jahrzehnt zwei Abteilungen mit der Aufgabe der inneren und äußeren Gestaltung von Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung eingerichtet wurden[3] und auch die Schulaufsicht nicht mehr vorrangig nach Schularten, sondern nach regionalen Zuständigkeitsbezirken umorganisiert wurde. Dieses Beispiel verdeutlicht nicht nur die Möglichkeit, neue politische Herausforderungen organisationsstrukturell zum Ausdruck zu bringen, sondern ist zugleich Beleg für die Ausgangsthese, dass Organisationsstrukturen Programmstrukturen zum Ausdruck bringen.

5. Reformpotentiale der Schulministerien

Der Gesamteindruck der hier nur skizzenhaft darstellbaren Analyse der Organigramme der Kultusministerien der Länder ist der einer Rückentwicklung reformorientierter Ministeriumsstrukturen, wie sie in der Bildungsreformphase der 1970er-Jahre mit den Planungsabteilungen in den Kultusministerien bestanden. Fragen der Schulentwicklung, Qualitätssicherung, Inklusion etc. werden in die Linienorganisation übernommen; organisationale Verbindungen von inneren und äußeren Reformmaßnahmen, Programm- und Finanzplanung sind nicht erkennbar. Daraus könnte man schließen, dass aus den Folgeproblemen reformorientierter Strukturen in den Ministerien gelernt wurde und neue Aufgaben im letzten Jahrzehnt

2 Matthias Rürup danke ich für die Überlassung der Organigramme der Kultusministerien aus den 1990er-Jahren.

3 Hamburg als Stadtstaat übernimmt auch die Schulträgeraufgaben.

bewusst nicht aus der Linienstruktur herausgehoben wurden. Ob es als Ausdruck von dennoch stattgefundenen Veränderungsprozessen Anhaltspunkte für eine im letzten Jahrzehnt zunehmende Ver(sozial)wissenschaftlichung innerhalb der Regelverwaltung gibt, kann nicht über Analysen der Personalstrukturentwicklung untersucht werden, da die hierzu notwendigen Daten leider nicht vorliegen. Eine generelle Verstärkung von Programmstrukturen über neu eingestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Ministerien ist ebenfalls nicht erkennbar, wenn man die an der politischen Spitze angesiedelten Stäbe entsprechend bewertet.

Nach dem Ausbau und der Umstrukturierung der nachgeordneten Dienststellen der Kultusministerien der Länder im letzten Jahrzehnt stellt sich dann aber die Frage nach deren konzeptioneller Ausrichtung und Begleitung, wenn sie nicht durch erkennbare Programmstrukturen auf ministerieller Ebene gestützt und in ihren Arbeitsschwerpunkten angeleitet werden.

Für die Implementation und Verbreitung von Innovationen bedarf es wenigstens koordinierender Strukturen – ebenso für eine strategische Zielplanung. Diese sind aus den Organigrammen der Ministerien ebenfalls nicht zu entnehmen, wenn man Hamburg ausnimmt. Es erscheint immerhin fraglich – und dafür spricht wieder das Beispiel Hamburg –, Programmintentionen ohne entsprechende Organisationsstrukturen umsetzen zu können.

Insofern lässt sich den Organigrammen der Kultusministerien eine latente Botschaft entnehmen: Bestehendes verwalten – Innovationen meiden oder eng begrenzen. Strukturelle Voraussetzungen für eine evidenzbasierte Schulpolitik sind in den Kultusministerien der Länder kaum erkennbar. Dadurch wird die externe Nutzung wissenschaftlicher Expertise zu einem Problem für die interne Bearbeitung der daraus entstehenden Herausforderungen für politisches Handeln.

Die hier entwickelten Überlegungen und Interpretationen sind als skizzenhafte Anregung zu einer vertieften Diskussion und Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema zu verstehen. Dabei sollten eher Fragen aufgeworfen als Antworten gegeben werden. Ziel war es, deutlich zu machen, dass die Prozesse der politischen Steuerung von Schulentwicklungsprozessen durch die Ministerialverwaltungen einer intensiveren wissenschaftlichen Untersuchung sowohl durch die Bildungsforschung als auch durch die Politikwissenschaft wert wären.

Literatur und Internetquellen

Baumert, J./Artelt, C./Ditton, H./Fend, H./Hasselhorn, M./Macher, I./Rauschenbach, T./Solga, H./Trautwein, U. (2011): Empfehlungen des Expertenrats „Herkunft und Bildungserfolg". Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Boehm, U./Rudolph, H. (1971): Kompetenz- und Lastenverteilung im Schulsystem. Analyse und Ansätze zur Reform. Stuttgart: Klett.

Döbert, H./Weishaupt, H. (2012): Bildungsmonitoring. In: Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Wiesbaden: VS, S. 155-173.

Kamiske, G.F./Brauer, J.-P. (2003): Qualitätsmanagement von A bis Z. München: Hanser.

Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2013): Empfehlungen für künftige Modelle der Grundschulversorgung im ländlichen Raum im Land Brandenburg. Bericht der Demografie-Kommission an die Landesregierung Brandenburg. Potsdam. URL: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/bb2.a.5813.de/Demografiebericht.pdf; Zugriffsdatum: 28.02.2014.

Lange, H. (1999): Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule 91, H. 2, S. 144-159.

Lange, H. (2008): Vom Messen zum Handeln – „empirische Wende" der Bildungspolitik! In: RdJB 60, H. 1, S. 7-15.

Machura, S. (o.J.): Wie politisiert ist die Ministerialverwaltung? URL: http://www.ruhr-uni-bochum.de/rsozlog/daten/pdf/machura-pdf/Machura%20-%20Ministerialverwaltung.pdf; Zugriffsdatum: 07.05.2014.

Patzelt, W.J. (o.J.): BM ‚Politische Systeme'. Regierung und Verwaltung. URL: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/ifpw/polsys/lehre/lva/folder.2005-11-23.0489976133/folder.2005-11-23.1974104023/v12.pdf; Zugriffsdatum: 11.05.2014.

Präsident der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2008): Leitlinien Politikberatung. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. URL: http://www.bbaw.de/service/publikationen-bestellen/manifeste-und-leitlinien/BBAW_PolitischeLeitlinien.pdf; Zugriffsdatum: 20.07.2014.

Schnapp, K.-U. (2004): Ministerialbürokratien in westlichen Demokratien. Eine vergleichende Analyse. Wiesbaden: Springer.

Schnapp, K.-U./Willner, R. (2013): Regierung und Bürokratie. In: Korte, K.-R./Grunden, T. (Hrsg.): Handbuch Regierungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 247-256.

Sekretariat der KMK (2008): Gemeinsame Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu den Ergebnissen von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I. Neue Schwerpunkte zur Förderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler bei konsequenter Fortsetzung begonnener Reformprozesse (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2008). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_06-PISA-PIRLS-IGLU-2006-1.pdf; Zugriffsdatum: 23.06.2014.

Sekretariat der KMK/Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf; Zugriffsdatum: 23.06.2014.

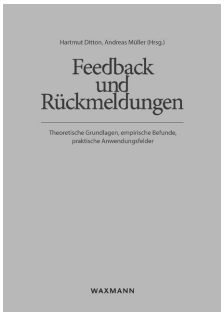
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.) (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/experten

kommission_lehrerbildung.pdf?start&ts=1348646035&file=expertenkommission_lehrerbildung.pdf; Zugriffsdatum: 14.06.2014.
Weishaupt, H. (1992): Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Weishaupt, H./Weiß, M. (1988): Bildungsbudget und interne Mittelallokation. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, H. 4, S. 535-553.

Horst Weishaupt, Prof. Dr., geb. 1947, Rudolf-Carnap-Senior-Professor der Bergischen Universität Wuppertal, ehemaliger Leiter der Arbeitseinheit „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens" am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Anschrift: DIPF, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt am Main
E-Mail: weishaupt@dipf.de

Die Autorinnen und Autoren nähern sich dem Themenfeld Feedback und Rückmeldung von einem möglichst allgemeinen, fachbereichsübergreifenden Standpunkt aus. Ziel ist es hierbei, auf Basis vorliegender empirischer Befunde und begründeter theoretischer Überlegungen, den domänenübergreifenden Austausch zu fördern und den Blick für übergreifende Grundprinzipien, die hinter der Gestaltung und Wirkungsweise von Feedback stehen, zu öffnen und zu schärfen.



Hartmut Ditton,
Andreas Müller (Hrsg.)

Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder

2014, 242 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-3090-7
E-Book: 30,99 €; ISBN: 978-3-8309-8090-2

WAXMANN

DDS – Die Deutsche Schule
106. Jahrgang 2014, Heft 3, S. 231-239
© 2014 Waxmann

Detlef Fickermann

Einrichtungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung als „nachgeordnete Dienststellen besonderer Art“[1]

Zusammenfassung
Damit die Einrichtungen zur Qualitätssicherung die ihnen gestellten Aufgaben in fachlich hoher Qualität und dem aktuellen Forschungsstand entsprechend erledigen können, müssen sie wissenschaftsnah arbeiten und in die einschlägigen wissenschaftlichen Diskurse aktiv eingebunden sein. Bei den Einrichtungen handelt es sich im engeren Sinne nicht um Ressortforschungseinrichtungen, sie sind aber auch keine klassischen nachgeordneten Dienststellen. Vorgeschlagen wird deshalb, sie als „nachgeordnete Dienststellen besonderer Art“ anzusehen. Als solche weisen sie Spezifika auf, die es nahelegen, einige der Empfehlungen des Wissenschaftsrates für Ressortforschungseinrichtungen auf sie zu übertragen.
Schlüsselwörter: Qualitätseinrichtungen, Bildungsmonitoring, Bildungsforschung, Dienststellen, Ressortforschung, Wissenschaftsrat

Institutions for Quality Management und Development as “Particular Subordinated Agencies”

Summary
Lest the institutions for quality management can perform their tasks in a professionally high manner and according to the current state of research, they must work science-oriented and must be actively incorporated in the relevant scientific discourses. The institutions are no Federal Departmental Research Institutes in the narrow sense of the word, but they are also no classical subordinated agencies. Thus it is proposed to regard them as “particular subordinated agencies”. As such they have characteristics, which make it plausible to transfer to them some of the Science Council’s recommendations for Federal Departmental Research Institutes.

1 Überarbeitete Fassung des gleichnamigen Beitrages in dem 2014 von D. Fickermann und N. Maritzen herausgegebenen Sammelband: Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Münster u.a.: Waxmann, S. 291-298.

Keywords: institutions for quality management, educational monitoring, educational research, federal agencies, departmental research, Science Council

1. Organisation und Aufgaben der Einrichtungen

Die Organisationsstrukturen der Einrichtungen, die in den letzten Jahren in den Ländern mit Aufgaben der Qualitätssicherung und -entwicklung und/oder Aufgaben des Bildungsmonitorings beauftragt oder neu gegründet wurden, sind vielfältig. Neben eigenständigen Instituten wie in Berlin/Brandenburg, Hamburg und wieder in Nordrhein-Westfalen (seit dem 01.12.2013) sind in einigen Bundesländern Abteilungen in Landesinstituten neu geschaffen worden oder haben im Zuge von Umorganisationen diese zusätzlichen Aufgaben übernommen (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Es finden sich aber auch ministerielle Lösungen wie z.B. in Mecklenburg-Vorpommern oder in Nordrhein-Westfalen (bis zum 30.11.2013).

Damit handelt es sich mit Ausnahme des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ) um ministerielle oder nachgeordnete Dienststellen oder um Abteilungen oder Referate nachgeordneter Dienststellen. Das ISQ ist, wie das von der KMK gegründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), ein eingetragener und gemeinnütziger Verein und ein universitäres An-Institut.[2]

Ein Kern von Aufgaben ist den entsprechenden Einrichtungen[3] meist gemein. Hierzu gehören

- die Unterstützung der Schulen bei ihren internen Evaluationen,
- schulübergreifende Analysen,
- die Entwicklung bzw. Koordination und ggf. Auswertung von Vergleichs- und Parallelarbeiten bzw. Lernstandserhebungen,
- die (wissenschaftliche) Begleitung von Schulentwicklungsvorhaben und
- in einigen Ländern die Bildungsberichterstattung.

Neben den aufgeführten Aufgaben sind einige Einrichtungen auch für externe Evaluationen bzw. Schulinspektionen zuständig, wie z.B. das Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), das Bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) oder das Sächsische Bildungsinstitut (SBI).

2 Zu den einzelnen Einrichtungen siehe auch Tabelle 1 in dem Beitrag von M. Rürup in diesem Heft, S. 208.

3 Wenn im Text von Einrichtungen die Rede ist, sind sowohl eigenständige Einrichtungen (Institute) als auch die entsprechenden Abteilungen und Referate von Landesinstituten gemeint.

Nur wenige Einrichtungen werden von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern geleitet (Berlin/Brandenburg, Bayern, das IQB). Die Zahl und die (wissenschaftliche) Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lassen sich durch eine Auswertung der Internetauftritte nicht zuverlässig ermitteln. Ebenfalls lässt sich durch eine einfache Analyse der Internetauftritte der Einrichtungen nicht feststellen, ob sie sich noch im Aufbau befinden, bereits etabliert sind oder im Rahmen von Haushaltskonsolidierungsprozessen oder veränderten politischen Schwerpunktsetzungen Personalkürzungen verkraften müssen.[4]

2. Einordnung nachgeordneter Dienststellen mit wissenschaftsnahem Aufgabengebiet

Sofern die Einrichtungen als nachgeordnete Dienststellen organisiert sind, unterscheiden sie sich von klassischen nachgeordneten Dienststellen dadurch, dass in ihrer Arbeit in erheblichem Umfang wissenschaftliche Expertise zum Einsatz und wissenschaftliche Arbeitsweisen zum Tragen kommen. Damit weisen sie eine Nähe zu Ressortforschungseinrichtungen auf. Letztere nehmen wissenschaftsbasierte Amts- bzw. Dienstaufgaben für die jeweiligen Ministerien wahr. Hierzu gehören Informationsbeschaffung (verstanden als Sammlung, Bündelung, Auswertung und Aufbereitung von Informationen für eine politisch-administrative Verwertung), Beratung und Prüfung, Normung, Standardisierung und Zulassung. Daneben erbringen Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben teilweise in nennenswertem Umfang forschungs- und entwicklungsbasierte Dienstleistungen (vgl. Wissenschaftsrat 2010, S. 38f.).

Der Wissenschaftsrat unterteilt Ressortforschungseinrichtungen in seiner Stellungnahme „Empfehlungen zur Profilierung der Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben“ grob in eher administrativ-technische und in eher wissenschaftliche Einrichtungen (vgl. 2010, S. 40), wobei die Landesinstitute bzw. Qualitätsagenturen gemäß ihrer oben skizzierten Kernaufgaben vermutlich beiden Kategorien zuzuordnen wären. In seinen Empfehlungen betont der Wissenschaftsrat mehrfach, dass gute Forschungsleistungen eine notwendige Grundlage für eine gute Politikberatung und für hochwertige (wissenschaftliche) Dienstleistungen sind. Damit die Ressortforschungseinrichtungen diese Aufgaben besser erfüllen können, sollten sie in größerem Umfang Maßnahmen zur Sicherung ihrer wissenschaftlichen Qualität ergreifen. Auch sollten Ressortforschungseinrichtungen enger mit Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen zusammenarbeiten. Unerlässlich seien in diesem Zusammenhang flexiblere Regelungen im Personal- und Haushaltswesen, insbesondere die Einrichtung befristeter Stellen für wissenschaftliche Nachwuchskräfte, und

4 Zur „Geschichte“ ausgewählter Einrichtungen siehe den Beitrag von M. Rürup in diesem Heft.

die Einführung von Globalhaushalten. Ferner tritt der Wissenschaftsrat für eine regelmäßige Überprüfung der Forschungsbedarfe und für eine stärkere Einbeziehung von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in die Bearbeitung von Forschungsaufträgen der Ministerien ein (vgl. Wissenschaftsrat 2010).

Im politik- und verwaltungswissenschaftlichen Diskurs wird Ressortforschung als ein Instrument staatlicher Aufgabenerfüllung angesehen. Es geht neben der Wahrnehmung von staatlichen Normsetzungs- und Kontrollaufgaben auch um die Bereitstellung von „robuster Expertise" für die Verwaltung und die Klientel des jeweiligen Politikfelds. Diese Vollzugsaufgaben stehen dabei zum Teil in einem konfliktreichen Bezug zu erforderlichen und grundlegenden wissenschaftlichen Tätigkeiten. Zudem stellt sich die Frage, ob und wie Ressortforschungseinrichtungen jenseits einer reinen Rechts- und Fachaufsicht von den zuständigen Ministerien gesteuert werden (vgl. z.B. Barlösius 2008; Döhler 2011).

Die in diesem Beitrag betrachteten Einrichtungen sind im engeren Sinne keine Ressortforschungseinrichtungen, sie sind aber auch keine klassischen nachgeordneten Dienststellen. Vorgeschlagen wird deshalb, sie als „nachgeordnete Dienststellen besonderer Art" anzusehen. Als solche weisen sie Spezifika auf, die es nahelegen, einige der vom Wissenschaftsrat aufgeworfenen Fragen bzw. einige seiner Empfehlungen auf sie zu übertragen.

3. Übertragung einiger Empfehlungen des Wissenschaftsrates auf Einrichtungen der Qualitätsentwicklung und -sicherung

Ziel des Versuches, die Empfehlungen des Wissenschaftsrates auf die hier betrachteten Einrichtungen zu übertragen, ist es, einen Anstoß für eine Diskussion über das Verhältnis der Einrichtungen zu ihren jeweils zuständigen Ministerien und Behörden und über ihre Rolle im Wissenschaftssystem zu geben.

3.1 Kooperationen mit dem Wissenschaftssystem und Arbeitsteilung

Die in großem Umfang von den Einrichtungen zu erledigenden wissenschaftlichen und wissenschaftsnahen Arbeiten setzen eine enge Vernetzung mit den einschlägigen wissenschaftlichen Communities voraus und legen perspektivisch arbeitsteilige Aufgabenerledigungen durch die Einrichtungen und einschlägig ausgewiesene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nahe. Eine solche systematische und regelhafte Einbeziehung und Nutzung externer Expertise erfordert jedoch in den Einrichtungen entsprechende Formen der Steuerung.

Für die Erfüllung ihrer wissenschaftlichen und wissenschaftsnahen Aufgaben benötigen die Einrichtungen zudem feste Kooperationsstrukturen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Durch die Einrichtung von thematischen Arbeitsgruppen könnte beispielsweise vor Ort bzw. in der Region eine „kritische Masse" sich wechselseitig befruchtender Expertise aufgebaut werden. Der Vorteil von solchen thematischen Arbeitsgruppen für die Universitäten bzw. außeruniversitären Forschungseinrichtungen besteht darin, dass sie auf diesem Wege zusätzliche Exzellenz aufbauen könnten. Durch Kooperationen z.B. im Bereich der Leistungsfeststellung und Kompetenzdiagnostik könnte ferner auch ein Beitrag zu einer stärkeren empirischen Fundierung der Fachdidaktiken an den kooperierenden Universitäten geleistet werden. Die Vorteile für die Einrichtungen der Qualitätsentwicklung und -sicherung liegen in einer stärkeren Einbindung in einschlägige wissenschaftliche Diskurse und in der Möglichkeit, eigene Forschungsfragestellungen in Abstimmung mit den Forschungseinrichtungen auf diesem Wege bearbeiten lassen zu können.

3.2 Aufgabenwahrnehmung

Die Übernahme von wissenschaftlichen Dienstleistungsaufgaben sowie von konzeptionellen Arbeiten für die jeweiligen Ministerien bzw. Behörden erfordert, wie bereits mehrfach betont, die Anwendung wissenschaftlicher Methoden und wissenschaftliche Expertise. Letztere kann schon allein aus Kapazitätsgründen nicht in voller Breite in den Einrichtungen vorgehalten werden. Stattdessen sollten für bestimmte, zu identifizierende Aufgaben oder Aufträge arbeitsteilige Verfahren etabliert werden, bei denen externe Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in netzwerkartigen Strukturen (z.B. Konsortien) mit den Einrichtungen zusammenarbeiten.[5]

Es sollte auch angesichts der begrenzten personellen Ressourcen in den Einrichtungen nicht vorrangig darauf ankommen, dass die zu erledigenden wissenschaftlichen Arbeiten von den Einrichtungen selbst mit eigenem Personal bewältigt werden, sondern die Einrichtungen sollten sie gegebenenfalls auch im Auftrag ihrer jeweiligen Ministerien oder Behörden in von ihnen aufgebauten Netzwerken unter Wahrung der wissenschaftlichen Unabhängigkeit der Kooperationspartnerinnen und -partner organisieren.

5 Als Beispiel kann hier das Hamburger Evaluationsvorhaben EIBISCH (*E*valuation *i*nklusiver *Bi*ldung in *Sch*ulen) genannt werden, bei dem zwei Wissenschaftler (Prof. Dr. Karl Dieter Schuck und Prof. Dr. Wulf Rauer) und eine Wissenschaftlerin (Jun. Prof. Dr. Doren Prinz) der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg auf der Basis einer Kooperationsvereinbarung zwischen der Universität Hamburg und der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) die wissenschaftliche Leitung übertragen bekommen haben und eng mit dem IfBQ kooperieren.

Einige der oben aufgeführten Einrichtungen der Länder haben auch den Auftrag, Ergebnisse der Bildungsforschung zu sichten und für politisches und administratives Steuerungshandeln aufzubereiten. Wichtig wäre es in diesem Zusammenhang, wenn die Einrichtungen nicht nur Ergebnisse von Forschungsvorhaben rezipieren und aufbereiten würden, sondern zusätzlich die Aufgabe hätten, zwischen den Erkenntnisinteressen und wissenschaftlichen Dienstleistungsinteressen ihrer jeweiligen Ministerien bzw. Behörden und den Forschungsinteressen der Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu vermitteln, und damit die Aufgabe einer Transferstelle wahrnehmen würden.[6] Solche Transferstellen sind beispielsweise in eher technischen Disziplinen als Mittler zwischen der Industrie und den Hochschulen breit etabliert und hoch akzeptiert.

3.3 Nutzung von Daten

Von den nachgeordneten Dienststellen wird in großem Umfang Wissen generiert. Dabei handelt es sich überwiegend um Beschreibungswissen und nur zu einem kleinen Teil um Erklärungswissen. Zentrale Voraussetzung für eine an wissenschaftlicher Evidenz orientierte Steuerung ist neben der Beschreibung des Ist-Zustandes (Beschreibungswissen) jedoch die Kenntnis über mögliche Ursachen und Zusammenhänge (Erklärungswissen), um daraus Veränderungswissen ableiten bzw. durch gezielte Interventionsstudien (nutzenorientierte Grundlagenforschung; vgl. hierzu z.B. Brüggemann/Bromme 2006) generieren zu können (vgl. Bromme/Prenzel/Jäger 2011; Prenzel 2012). Angesichts der Tatsache, dass von politischen Entscheidungsträgern und der Öffentlichkeit (vgl. z.B. Kerstan/Spiewak 2013; Spiewak 2013) zunehmend Erklärungs- und Veränderungswissen eingefordert wird, können die Einrichtungen in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion erfüllen. Sie verfügen über umfangreiche und hochwertige Datenbestände, die bislang kaum von der Wissenschaft für Sekundäranalysen genutzt werden (siehe z.B. Doll/Fickermann 2014, S. 285f.). Für eine Nutzung dieser Daten mit dem Ziel der Generierung von Erklärungs- und anschließend von Veränderungswissen zentral ist deren Verknüpfbarkeit beispielsweise untereinander und mit Individualdaten der amtlichen Statistik. Hier haben die Einrichtungen als nachgeordnete Dienststellen besonderer Art zweifelsohne bessere Möglichkeiten, die Schaffung der hierfür notwendigen datenschutzrechtlichen Voraussetzungen zu initiieren, als dies externen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern möglich wäre.

6 Das u.a. zu diesem Zweck im Herbst 2009 von der Behörde für Schule und Berufsbildung und der Universität Hamburg gegründete „Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE)" musste bereits Ende 2011 seinen Betrieb wieder einstellen, da eine neue Behördenleitung andere Prioritäten setzte. Die behördlichen Mitarbeiter von ZUSE bilden seit 2012 die Stabsstelle „Forschungskoordination und Datengewinnungsstrategie" des IfBQ. Der Autor des vorliegenden Beitrages leitete ZUSE zusammen mit Prof. Knut Schwippert von der Universität Hamburg.

3.4 Steuerungsstruktur

Die Einrichtungen erhalten von ihren Ministerien bzw. Behörden eine begrenzte Zahl von Aufträgen für in der Regel wissenschaftliche Dienstleistungen, die unterschiedlicher Natur sein können. Unter Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Wissenschaftsforschung muss insbesondere neben der Wahrnehmung der Rechts- und Fachaufsicht im engeren Sinne die Frage der politischen und fachlichen Steuerung der Einrichtungen geklärt werden. Angesichts der besonderen Art der Einrichtungen ist offenkundig, dass die bei nachgeordneten Dienststellen übliche hierarchische (Durchgriffs-)Steuerung auf Dauer dysfunktional ist.

Damit die Einrichtungen die ihnen gestellten Aufgaben in fachlich hoher Qualität und dem aktuellen Forschungsstand entsprechend erledigen können, müssen sie wissenschaftsnah arbeiten und in die einschlägigen wissenschaftlichen Diskurse aktiv eingebunden sein. Notwendig sind deshalb wissenschaftliche Beiräte, die die Einrichtungen in wissenschaftlichen Fragen unterstützen und beraten.

3.5 Sicherung der wissenschaftlichen Qualität und wissenschaftliche Profilierung

Forschungs- und Entwicklungsleistungen der Einrichtungen dienen der Wahrnehmung wissenschaftsbasierter Aufgaben und damit den jeweiligen Ministerien bzw. Behörden. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates legen es in diesem Zusammenhang nahe, folgende Maßnahmen zu diskutieren und hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit zu überprüfen:

- Verbesserung der Sichtbarkeit der Einrichtungen für das gesamte Wissenschaftssystem und Förderung der Vernetzung,
- Einrichtung wissenschaftlicher Beiräte zur weiteren Verbesserung der wissenschaftlichen Qualität und Vernetzung,
- Durchführung eigener Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie aktive Vernetzung mit dem Wissenschaftssystem als Voraussetzung für hochwertige Beratungsleistungen,
- Schaffung von geeigneten personal- und haushaltsrechtlichen Rahmenbedingungen für die überwiegend wissenschaftlich arbeitenden Einrichtungen,
- Möglichkeit der Einwerbung von Forschungsdrittmitteln und Nichtanrechnung erfolgreich eingeworbener Mittel auf die verfügbaren Haushaltsmittel,
- Bereitstellung von Ressourcen für die Konzeption und Durchführung selbst entwickelter Projekte (Vorlaufforschung),
- regelmäßige Veröffentlichung von Arbeits- und Forschungsergebnissen in größerem Umfang als bisher in nationalen (und gegebenenfalls internationalen) Publikationsorganen und regelmäßige Vorstellung auf Fachtagungen,

- künftige Besetzung zentraler Leitungsstellen im Rahmen gemeinsamer Berufungen mit Hochschulen,
- Ermöglichung des Zugangs externer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Forschungsinfrastruktur der Einrichtungen, beispielsweise durch die Einrichtung von Arbeitsplätzen für Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und Doktorandinnen und Doktoranden, die Einrichtung von Forschungsdatenzentren, die Durchführung gemeinsamer Kolloquien mit umliegenden Universitäten oder die Beteiligung an Graduiertenkollegs mit Themenstellungen aus den Arbeitsfeldern der Einrichtungen.

Ob sich die Einrichtungen als nachgeordnete Dienststellen besonderer Art im oben beschriebenen Sinne werden profilieren wollen und können und ob die vorgesetzten Dienststellen eine solche Profilierung zulassen oder ob sich „die Idee eines umfassenden Bildungsmonitorings eher pragmatisch-reduziert […] verstetigt" (Rürup in diesem Heft, S. 216), wird die Zukunft zeigen.

Literatur und Internetquellen

Barlösius, E. (2008): Zwischen Wissenschaft und Staat? Die Verortung der Ressortforschung. Projektgruppe Wissenschaftspolitik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Diskussionspapier P 2008-101. Berlin: WZB. URL: http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2008/p08-101.pdf; Zugriffsdatum: 08.06.2014.

Bromme, R./Prenzel, M./Jäger, M. (2011): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In: Bromme, R./Prenzel, M. (Hrsg.): Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung: Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung. Sonderheft 27 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-54.

Brüggemann, A./Bromme, R. (Hrsg.) (2006): Entwicklung und Bewertung von anwendungsorientierter Grundlagenforschung in der Psychologie. Berlin: Akademie Verlag.

Döhler, M. (2011): Wie Ministerien (versuchen,) Bundesbehörden (zu) steuern. Eine politische Kosten-Nutzen-Analyse. In: Verwaltungsarchiv, H. 1, S. 110-133.

Doll, J./Fickermann, D. (2014): Umfang und Merkmale empirischer Studien an Hamburger Schulen. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Münster u.a.: Waxmann, S. 275-290.

Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.) (2014): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Münster u.a.: Waxmann.

Kerstan, T./Spiewak, M. (2013): Ranglisten sind gefährlich. Welchen Wert haben Bildungsstudien? Darüber streiten der Hamburger Schulsenator Ties Rabe und der Bildungsforscher Olaf Köller. In: DIE ZEIT, Nr. 04 vom 17.01.2013.

Prenzel, M. (2012): Empirische Bildungsforschung morgen: Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In: Gläser-Zikuda, M./Seidel, T./Rohlfs, C./Gröschner, A./Ziegelbauer, S. (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 273-285.

Spiewak, M. (2013): Genauer hinschauen. In: DIE ZEIT, Nr. 49 vom 28.11.2013.
Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Profilierung der Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben. Drucksache 10295-10. Köln: Wissenschaftsrat. URL: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10295-10.pdf; Zugriffsdatum: 08.06. 2014.

Detlef Fickermann, MA (Erziehungswissenschaft, Mathematik und Sozialwissenschaft), geb. 1952, Leiter der Stabsstelle Forschungskoordination, Datengewinnungsstrategie im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg; Mitglied der Redaktion der DDS.

Anschrift: IfBQ, Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg
E-Mail: Detlef.Fickermann@ifbq.hamburg.de

Der Band zielt darauf ab, Verbindungslinien zwischen zentralen Feldern von Schulentwicklungsprozessen und der Schulwirksamkeitsforschung zu thematisieren. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur Schulentwicklung werden daraufhin geprüft, ob sie Gelingensbedingungen hinsichtlich der Wirksamkeit von Schul- und Unterrichtsvariablen und zur Qualitätsverbesserung im Zeitverlauf hergeben.

Mit Beiträgen von Wilfried Bos, Thomas Brüsemeister, Bert Creemers, Tobias Feldhoff, Martin Goecke, Lisa Gromala, Uwe Hameyer, Heinz Günter Holtappels, Hans-Günter Rolff, Wolfram Rollet, Katja Scharenberg, Klaus-Jürgen Tillman, Tony Townsend und Jochen Wissinger.

Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld

Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel

2014, 264 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-3108-9
E-Book: 30,99 €; ISBN: 978-3-8309-8108-4

WAXMANN

WEITERE BEITRÄGE

DDS – Die Deutsche Schule
106. Jahrgang 2014, Heft 3, S. 240-251
© 2014 Waxmann

Hans-Werner Johannsen

Neue Oberstufen an Gemeinschaftsschulen

Schleswig-Holsteins schwieriger Weg in die Zweigliedrigkeit

Zusammenfassung
Der Beitrag untersucht den Schulreformprozess in Schleswig-Holstein seit 2007 hin zu einem zweigliedrigen Schulsystem, das zukünftig aus zwei gleichberechtigten Säulen – der Gemeinschaftsschule und dem Gymnasium – bestehen soll, die beide zum Abitur führen. Anhand von zwei Thesen wird nachgewiesen, dass dieser Schulentwicklungsprozess nicht geradlinig verlaufen ist, sondern vielfältigen Friktionen durch Regierungswechsel auf Landesebene und „Vetospieler" auf kommunaler Ebene unterworfen war und noch immer ist. Allerdings kann dieser Prozess durch das konsequente Handeln kommunaler Akteure in bedeutender Weise unterstützt werden. Durch die Genehmigung von insgesamt neun neuen Oberstufen für 2013 ist die Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein in ihre zweite Entwicklungsphase getreten. Mit Bezug auf die Schulentwicklungsplanung des Kreises Schleswig-Flensburg wird am Beispiel der Gemeinschaftsschule Handewitt der schwierige Weg zur eigenen Oberstufe aufgezeigt. Im Konzert der beiden verbleibenden Schularten Gymnasium und Gemeinschaftschule wird letztere als „Inklusionsschule" den Ansprüchen einer zukunftsorientierten „Eine[n] Schule für alle" eher gerecht.
Schlüsselwörter: zweite Phase der Gemeinschaftsschulentwicklung, kommunalpolitische „Veto-Spieler", kommunale Akteure, Schulentwicklungsplanung, Inklusionsschule

New Upper Secondary Classes for Comprehensive Schools [Gemeinschaftsschulen]

The Difficult Path towards Schleswig-Holstein's Two-tier School System

Summary
This article explores the reform of the school system in Schleswig-Holstein towards a two-tier system since 2007, which will rest upon two equal pillars – the Grammer School (Gymnasium) *and the Comprehensive School* (Gemeinschaftsschule) *– both leading to*

the diploma qualifying for university admission (Abitur). *Based on two theses, the author shows that the reform of the education system has not evolved in a linear way. Instead, it has been subject to various frictions caused by changes of government on the one hand and by local "veto-players" on the other. However, consistent efforts of local actors have succeeded in substantially influencing the reform process. With the approval of the introduction of new upper secondary classes* (gymnasiale Oberstufen) *in nine comprehensive schools in 2013, these schools have reached their second stage of development in Schleswig-Holstein. Using the example of the "Comprehensive School Handewitt" and considering the school development planning by the District Schleswig-Flensburg, the difficult path towards the establishment of upper secondary classes is demonstrated. Among the two remaining types of schools in Schleswig-Holstein – grammar school and comprehensive school –, it is the latter that – being an "inclusive school" – better lives up to the expectations of a future-oriented "one school for all".*
Keywords: second stage of development of the comprehensive school, local "veto-players", local actors, school development planning, inclusive school

1. Einleitung

Als 2007 die große Koalition aus CDU und SPD in Schleswig-Holstein die Gemeinschaftsschule neben dem Gymnasium als zweite zum Abitur führende Schulart installierte, fand dies bundesweit Beachtung. Es war das erste Mal, dass in der Nach-PISA-Ära ein Bundesland die KMK-Linie – „Über Schulstrukturen wird nicht diskutiert" – verließ und sich an die schwierige Aufgabe der Umgestaltung des vielgliedrigen Schulsystems machte. Pate für diese Schulreform standen die skandinavischen Schulsysteme, allen voran das finnische, das mit seinen Gemeinschaftsschulen und dem längeren gemeinsamen Lernen in der „Eine[n] Schule für Alle" (vgl. Domisch/Klein 2012) in den internationalen OECD-Schulleistungsvergleichen Spitzenleistungen erzielt hatte. Schon 2005 hatte Jungmann diese *„Schulreform als Gebot der Demographie"*, *„der Durchlässigkeit"* und *„der Chancengleichheit"* (2005, S. 105f.; Hervorheb. im Original) bezeichnet.

Haupt- und Real- sowie Gesamtschulen wurden 2007 durch das neue Schulgesetz in Schleswig-Holstein abgeschafft – sie „liefen aus". Auf Verlangen der CDU wurde die Regionalschule mit ins Schulgesetz aufgenommen, in der nur in der Orientierungsstufe schulartübergreifend gearbeitet werden muss. Im Jahre 2013 befanden sich die ersten sieben neuen Gemeinschaftsschulen im 10. Schulbesuchsjahr, und die Frage „Wie soll es im kommenden Schuljahr weitergehen?" musste geklärt werden. Am 18.12.2012 signalisierte Bildungsstaatssekretär Dirk Loßack neun von dreizehn Gemeinschaftsschulen, die eine neue Oberstufe beantragt hatten, dass ihrem Antrag nach einer noch zu vollziehenden Schulgesetzänderung (Vorschaltgesetz) voraussichtlich Ende Februar/Anfang März entsprochen werden könne.

Hier soll der *schwierige schleswig-holsteinische Weg in die Zweigliedrigkeit* aufgezeigt werden. Dabei ist das, was 2007 entstanden ist, wegen der Regionalschule vorerst eher eine „neue Dreigliedrigkeit" (vgl. Heinemann 2008, S. 48). Dazu wird zum einen *die Entwicklung auf Landesebene seit 2007* nachgezeichnet; zum anderen wird exemplarisch am Beispiel der Gemeinschaftsschule Handewitt *der Schulentwicklungsprozess vor Ort* dargestellt. Anhand dieser Vorgehensweise lässt sich zeigen, dass *„Veto-Spieler" aus den Nachbarkommunen* auch über parteipolitische Präferenzen hinweg eigene und kommunale Interessen verfolgen. Durch die Einbeziehung der Kreisebene, die in Schleswig-Holstein nach § 51 Schulgesetz (2011, S. 31) für die *Schulentwicklungsplanung* zuständig ist, wird der gesamte Prozess noch verschachtelter. Nur kurz angerissen werden kann die Entwicklung der Gemeinschaftschule auf Bundesebene, die ebenfalls nicht geradlinig verläuft und für die besonders die KMK-Beschlüsse von Interesse sind. Zusammengefasst haben wir es mit vier politischen Entscheidungsebenen zu tun, die als „Akteure" in den aktuellen Schulentwicklungsprozessen jeweils ihre Rolle spielen. Die Schule als Organisationseinheit hat auf der gemeindlichen Ebene mit dem Bürgermeister und der Gemeindevertretung ihre Ansprechpartner. Der örtliche Einfluss auf schulstrukturelle Entscheidungen ist relativ begrenzt und immer abhängig von landespolitischen Grundsatzentscheidungen.

Zum besseren Verständnis dieses Beitrages wird darauf hingewiesen, dass die Gemeinde Handewitt mit ihren rund 11.000 Einwohnern und Einwohnerinnen im Südwesten des Oberzentrums Flensburg liegt. Seit dem 1. August 2007 gibt es die „Grund- und Gemeinschaftsschule Handewitt mit Förderzentrum". So entstand eine Schule mit 806 Schülerinnen und Schülern, die in den Ortsteilen Jarplund und Weding über Außenstellen (Grundschulstandorte) verfügt. Im Schuljahr 2012/2013 besuchten 1.055 Schülerinnen und Schüler die Schule. In der Schulentwicklungsplanung des Kreises Schleswig-Flensburg bilden die Gemeinden Handewitt und Harrislee sowie das Amt Schafflund den „Planungsraum 3 Nordwest".

In diesem Beitrag werden *zwei Thesen* aufgestellt und im Sinne einer Feldstudie aus der Teilnehmerperspektive heraus überprüft:

1. *Der Schulreformprozess zur Zweigliedrigkeit in Deutschland verläuft nicht geradlinig, sondern wird auch im zweiten Jahrzehnt dieses Millenniums strittig und konfliktträchtig bleiben.*
2. *Zur Beschleunigung dieses Prozesses sind neben schulstrukturellen Debatten auch durchsetzungsfähige kommunale Handlungsakteure notwendig.*

Es wird aufgezeigt, dass der Weg in die Zweigliedrigkeit in Schleswig-Holstein kein konfliktfreier ist, sondern dass Regierungswechsel auf Landesebene und schulpolitische Auseinandersetzungen vor Ort diesen Prozess aufhalten und behindern können. Von daher bleibt die Aussage, die 2007 bereits an anderer Stelle getroffen wurde, weiterhin gültig: „Wagen wir ein kurzes Fazit, so wird deutlich, dass die

Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein vorerst nur einen *deutlichen Schritt in Richtung Zweigliedrigkeit* darstellt" (Johannsen 2007, S. 144; Hervorheb. im Original). Inzwischen sind wir ein gutes Stück weiter. Das Beispiel Schleswig-Holstein mit der gegenwärtigen Debatte um die *Einführung von neun neuen Oberstufen an den Gemeinschaftsschulen* zeigt zudem auch, dass dieser Weg trotz aller Hemmnisse vermutlich unumkehrbar sein wird.

2. Eine neue Schulstruktur entsteht

Im August 2007 gingen in Schleswig-Holstein in Fehmarn, Flensburg, Halstenbeck, Handewitt, Itzstedt, Kellinghusen und Schafflund die ersten sieben Gemeinschaftsschulen als Regelschulen an den Start (vgl. Preuss-Lausitz 2008, S. 10). Sie betraten schulpädagogisches Neuland, denn es gab so gut wie keine Vorläufer, an denen sie sich orientieren konnten. Wiechmann hat 2009 für Schleswig-Holstein einen großen Einfluss der lokalen Ebene festgestellt, die für die Ausgestaltung der konkreten „Entwicklungshülle" (S. 413) verantwortlich ist. Damit waren die ersten Schulen so etwas wie *pädagogische Pioniere eines Schulentwicklungsprozesses*, der bis heute anhält.

Auslöser dieser Schulreform war im März 2004 ein Landesparteitag der damals in Schleswig-Holstein allein regierenden SPD, auf dem eine Weichenstellung in Richtung eines längeren gemeinsamen Lernens beschlossen wurde (vgl. Jungmann 2005, S. 124). Es war der *Schulforscher Ernst Rösner*, der im Herbst 2004 in seinem *Gutachten* für die schleswig-holsteinische Landesregierung den *Begriff Gemeinschaftsschule* in die öffentliche Diskussion eingebracht hatte. Diese neue Schulart sollte helfen, im besonders vom demografischen Wandel betroffenen ländlichen Raum auch zukünftig ein vollständiges Bildungsangebot vorzuhalten.

Mit der Schulgesetzänderung zum 1. August 2007 führte die Große Koalition aus CDU und SPD die Gemeinschaftsschule und die Regionalschule neben dem bestehenden Gymnasium als neue Regel-Schularten ein. In § 43 (1) des schleswig-holsteinischen Schulgesetzes wurde dazu ausgeführt, dass in den Gemeinschaftsschulen „Abschlüsse der Sekundarstufe I in einem gemeinsamen Bildungsgang ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schularten erreicht werden." (Schulgesetz SH 2007, S. 25) Voraussetzung für die Genehmigung durch das seinerzeit von Ute Erdsiek-Rave geführte Bildungsministerium war die Erstellung eines *pädagogischen Konzepts*, das beginnend mit dem neuen fünften Jahrgang keine Aufteilung auf die drei Schularten Hauptschule, Realschule, Gymnasium mehr vorsah, sondern diese drei Schularten integrierte. Durch eine strikte Binnendifferenzierung „in einem weitgehend gemeinsamen Bildungsgang", wie es in der Gemeinschaftsschulverordnung (GemVO vom 12.03.2007) heißt, sollte die neue Lernkultur des längeren gemeinsamen Lernens in

erfolgreiche Praxis umgesetzt werden. Ab der siebten Jahrgangsstufe erfolgt eine erste äußere Differenzierung in Form eines vierstündigen Wahlpflichtfaches.

Bereits Ende 2005 hatte der damalige Amtsvorsteher Handewitts, Dr. Arthur Christiansen (CDU), die Initiative ergriffen und mit einem „Runden Tisch" die Entwicklungschancen für die Schulen im Amt erörtert. Man entschied sich nach längerer Diskussion für die SPD-Variante „Gemeinschaftsschule". Von nun an war es Dr. Christiansen, der „seine" Gemeinschaftsschule mit viel Einsatz konsequent auf die Zielgerade brachte. Das war nötig, denn der 2007 erteilten Genehmigung der Handewitter Gemeinschaftsschule waren Aktivitäten der *kommunalpolitischen „Veto-Spieler" aus den Nachbargemeinden*, der Gemeinde Harrislee und dem Amt Schafflund, vorausgegangen. Beide wiesen in Schreiben an das Bildungsministerium auf ihr umfassendes Bildungsangebot hin und widersprachen einer möglichen Genehmigung entschieden.

Weil 2007 auch in weiteren Bundesländern wie in Sachsen und Berlin (vgl. Fuchs 2009) Gemeinschaftsschulinitiativen entstanden, schrieb Schulforscher Rösner mit Blick auf Schleswig-Holstein: „Angesichts der hohen Popularität, der sich Gemeinschaftsschulen im ganzen Land erfreuen, ist ein parteipolitischer Streit um dieses Angebot auf Landesebene kaum mehr vorstellbar. Fast alle Schulträger, die eine Gemeinschaftsschule beantragt haben, sind CDU-regiert." (2008, S. 8) In den folgenden Jahren kam es auch in Nordrhein-Westfalen, im Saarland, in Thüringen, in Sachsen-Anhalt, in Baden-Württemberg und selbst in Bayern zu schulstrukturellen Initiativen in Richtung Gemeinschaftsschule, von denen aber nicht alle Bestand hatten.

Schon bald wurde deutlich, dass die Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein politisch weiter umstritten geblieben und Rösners Prognose vielleicht etwas voreilig gewesen war. Denn auch auf Bundesebene gab es Rückschritte. In Sachsen, wo 2006 unter der Regierungskoalition von CDU und SPD die ersten beiden Gemeinschaftsschulen in Deutschland auf der Basis eines Schulversuchs gegründet worden waren, beschloss 2009 die neue Landesregierung aus CDU und FDP, diesen 2011 wieder zu beenden. In Nordrhein-Westfalen einigte sich die neue Landesregierung aus SPD und Grünen 2011 unter Hannelore Kraft überraschend mit der oppositionellen CDU über einen „*Schulfrieden*" bis 2023, in dem auf die neue Schulart Gemeinschaftsschule verzichtet und stattdessen die Sekundarschule eingeführt wird, die jedoch nicht zum Abitur führt.

3. Die Gemeinschaftsschule wird stärkste Schulart

Die in Schleswig-Holstein gestartete Gemeinschaftsschule erwies sich bald als „Erfolgsmodell". Beginnen wir deshalb mit dem Blick von der Landesebene her. Es war den Schulträgern durch § 146 des schleswig-holsteinischen Schulgesetzes von 2007 freigestellt, in welchem Jahr sie ihre Sekundarschulen auf die neuen Schularten Gemeinschaftsschule oder Regionalschule umstellen wollten (vgl. Schulgesetz SH, S. 54). Allerdings wurden alle Schulen, die sich bis zum 31.07.2010 nicht umgewandelt hatten, zum Schuljahr 2010/2011 automatisch Regionalschulen. In der folgenden Tabelle ist dieser Umwandlungsprozess bis zum Jahr 2012, dem Jahr der Neugründungen, zusammengefasst:

Tab. 1: Die zahlenmäßige Entwicklung von Gemeinschaftsschule und Regionalschule in Schleswig-Holstein von 2007 bis 2012

Jahr	*Gemeinschaftsschule (GemS) neu*	*Insgesamt (GemS)*	*Regionalschule (RegS) neu*	*Insgesamt (RegS)*
2007	7	7	–	–
2008	47	54	29	29
2009	42	96	21	50
2010	38	134	11	61
2011	1	135	4	65
2012	2	137	18	83

Quelle: eigene Darstellung

Vor allem an den Schülerzahlen ist deutlich erkennbar, dass die Gemeinschaftsschule stärker nachgefragt wurde als die Regionalschule. 66.500 Schülerinnen und Schüler besuchten im Schuljahr 2012/2013 die Gemeinschaftsschulen; dem standen 17.300 an den Regionalschulen gegenüber. Mit *137 Schulen* war die Gemeinschaftsschule *2012* auch zahlenmäßig *stärkste weiterführende Schulart*. Daneben gab es als „zweite Säule" 99 Gymnasien.

Schon 2009 kam es zum Scheitern der Großen Koalition und zum *Regierungswechsel*. Bei der anschließenden Neuwahl reichte es zu einer knappen *CDU/FDP-Mehrheit*. Wie erwartet, geriet die Gemeinschaftsschule sofort in schwieriges Fahrwasser, und zwar dadurch, dass der neue Bildungsminister, Ekkehard Klug (FDP), an den Gemeinschafts- und Regionalschulen wieder nach Schularten getrennte Klassen zuließ. Damit schuf er aber nur Unfrieden in den Kollegien, was vor allem die Elternschaft an den Gemeinschaftsschulen gegen ihn aufbrachte und u.a. zu landesweiten Initiativen für einen „Schulfrieden" führte. In der Presse war gar von „Schulchaos" die Rede. Mit dem neuen Schulgesetz 2011 setzte Dr. Klug auf die Stärkung des Gymnasiums und ließ eine Abkehr vom Gymnasium nach acht Schuljahren (G8) zu. Auf Antrag konnte wieder das ein Jahr längere Gymnasium (G9) oder sogar beides als sogenanntes

„Y-Modell" eingerichtet werden. Zur Finanzierung dieser Maßnahme wurden den Gemeinschaftsschulen Differenzierungsstunden gestrichen.

Alle diese Maßnahmen zielten eindeutig auf die *Schwächung der Gemeinschaftsschule*. Gemeinschaftsschulbefürworter Dr. Christiansen, seit 2008 direkt gewählter CDU-Bürgermeister der neuen Großgemeinde Handewitt, hatte diese Entwicklung erkannt und am 22.03.2010 einen Brief unter dem Titel „Geplante Änderung des Schulgesetzes – Keine Abkehr von G8 und keine Verschlechterung für Gemeinschaftsschulen" u.a. an den Bildungsminister und an die CDU-Landtagsfraktion geschrieben. Natürlich fruchtete diese Einlassung von kommunaler Seite nicht. Handewitts Verwaltungschef aber stand zu seiner Kritik an der Landesregierung aus CDU und FDP – so auch 2010 auf dem Bildungskongress der Grünen in Gelsenkirchen. Ralf Beste vom SPIEGEL berichtete: „Weil es in seiner Gemeinde zu wenig Schüler für alle Schulformen gab, hat Christiansen einfach eine Gemeinschaftsschule gegründet. […] Die Schülerzahlen steigen, das Projekt gilt als Erfolg, aber Christiansen macht sich Sorgen. Er fürchtet, dass die schwarz-gelbe Landesregierung von Schleswig-Holstein seine Schule wieder kaputtmachen könnte, indem sie Gemeinschaftsschulen verbietet." (2010, S. 33)

4. Schritte zu einer eigenen Oberstufe in Handewitt

Was geschah währenddessen auf örtlicher Ebene? Bereits in ihrem pädagogischen Konzept 2006 hatte die Gemeinschaftsschule Handewitt die Option auf die Einrichtung einer eigenen Oberstufe aufgenommen. In den ersten Jahren nach Gründung der Schule 2007 standen Fragen der Binnendifferenzierung, des Umgangs mit der heterogenen Schülerschaft, der Erstellung von Berichtszeugnissen oder der Teambildung des Kollegiums im Vordergrund. Schon bald zeigte sich, dass die Schule bei der Umsetzung des pädagogischen Konzeptes auf dem richtigen Weg war. Die Schülerzahlen in der Sekundarstufe I stiegen kontinuierlich: 2007 (70), 2008 (164), 2009 (282), 2010 (416), 2011 (535), 2012 (600). Jahrgangsbreiten von über 100 Schülerinnen und Schülern waren nicht nur ein Beweis guter pädagogischer Arbeit, sondern auch eine vernünftige *Basis für die später einzurichtende Oberstufe*.

Das Kieler Bildungsministerium allerdings wollte keine eigenen Oberstufen an den neuen Gemeinschaftsschulen. In § 43 (3) des neuen Schulgesetzes von 2011 wurde deshalb verlangt, das sogenannte „öffentliche Bedürfnis" nachzuweisen, das „nicht durch Aufnahmemöglichkeiten an der Oberstufe einer anderen Schule gedeckt werden kann." (S. 28) Damit wurde auf die vorhandenen allgemein bildenden und beruflichen Oberstufen verwiesen, die bisher für die Versorgung zuständig waren und das auch zukünftig bleiben sollten. Die Kampfansagen an die Gemeinschaftsschulen waren sicher einer der Gründe, die nach nur drei Jahren zum *abermaligen Machtwechsel* in Kiel führten. Seit Sommer 2012 regiert erstmals eine *Schleswig-Holstein-*

Ampel aus SPD, den Grünen und dem Südschleswigschen Wählerverband (SSW) mit Ministerpräsident Torsten Albig an der Spitze. Neue Bildungsministerin wurde die parteilose Wara Wende, die sich öffentlich als überzeugte Vertreterin der Gemeinschaftsschule präsentierte. Aber auch Albig ließ sich ausführlich über die Gemeinschaftsschulen und ihre Oberstufenpläne informieren, so auf seinem Besuch an der Gemeinschaftsschule Handewitt am 11. Februar 2012.

5. Die Schulentwicklungsplanung des Kreises Schleswig-Flensburg

Zurück zur kommunalen Ebene – diesmal nicht zu den Gemeinden, sondern zum Kreis: Dort beschloss der *Kulturausschuss des Kreises Schleswig-Flensburg* 2010, in die *Fortschreibung des Schulentwicklungsplanes* (SEP) von 2008 einzusteigen und die Einrichtung von gymnasialen Oberstufen an Gemeinschaftsschulen aufzunehmen. Alle Schulträger wurden in einem *Interessenbekundungsverfahren* gebeten, ihre Vorstellungen in dieser Frage dem Kreis mitzuteilen. Vier der zwölf Gemeinschaftsschulen (Kropp, Handewitt, Harrislee, Schafflund) entwickelten Initiativen und stellten diese dem Kulturausschuss am 1. Februar 2011 vor. Auf dieser Basis erstellte das Schulverwaltungsamt des Kreises einen Entwurf für den SEP, der von einem Arbeitskreis aus den schulpolitischen Sprechern aller im Kreistag vertretenen Parteien begleitet wurde.

Die Schulverwaltung konzentrierte sich in ihrem Entwurf zum SEP auf die aktuellen Schülerzahlen laut amtlicher Statistik, ergänzt um die Entwicklung der Grundschülerzahlen bis 2025. Vor dem Hintergrund dieser Daten könnten, so wurde zusammengefasst, „Sekundarstufen II an Gemeinschaftsschulen im Süd- und Nordwesten des Kreises durchaus zu einer Verbesserung des ortsnahen Angebots, einer Umlenkung von Schülerströmen und damit zu einer Erhöhung der Abiturquote im Kreis führen“ (Entwurf Schulentwicklungsplan, Fortschreibung 2012, S. 33; persönliches Exemplar). Der Arbeitskreis SEP einigte sich Anfang August 2012 auf der Basis der vorliegenden Schülerzahlen auf die Standorte Kropp und Handewitt.

Im *Schulausschuss des Kreises Schleswig-Flensburg* stand am *24.09.2012* der Verwaltungsentwurf zum SEP in erster Lesung zur Abstimmung und ergab bei einer Enthaltung ein klares Votum: „Es wird die Einrichtung gymnasialer Oberstufen in den Planungsregionen 1 und 3 befürwortet, unter Berücksichtigung der Schülerzahl-Prognose konkretisiert sich die Empfehlung derzeit für die Gemeinschaftsschule Handewitt“ (ebd., S. 37). Noch stand allerdings die schriftliche Stellungnahme der vom SEP betroffenen Schulträger, der angrenzenden Kreise, der Kreiselternbeiräte und der unteren Schulaufsicht aus. Nachdem diese am 15. November 2012 vorlagen, wurde vom Schulverwaltungsamt eine Zusammenfassung erstellt, die in einem weiteren Arbeitskreis-Treffen beraten und mit einer eigenen Stellungnahme versehen wurde.

6. Das Jahr der Entscheidung für die Oberstufe – 2012

Mitte November 2012 berichtete die örtliche Presse, dass das Bildungsministerium in der Oberstufenfrage noch vor Weihnachten eine Entscheidung treffen wolle. Sofort wurden wieder Stimmen aus den Nachbargemeinden Handewitts laut. In Schafflund wurde auf das sehr „aggressive Wachstum" der Handewitter Schule abgehoben. Von Flensburger Seite wurde kritisiert, dass Handewitt die Profilvielfalt Flensburgs gefährde. Überraschenderweise beteiligten sich in der Presse auch Flensburger Vertreter von SPD und Grünen an diesem „Veto-Spiel", deren Parteien eigentlich für die Gemeinschaftsschule eintreten.

Auf der dann folgenden *Sitzung des Kulturausschusses* des Kreises am *10.12.2012* kam es zum Eklat, denn plötzlich *verweigerte die CDU ihre Zustimmung* zum Schulentwicklungsplan und beantragte die Aufnahme einer neuen Formulierung, dass gegenwärtig „kein Handlungsbedarf für die Einrichtung eigenständiger gymnasialer Oberstufen an Gemeinschaftsschulen" gesehen werde. Wegen eines Patts im Ausschuss wurde die Entscheidung über den SEP auf den Kreistag übertragen. Das Flensburger Tageblatt titelte am 12. Dezember 2012: „Parteienschelte für die CDU: ‚Bildungsverweigerer!' 180-Grad-Wende der CDU in der Oberstufen-Planung" (Harding 2012a).

Dann überschlugen sich die Ereignisse. Nur einen Tag vor der entscheidenden Kreistags-Sitzung am 19. Dezember 2012 verschickte das Bildungsministerium seine noch für das Jahresende angekündigten vorläufigen Oberstufen-Bescheide. *Neun Schulträger* erhielten ein *Genehmigungs-Signal*, vier weitere erhielten einen Absage-Hinweis. Zu den „Gewinnern" zählten die Gemeinden Bargteheide, Büchen, Handewitt, Büdelsdorf, Schönberg, Nortorf, Kellinghusen, Lauenburg und Bordesholm. Dagegen trafen in Burg/Dithmarschen, Schafflund, Sandesleben und Hanerau-Hademarschen vorläufige Ablehnungs-Signale ein – diese mit dem Hinweis auf eine mögliche erneute Antragstellung, wenn steigende Schülerzahlen vorliegen sollten.

Das Bildungsministerium sieht in seiner Entscheidung „perspektivisch" einen Gewinn für das ganze Land, weil nach Aussage von Staatsekretär Loßack mehr junge Menschen einen höheren Bildungsabschluss erlangen können. Unter den neuen Oberstufen sind mit Handewitt und Kellinghusen zwei der sieben ersten Gemeinschaftsschulen von 2007 vertreten. Das Presseecho im überregionalen Teil des Flensburger Tageblatts zeigte das schon vertraute Bild. Während SPD, SSW und Grüne ihrer Freude Ausdruck verliehen, kritisierten CDU und FDP die Kieler Entscheidung („keinen Bedarf"). Mit der Genehmigung von neun neuen Oberstufen durch das Ministerium *begann* in Schleswig-Holstein nun die *zweite Phase der Gemeinschaftsschulentwicklung*. Sie ist inzwischen nicht nur stärkste Schulart, sondern wird zunehmend eine ernst zu nehmende Alternative zum Gymnasium. Von

den im Jahr 2013 vorhandenen 137 Gemeinschaftsschulen hatten 23 als ehemalige Gesamtschulen schon eine eigene Oberstufe. Zum Abschluss dieser Schulreformphase werden vermutlich 20 neue Oberstufen vor allem im ländlichen Raum hinzukommen.

Auf Kreisebene sollte die Debatte noch einen Tag weitergehen, denn am 19.12.2012 stand die Entscheidung des Kreistages zum Schulentwicklungsplan an. Die Handewitter Elternschaft, die am 11.12.2012 von ihrem *Schulelternbeirat* zu einer *„Protestfahrt"* nach Schleswig aufgerufen worden war, blieb nach der Kieler Entscheidung vom Vortag im Kreistag überschaubar. Während SPD, SSW, Grüne und Linke sich pro Handewitt aussprachen, blieben CDU und FDP bei ihrer ablehnenden Haltung. Äußerst spannend verlief die auf Antrag der SPD durchgeführte namentliche Abstimmung. Für den Antrag von CDU und FDP stimmten 27 Abgeordnete, dagegen 28. Damit war der Antrag von CDU und FDP gescheitert. Nach einer Sitzungsunterbrechung einigten sich die Fraktionen schließlich auf eine Handlungsempfehlung, die die *Einrichtung gymnasialer Oberstufen an Gemeinschaftsschulen in den Planungsregionen 1 und 3 befürwortet*, und stimmten dem Schulentwicklungsplan mit deutlicher Mehrheit zu. In der örtlichen Presse hieß es: „Kreistag: Klare Sicht für Schulen im Norden" und „CDU gibt Weigerung für Oberstufe an der Gemeinschaftsschule in Handewitt auf" (Harding 2012b).

Damit war das Jahresende aus Handewitter Sicht sehr erfolgreich verlaufen: Der vorläufigen Oberstufen-Genehmigung durch das Bildungsministerium war nur einen Tag später ein Kreistags-Votum gefolgt, das sich für die Einrichtung neuer gymnasialer Oberstufen aussprach. Durch das „Vorschaltgesetz" zum Schulgesetz 2014, das am 21. Februar 2013 verabschiedet wurde, wurde für die Gemeinschaftsschulen wieder das binnendifferenzierte Lernen festgeschrieben. Vor allem aber wurde die Einrichtung von Oberstufen an Gemeinschaftsschulen wieder erleichtert, indem diese auf eine eindeutige gesetzliche Grundlage gestellt wurde. Die Oberstufen müssen spätestens nach drei Jahren dauerhaft 50 Schülerinnen und Schüler nachweisen und dürfen kein benachbartes Gymnasium in seiner Existenz gefährden. Das bedeutete für Handewitt und Kellinghusen „grünes Licht" und den Beginn der Oberstufe zum 01.08.2013.

7. Fazit und Ausblick

Die neue Regierungskoalition in Kiel kündigt mit der Schulgesetzänderung 2014 an, die noch bestehenden Regionalschulen in Gemeinschaftsschulen umzuwandeln, sofern sie eine Mindestschülerzahl von 240 aufweisen. Schulen, die diese Zahlen nicht erreichen, können als Außenstellen größerer Schulen weitergeführt werden. Mit den neun neuen Oberstufen in Schleswig-Holstein tritt die Schulart Gemeinschaftsschule in ihre *zweite Entwicklungsphase* ein. Sie wird – weil auch sie zum Abitur führt –

neben dem Gymnasium zur *zweiten vollwertigen Säule des allgemein bildenden Schulsystems*. Eine ähnliche Entwicklung nehmen die Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen, in denen neben dem Gymnasium die zweite Schulart ebenfalls zum Abitur führt, so die Integrierte Sekundarschule (Berlin), die Stadtteilschule (Hamburg) und die Oberschule (Bremen). Mit Blick auf die Flächenländer im Westen Deutschlands übernimmt Schleswig-Holstein damit jedoch eine Vorreiterrolle. Die Gemeinschaftsschule wird zugleich eine „inklusive Schule" sein, weil nach Jahrgangsstufe vier auf allen drei Niveaus (Bildungsgängen) gemeinsam unterrichtet wird, auch Kinder mit einer gymnasialen Empfehlung. Vor allem aber ist sie eine „*Inklusionsschule*", weil sie keinem Kind aufgrund defizitärer Kompetenzen die Aufnahme verweigert oder den Verbleib durch „Abschulung" auf „niedrigere" Schularten beendet. Sie entspricht damit in geradezu paradigmatischer Weise den Vorgaben der UN-Konvention von 2009, die von allen ihren Mitgliedsstaaten ein inklusives Schulsystem verlangt.

Blicken wir abschließend auf unsere *zwei Ausgangsthesen*. Wie aufgezeigt werden konnte, verlief der Weg in die Zweigliedrigkeit in Schleswig-Holstein durch die „Veto-Spieler" vor Ort und die parteipolitischen Kontroversen auf Kreis- und Landesebene nicht geradlinig und ist auch noch nicht abgeschlossen. Doch haben Handewitts Bürgermeister und seine aufgeschlossene Gemeindevertretung gezeigt, was ein „bildungsaffiner Schulträger" an Schulentwicklung vor Ort anstoßen und bewirken kann. Damit konnten beide Thesen bestätigt werden. Schulreformprozesse erweisen sich wegen der Vielfalt der beteiligten Entscheidungsebenen (Gemeinde/Schule, Kreis, Land, Bund) demnach als sehr komplizierte und zeitaufwändige Angelegenheiten. Mit dem grundgesetzlich verankerten Bildungsföderalismus und einer schwachen KMK – festgemacht an der unübersichtlichen Vereinbarung über den Sekundarbereich I vom 04.10.2012 – fehlt in Deutschland eine übergeordnete Steuerungsebene. Deutlich wurde aber auch, dass es in der CDU – angefangen von der Kreisebene – bisher nur wenige Verfechter der neuen Schulart Gemeinschaftsschule gibt. Solange in Deutschland kein Parteien-Konsens in Bildungsfragen auf der politischen Agenda steht, werden Reformschritte wie die zur Gemeinschaftsschule und irgendwann möglicherweise zur „Eine[n] Schule für Alle" eine langwierige und überaus schwierige bildungspolitische Aufgabe bleiben. Mit der Gemeinschaftsschule entsteht zumindest eine ernstzunehmende Alternative zum Gymnasium, deren weitere Entwicklung im zweigliedrigen Schulsystem von bildungspolitischem Interesse sein dürfte.

Literatur

Beste, R. (2010): Die Schulguerilla. In: Der Spiegel, H. 15, S. 33.

Domisch, R./Klein, A. (2012): Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für Alle. München: Carl Hanser.

Fuchs, H.-W. (2009): Strukturen und Strukturreformen im allgemein bildenden Schulwesen der deutschen Bundesländer. In: Die Deutsche Schule 101, H. 1, S. 7-19.
Gemeinschaftsschulverordnung (GemVO) (12.03.2007). In: Nachrichtenblatt, Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, S. 58.
Harding, H. (2012a): Parteienschelte für die CDU: Bildungsverweigerer! In: Flensburger Tageblatt vom 12.12.2012, S. 19.
Harding, H. (2012b): Kreistag: Klare Sicht für Schulen im Norden. In: Flensburger Tageblatt vom 21.12.2012, S. 16.
Heinemann, K.-H. (2008): Schulpolitische Leuchttürme in Schleswig-Holstein. Die Gemeinschaftsschule. In: Pädagogik, H. 6, S. 46-48.
Johannsen, H.-W. (2007): Auf dem Weg zu einer Schule für alle? In: Die Deutsche Schule 99, H. 2, S. 136-146.
Jungmann, C. (2005): Eine Schule für alle – das Konzept „Gemeinschaftsschule". In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur. Ausgabe Niedersachsen und Schleswig-Holstein 15, H. 4, S. 124-126.
Preuss-Lausitz, U. (2008): Gemeinschaftsschule als Antwort auf die Krise der Schule? In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 9-24.
Rösner, E. (2008): Gemeinschaftsschule – Konzept und Akzeptanz eines neuen Schulmodells. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 34-49.
Schulgesetz SH (2007). In: Schule Aktuell mit Nachrichtenblatt, Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, H. 2.
Schulgesetz SH (2011). In: Schule Aktuell mit Nachrichtenblatt, Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, H. 2.
Wiechmann, J. (2009): Gemeinschaftsschule – Ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 3, S. 409-429.

Hans-Werner Johannsen, Dr. paed., geb. 1950, bis 2012 Schulleiter der Gemeinschaftsschule Handewitt, bis 2013 Vorsitzender des Kulturausschusses des Kreises Schleswig-Flensburg.

Anschrift: Meisenweg 7, 24963 Tarp
E-Mail: h-w.johannsen@t-online.de

DDS – Die Deutsche Schule
106. Jahrgang 2014, Heft 3, S. 252-263
© 2014 Waxmann

Marisa Richter

Schulbibliotheken in Deutschland

Eine empirische Analyse des Vorhandenseins und der Qualität von Schulbibliotheken nach Schulstrukturmerkmalen

Zusammenfassung

Obwohl die Bedeutung der Schulbibliothek als Instrument der Leseförderung international bereits herausgestellt wurde, ist sie im deutschen Bildungssystem und in der Wissenschaft bislang ein „blinder Fleck". Eine Schulleitungsbefragung im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung liefert nun aktuelle datengestützte Informationen über Schulbibliotheken. Der Beitrag berichtet über die Ergebnisse der Befragung und stellt die Schulbibliothek als neues Themenfeld der pädagogischen Forschung vor.
Schlüsselwörter: Schulbibliotheken, Schulbibliotheksqualität, Leseförderung, Schulleitungsbefragung, nationale Bildungsberichterstattung

School Libraries in Germany

An Empirical Analysis of the Existence and Quality of School Libraries According to School Structures

Summary

International studies have shown that school libraries are a suitable instrument to promote literacy. However, in Germany school libraries have not been in the educational and scientific focus so far. A survey of school principals was performed in the context of the National Report on Education in 2012, thus contributing current data on school libraries. This article reports on the results of this survey and introduces the school library as a new field in educational research.
Keywords: school libraries, quality of school libraries, promoting literacy, survey of school principals, National Report on Education

1. Rahmenbedingungen der Schulbibliotheken in Deutschland

Der Aufbau von Bibliotheken als erweiterten Lehr- und Lernorten innerhalb der Schulen rückt derzeit insbesondere im Zuge des systematischen Ausbaus von Ganztagsschulen zunehmend in das Blickfeld der deutschen Schulträger. Dennoch existiert in der Literaturdidaktik bislang keine Diskussion über die Bedeutung der Schulbibliothek[1] im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags.

Im Unterschied zu anderen Bibliothekstypen begründet die Schulbibliothek ihre Existenz ausschließlich aus dem jeweiligen institutionellen Kontext der Schule, die ihrerseits die bestimmende Bezugsgröße der Schulbibliothek darstellt (vgl. Mengel 2005, S. 337). Nach dem Schulbibliotheksmanifest der UNESCO stellt die Schulbibliothek für die Schülerinnen und Schüler „Informationen und Ideen zur Verfügung, die grundlegend für ein erfolgreiches Arbeiten in der heutigen Informations- und wissensbasierten Gesellschaft sind. Die Schulbibliothek vermittelt den Schülern die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, entwickelt ihre Phantasie und befähigt sie so zu einem Leben als verantwortungsbewusste Bürger." (UNESCO 2000, S. 1) Durch die Schaffung von Gelegenheitsstrukturen leistet die Schulbibliothek einen bedeutenden Beitrag zur Steuerung des individuellen Leseverhaltens und damit zur Förderung der Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern.

In den Bundesländern entwickelte sich eine lokal, regional und schulartspezifisch unterschiedliche Schulbibliothekslandschaft, die sich durch „eine breite Palette unverbunden nebeneinander existierender Lösungsansätze für den Aufbau und den Betrieb von Schulbibliotheken" (Schneider 2004, S. 310) auszeichnet. Ebenso bestehen über die vorhandenen Schulbibliotheken lediglich lückenhafte Informationen. In Thüringen wird als einzigem Bundesland die Schulbibliothek als Merkmal in der Schulstatistik standardmäßig erfasst. In weiteren Bundesländern wurden zwar Schulbefragungen zu den Schulbibliotheken punktuell durchgeführt; allerdings wurden die so gewonnenen Erkenntnisse größtenteils bisher nicht publiziert oder sind inzwischen veraltet.

Im Zuge der nationalen Bildungsberichterstattung 2012 wurde eine umfangreiche, bundesweite Befragung von Schulleitungen zur Situation der Schulbibliotheken durchgeführt. Auf der Grundlage dieser Daten ist es nun möglich, einen detaillierten Einblick in die Situation des Schulbibliothekswesens, d.h. in die Einbettung der Schulbibliotheken in das deutsche Bildungssystem, auch unter Berücksichtigung ihrer Qualität, zu geben.

1 In der Fachliteratur finden sich u.a. auch die Begriffe *Schulmediothek*, *Medienzentrum*, *Lernzentrum* und *Informationszentrum*, die in den meisten Fällen jedoch als Synonyme gebraucht werden. In diesem Beitrag wird der Begriff *Schulbibliothek* verwendet, der die für Schülerinnen und Schüler frei zugänglichen Mediensammlungen der Schulen umschreibt.

1.1 Die Schulbibliothek als Forschungsgegenstand

Der Einfluss der Schulbibliotheksnutzung auf die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern wurde international bereits vielfach nachgewiesen (vgl. u.a. Elley 1992; Postlethwaite/Ross 1992); dennoch befindet sich Deutschland in Schulleistungsuntersuchungen wie PISA und IGLU im Hinblick auf das Vorhandensein von Schulbibliotheken nach wie vor unter den letzten Rangplätzen (vgl. OECD 2010, S. 250; Bos u.a. 2007, S. 55). Dies ist im Wesentlichen durch das Fehlen einer gesetzlichen Grundlage für den Aufbau und die Ausstattung von Schulbibliotheken sowie durch die daraus resultierende uneinheitliche Regelung der Zuständigkeiten und die lediglich vereinzelte Einbeziehung in die Lehrpläne begründet.

In zahlreichen Ländern wie z.B. Australien, Großbritannien, Kanada und den USA hat sich die Schulbibliothek als Gegenstand der Unterrichtsforschung bereits etabliert. So wurde in verschiedenen Studien u.a. nachgewiesen, dass Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig Unterricht in einer Schulbibliothek haben, nicht nur eine höhere Lesemotivation zeigen, sondern auch bessere Leseleistungen aufweisen als Schülerinnen und Schüler ohne Schulbibliotheksunterricht (vgl. Krashen/Lee/McQuillan 2007; Klinger u.a. 2009). In Deutschland hingegen steht eine Forschung über Schulbibliotheken noch am Anfang. Bislang existieren keine umfassenden Analysen zum Einsatz von Schulbibliotheken im Rahmen des Deutschunterrichts, insbesondere hinsichtlich des mediengestützten Lernens, der Optimierung von Lernprozessen und der Individualisierung des Unterrichts. Darüber hinaus steht eine Untersuchung über die Wirkung des schulbibliothekarischen Angebots auf den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern noch aus.

Dementsprechend beruhen auch alle bisherigen Angaben zur bundesweiten Verteilung und zur Angebotsqualität der Schulbibliotheken auf Schätzungen. So schätzte der Deutsche Bibliotheksverband den Anteil an allgemein bildenden Schulen mit einer qualitativ hochwertigen Schulbibliothek auf etwa 15 Prozent, wobei diese vor allem an Grundschulen, Gesamtschulen und an Gymnasien verortet wurden (vgl. Deutscher Bibliotheksverband 2004, S. 1). Es existieren jedoch keinerlei theoretische Ansätze dazu, durch welche Faktoren das Vorhandensein und die Qualität von Schulbibliotheken bedingt sein könnten. Auch liegen keine datengestützten Informationen über die Nutzung und den Nutzen der Schulbibliotheken vor.

Das Anliegen dieses Beitrags ist es deshalb, mit Hilfe der durch die Schulleitungsbefragung gewonnenen Daten erstmals ausführlich über die Situation der Schulbibliotheken in Deutschland zu informieren und damit die Potenziale der Schulbibliothek als neues Forschungsthema aufzuzeigen. Dabei soll – auch im Hinblick auf die Aussage des Deutschen Bibliotheksverbands – folgende Frage forschungsleitend sein: *Haben Schulstrukturmerkmale einen Einfluss auf das Vorhandensein und die Qualität von Schulbibliotheken?*

2. Befragungsdesign und Untersuchungsmerkmale

Die bundesweite Schulleitungsbefragung wurde im Rahmen des Schwerpunktthemas „kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf" des Berichts „Bildung in Deutschland 2012" durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführt. Auf Grundlage der Schulverzeichnisse der Länder wurde eine nach Schularten geschichtete Zufallsstichprobe gezogen, wobei nur öffentliche Schulen berücksichtigt wurden. Die Befragung fand von Mai bis August des Schuljahres 2010/2011 mittels eines Online-Fragebogens statt. Sie wurde zusätzlich durch ein Begleitschreiben der Kultusministerkonferenz (KMK) unterstützt. Insgesamt nahmen 2.550 Schulen an der Befragung teil, was einer Rücklaufquote von 41 Prozent entspricht. Im Vergleich der Schularten fällt nur die Teilnahmequote der Hauptschulen etwas geringer aus. Die Überprüfung des Rücklaufs der Schulen mit Ganztags-/Halbtagsangebot erfolgte mittels eines Abgleichs mit der KMK-Ganztagsschulstatistik. Da keine erheblichen systematischen Abweichungen festgestellt wurden, ist die diesem Bericht zugrunde liegende Stichprobe für das Merkmal Ganztagsschule für die jeweiligen Schularten in Deutschland als repräsentativ zu betrachten. Insgesamt hatten 56,4 Prozent der teilnehmenden Schulen ein Ganztagsschulangebot.

Im Mittelpunkt der Befragung standen die musisch-ästhetischen Unterrichtsfächer, die außerunterrichtlichen Angebote zur kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung und die Qualifikation der Lehrkräfte. Zudem wurden zahlreiche Variablen zur Schule und Schülerschaft erhoben, so u.a. die Schulart und -größe, Ganztags-/Halbtagsangebote, Ortsgröße sowie die Einschätzung der Schulleitungen hinsichtlich des sozialen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler. Letzteres wurde über prozentuale Angaben zum Migrationsstatus, zum Einkommen der Eltern und zum familiären Bildungshintergrund der Schülerschaft erfasst.[2]

Die Fragen zur Nutzung und Organisation der Schulbibliotheken nahmen einen eigenen Abschnitt des Fragebogens ein. Nachdem durch eine Filterfrage das Vorhandensein einer Schulbibliothek ermittelt worden war, folgten Fragen zu den in der Schulbibliothek vorhandenen Medienarten, zum Umfang des Medienangebots

2 Aus der Kombination dieser Merkmale wurde ein Konstrukt entwickelt, um die Risikolage einer Schule zu beschreiben: Eine Schule weist keine Risikolage auf, wenn die Anteile aller drei Merkmale unter 20 Prozent (Bildungshintergrund) bzw. unter 40 Prozent (Migration, Einkommen) liegen; mindestens eine Risikolage besteht, wenn die Anteile von ein bis zwei Merkmalen über 20 Prozent bzw. über 40 Prozent liegen; drei Risikolagen werden verzeichnet, wenn die Anteile aller drei Merkmale über 20 Prozent bzw. über 40 Prozent liegen. Demnach wiesen 24,4 Prozent der an der Befragung teilnehmenden Schulen keine Risikolage, 66,7 Prozent eine geringe bis mittlere Risikolage und 8,9 Prozent eine hohe Risikolage auf. Der Begriff der Risikolage wurde in Anlehnung an die Definition im Rahmen der Bildungsberichterstattung gewählt und bezieht sich somit auf Merkmale, von denen bekannt ist, dass sie mit einem geringeren Bildungserfolg und niedrigen Kompetenzwerten einhergehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 26f.).

sowie zur Differenzierung des Personals und dessen Anteil an der Betreuung der Schulbibliotheken. Zudem wurden die Häufigkeit der Medienausleihen, die Nutzung der Schulbibliothek für unterrichtliche wie außerunterrichtliche Aktivitäten und die Kooperationen der Schulbibliotheken mit öffentlichen Bibliotheken abgefragt.

3. Ergebnisse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden in diesem Abschnitt drei Schritte unternommen. Zunächst wird ein allgemeiner Überblick über die Verteilung der Schulen mit Schulbibliothek nach verschiedenen Schulstrukturmerkmalen gegeben. Es wird vermutet, dass diese Merkmale einen Einfluss auf die Existenz von Schulbibliotheken haben könnten. Im Anschluss daran werden in einem zweiten und dritten Schritt mittels multivariater Analysen die Zusammenhänge zwischen den ausgewählten Schulstrukturmerkmalen und dem Vorhandensein sowie der Qualität von Schulbibliotheken untersucht.

3.1 Schulbibliotheken nach Schulstrukturmerkmalen

Bei der Betrachtung der prozentualen Verteilung der Schulbibliotheken nach Schulart wird zunächst deutlich, dass zwar mit 66,4 Prozent über die Hälfte aller Schulen über eine Schulbibliothek als zusätzliche Lerngelegenheit verfügen, dass aber die Anteile nach Schulart bedeutsam variieren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 331). Dabei entfällt der mit Abstand höchste Anteil an Schulbibliotheken mit 81,2 Prozent auf Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, gefolgt von Gesamtschulen mit 71,4 Prozent und Grundschulen mit 70,8 Prozent. Auch die überwiegende Mehrheit der Schulen mit mehreren Bildungsgängen des Sekundarbereichs I, der Grund- und Hauptschulen sowie der Realschulen verfügt über eine Schulbibliothek. Hingegen hat unter den Hauptschulen und den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen nur etwa jede zweite Schule eine Schulbibliothek.

Neben der Schulart steht auch die durch die Schüleranzahl ermittelte Schulgröße in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer Schulbibliothek. So haben zwar bereits zwei Drittel der kleineren und mittelgroßen Schulen mit bis zu 600 Schülerinnen und Schülern eine Schulbibliothek, doch ist der Anteil der größeren Schulen von 601 bis über 1.000 Schülerinnen und Schülern mit 74,3 Prozent noch höher.

Vergleicht man die Schulen mit und ohne Ganztagsangebot hinsichtlich des Vorhandenseins einer Schulbibliothek, so sind Ganztagsschulen signifikant häufi-

ger mit einer Schulbibliothek ausgestattet als Halbtagsschulen (71,2 Prozent vs. 60,6 Prozent). Auch hier zeichnen sich bei den einzelnen Schularten Unterschiede ab. Bis auf die Gesamtschulen, die zu jeweils gleichen Anteilen vertreten sind, weisen alle untersuchten Schularten mit Ganztagsangebot höhere Anteile an Schulen mit Schulbibliothek auf als jene mit halbtägigem Angebot. Die größten Differenzen zeigen sich bei den Schulen mit mehreren Bildungsgängen des Sekundarbereichs I und den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Während drei Viertel aller ganztägigen Schulen mit mehreren Bildungsgängen des Sekundarbereichs I mit einer Schulbibliothek ausgestattet sind, ist dies nur die Hälfte der halbtägigen Schulen mit mehreren Bildungsgängen des Sekundarbereichs I. Auch bei den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen besteht ein größerer Abstand zwischen Ganztags- und Halbtagsangebot (61,8 Prozent vs. 46,7 Prozent).

Des Weiteren könnte sich auch der den Schulen zur Verfügung stehende Sachmitteletat auf das Vorhandensein einer Schulbibliothek auswirken. Hier zeigt jedoch bereits die prozentuale Verteilung keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der Höhe des Sachmitteletats und der Einrichtung einer Schulbibliothek an. Die Anteile an Schulen mit Schulbibliothek schwanken zwischen 65,6 Prozent bei einem niedrigen Etat von unter 5.000 Euro und 64,0 Prozent bei einem hohen Sachmitteletat ab 50.000 Euro je Schuljahr.

Für die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft wird wiederum ein Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer Schulbibliothek beobachtet. So verfügen Schulen ohne Risikolage (72,3 Prozent) signifikant häufiger über eine Schulbibliothek als Schulen mit einer niedrigen bis mittleren Risikolage (64,9 Prozent) sowie mit einer hohen Risikolage (63,1 Prozent).

Zudem ist das Vorhandensein von Schulbibliotheken zum Teil abhängig von der Ortsgröße und dem Bundesland. Hinsichtlich der Ortsgröße ist lediglich für Großstädte ab 100.000 Einwohnern ein signifikanter Zusammenhang feststellbar. Die Bundesländer, zusammengefasst in die Flächenländer Ost und West,[3] haben mit Anteilen von 61,7 Prozent und 67,7 Prozent jeweils einen signifikanten Einfluss auf die Existenz von Schulbibliotheken.

Aufgrund der Ergebnisse der prozentualen Verteilung soll nachfolgend untersucht werden, ob ein statistisch nachweisbarer Zusammenhang zwischen den Variablen Schulart, Ganztags-/Halbtagsschule, Schulgröße bzw. Schüleranzahl, Risikolage, Ortsgröße (hier: Großstadt ab 100.000 Einwohnern), Flächenländer Ost/West und dem Vorhandensein sowie der Qualität von Schulbibliotheken besteht.

3 Aufgrund der geringen Fallzahlen bleiben die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg hier unberücksichtigt.

3.2 Der Zusammenhang von Schulstrukturmerkmalen und dem Vorhandensein von Schulbibliotheken

Die in Tabelle 1 (vgl. S. 259) dargestellten Analysen des Vorhandenseins von Schulbibliotheken bestätigen nur zum Teil die Abhängigkeit von der Schulart. Für die weiteren untersuchten Schulstrukturmerkmale werden hingegen konstant signifikante Effekte – teilweise mit positiven (Schulgröße, westliche Flächenländer) und teilweise mit negativen Koeffizienten (Großstadt, östliche Flächenländer) – verzeichnet. Die zunächst beobachtete statistische Bedeutsamkeit der Risikolage bei der Erklärung der Existenz von Schulbibliotheken ist im weiteren Verlauf der multivariaten Analysen nicht mehr vorhanden und wird deshalb nicht im Modell dargestellt.

Als Referenzkategorie wurden die Grund- und Hauptschulen gewählt, da sie mit Blick auf die Existenz von Schulbibliotheken ein mittleres Niveau aufweisen und damit die (vom Deutschen Bibliotheksverband angenommene) besondere Bedeutung der Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe hinsichtlich des Vorhandenseins von Schulbibliotheken herausgestellt werden kann. Allein bei den Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe besteht ein signifikanter, positiver Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer Schulbibliothek. Dieser Effekt bleibt auch dann bestehen, wenn der Ganztagsschulbetrieb hinzugezogen wird. Hingegen verfügen die Förder- und Hauptschulen mit Ganztagsangebot seltener über eine eigene Schulbibliothek, wobei die festgestellten negativen Signifikanzen im Vergleich deutlich weniger stark sind (Modell II).

Die Schularten Grund- und Realschule erweisen sich erst dann als bedeutsame Faktoren für die Erklärung des Vorhandenseins von Schulbibliotheken, wenn neben dem Ganztagsschulangebot auch die Schulgröße berücksichtigt wird (Modell III). Dabei sind jedoch die Wirkungsrichtungen der beiden Schularten gegenläufig – Grundschulen mit Ganztagsschulbetrieb und einer hohen Schüleranzahl weisen signifikant häufig eine Schulbibliothek auf; Realschulen verfügen unter gleichen Bedingungen signifikant seltener über eine eigene Schulbibliothek. Unter Kontrolle weiterer Variablen ist dieser Effekt der Schulart Realschule allerdings nicht mehr vorhanden, während sich die Merkmale Großstadt und Flächenländer Ost (gegenüber den Flächenländern West) negativ auf das Vorhandensein von Schulbibliotheken in Grundschulen auswirken (Modelle IV bis VI).

Tab. 1: Logistische Regression – Vorhandensein Schulbibliothek

Statistische Werte/ unabhängige Variablen	*Modell I*	*Modell II*	*Modell III*	*Modell IV*	*Modell V*	*Modell VI*
	Schulbibliothek vorhanden					
Nagelkerkes R^2	.039	.046	.058	.064	.069	.071
N	1968	1956	1902	1895	1895	1895
Förderschule	-.440	-.449*	-.315	-.314	-.270	-.253
Grundschule	.308	.321	.386*	.436*	.490*	.516*
Grund- und Hauptschule	Referenzkategorie					
Hauptschule	-.287	-.407*	-.378	-.332	-.331	-.341
Realschule	-.013	-.048	-.422*	-.352	-.243	-.246
Schulen mit mehreren Bildungsgängen der Sek. I (ohne gymnasiale Oberstufe)	.173	.063	-.019	-.018	.256	.288
Gesamtschule	.338	.169	-.091	-.063	.164	.209
Gymnasium und Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	.886***	.779***	.072	.182	.456	.488
Ganztagsschule		.366**	.338**	.359**	.377**	.384***
Schulgröße (Schüleranzahl)			.001***	.001***	.001**	.001**
Großstadt				-.329*	-.351**	-.294*
Flächenländer Ost					-.448**	
Flächenländer West						.501**

Quelle: DIPF, Schulleitungsbefragung 2011, eigene Berechnung

3.3 Der Zusammenhang von Schulstrukturmerkmalen und der Qualität von Schulbibliotheken

Um neben dem Vorhandensein von Schulbibliotheken auch Aufschluss über ihre Qualität zu bekommen und damit weiterführende Aussagen über einen Zusammenhang mit den Schulstrukturmerkmalen zu ermöglichen, wurden die Schulbibliotheken zunächst in Gruppen zusammengefasst. In die hierarchische Clusteranalyse nach der Methode von Ward wurden die Merkmale Medienangebot, Bibliothekspersonal, Anzahl der durchschnittlichen Medienausleihen pro Woche sowie Angebot an Aktivitäten als Indikatoren für die Schulbibliotheksqualität einbezogen. So konnten vier Schulbibliothekstypen identifiziert werden (vgl. zum Nachfolgenden Weishaupt u.a., 2013):

- *Typ 1:* Die Schulbibliotheken dieses Typs verfügen über ein hohes und vielfältiges Medienangebot, bestehend aus Büchern, Zeitungen, Zeitschriften, audiovisuellen Medien und einem Internetzugang. Sie werden überwiegend durch bi-

bliothekarisches Fachpersonal geleitet. Die Anzahl der durchschnittlichen Medienausleihen pro Woche ist als hoch anzusehen. Die Nutzungsmöglichkeiten dieser Schulbibliotheken sind vielseitig; es werden zahlreiche unterrichtliche wie außerunterrichtliche Aktivitäten gefördert. Schulbibliotheken des Typs 1 kommen mit 10,5 Prozent am seltensten vor.

- *Typ 2:* Das Medienangebot und die Medienvielfalt (insbesondere Bücher, Zeitungen, Zeitschriften und audiovisuelle Medien) dieses Schulbibliothekstyps befinden sich im Vergleich im mittleren Feld. Die Schulbibliotheken werden vor allem von Eltern und ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern betreut. Die durchschnittliche wöchentliche Medienausleihe ist als gering einzustufen. Diese Schulbibliothek wird vielseitig für unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten genutzt. Schulbibliotheken des Typs 2 sind mit einem Viertel (27,3 Prozent) vertreten.
- *Typ 3:* Ebenso wie Typ 2 weisen diese Schulbibliotheken ein mittleres Medienangebot auf, wobei hauptsächlich Bücher, Zeitungen und Zeitschriften bereitgestellt werden. Die Betreuung der Schulbibliotheken wird vorwiegend von Lehrkräften übernommen, die von Schülerinnen und Schülern unterstützt werden. Die durchschnittliche Medienausleihe pro Woche ist gering. In diesen Schulbibliotheken werden unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten seltener angeboten. Die Schulbibliotheken des Typs 3 bilden mit 34,9 Prozent den höchsten Anteil.
- *Typ 4:* Diese Schulbibliotheken verfügen über die geringste Auswahl und Vielfalt an Medien. So besteht das Medienangebot dieser Schulbibliotheken vorwiegend aus Büchern, während Zeitungen, Zeitschriften, audiovisuelle Medien und ein Internetzugang eher selten angeboten werden. Mit der Betreuung der Schulbibliotheken sind entweder Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler beauftragt. Die durchschnittliche Medienausleihe pro Woche ist gering. Diese Schulbibliotheken werden selten bis nie für unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten genutzt. Für diese Schulbibliotheken wird ein Anteil von 27,2 Prozent verzeichnet.

Demnach verfügen lediglich 37,8 Prozent der Schulen über eine Schulbibliothek von hoher Angebotsqualität, während die Mehrheit der Schulbibliotheken ungünstigere Nutzungsbedingungen aufweist (62,2 Prozent). Mit einem Fünftel bilden die Realschulen den höchsten Anteil an allen Schulen mit einer gut ausgestatteten Schulbibliothek. Diese stehen zugleich in einem signifikanten Zusammenhang mit einer hohen Schulbibliotheksqualität. Unter den Schulen mit einer niedrigeren Schulbibliotheksqualität sind die Gymnasien und die Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe mit ebenfalls einem Fünftel noch am häufigsten vertreten, wobei hier kein signifikanter Zusammenhang festgestellt wird.

Die multivariaten Analysen unterstreichen die Bedeutung der Realschule hinsichtlich der Qualität der Schulbibliotheken. So verweisen die Modelle in Tabelle 2 darauf, dass allein bei dieser Schulart ein signifikanter, positiver Zusammenhang mit einer hohen

Schulbibliotheksqualität, d.h. mit den Schulbibliotheken der Typen 1 und 2 besteht. Dieser Effekt ist auch unter der Berücksichtigung des Ganztagsschulbetriebs zu beobachten. Auch die Großstadt wirkt sich signifikant auf die Schulbibliotheksqualität aus – Schulen in Großstädten sind häufiger mit Schulbibliotheken ausgestattet, die ein geringeres Nutzungsangebot haben. Im Gegensatz zu den Analysen zum Vorhandensein von Schulbibliotheken (vgl. Tab. 1) haben die Schulgröße und die Flächenländer hingegen keinen Einfluss auf die Qualität der Schulbibliotheken und tragen somit nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage bei. Die Modellgüte mit einem maximalen Nagelkerkes R-Quadrat von .059 deutet jedoch darauf hin, dass weitere relevante Merkmale zur Erklärung der Schulbibliotheksqualität nicht in die Analysen eingegangen sind.

Tab. 2: Logistische Regression – Schulbibliotheksqualität

Statistische Werte/ unabhängige Variablen	*Modell I*	*Modell II*	*Modell III*	*Modell IV*	*Modell V*	*Modell VI*
	Schulbibliotheksqualität hoch					
Nagelkerkes R^2	.049	.055	.053	.057	.058	.059
N	1102	1098	1077	1075	1075	1075
Förderschule	-.582	-.556	-.554	-.506	-.485	-.480
Grundschule	-.165	-.182	-.229	-.177	-.160	-.152
Grund- und Hauptschule	Referenzkategorie					
Hauptschule	-.004	.093	.045	.110	.111	.107
Realschule	.938***	.955***	.925**	.966***	1.013**	1.012***
Schulen mit mehreren Bildungsgängen der Sek. I (ohne gymnasiale Oberstufe)	-.279	-.159	-.178	-.180	-.071	-.062
Gesamtschule	.113	.265	.262	.285	.377	.387
Gymnasium und Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	.203	.288	.278	.320	.434	.442
Ganztagsschule		-.333*	-.339*	-.318*	-.309*	-.308*
Schulgröße (Schüleranzahl)			.000	.000	.000	.000
Großstadt				-.350*	-.358*	-.338
Flächenländer Ost					-.198	
Flächenländer West						.212

Quelle: DIPF, Schulleitungsbefragung 2011, eigene Berechnung

4. Fazit

Die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung haben zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich der Situation der Schulbibliotheken in Deutschland geführt. So konnte mit Hilfe multivariater Analysen nachgewiesen werden, dass die Schularten sowie wei-

tere Schulstrukturmerkmale einen Einfluss auf das Vorhandensein und die Qualität von Schulbibliotheken haben. Mit Blick auf die Existenz von Schulbibliotheken konnte belegt werden, dass vor allem Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe sowie Grundschulen mit einer Schulbibliothek ausgestattet sind. Hinsichtlich der Angebotsqualität der Schulbibliotheken wurde jedoch ausschließlich für Realschulen ein signifikanter Zusammenhang ermittelt. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als diese Schulart in den Flächenländern Ost nicht angeboten wird und sie somit für die Flächenländer West von besonderer Bedeutung bei der Erklärung der Qualität der Schulbibliotheken ist.

Darüber hinaus ist das Merkmal Ganztagsschulbetrieb hervorzuheben, das neben der Großstadt mit beiden abhängigen Variablen in Zusammenhang steht. Damit wird die zunehmende Bedeutung der Schulbibliothek insbesondere im Rahmen der Ressourcenausstattung von Ganztagsschulen erstmals statistisch belegt. Hiervon ausgenommen sind Hauptschulen und Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, die seltener eine Schulbibliothek in den Ganztagsschulbetrieb integrieren. Dadurch erscheint die Ausführung des besonderen Bildungsauftrags dieser Schularten – die verstärkte Leseförderung und das individualisierte Lernen – nur unter erschwerten Bedingungen möglich.

Auch für das Merkmal Großstadt ist ein Zusammenhang mit dem Vorhandensein und der Qualität von Schulbibliotheken feststellbar. So sind Schulen in Großstädten seltener mit Schulbibliotheken ausgestattet und weisen zudem ein geringeres Nutzungsangebot auf als Schulen in kleineren Städten. Es ist zu vermuten, dass Schulen in Großstädten im Rahmen der Leseförderung häufig mit öffentlichen Bibliotheken kooperieren und der Aufbau sowie die Ausstattung einer eigenen Schulbibliothek deshalb zurückgestellt wird.

Die Risikolage einer Schule wirkt sich hingegen weder auf das Vorhandensein noch auf die Qualität von Schulbibliotheken aus. Dieses Ergebnis deutet einerseits darauf hin, dass keine systematische Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern an Schulen mit erhöhter Risikolage hinsichtlich des Aufbaus und des Angebots der Schulbibliotheken besteht. Andererseits zeigt sich, dass insbesondere Schulen mit erhöhter Risikolage keine verstärkte Förderung von Schülerinnen und Schülern durch die Bereitstellung von Medienangeboten vornehmen.

Nach der Betrachtung der strukturellen Einbettung der Schulbibliotheken in das Bildungswesen könnte in einem nächsten Schritt anhand der Daten der Schulleitungsbefragung überprüft werden, welche alternativen Angebote Schulen im Bereich der Leseförderung (wie z.B. die Kooperation mit öffentlichen Bibliotheken oder die Durchführung von Literaturprojekten) bereitstellen und ob dabei ein Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer Schulbibliothek besteht.

Ferner sollte eine Schulbibliotheksforschung in Deutschland der Frage nachgehen, ob die bestehenden Unterschiede in der Verfügbarkeit und der Angebotsqualität von Schulbibliotheken zur Erklärung von Chancenungleichheiten bei den schulischen Bildungsmöglichkeiten im Allgemeinen und damit insbesondere zur Erklärung von Disparitäten im Leseverhalten und den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern beitragen können.

Literatur und Internetquellen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.

Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.

Deutscher Bibliotheksverband (Hrsg.) (2004): Modelle schulbibliothekarischer Versorgung. URL: http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_BibSchu/Publikationen/2004-09-30_schulbibliothek.pdf; Zugriffsdatum: 19.08.2014.

Elley, W.B. (1992): How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literarcy. Den Haag: IEA.

Klinger, D.A./Lee, E.A./Stephenson, G./Deluca, C./Luu, K. (2009): Exemplary School Libraries in Ontario. Toronto: Ontario Library Association.

Krashen, S./Lee, S./McQuillan, J. (2007): Is The Library Important? Multivariate Studies at the National and International Level. URL: http://www.sdkrashen.com/articles/Multivariate_Studies.pdf; Zugriffsdatum: 29.05.2013.

Mengel, B. (2005): Unterricht in der Schulbibliothek oder: Was hat die Schulbibliothek mit der Agenda 21 zu tun? In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 57, H. 3, S. 335-342.

OECD (2010): PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies, and Practices (Volume IV). Paris: OECD.

Postlethwaite, T.N./Ross, K.N. (1992): Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners. An Exploratory Study. Den Haag: IEA.

Schneider, R. (2004): Bestandsaufnahme und Bestandspräsentation in Schulbibliotheken. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 56, H. 4, S. 309-315.

UNESCO (2000): Lehren und Lernen mit der Schulbibliothek. Das Schulbibliotheksmanifest der UNESCO. Hrsg. v. IFLA/UNESCO. URL: http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-g.htm; Zugriffsdatum: 19.08.2014.

Weishaupt, H./Scherer, R./Tarazona, M./Richter, M./Krätschmer-Hahn, R./Zimmer, K. (2013): Zur Situation kultureller Bildung an Schulen. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.

Marisa Richter, geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Anschrift: DIPF, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a.M.
E-Mail: richterm@dipf.de

BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

DDS – Die Deutsche Schule
106. Jahrgang 2014, Heft 3, S. 264-290
© 2014 Waxmann

Beate Krais

Bildungssoziologie

Zusammenfassung
Als eigenständiges Teilgebiet der Soziologie hat sich die Bildungssoziologie erst nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt. Schwerpunkte bildungssoziologischer Forschung sind zum einen Fragen der Sozialisation vor dem Hintergrund sozialer Verhältnisse und Interaktionen, zum anderen die Frage nach der Beziehung von Bildung und Strukturen sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft. In diesem Aufsatz werden jeweils die Entwicklungen zu diesen Fragenkomplexen vorgestellt und einige Aspekte des Forschungsstandes diskutiert, die kritisch zu sehen sind. Dabei wird vorrangig die Forschung berücksichtigt, die sich mit der Situation in Deutschland auseinandersetzt.
Schlüsselwörter: Sozialisation, Kinder als soziale Akteure, Bindungsforschung, langfristige Entwicklungen von Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft und nach Geschlecht, die Schule als blinder Fleck der Ungleichheitsforschung, die Rolle von Klassifikationen, Bildung als zentrales Element von Veränderungen im sozialen Raum

Sociology of Education

Summary
Educational sociology did not develop into a special field within sociology until after the Second World War. Over the years, two issues have been at the core of research in this field: These issues are, on the one hand, processes of socialization in different social contexts and interactions and, on the other, the relationship between education and structures of social inequality in society. This essay will outline the developments that have taken place in this area and will discuss some aspects of where research stands today which must be seen in a critical light. The main focus will be on the research dealing with the situation in Germany.

Keywords: socialization, children as social actors, research into bonding, long-term developments of educational inequalities based on social background and sex, schools as blind spot in inequality research, the role of classifications, education as a central element of change in the social space

1. Einleitung

Die erste Veröffentlichung, mit der sich die Bildungssoziologie hierzulande als eigenständiges Fachgebiet in der Soziologie etablierte, war ein Sonderheft der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* zur Soziologie der Schule (vgl. Heintz 1959). Dieses dokumentierte nicht nur den internationalen Stand der soziologischen Forschung zu diesem Thema, es gab der Bildungssoziologie auch eine Art „Wegmarke" für die weitere Forschung vor, indem es die Schule als „Mittelklassen-Institution" thematisierte.

Bereits ein Jahr zuvor, 1958, war in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie die Sektion *Bildung und Erziehung* gegründet und dieses Fachgebiet damit auch institutionell verankert worden. Die im internationalen Kontext ungewöhnliche und kaum übersetzbare Doppelung von *Bildung* und *Erziehung* im Namen der Sektion ist keineswegs zufällig. Zum einen knüpft die Sektion damit an den in anderen Ländern üblichen, weiten Begriff „*education*" an, zum andern aber verweist sie auf die besondere historische Konstellation, in der die Bildungssoziologie entstand: *Bildung* ist ein Schlüsselbegriff der deutschen, geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik, deren Interesse vorrangig der Schule galt. Dagegen beanspruchte die Soziologie von vornherein, eine umfassende, auf empirische Forschung gegründete Perspektive auf Phänomene von Bildung und Sozialisation in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Kontexten zu entwickeln. Gleichwohl ist festzustellen, dass die Bildungssoziologie sich mit dieser Perspektive von Anfang an in einem interdisziplinären Forschungsfeld bewegte, in dem neben der Pädagogik vor allem die Psychologie eine große Rolle spielte.

Mittlerweile versteht sich die Pädagogik als eine plural verfasste Disziplin, als *Erziehungswissenschaft* mit einer starken empirischen Komponente, und schließlich ist daneben unter der Bezeichnung *Empirische Bildungsforschung* eine institutionell eng an die Erziehungswissenschaft gebundene Hybrid-Disziplin entstanden. Die bildungssoziologische Forschung ist damit mehr denn je in einen multiperspektivischen, interdisziplinären Kontext eingebettet, der es schwer macht, eine eigene Stimme der Bildungssoziologie zu identifizieren.

Auch der Blick auf die institutionelle Verankerung der Bildungssoziologie hilft hier nicht weiter: An den Instituten für Soziologie deutscher Universitäten ist dieses

Fachgebiet im Jahre 2014 nur mit wenigen Professuren vertreten, und wenn, dann meist in Form einer Teildenomination – während die erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche mit Professuren für Bildungssoziologie relativ gut bestückt sind. Tagungen und Mitgliederlisten der Sektion *Bildung und Erziehung* in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie verstärken den Eindruck, dass die Bildungssoziologie heute überwiegend an den Fachbereichen für Erziehungswissenschaft beheimatet ist. Und schließlich sind auch die Fachzeitschriften, in denen bildungssoziologische Beiträge veröffentlicht werden, eher in die Debatten der Erziehungswissenschaft eingebunden als in die der soziologischen Fachgemeinschaft.

So will ich, um die Frage „Was ist Bildungssoziologie?" zu beantworten, an die Anfänge der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik Deutschland[1] zu einer Zeit zurückgehen, als es noch kaum Berührungspunkte zwischen ihr und der Pädagogik gab. Es wird zu zeigen sein, dass sich einige Schwerpunkte bildungssoziologischer Forschung identifizieren lassen, die bis heute in der Soziologie beheimatet und in übergreifende soziologische Fragestellungen eingebettet sind.

Insbesondere mit drei Fragen haben sich Soziologinnen und Soziologen seit den Anfängen der Bildungssoziologie auseinandergesetzt:

- mit der Frage nach den Prozessen der *Sozialisation* und deren sozialen Bedingungen;
- mit der Frage nach dem Zusammenhang von *Bildung und sozialer Ungleichheit*;
- und schließlich mit der Frage, wie *Bildung und gesellschaftliche Entwicklungen* aufeinander bezogen sind.

Im Folgenden will ich den soziologischen Beitrag zu diesen Themenbereichen jeweils kurz vorstellen, wichtige Entwicklungen skizzieren und einige Aspekte des Forschungsstandes diskutieren, die ich kritisch sehe. Dabei soll, auch wenn die Bildungssoziologie in der Bundesrepublik von Anfang an in die internationalen Debatten des Fachs eingebunden war, vorrangig die Forschung berücksichtigt werden, die sich mit den Verhältnissen unseres Landes auseinandersetzt.

1 Die bildungssoziologische Forschung in der DDR entwickelte sich erst spät. Bildungsforschung war lange Zeit an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften angesiedelt, die unmittelbar dem Ministerium für Volksbildung unterstellt und daher öffentlich nicht sichtbar war. Erst als Teil einer sich „von unten" entwickelnden Soziologie in den 1980er-Jahren entstand dann auch in der DDR eine eigenständige Bildungssoziologie; diese wurde maßgeblich geprägt von Artur Meier an der Humboldt-Universität (vgl. Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997). – Heute ist festzustellen, dass eine Reihe von namhaften Soziologinnen und Soziologen, die (nicht nur) zu „deutschen Zuständen" im Bildungswesen forschen, an Universitäten in der Schweiz, in Österreich und in Luxemburg arbeiten.

2. Sozialisation: Die wechselseitige Konstitution der sozialen Welt und des Individuums

Als Kind der Moderne, in deren Gesellschaftsverständnis das Individuum die zentrale Rolle spielt, muss die Soziologie Menschen als vergesellschaftete Individuen denken können. Sie fragt also auch: Wie werden die neu in die Welt geborenen Menschen eigentlich zu Mitgliedern der Gesellschaft, wie werden sie sozialisiert?

Mit dieser Frage hat sich als einer der ersten Soziologen Émile Durkheim auseinandergesetzt. Wie Marx bewegte ihn die neue, das Denken über die soziale Welt revolutionierende Entdeckung, dass der soziale Zusammenhang, den wir „Gesellschaft" nennen, nicht von überirdischen Mächten, sondern von den Menschen gemacht wird, und das nicht von einigen wenigen Mächtigen, sondern von uns allen. Zu dieser Entdeckung gehörte zugleich die Einsicht, dass, wie Marx schreibt, die Menschen zwar ihre Geschichte selbst machen, aber „nicht aus freien Stücken", sodass das, was wir „Gesellschaft" nennen, uns als fremde Macht gegenübersteht (vgl. Marx 1972/1852, S. 115). Diese Einsicht war für die Entstehung einer Wissenschaft vom Sozialen ebenso konstitutiv wie das Verständnis vom Sozialen als von Menschen gemacht.

Während Marx jedoch das Rätsel des Kapitals – als einem gegenüber den Menschen verselbständigten Produkt ihres Tuns – zu lösen suchte, beschäftigte Durkheim ein anderes Problem: Ihm ging es um das, was er die „moralische Kraft" der Gesellschaft nannte, die „kollektive Ordnung", die Gesellschaften zusammenhält. Soziale Ordnung begriff Durkheim als etwas, das sich in den Sitten und Vorstellungen der Individuen niederschlägt und ihre alltägliche Praxis anleitet – er nennt dies auch „Moral" (vgl. Durkheim 1983/1897, S. 279ff.). Er ging davon aus, dass die soziale Ordnung einer Gesellschaft in ihren „kollektiven Repräsentationen" gründet, das heißt in den in einer Gesellschaft gebräuchlichen Klassifikationen oder symbolischen Ordnungen.

Diese entstehen *in* der Gesellschaft, *in der sozialen Praxis*, und Durkheim hat, wie später Bourdieu, der sich in diesem Punkt auf ihn bezieht, ein klares Bewusstsein vom *arbitraire culturel*, von der *kulturellen*, *nicht* zwingend *in der Sache selbst begründeten* Prägung dieser symbolischen Ordnungen (vgl. Durkheim 2007/1912). Dies hat unter anderem zur Folge, dass sich die in einer historischen Gesellschaft existierenden Klassifikationen, entstanden in der sozialen Praxis, keineswegs zu einem widerspruchsfreien Ganzen zusammenfügen, selbst wenn schon in den frühesten uns bekannten Gesellschaften „Experten" des Kulturellen (Zauberer, Weise, Priester) bei der Produktion dieser Weltsichten und Einteilungsprinzipien eine wesentliche Rolle spielen. Charakteristisch für die soziale Praxis sind daher Unschärfen, Ungenauigkeiten,

Ambivalenzen, die den Umgang mit Widersprüchen in und zwischen den gebräuchlichen Klassifikationen ermöglichen.[2]

Wenn aber die „kollektiven Repräsentationen" so zentral für die soziale Ordnung einer Gesellschaft sind und wenn sie in jeder historischen Gesellschaft „gemacht", verändert, ergänzt werden, dann ist die Schule, jedenfalls in der modernen Gesellschaft, ein für die Entwicklung und Übermittlung dieser symbolischen Ordnungen zentraler Ort. Diese Position hat später Bourdieu in seinen Untersuchungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule wieder aufgegriffen.

Dass Durkheim der Schule diese enorme Bedeutung zuschrieb, hat historische Voraussetzungen, die hier kurz skizziert werden sollen. Im Frankreich der Dritten Republik, in der Durkheim lebte und arbeitete, spielte die *école républicaine*, die nach einem von Staatsstreichen und Revolutionen geprägten Jahrhundert erstmals – gegen die katholische Kirche und die mit ihr verbündete Aristokratie und Bourgeoisie – die Bildung aller Bürgerinnen und Bürger gewährleisten sollte, eine große Rolle. Die Schulen, die Hochschulen zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und anderer staatlicher Funktionsträger (die *grandes écoles*), auch die Universitäten wurden öffentliche, von der Republik getragene Einrichtungen. Der Schule kam die Aufgabe zu, die Nation zu bilden – und zwar, in diesem von politischen und sozialen Konflikten zerrissenen, durch die Niederlage von 1870/71 im Krieg gegen den Nachbarn jenseits des Rheins zusätzlich traumatisierten Land, durchaus in der doppelten Bedeutung des Wortes „bilden".[3] Durkheim hat sich dann auch vehement für die *école républicaine* eingesetzt, die vom Staat getragene, kontrollierte und finanzierte Schule für alle (vgl. Durkheim 2013/1922).

Die bildungssoziologische Forschung dokumentiert, dass die Frage nach der Sozialisation, ausgesprochen oder unausgesprochen, auch im 20. und 21. Jahrhundert in der Regel nicht losgelöst von einem normativen Kern gestellt wird. In der jungen Bundesrepublik wurde diese Frage explizit vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus formuliert – es ging um eine „Erziehung nach Auschwitz", wie der Titel eines einflussreichen Aufsatzes von Theodor W. Adorno lautete (vgl. 1970a).

Die ersten empirischen Untersuchungen der Bildungssoziologie in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Anger 1960; Habermas u.a. 1961), die noch von den

2 Es ist daher ein Missverständnis, wenn Durkheims Überlegungen zu den kollektiven Repräsentationen und Klassifikationen als „Werte*systeme*" verstanden werden, wie dies z.B. bei Parsons der Fall ist. Durkheim denkt die Klassifikationen oder symbolischen Ordnungen einer Gesellschaft explizit *nicht* in einem konsistenten, in sich logischen systematischen Zusammenhang.

3 Die militärische Niederlage von 1871 wurde in Frankreich der Überlegenheit des deutschen Bildungssystems zugeschrieben: „Sedan était la victoire du maître d'école allemand" – der deutsche Sieg bei Sedan, hieß es lange Zeit in Frankreich, „war der Sieg des deutschen Schulmeisters" (vgl. Ozouf 1962, S. 22).

Besatzungsmächten angestoßen worden waren, galten dann auch der Frage, wie es in der demokratisch noch ungefestigten Bundesrepublik an den Universitäten aussehe – also bei jenen Institutionen, die, wie es bei Parsons und Platt (1990/1972) heißt, als „soziale Treuhänder" für die Kultur moderner Gesellschaften fungieren. Dass Überlegungen zu einem Gegenentwurf zur „autoritären Persönlichkeit" (vgl. Adorno u.a. 1950), nämlich zur „anti-autoritären Erziehung", zu einem zentralen Thema der Studentenbewegung der späten 1960er-Jahre wurden, war allerdings angesichts der Ergebnisse der genannten frühen Studien zur Universität nicht zu erwarten.

Im Hintergrund der Forschung zur Sozialisation steht heute meist eine Vorstellung von der Entwicklung des Kindes zu einem selbstständig denkenden und handelnden, am gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmenden, emotional differenzierten, Anteil nehmenden Menschen. Die Debatten um die über Bildung vermittelte Reproduktion sozialer Ungleichheiten beziehen daher ihren kritischen Impetus auch daraus, dass befürchtet wird, ein niedriges Bildungsniveau beschädige die Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten der Individuen.

Betrachtet man die soziologische Forschung zur Sozialisation über einen längeren Zeitraum hinweg, stellt man schnell fest, dass es sich hier um ein von Diskontinuitäten in den Problemformulierungen und in den theoretischen Bezügen geprägtes Feld handelt. Die ausgeprägte Interdisziplinarität in der Sozialisationsforschung spielt dabei zweifellos eine große Rolle. Diese konstruktiv aufzunehmen, indem eine gemeinsame theoretische Plattform, ein „metatheoretisches Modell" benutzt wird, beansprucht das von Hurrelmann (2012) entwickelte „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung" – angesichts der weiterhin bestehenden disziplinären Vielfalt in der Sozialisationsforschung ist allerdings zu bezweifeln, inwieweit dies tatsächlich gelungen ist.

Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer soziologisch fundierten Sozialisationsforschung war ein Ereignis, das gemeinhin zu den Katastrophen des Forschungsprozesses gerechnet wird: das Eingeständnis einer Forschergruppe, die schichtspezifische Sozialisationsforschung – d.h. insbesondere ihr eigenes, groß angelegtes Forschungsprojekt zu dieser Frage – sei gescheitert (vgl. Krappmann/Oevermann/Kreppner 1976).[4] Dieses Eingeständnis hatte jedoch nicht das Ende der soziologischen Sozialisationsforschung in Deutschland zur Folge, sondern führte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der soziologischen Theorie und in der Folge zur Entwicklung neuer Ansätze in der Sozialisationsforschung.

Von zentraler Bedeutung für diese Entwicklung waren insbesondere die Rezeption der Überlegungen von George Herbert Mead zur Konstitution des Individuums aus

4 Die Forschung zu Sozialisationsfragen in den 1960er-Jahren hatte sich, im Anschluss an die erstmals öffentlich thematisierten Bildungsungleichheiten in der Bundesrepublik, zunächst auf dieses Thema konzentriert.

dem Handeln und aus der Interaktion (vgl. Krappmann 1971), aber auch die ebenfalls von Mead beeinflusste Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (1981). Damit wurde ein Perspektivenwechsel in der soziologischen Sicht auf individuelle Sozialisationsprozesse eingeleitet, der sich auf zwei ineinander verschränkte Prämissen gründet:

- Sozialisation ist *nicht* zu reduzieren auf jene Prozesse, in denen intentional erzieherisches Handeln von Erziehenden auf die zu Erziehenden einwirkt; vielmehr *ist Sozialisation unlösbar eingewoben in den Alltag, in die Praxis der Individuen*, und damit auch in das Handeln, das *nicht* intentional auf Erziehung gerichtet ist;
- Kinder und Jugendliche sind *nicht* als *Objekte* von Erziehung und damit des Handelns von Erwachsenen zu betrachten, sie sind vielmehr von vornherein als soziale *Subjekte* in der Welt; sie sind als *Akteure in die soziale Interaktion* einbezogen. Dies gilt auch für die intentional erzieherisch geprägte, d.h., von vornherein als Beziehung zwischen *Ungleichen* konzipierte Interaktion z.B. zwischen Lehrenden und Lernenden in der Schule.

Auf diesen Prämissen bauen zwei verschiedene Forschungsstränge auf, die der Sozialisationsforschung zuzurechnen sind. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich absetzen von der älteren Vorstellung von Sozialisation, die diese als die Übernahme von Wissen, Werten, Handlungspraktiken des Alltags usw. durch Kinder und Jugendliche konzipiert. Vielmehr wird Sozialisation als ein Prozess begriffen, der in der *sozialen Praxis der Individuen*, in ihren *Erfahrungen* und *Handlungen* gründet und eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Welt impliziert.

Methodisch rücken Beobachtungen von Interaktionen und Handlungen, aber auch intensive Befragungen und die sozialräumliche Kartographie z.B. von Tätigkeiten der Kinder und ihrer Interaktionspartner in den Vordergrund; die in standardisierten Erhebungen generierten großen Datensätze, mit denen in weiten Bereichen der Bildungssoziologie gearbeitet wird, sind nur noch *ein* Typ von Datenmaterial aus einem breitem Spektrum an empirischem Material.

Einen guten Überblick über die Positionen, theoretischen Traditionen und Entwicklungen in der Sozialisationsforschung bieten Hurrelmann, Grundmann und Walper (2008) sowie Abels und König (2010). Im Folgenden werden einige wichtige Publikationen zu diesen beiden Forschungssträngen vorgestellt.

Den *ersten* Forschungsstrang bildet die Forschung, die einen starken Akzent auf die Entstehung eines handlungsfähigen Subjekts setzt und dabei insbesondere die Ausbildung von moralischer Urteilsfähigkeit und von sozialen Kompetenzen wie die Fähigkeit zu Empathie, zur Übernahme von Verantwortung, zur Selbstreflexivität thematisiert. Konzepte aus der Psychologie, insbesondere aus der Entwicklungspsychologie, spielen dabei eine wichtige Rolle. Zu nennen sind hier die Arbeiten zur Entwicklung des moralischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen, die an Jean

Piaget und Lawrence Kohlberg anknüpfen (vgl. Edelstein/Nunner-Winkler 2000). Auch die Bedeutung früher Bindungen für die Entwicklung des Gewissens und sozialer Kompetenzen und, gewissermaßen als deren Kehrseite, von Gewaltbereitschaft und Aggressivität hat in den soziologisch orientierten Studien zur Sozialisation besondere Aufmerksamkeit gefunden (vgl. Hopf 2005).

Gerade bei der Forschung zu Gewaltbereitschaft, Aggressivität und Rechtextremismus wird der Horizont der Sozialisationsforschung, der sich meist auf die Kindheit beschränkt, erweitert um Fragen der Sozialisation im Jugend- und Erwachsenenalter (vgl. Sutterlüty 2002; Heitmeyer 2002). Diesen späteren Lebensabschnitten wendeten sich auch die Untersuchungen der Arbeitsgruppe um Wolfgang Lempert zu, die sich mit den sozialen Bedingungen für die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit im Arbeitsprozess und in der beruflichen Lehre auseinandergesetzt haben (vgl. Hoff/Lappe/Lempert 1991).

Der *zweite* Forschungsstrang, die Soziologie der Kindheit, entstand in den frühen 1980er-Jahren. Als Dokument ihrer Entstehungsgeschichte ist eine Veröffentlichung zu betrachten, die sich mit der „Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg" befasst (vgl. Preuss-Lausitz u.a. 1983): Die hier versammelten Beiträge reflektieren die Erfahrung der Autorinnen und Autoren, dass ihre eigene Kindheit und Sozialisation in der unmittelbaren Nachkriegszeit sich deutlich von der Kindheit der nachfolgenden Generationen unterschied, eine Erfahrung, die zusammen mit der Rezeption von Ariès' Veröffentlichung zur Historizität von Kindheit (1975/1960) zu einer neuen Sicht auf Kindheit und deren soziale Kontexte führte.

Zwei herausragende Untersuchungen sind zu nennen, die sowohl von der analytischen Konzeption her als auch in der Durchführung der empirischen Erhebungen neue Forschungsperspektiven eröffneten: die Studie von Zeiher und Zeiher (1994), die das soziale Leben von Kindern in der Großstadt in seinen zeitlichen und räumlichen Dimensionen erforschte,[5] und die Untersuchung von Krappmann und Oswald (1995) zu den Interaktionen zwischen Schulkindern in der Schulklasse. Beide Studien dokumentieren überzeugend, dass und wie die Interaktion zwischen Kindern zu einem zentralen Element von Sozialisation wird: „Was Familie und Schule vermitteln, Vorstellungen, Begriffe, Ausstattungen und Verhaltensmuster, wird erst vor dem Hintergrund der Erfahrungen begreifbar und wirksam, denen Kinder außerhalb des Schirms von Liebe, Schutz und Autorität ausgesetzt sind." (Krappmann 1999, S. 238) Diese Studien bereiteten den Weg für eine Fülle weiterer Arbeiten zu dem neuen Gebiet der Soziologie der Kindheit, die sich den Interaktionen von Kindern und Jugendlichen, ihren Freundschaftsbeziehungen, auch der Auseinandersetzung der

5 Diese Studie knüpfte an die bis dahin völlig vergessene Forschung von Martha Muchow an, die in den frühen 1930er-Jahren in Hamburg die eigenständigen, nicht von Erwachsenen angeleiteten oder beaufsichtigten Aktivitäten von Kindern in ihren räumlichen und sozialen Kontexten untersuchte (vgl. Muchow/Muchow 1998/1935).

jungen Akteure mit den materiellen und räumlichen Gegebenheiten ihrer Lebenswelt widmen.

Der weite Interessenhorizont und die oft sehr differenzierte Ethnographie des Kinderlebens, aber auch die Vielfalt der theoretischen Bezüge haben der neueren Sozialisations- und Kindheitsforschung den Vorwurf einer gewissen Beliebigkeit eingetragen; Bauer (2011) spricht von einem „Potpourri […], das die Sozialisationsforschung so zentral als Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Theoriebildung platziert" (S. 202). Insbesondere wird kritisch vermerkt, sie lasse den sozialen Kontext des Aufwachsens und damit auch das Problem von Klassenungleichheiten außer Acht. Dies trifft keineswegs für das gesamte Forschungsgebiet zu (vgl. z.B. Büchner/Fuhs/Krüger 1995; Bühler-Niederberger 2005; Krüger u.a. 2008); und gerade die wegweisenden Arbeiten von Krappmann und Oswald (1995) sowie von Zeiher und Zeiher (1994) enthielten bereits systematische Anknüpfungspunkte für eine entsprechende Forschung. Dennoch muss man feststellen, dass den empirischen Studien zur Kindheit der „soziologische Biss" häufig fehlt – angesichts der ausgeprägten Interdisziplinarität der Kindheits- und neueren Sozialisationsforschung ist dies allerdings möglicherweise etwas, das nur die Soziologin vermisst.

3. Bildung und soziale Ungleichheit

Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit steht im Zentrum der Bildungssoziologie. Die Forschung dazu ist umfangreich und differenziert, sowohl von den Fragestellungen her als auch im theoretischen Zugang und in der Methodik der empirischen Untersuchung. Es ist daher auch nicht annähernd möglich, sie in diesem kurzen Aufsatz angemessen zu würdigen. Ich kann nur auf einige wenige Studien exemplarisch eingehen und verweise im übrigen auf Hopf (2010), Brake und Büchner (2012) sowie Solga und Becker (2012); diese Veröffentlichungen geben nicht nur – mit sehr unterschiedlicher Akzentsetzung – einen hervorragenden Überblick über die einschlägige Forschung, sondern setzen sich auch sehr sorgfältig und kritisch mit ihren Ergebnissen und Methoden auseinander.

3.1 Der Mainstream der Ungleichheitsforschung

In der Forschung zu den sozial bedingten Bildungsungleichheiten hat sich über mehrere Jahrzehnte hinweg ein Mainstream herausgebildet, der durch die Kontinuität der Arbeit – auch durch eine bemerkenswerte personelle Kontinuität[6] – und die

6 So haben etwa Walter Müller und Karl Ulrich Mayer seit den frühen 1970er-Jahren bis heute einschlägig gearbeitet und ihre Forschung, unbeeindruckt von dem über ein gutes Jahrzehnt anhaltenden öffentlichen Desinteresse an der Ungleichheits-Thematik, systematisch fortgeführt. Mit diesem langen Atem ist es ihnen auch gelungen, die Thematik und

Fortschritte in den Methoden beeindruckt. Die ersten Untersuchungen, die in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren in der Bundesrepublik zu dieser Problematik durchgeführt wurden, mussten mit einer von heute aus gesehen geradezu armseligen Datenbasis zurechtkommen (vgl. z.B. Dahrendorf 1965; Müller/Mayer 1976). Die amtliche Statistik gab zur Frage der Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft kaum etwas her, und eigene Erhebungen von Soziologen und Soziologinnen waren im Umfang sehr beschränkt. Heute sind entsprechende Untersuchungen methodisch dadurch charakterisiert, dass sie über eine breite und differenzierte Datenbasis verfügen, auch über Längsschnittdaten, dass sie mit soziologisch aussagekräftigen Klassifikationen zur Erfassung der sozialen Gliederung arbeiten und schließlich dass sie komplexe statistische Verfahren der Auswertung verwenden.

Auch die international vergleichenden PISA-Untersuchungen gehören zu diesem Mainstream. Sie haben das Forschungsdesign in einem wichtigen Punkt ergänzt: Während die Variable „Bildung" lange Zeit lediglich in Form von Bildungszertifikaten, Bildungsabschlüssen o.ä. erfasst wurde, wird „Bildung" in den PISA-Untersuchungen systematisch in Form von *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemessen (vgl. aber zur Kritik an den Kompetenzmaßen Solga/Becker 2012, S. 17). Das in älteren Diskussionen gerne vorgebrachte Argument, Bildungsabschlüsse erlaubten keine Aussagen über die tatsächlich erreichte Bildung der Schülerinnen und Schüler, wird damit zumindest zum Teil entkräftet. – Allerdings ist es für soziologische Fragestellungen oft sinnvoller, Bildungsabschlüsse als Maßgröße für die erreichte Bildung zu verwenden: Damit wird die gesamte Bildungslaufbahn erfasst, die für den Zugang zu beruflichen Positionen wesentlich ist (vgl. Breen u.a. 2012, S. 346).

Auf der Basis dieser Forschung wissen wir heute sehr viel mehr und sehr viel *Genaueres über Problemlagen und spezifische Bildungsbenachteiligungen bestimmter Bevölkerungsgruppen* als noch vor 20 Jahren (vgl. Solga/Becker 2012). So ist vielfach belegt, dass die Chancen von Arbeiterkindern, höhere Stufen des Bildungswesens zu erreichen – also z.B. das Abitur zu machen –, nach wie vor geringer sind als die der Kinder von Angehörigen der oberen sozialen Klassen (vgl. Berger/Kahlert 2005; Becker/Lauterbach 2010) und dass Jugendliche aus Arbeiterfamilien selbst dann, wenn sie das allgemein bildende Schulsystem mit dem Abitur verlassen, seltener ein Universitätsstudium, d.h., eine zu den höheren beruflichen Positionen führende Ausbildung aufnehmen (vgl. Müller u.a. 2009). Neu in den Blick geraten sind das Phänomen der Bildungsarmut[7] (vgl. Allmendinger 1999; Quenzel/Hurrelmann 2010), aber auch die schwierige Bildungssituation einer Teilgruppe der Einwandererkinder.

---

das methodische Know-how an ihre Schülerinnen und Schüler weiterzugeben, die heute die Forschung prägen.

7 „Bildungsarmut" bezeichnet eine Ausstattung des Individuums mit Bildung, die so gering ist, dass die gleichberechtigte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben stark eingeschränkt ist oder sogar unmöglich wird. Bildungsarmut ist erst messbar, seit „Bildung" in Form von Kompetenzen systematisch erfasst wird.

Diese Bevölkerungsgruppe wurde erstmals in den PISA-Studien systematisch berücksichtigt.

Immer wieder ist die Frage aufgeworfen worden, ob die für Deutschland, aber auch für andere westliche Länder gut dokumentierten Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft im Verlauf mehrerer Jahrzehnte geringer geworden sind. Die Forschungsergebnisse hierzu waren lange Zeit uneinheitlich und wurden kontrovers diskutiert; in der Tat ist angesichts der langen Zeiträume, die hier betrachtet werden, und der damit gegebenen Veränderungen in der Wirtschafts- und Sozialstruktur der deutschen Gesellschaft eine einfache Antwort nicht zu erwarten (vgl. dazu Abschnitt 4). In ihrer international vergleichenden Untersuchung kommen Breen u.a. (2012) zu dem Ergebnis, dass sich in Deutschland und auch in einigen anderen europäischen Ländern die Herkunftsdisparitäten in den Bildungsabschlüssen langfristig verringert haben. Allerdings ist dieser Abbau von Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft in den betrachteten Zeiträumen für die verschiedenen sozialen Klassen unterschiedlich und auch keineswegs nur in Form von linearen Aufwärtsbewegungen verlaufen. In der Bundesrepublik ist vor allem für die ersten Jahrzehnte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs eine stärkere Verringerung der Ungleichheiten zu verzeichnen (vgl. dazu auch Müller/Haun 1994).

Nach der Wende ist auch die Frage nach der Ungleichheit der Bildungschancen in der DDR gestellt worden, wobei bislang schwer zugängliches Material aus der DDR-Forschung erschlossen wurde (vgl. Bathke 1990; von Below 2002; Meier/Rabe-Kleberg/Rodax 1997; Krais 2012; Solga 1997). Festzuhalten ist allerdings, dass die Situation in der DDR bis heute nicht gut erforscht ist, obwohl die Einheitsschule ebenso wie die Möglichkeiten des Zugangs zu einer Hochschulausbildung *nach* Berufsausbildung und Berufstätigkeit offenkundig dazu beigetragen haben, die Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft zu verringern (vgl. Ditton 2009, S. 252; zum Bildungssystem der DDR vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Kap. 4).

Mädchen wiederum, deren Bildungs-Chancen noch in den 1960er-Jahren deutlich geringer waren als die der Jungen, weisen inzwischen im allgemein bildenden Schulsystem eher höhere Bildungsabschlüsse auf als Jungen (vgl. Helbig 2012). Besonderes Interesse in der öffentlichen wie in der wissenschaftlichen Diskussion gilt seit einigen Jahren den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Fächerpräferenzen im Gymnasium und an den Hochschulen: Mädchen und junge Frauen wählen sehr viel seltener als Jungen und junge Männer mathematische, naturwissenschaftliche und technische Fächer, was ihnen den Zugang zu bestimmten besonders gut bezahlten und mit Führungsaufgaben versehenen beruflichen Positionen versperrt.[8]

8 Charles u.a. (2014) zeigen in ihrer international vergleichenden Studie zu den Einstellungen von Jugendlichen zur Mathematik, dass der Geschlechterunterschied in der Wahl dieses Fachs besonders ausgeprägt ist in den wohlhabenden, demokratischen und stärker durch

Im Kontext von Bildungsfragen festzustellende Chancenungleichheiten von Mädchen und jungen Frauen manifestieren sich daher heutzutage in erster Linie bei der Umsetzung ihrer Bildungspatente in entsprechend hochwertige berufliche Positionen (vgl. Hadjar 2011; Breen u.a. 2012). Damit ist allerdings die Forschung zu geschlechtsspezifischen Bildungsungleichheiten gewissermaßen „ausgewandert" in die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bzw. in die Soziologie des Geschlechterverhältnisses.

Insgesamt kommt die Forschung zu dem Ergebnis, dass Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft ein hartnäckiges Problem moderner, westlicher Gesellschaften sind. Aber wie ist dies zu erklären? Und welche Erklärungen liefert die soziologische Forschung?

3.2 Erklärungsansätze und blinde Flecke der Forschung

Unter der Überschrift „schichtspezifische Sozialisationsforschung" hatte sich die ältere Ungleichheitsforschung vor allem für die Familie, ihre kulturellen und ökonomischen Ressourcen, Werthaltungen, Erziehungsstile interessiert (vgl. Rolff 1967; Grundmann/Huinink/Krappmann 1994). Untersuchungen aus den USA hatten einen nur geringen Einfluss der Schule auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler festgestellt, während der Familie die entscheidende Bedeutung zugewiesen wurde (vgl. Coleman u.a. 1966; Jencks u.a. 1979); einschlägige Untersuchungen in der Bundesrepublik kamen, wie bereits erwähnt, nicht zu greifbaren Ergebnissen, was als „Scheitern der schichtspezifischen Sozialisationsforschung" verbucht wurde (vgl. Abschnitt 2).

In seinem informativen Überblick über die bildungssoziologische Schuleffektforschung seit den 1960er-Jahren stellt Ditton (2009) eine Fülle von Arbeiten vor; auch zur Situation in Deutschland gibt es mittlerweile recht umfangreiches Material. Zumeist handelt es sich dabei um Arbeiten mit großen Datensätzen aus repräsentativen Stichproben; u.a. sind die PISA-Untersuchungen zu Fragen der relativen Effekte von Schule und Familie ausgewertet worden. Dabei wird deutlich, dass die soziale Herkunft nach wie vor ein wesentlicher Faktor für den Schulerfolg ist.

---

sogenannte „postmaterialistische" Einstellungen geprägten Gesellschaften – allerdings ist auch in diesen Ländern das Interesse der Jungen an Mathematik und den damit verbundenen Berufen geringer als in den ärmeren Ländern. Sie führen dies zurück auf die große Bedeutung, die in den wohlhabenden, demokratischen Gesellschaften dem Selbstverständnis von der Fächer- und Berufswahl als einer mit der eigenen Persönlichkeit im Einklang stehenden Entscheidung zukommt, wodurch vorherrschende Geschlechterstereotypen stärker wirksam werden können; sie sprechen von einer „self-expressive gender inequality" (S. 102). Es kommt hinzu, dass dort sowohl Mädchen als auch Jungen Mathematik und verwandte Gebiete in höherem Maße zeitaufwendig, schwierig und langweilig finden (vgl. ebd.).

Im Vergleich zwischen Ländern und auch zwischen Schulen zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede in der Stärke des Herkunfts-Effektes – offensichtlich gibt es Schulsysteme und einzelne Schulen, die in der Überwindung von herkunftsbedingten Bildungs-Handikaps erfolgreicher sind als andere. In seiner abschließenden Bewertung des Forschungsstandes kommt Ditton daher zu einem differenzierten Ergebnis: Er stellt zwar fest, dass für den schulischen Erfolg „Merkmale der Schüler und damit das, was Schule als ‚Input' geliefert bekommt", zentral seien (S. 253). Zugleich betont er jedoch, dass die früheren Aussagen über eine geringe Bedeutsamkeit der Schule für die Schulleistungen so nicht mehr aufrecht erhalten werden könnten; vielmehr sei die Forschungslage uneinheitlich. Das ist angesichts der Fülle der sehr umfangreichen, teuren Studien, die Ditton vorstellt, ein bemerkenswert mageres Ergebnis – und dies liegt nicht am Autor.

Sieht man genau hin, so muss man feststellen, dass die Variablen, die in den einschlägigen Untersuchungen verwendet werden, um den Einfluss der *Schule* auf die Schulleistungen der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu erfassen, bis heute im Grunde nichts weiter sind als mehr oder weniger plausible Ad-hoc-Variablen: Neben Merkmalen wie der Zusammensetzung der Klasse nach dem Leistungsniveau und/oder nach der sozialen bzw. ethnischen Herkunft der Schüler und Schülerinnen finden sich Merkmale der Schulausstattung und der Gliederung des Schulwesens oder institutionell vorgegebene Selektionszeitpunkte. Eine theoretische Begründung für diese Variablen sucht man vergebens.

Differenzierter und stärker theoretisch angeleitet ging schon die ältere Ungleichheitsforschung vor, wenn es um die *Familie* ging: Sie verstand sich explizit als Sozialisationsforschung, d.h., sie konzipierte ihren Forschungsgegenstand im Wesentlichen als ein prozessuales Geschehen, in dem Interaktionen zwischen Eltern und Kindern, in der Familie vorfindliche Werthaltungen und Einstellungen zu traditionellen Bildungsgütern oder auch Erziehungsstile wirksam werden – wie unzureichend auch immer manche dieser Konzeptionen von heute aus gesehen erscheinen mögen. Auch neuere Untersuchungen, die ihren Blick auf die Familie richten, arbeiten mit theoretisch gut begründeten Konzepten. Dies gilt etwa für Büchner und Brake (2006), die in einer differenzierten, theoretisch an Bourdieu anschließenden Arbeit der Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Familien in Deutschland nachgehen.

Empirische Studien, die zu erhellen suchen, an welchen *Aspekten der Schule* Schülerinnen und Schüler scheitern, die nicht aus den traditionell mit den bürgerlichen Bildungsgütern vertrauten sozialen Klassen stammen, sind in der deutschen Bildungsforschung ausgesprochen selten. Selbst eine so bemerkenswerte Untersuchung wie die von Maaz und Nagy (2009), die zeigt, dass – bei gleichen Schulleistungen – an deutschen Grundschulen die Lehrer-Empfehlung für den Übergang ins Gymnasium für Kinder aus „sozial weniger begünstigten Familien" selte-

ner ausgesprochen wird als bei Kindern aus den oberen sozialen Schichten und dass bereits die Notenvergabe von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird (vgl. S. 172ff.), bleibt bei dieser Feststellung stehen. Wie solche Entscheidungen zustande kommen, wie sie gerechtfertigt werden, welche institutionellen Logiken dahinter stehen, wie dadurch Prozesse der Entmutigung bei den Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt werden, aber auch, welche Aspekte der Schule diesen Prozessen möglicherweise entgegenwirken[9] usw., wird nicht mehr untersucht.

Auch die umfangreiche biographisch und ethnographisch angelegte Forschung an der Universität Halle-Wittenberg, die sich – explizit mit dem Blick auf soziale Ungleichheiten – der Schulkultur und auch den Selektionsprozessen in der Schule widmet (vgl. Krüger u.a. 2010; Kramer u.a. 2013), klammert aus, was Schule im Kern ausmacht: Bei dieser Forschung geht es um die Sicht- und Erlebnisweisen von Schülerinnen und Schülern, um ihren Habitus, ihre Bewältigungsstrategien usw. – es geht *nicht* um Merkmale der Schule und ihres Personals, um die Lehrer-Schüler-Interaktion, Alltagstheorien von Lehrkräften, die institutionelle Logik der Selektion oder Ähnliches.

Zu den seltenen Arbeiten, die sich dem Geschehen *in* der Schule widmen, gehört die Studie von Gomolla und Radtke (2009) zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Sie gehen den internen Logiken nach, die in den Konzepten, Regeln, institutionalisierten Routinen usw. der Schule stecken – die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler wird hier jedoch nicht thematisiert. In ihrem verdienstvollen Band zur „Alltagswelt Schule" haben Brake und Bremer (2010) zusammengetragen, was dazu im deutschen Sprachraum an Forschung existiert – auch sie dokumentieren jedoch vor allem, dass die Frage nach der Reproduktion von Bildungsungleichheiten in der Schule, vermittelt über das, was Schule und Unterricht ausmacht, nur äußerst selten bearbeitet worden ist. Zwei sehr bemerkenswerte, von Brake und Bremer (2010) vorgestellte Untersuchungen kommen aus der Schweiz: zum einen die noch laufende Studie zur schichtspezifischen Aneignung von Literalität in Familie und Grundschule (Künzli/Isler/Leemann 2010), zum anderen eine Arbeit, die der Bedeutung schulischer Logiken bei Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft nachgeht (Jünger 2008). Bemerkenswert sind beide Studien auch deshalb,

9 Es finden sich an anderen Orten durchaus Hinweise auf Elemente der Schule, die der Entwicklung von Schülerinnen und Schüler aus einfachen sozialen Verhältnissen förderlich sind. Bourdieu beispielsweise schreibt in den kurz vor seinem Tod entstandenen autobiographischen Notizen über die Erfahrung des „unerhörten Abstandes zwischen der gewalttätigen Welt des Internats, einer furchtbaren Schule des Wirklichkeitssinns […] und dem Schulunterricht selbst, wo völlig andere Werte vermittelt wurden und die Lehrer, vor allem die Frauen, uns eine ganze Welt geistiger Entdeckungen und menschlicher Beziehungen nahebrachten, die man nur als verzaubert bezeichnen kann." (Bourdieu 2002, S. 103) Warum kann dieser Typ von empirischem Material nicht einmal systematisch erschlossen werden?

weil sie so nah am Geschehen in der Schule sind, dass sie zugleich Perspektiven für eine Pädagogik der Überwindung dieser Reproduktionsmuster eröffnen.

Ausgesprochen anregend sind schließlich die Überlegungen von Fölling-Albers (2005) zur Ungleichheit verstärkenden Wirkung zentraler Elemente der deutschen pädagogischen Tradition; allerdings sehe ich nicht, wo diese Anregungen aufgegriffen worden wären. Ebenso wenig sind konzeptionelle Überlegungen, wie sie z.B. Dravenau und Groh-Samberg (2005) oder Büchner (2010) vorgetragen haben, in empirische Untersuchungen umgesetzt worden.

Auffällig ist jedenfalls, dass die oben vorgestellte, umfangreiche Ungleichheitsforschung zum Geschehen *in* der Schule überhaupt nicht vordringt, sondern sich mit bestimmten Merkmalen von Schulen und Schülerinnen und Schülern zufrieden gibt – der Blick ins Innere der Schule, in den „Maschinenraum" des Bildungswesens einer Gesellschaft, wird sorgsam vermieden. So kann man nur feststellen, dass die „systematische Untersuchung der Schule als sozialer Institution", die Jean Floud (1959, S. 48) im ersten Sonderheft der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* zur Bildungssoziologie einforderte, bis heute aussteht: Die Schule ist in der Ungleichheitsforschung ein blinder Fleck geblieben. Wie kann das sein?

Bei der Suche nach einer Antwort auf diese Frage stößt man auf den die Debatte dominierenden bildungssoziologischen Mainstream der Ungleichheitsforschung: Das zentrale Paradigma dieser Forschungsrichtung kommt *ohne* die Prozesse, Personen, Strukturen, internen Logiken der Schule aus. Ihm liegt ein charakteristisches Set von *theoretischen Vorannahmen* zugrunde, das sich auf die Argumentation von Raymond Boudon stützt (vgl. dazu ausführlich Hopf 2010, S. 139ff.):

- Den Ausgangspunkt von Boudons Argumentation bildet die Annahme *rationaler Kosten-Nutzen-Kalküle der Individuen*; dies sind im Falle von Bildungsentscheidungen monetäre, aber auch nicht-monetäre Kosten, Risiken und Nutzen bestimmter Bildungswege;
- daher stehen jene „Gelenkstellen" des Bildungssystems im Zentrum seiner Überlegungen, an denen die Individuen (Schülerinnen und Schüler, Studierende bzw. Eltern für ihre Kinder) *Entscheidungen* über den weiteren Bildungsweg zu treffen haben, also die Übergänge im Bildungswesen;
- Boudon unterscheidet zwischen *primären* und *sekundären Disparitäten* nach der sozialen Herkunft. Die soziale Herkunft der Kinder manifestiert sich u.a. in deren Schulleistungen; dies sind die *primären Herkunftseffekte.*[10]

10 Hopf (2010) macht darauf aufmerksam, dass in der an Boudon anschließenden Forschung primäre und sekundäre Disparitäten verschiedentlich mit primärer, d.h., familialer Sozialisation und sekundärer, d.h., schulischer Sozialisation vermengt werden – eine Verwirrung, für die man durchaus Verständnis haben kann (vgl. S. 143f.).

Die *sekundäre*, gewissermaßen gesellschaftlich zuzurechnende Disparität ergibt sich, so Boudon, an den „Gelenkstellen" des Bildungsweges. Dabei wird unterstellt, dass Kosten und Risiken des länger dauernden, in der Familie eher unbekannten weiterführenden Bildungsweges – in Deutschland wäre dies insbesondere der gymnasiale Bildungsweg – für Angehörige der unteren sozialen Schichten höher sind als für Angehörige der oberen Schichten; auch den Nutzen eines solchen Bildungsweges können Individuen aus den unteren sozialen Schichten nicht gleichermaßen zuverlässig einschätzen wie Individuen aus den oberen Schichten.

So ergeben sich aus der rationalen Wahl der Individuen – Eltern oder auch die Schülerinnen und Schüler selbst, je nach dem Zeitpunkt im Lebenslauf, an dem die Entscheidung getroffen werden muss – je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Bildungswege. Daraus ziehen Boudon und mit ihm viele Bildungsforscherinnen und -forscher, die sich auf ihn berufen, den Schluss, dass Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft an den Übergängen im Bildungswesen *entstehen*.

Unabhängig davon, wie plausibel – oder eher: unplausibel – diese theoretischen Vorannahmen erscheinen mögen, ist festzuhalten, dass sie den neugierigen, forschenden Blick auf die Schule geradezu versperren. So verwundert es nicht, dass Untersuchungen, die sich auf das Boudonsche Paradigma stützen, immer wieder zu dem Ergebnis kommen, dass das, was in der Schule geschieht, keine Bedeutung für die Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft hat. Boudon, der sein Modell in den frühen 1970er-Jahren entwickelt hat, konnte sich damals auf empirische „Evidenzen" stützen, waren doch die bereits erwähnten ersten Untersuchungen aus den USA zu den Bildungsungleichheiten zu dem Ergebnis gekommen, dass der Schule bei der Produktion bzw. Reproduktion sozialer Ungleichheiten keine Bedeutung zukomme. Mittlerweile muss man allerdings nüchtern festhalten, dass die „Evidenzen" aus den 1960er-Jahren keine mehr sind.

Nun ist es nicht so, dass es der Soziologie an analytischen Konzepten mangeln würde, an die man anknüpfen könnte, um Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft zu erklären. Ein theoretisch gut begründetes Konzept für die Auseinandersetzung mit dem Problem bildungsvermittelter Reproduktion sozialer Ungleichheit entwickelte Pierre Bourdieu mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (vgl. 1992/1984; Bourdieu/Passeron 1970). Sein Interesse richtet sich auf die Schule und die dort zugleich angewandten und vermittelten Klassifikationen, die „die Wahrnehmung und Wertung organisieren und die Praxis strukturieren." (Bourdieu 1992/1984, S. 353) Kurz gefasst lautet sein Argument wie folgt: Ihren Zöglingen einen Komplex von Denkweisen, Kulturtechniken und Wissensbeständen zu vermitteln, der den Umgang mit der Welt anzuleiten vermag, ist eine wesentliche Aufgabe der Schule. Zu diesem Bildungsprogramm gehören große Teile der in einer Gesellschaft gängigen symbolischen Ordnungen, Klassifikationssysteme, Bewertungsschemata. Diese ermöglichen es Lernenden wie Lehrenden, „alles – auch

sich selbst – nach den schulischen Taxonomien zu bewerten und einzuordnen." (Ebd., S. 370)

Zur Logik der Schule gehört jedoch auch, dass sie ihre Beziehung zu den Herrschafts- und Ungleichheitsstrukturen der Gesellschaft leugnet. Sie beansprucht, einen eigenen sozialen Kosmos zu bilden, der seiner eigenen Logik folgt, einer Logik der kulturellen Praktiken, der Denkmuster und der symbolischen Ordnungen. Die Taxonomien der Schule leisten damit noch etwas anderes als die bloße Vermittlung eines Denk- oder Bildungsprogramms, das den Umgang mit der Welt anzuleiten vermag: Sie funktionieren auch, wie Bourdieu schreibt, „im Sinne einer Maschine, die soziale Bewertungen in schulische Bewertungen – verstanden als anerkannte und als solche verkannte soziale Rangordnungen – transformiert." (Ebd.)[11] Die außerhalb der Schule produzierten Strukturen sozialer Ungleichheit nach sozialen Klassen und Milieus, nach Geschlecht, nach „Migrationshintergrund" usw. verschwinden hinter den schulischen Taxonomien, nach denen Schülerinnen und Schüler – ebenso wie auch die Lehrerinnen und Lehrer – eingeteilt werden und sich selbst einteilen; sie bleiben in den Resultaten dieser Klassifikations-Vorgänge jedoch zugleich erhalten. Da sie den unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen ihre Zöglinge in die Schule kommen, nicht Rechnung trägt – dies hätte zu leisten, was Bourdieu „rationale Pädagogik" nennt –, reproduziert die Schule diese Ungleichheitsstrukturen, ohne dass der Mechanismus der Reproduktion zutage tritt (vgl. dazu auch Solga 2005).

An diese Überlegungen Bourdieus knüpft eine sehr bemerkenswerte Untersuchung aus den USA an: die große Längsschnitt-Studie von Annette Lareau (2011), die über einen Zeitraum von zehn Jahren hinweg parallel den Alltag von Kindern in Familie und Schule beobachtet und analysiert hat. Lareau kann zeigen, wie sich bei Arbeiterfamilien und ihren Kindern Praktiken und kulturelle Logiken der Schule und ihres eigenen Alltags beständig aneinander reiben, während es diese Erfahrung zweier konfligierender Welten bei Mittelschicht-Familien schlichtweg nicht gibt – hier greifen die kulturellen Logiken der Schule und der Familie wunderbar ineinander. Eine vergleichbare Untersuchung für Deutschland gibt es bislang nicht.

11 Als Material zur Untersuchung der in der pädagogischen Praxis gebräuchlichen Klassifikationen und „Kategorien des Verstehens" standen Bourdieu und seiner Mitarbeiterin Monique de Saint Martin neben amtlichen Statistiken über das Lehrpersonal und Nachrufen zu ehemaligen Professoren der *École normale supérieure* (der Ausbildungsstätte für Gymnasiallehrer und -lehrerinnen) auch Karteikarten mit persönlichen Daten und Bemerkungen zu einzelnen Schülerinnen zur Verfügung, die ein Lehrer einer geisteswissenschaftlichen Klasse zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung für diese École in Paris über vier Jahre geführt hatte (vgl. Bourdieu 1992/1984, S. 353ff.). – Man sollte sich auch darüber im Klaren sein, dass das französische Wort für „Schule" (école) einen sehr viel weiteren Bedeutungsraum aufspannt als das deutsche Wort, da es die als „Elite-Institutionen" geltenden *grandes écoles* auf Universitätsniveau mit einschließt. In der zitierten Untersuchung stehen diese Institutionen im Zentrum der Argumentation.

Auch die Überlegungen Adornos zur Sozialfigur des deutschen Lehrers, die er in seinem kurzen Text zu den „Tabus über dem Lehrberuf" entwickelte (Adorno 1970b), sind singulär geblieben: Über Lehrerinnen und Lehrer wissen wir nahezu nichts.[12] Eine neue Studie zu den Stereotypen von Lehramts-Studierenden über Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Sozialgruppen (vgl. Schuchart/Dunkake 2014), die Bourdieus Argumentation zu den in der Schule verwendeten Klassifikationen aufgreift, regt allerdings zum Nachdenken über die in der Erziehungswissenschaft ebenso wie bei Lehrerinnen und Lehrern und Lehramtsstudierenden gebräuchlichen Kategorien an: Man trifft auf Kategorien wie „leistungsstark" versus „leistungsschwach", „bildungsfern" versus „bildungsnah", „sozial kompetent" bzw. „inkompetent", „Risikogruppe" u.ä. Wer ist da ein Risiko für wen? Und was hat es mit dem „Migrationshintergrund" auf sich – in einem Land, in dem es angesichts der Kriege und Grenzverschiebungen der letzten hundert Jahre eigentlich kaum jemanden *ohne* „Migrationshintergrund" gibt?[13] Worauf verweist ein Wort wie „leistungsschwach", das mit dem Begriff der „Leistung" einen sehr allgemeinen und zugleich sehr zentralen Begriff für die Verortung des Individuums in unserer gegenwärtigen Gesellschaft verwendet? Welches selbstverständliche „Wissen" von der Gesellschaft geht in diese Kategorisierungen ein? Woher kommen diese Klassifikationen?

Die soziologische Annäherung an das Geschehen in der Schule wäre auch aus einem weiteren Grund nicht darauf angewiesen, gewissermaßen bei Null anzufangen: Die Forschung zu Kindheit und Sozialisation ist mittlerweile auf einem anderen Stand als in den frühen 1970er-Jahren. Ihre Konzepte und Methoden eröffnen einen systematischen Zugang zur Alltags-Interaktion, ihren institutionellen Rahmungen, zur Rolle von Bindungen und von gegenseitigem Respekt in der Entwicklung – d.h. aber auch für die Lernprozesse – der jungen Individuen. Die in den frühen 1970er-Jahren abgebrochenen Brücken zur Sozialisationsforschung wären jedoch erst wieder herzustellen.

Dass die Schule so selten ins Visier der bildungssoziologischen, aber auch der erziehungswissenschaftlichen Forschung gerät, ist erstaunlich. Offensichtlich geben sich nicht nur die Schule als Institution und mit ihr die Lehrerinnen und Lehrer damit zufrieden, dass die Kinder und Jugendlichen eben – und zwar systematisch nach der sozialen Herkunft – mit einer unterschiedlichen „Schul-Eignung" in die Schule kommen und diese dann auch mit entsprechend unterschiedlichen Bildungsresultaten

12 Das neue *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Terhart/Bennewitz/Rothland 2011) beispielsweise berichtet nichts über Untersuchungen zur Praxis von Lehrerinnen und Lehrern, zu ihren Klassifikationen und Wertungsprinzipien oder auch zu den Vorstellungen, die sie von einem guten Unterricht haben.

13 Gemeint ist etwas, das nicht ausgesprochen wird und das, wenn man versucht, es auszubuchstabieren, eine ganze Reihe von Unterscheidungslinien aufmacht, von denen jede einzelne ihren Gegenstand verfehlt, da sie ebenso für die eingeborene deutsche Bevölkerung zutrifft. So ist der „Migrationshintergrund" ein wunderbares Beispiel für Bourdieus Argumentation zur Konstruktion und zur sozialen Kraft der Taxonomien.

wieder verlassen, sondern auch die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen. Man könnte auf die Idee kommen, dass sich in dieser geradezu systematisch zu nennenden Nicht-Beachtung des Geschehens in der Schule ein unbeirrbarer Glaube an diese Institution, an die Schule als einem „Reich des Guten" manifestiert, vor dessen Toren all das problematische Gesellschaftliche, mit Macht und Herrschaft und sozialen Konflikten Beladene zurückbleibt. Oder ist es so, um mit Bourdieu zu sprechen, dass wir, die amtlich bestallten Bildungsforscherinnen und -forscher, die wir unsere soziale Position der Schule und der Hochschule verdanken, den kritischen Blick auf diese Institution – und damit auf uns selbst – lieber nicht riskieren?

4. Bildung und gesellschaftliche Entwicklungen

In den Entstehungsjahren der Bildungssoziologie in Deutschland wurden Fragen der Bildung vor dem Hintergrund bestimmter gesellschaftlicher Bezüge diskutiert: Das waren zum einen – unter den Stichworten *Wirtschaftswachstum*, *Humankapital* und *Qualifikation* – die Anforderungen der Wirtschaft an die Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitskräfte, zum anderen aber die Überwindung hergebrachter Strukturen sozial vermittelter Bildungsungleichheit im Interesse der *Entwicklung einer demokratischen und zivilisierten Gesellschaft*, und schließlich ging es um den *Bruch mit der autoritären Erziehung*. Für einen kurzen historischen Moment schien es so, als wirkten diese Aspekte der gesellschaftlichen Entwicklung zusammen, um durchgreifende Bildungsreformen in Gang zu setzen.

Sehr schnell, nämlich schon in den frühen 1970er-Jahren, zeigte sich jedoch, dass das Engagement der Bildungsreformer und -reformerinnen ins Leere lief: Die Modernisierung der beruflichen Bildung blieb auf halbem Wege stecken und erfasste nur einen Kernbereich der Berufsausbildung; die dreigliedrige, hoch selektive Grundstruktur des traditionellen deutschen Schulwesens blieb erhalten und wurde nur hier und da ergänzt durch neue Schulformen wie die Gesamtschule. Insbesondere gegen die Auflösung des Gymnasiums gab es – und gibt es bis heute – erbitterte Widerstände.

Um zu verstehen, woher diese Widerstände rührten, welche gesellschaftlichen Interessen, Machtstrukturen und sozialen Gruppierungen sich darin äußerten, waren gründliche soziologische Reflexion und Forschung gefordert, die sich auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen jenseits des Bildungswesens richteten. In ihrem Beitrag „Die Schule als Mittelklasseninstitution" im ersten bildungssoziologischen Sonderheft der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* hatte Charlotte Lütkens bereits 1959 auf das Bildungsbürgertum und seine besondere Bedeutung für Gesellschaft und Staat in Deutschland verwiesen – eine soziale Formation, für die das Gymnasium als „Vorstufe" zur Universität eine zentrale Rolle

spielte (vgl. S. 25). Angesichts des Scheiterns der Konzepte zu einer Bildungsreform, deren Herzstück die Auflösung des Gymnasiums zu Gunsten einer „Einheitsschule" – wie sie von ihren Gegnern und Gegnerinnen apostrophiert wurde – gewesen wäre, richtete sich der soziologische Blick erneut zurück: Es entstanden soziologisch informierte Untersuchungen zur Geschichte der Schule in Deutschland, eine Geschichte, die auch eine Geschichte der Schulkämpfe war (vgl. von Friedeburg 1989; Herrlitz u.a. 2009).

In der historischen Perspektive wird zunächst deutlich, dass Fragen von Humankapital und verfügbaren Arbeits-Qualifikationen für die Entwicklungen im Bildungswesen kaum, oder nur sehr vermittelt, eine Rolle spielen, jedenfalls in einer Gesellschaft wie unserer, die seit langem über ein differenziertes Bildungssystem verfügt. Verschiebungen in der Sozialstruktur und im gesellschaftlichen Machtgefüge machen sich hier sehr viel stärker geltend. Darauf hat insbesondere die Arbeitsgruppe um Michael Vester hingewiesen. Vester u.a. (2001) haben ein Konzept zur Erfassung der Sozialstruktur entwickelt, das deren Veränderungen über größere Zeiträume zu erfassen vermag. Dabei ist ihnen zweierlei wichtig: Zum einen soll die simple Vorstellung von einer vertikalen sozialen Gliederung überwunden werden, die Veränderungen in der sozialen Lage und in den Machtverhältnissen zwischen den sozialen Schichten bzw. Klassen lediglich als Auf- oder Abstieg zu begreifen erlaubt, und zum anderen sollen Orientierungen und Selbstverortungen der sozialen Akteure systematisch mitberücksichtigt werden. Dies gelingt der Forschergruppe mit Hilfe des von Bourdieu entwickelten Konzepts des sozialen Raums und der Unterscheidung von unterschiedlichen sozialen Milieus innerhalb von sozialen Klassen.

Die Verschiebungen in der Bildungsbeteiligung der verschiedenen sozialen Klassen und Milieus sind dann vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Strukturwandels in Deutschland – Stichworte dazu sind z.B. das Schrumpfen des industriellen Sektors und der traditionellen Industriearbeit, die Zunahme und Ausdifferenzierung wissensbasierter Tätigkeiten, die Erweiterung und Differenzierung des Dienstleistungsbereichs – nicht ohne Weiteres als Auf- und Abstiege zu interpretieren. So hat der Besuch weiterführender Schulen und z.T. selbst von Hochschulen die Kinder aus Arbeiterfamilien und aus den unteren Mittelschichten nicht unbedingt auf der sozialen Leiter „nach oben" geführt. Vielmehr handelt es sich bei ihrer in der Generationenfolge veränderten sozialen Positionierung häufig um nichts anderes als um den Erhalt der relativen Klassenposition, allerdings, in der Terminologie von Vester u.a. (2001), auf der Basis einer Verschiebung im sozialen Raum „nach links", in die durch White-Collar-Berufe geprägten sozialen Milieus – bei nach wie vor bestehender Unsicherheit der Beschäftigungs- und Einkommenssituation.

Neue Entwicklungen im Bildungswesen wie die Globalisierung und Kommodifizierung von Bildung sind bislang vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Privatisierung und Überführung von Teilbereichen des Bildungswesens in Geschäfts-

zweige des Kapitals diskutiert worden. Auch wenn davon auszugehen ist, dass programmatische Texte wie die von der OECD Mitte der neunziger Jahre entworfene Agenda zu Beschäftigung und Wachstum in der „wissensbasierten Ökonomie" nicht identisch sind mit dem, was tatsächlich geschieht, ist doch mittlerweile die Realität vieler nationaler Bildungssysteme durchaus von den mit dieser Agenda intendierten Prozessen der Entwicklung von Bildungsmärkten und der Einführung von marktförmigen Steuerungselementen in öffentliche nationale Bildungssysteme geprägt (vgl. Meyer 2005). In Deutschland ist die Einführung marktförmiger Steuerungselemente bei gleichzeitiger öffentlicher Unterfinanzierung des Bildungswesens vor allem im Hochschulbereich folgenreich geworden, auch wenn es bisher nicht gelungen ist, die Studierenden direkt zur Finanzierung von Hochschulen heranzuziehen – man kann allerdings sicher sein, dass es neue Anläufe hierzu geben wird. Bei Lehrmaterialien und wissenschaftlichen Zeitschriften beispielsweise sind Bildungsunternehmen mittlerweile auch hierzulande durchaus erfolgreich in der Kommodifizierung. Bemerkenswert ist auch, in welch kurzem Zeitraum sich die deutsche Hochschullandschaft durch Bologna, Exzellenz-Initiative usw. verändert hat – ohne dass der Mehrheit der Beteiligten klar war, was sie damit in Gang gesetzt haben. Mit diesen Entwicklungen hat sich insbesondere Münch (2011) in seiner Untersuchung zum „Akademischen Kapitalismus" auseinandergesetzt, wobei die Debatte um seine Untersuchung selbst schon die Durchdringung der akademischen Welt mit den neuen Sichtweisen und Denkkategorien dokumentiert.

Der sozialstrukturelle Hintergrund oder die Implikationen dieser Entwicklungen für die Strukturen sozialer Ungleichheit sind jedoch nur selten Gegenstand soziologischer Analysen geworden (vgl. dagegen Kupfer 2011, die in knapper Form die internationale Diskussion zu den Prozessen der Globalisierung und Kommodifizierung von Bildung ebenso wie deren Folgen für die Strukturen sozialer Ungleichheit am Beispiel Englands vorstellt). Für Deutschland lässt sich an Hand der Daten etwa zum Zulauf zu Privatschulen, zum verstärkten Interesse an der Identifikation von „Elite-Gymnasien", aber auch der Diskussion um zusätzlich zum öffentlichen Bildungsangebot zu erbringende, privat zu finanzierende Bildungselemente wie Studienaufenthalte im Ausland, erweiterte Sprachkenntnisse usw. feststellen, dass es offensichtlich im Bürgertum ein Bedürfnis nach Vergrößerung der Distanz zwischen sich und den aufstiegsorientierten Mittelschichen gibt. Auch die Globalisierung von Bildung ist bislang eine Entwicklung, die insbesondere das Bürgertum betrifft: Während das Wirtschaftsbürgertum in Deutschland bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein weniger auf akademische Bildung setzte, hat sich dies mit den jüngeren Generationen geändert. Zugleich ist mit der Internationalisierung der Wirtschaftsprozesse das Interesse an internationalen Orten der Bildung gewachsen, an denen „man sich trifft", Bekanntschaften schließt, sich die gleichen Klassifikationen aneignet. Diesen Entwicklungen vor dem Hintergrund der Veränderungen im sozialen Raum nachzugehen, bleibt jedoch ein uneingelöstes Desiderat bildungssoziologischer Forschung. Dabei wäre es auch in einer übergreifenden soziologischen

Perspektive lohnend, sich mit diesem Themenkomplex näher zu beschäftigen, wie Norbert Elias mit seinen „Studien über die Deutschen" (1989) gezeigt hat.

5. Abschließende Bemerkungen

Dass die Bildungssoziologie eingebettet ist in eine interdisziplinäre, multiperspektivische Bildungsforschung mit dominanter Erziehungswissenschaft bleibt nicht ohne Folgen. Die weit überwiegend an den Fachbereichen für Erziehungswissenschaft angesiedelten Professuren für Bildungssoziologie sind in den Diskurs der Erziehungswissenschaft eingebunden, der auch Problemdefinitionen und Relevanzgesichtspunkte vorgibt. Soziologen und Soziologinnen, die sich in diesem Kontext behaupten wollen, müssen sich auf die expliziten und, eher noch problematischer, auf die impliziten Regeln dieses disziplinären Feldes einlassen. So erscheint plausibel, was Baumert und Roeder (1990) gezeigt haben: Mit der institutionellen Zuordnung zur Erziehungswissenschaft geht der Kontakt zur Ursprungsdisziplin im Regelfall verloren; von dieser Entwicklung blieb die Bildungssoziologie nicht ausgenommen. Es ist schwer, „von außen", von der Erziehungswissenschaft her, Themen der Bildungssoziologie in den Debatten der Soziologie Gewicht zu verleihen.

In der Soziologie wiederum wurden seit den 1980er-Jahren Professuren mit der Denomination „Bildungssoziologie" umgewidmet oder gestrichen, so dass bildungssoziologische Themen und Fragestellungen im Soziologie-Studium kaum noch vertreten sind und entsprechend auch kaum wissenschaftlicher Nachwuchs in der Bildungssoziologie ausgebildet wird. So dürfte die seit der Mitte der siebziger Jahre abnehmende Relevanz bildungssoziologischer Themen in den Debatten unserer Disziplin auch auf diese schwache institutionelle und personelle Präsenz in der Soziologie zurückzuführen sein. Es ist sicher kein Zufall, dass Soziologinnen und Soziologen, die zu bildungssoziologischen Themen arbeiten *und* in den Debatten des Fachs wahrgenommen werden, meist in der Sozialstruktur- und Mobilitätssoziologie an soziologischen Instituten verortet sind. Umgekehrt muss man feststellen, dass in der bildungssoziologischen Forschung übergreifende Fragestellungen zu Entwicklungen der modernen Gesellschaft kaum mehr aufgegriffen werden – es sieht ganz so aus, als habe sich die Bildungssoziologie aus den Debatten ihrer Heimat-Disziplin verabschiedet.

Literatur

Abels, H./König, A. (2010): Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden: VS.

Adorno, T.W. (1970a): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Stichworte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 85-101.
Adorno, T.W. (1970b): Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders.: Stichworte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 68-84.
Adorno, T.W./Frenkel-Brunswik, E./Levinson, D.J./Sanford, R.N. (1950): The Authoritarian Personality. New York: Harper & Row.
Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 50, S. 35-50.
Anger, H. (1960): Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten. Tübingen: Mohr (Siebeck).
Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
Ariès, P. (1975 [frz. Erstaufl. 1960]): Geschichte der Kindheit. München: Hanser.
Bathke, G. (1990): Soziale Reproduktion und Sozialisation von Hochschulstudenten in der DDR. In: Burkart, G. (Hrsg.): Sozialisation im Sozialismus. Lebensbedingungen in der DDR im Umbruch. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Beiheft 1, S. 114-128.
Bauer, U. (2011): Sozialisation – Bewegung in der Diskussion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, H. 2, S. 201-204.
Baumert, J./Roeder, P.M. (1990): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Technische Universität, Seminar für Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, S. 79-128.
Becker, R. (2009): Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 9-34.
Becker, R./Lauterbach, W. (2010) (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS.
Becker, R./Solga, H. (Hrsg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS.
Below, S. von (2002): Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen: Leske + Budrich.
Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa.
Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
Bourdieu, P. (1992 [frz. Erstaufl. 1984]): Homo academicus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bourdieu, P. (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1970): La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.
Brake, A./Bremer, H. (Hrsg.) (2010): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim/München: Juventa.
Brake, A./Büchner, P. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
Breen, R./Luijks, R./Müller, W./Pollak, R. (2012): Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 346-373.
Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS.
Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1995): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Bühler-Niederberger, D. (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Weinheim/München: Juventa.

Charles, M./Harr, B./Cech, E./Hendley, A. (2014): Who Likes Math Where? Gender Differences in Eighth-Graders' Attitudes around the World. In: International Studies in Sociology of Education 24, H. 1. Special Issue: Gender Analysis of Education in 21st Century Capitalist Societies, ed. by A. Kupfer, S. 85-112.

Coleman, J.S./Campbell, E.Q./Hobson, C.J./McPartland, J./Mood, A.M./Weinfeld, F.D./York, R.L. (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.

Ditton, H. (2009): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 237-256.

Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 103-129.

Durkheim, E. (1983 [frz. Erstaufl. 1897]): Der Selbstmord. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Durkheim, E. (2007 [frz. Erstaufl. 1912]): Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Durkheim, E. (2013 [frz. Erstaufl. 1922]): Éducation et sociologie. Paris: PUF.

Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (2000): Moral im sozialen Kontext. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Elias, N. (1989): Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Floud, J. (1959): Die Schule als selektive Institution. In: Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 40-51.

Fölling-Albers, M. (2005): Chancenungleichheit in der Schule – (k)ein Thema? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, H. 2, S. 198-213.

Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gomolla, M./Radtke, O. (^{3}2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.

Grundmann, M./Huinink, J./Krappmann, L. (1994): Familie und Bildung. Empirische Ergebnisse und Überlegungen zur Frage der Beziehung von Bildungsbeteiligung, Familienentwicklung und Sozialisation. In: Büchner, P. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliale Beziehungen. Materialien zum Fünften Familienbericht, Bd. 4. München: Deutsches Jugendinstitut/Juventa, S. 41-104.

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Habermas, J./von Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F. (1961): Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Hadjar, A. (Hrsg.) (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS.

Heintz, P. (Hrsg.) (1959): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 4. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.

Heitmeyer, W. (2002): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit – die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Zustände, Folge 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Helbig, M. (2012): Die Umkehrung – Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 347-392.

Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E. ([5]2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.

Hoff, E.-H./Lappe, L./Lempert, W. (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber.

Hopf, C. (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation. Weinheim/München: Juventa.

Hopf, W. (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim/München: Juventa.

Hurrelmann, K. ([10]2012): Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz.

Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.) ([7]2008): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz.

Jencks, C./Smith, M./Acland, H./Bane, M.J./Cohen, D./Gintis, H./Heyns, B./Michelson, S. (1972): Inequality – A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York/London: Basic Books (dt. Übersetzung unter dem Titel: Chancengleichheit. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1973).

Jünger, R. (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.

Krais, B. (2012): Bildungsnöte auf dem Lande. Über die Bildungssituation in Mecklenburg-Vorpommern. In: Kreher, S. (Hrsg.): Von der „Leutenot" und der „Not der Leute". Armut in Nordostdeutschland. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 331-359.

Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 48.) Wiesbaden: Springer VS.

Krappmann, L. (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Krappmann, L. (1999): Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In: Grundmann, M. (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 228-239.

Krappmann, L./Oevermann, U./Kreppner, K. (1976): Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? In: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages: Zwischenbilanz der Soziologie. Stuttgart: Enke, S. 258-264.

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München: Juventa.

Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (Hrsg.) (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.

Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS.

Künzli, S./Isler, D./Leemann, R.J. (2010): Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, H. 1, S. 60-73.

Kupfer, A. (2011): Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten. Wiesbaden: VS.

Lareau, A. ([2]2011): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley, CA/Los Angeles, CA/London: University of California Press.

Lütkens, C. (1959): Die Schule als Mittelklassen-Institution. In: Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22-39.

Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-182.

Marx, K. (1972/1852): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 8. Berlin: Dietz, S. 111-207.

Meier, A./Rabe-Kleberg, U./Rodax, K. (Hrsg.) (1997): Transformation und Tradition in Ost und West. Jahrbuch Bildung und Arbeit '97. Opladen: Leske + Budrich, S. 280-305.

Meyer, J.W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Muchow, M./Muchow, H.H. (1998 [Erstaufl. 1935]): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim/München: Juventa.

Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, H. 1, S. 1-42.

Müller, W./Mayer, K.U. (1976): Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. Stuttgart: Klett.

Müller, W./Pollak, R./Reimer, D./Schindler, S. (2009): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 281-319.

Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.

Ozouf, M. (1962): L'école, l'église et la république 1891-1944. Paris: Armand Colin.

Parsons, T./Platt, G.M. (1990 [engl. Erstaufl. 1972]): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Preuss-Lausitz, U./Büchner, P./Fischer-Kowalski, M./Geulen, D./Karsten, M.E./Kulke, C./Rabe-Kleberg, U./Rolff, H.-G./Thunemeyer, B./Schütze, Y./Seidl, P./Zeiher, H./Zimmermann, P. (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel: Beltz.

Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS.

Rolff, H.-G (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer (letzte überarbeitete Neuaufl. Weinheim/München: Juventa 1997).

Schuchart, C./Dunkake, I. (2014): Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 1, S. 89-107.

Solga, H. (1997): Bildungs-Chancen in der DDR. In: Häder, S. v./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Beltz, S. 275-294.

Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 19-38.

Solga, H./Becker, R. (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-43.

Sutterlüty, F. (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.

Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann.
Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Zeiher, H./Zeiher, H.-J. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. München: Juventa.

Beate Krais, geb. 1944, Dipl.-Soz., Prof. Dr. rer. pol., Professorin i.R. für Soziologie, Institut für Soziologie, Technische Universität Darmstadt.

Anschrift: Technische Universität Darmstadt, Institut für Soziologie, Dolivostr., 64293 Darmstadt
E-Mail: krais@ifs.tu-darmstadt.de

REZENSION

Fritz Bohnsack (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. *Opladen/ Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 285 S., 29,90 €*

Der vorliegende Band ist in mehrerlei Hinsicht ein außergewöhnliches Buch, da es sich nicht der typischen Lesererwartung gegenüber heute gängigen Forschungspublikationen fügt – und das ist gut so, da der Autor eine andere Zielrichtung verfolgt als viele der kuranten schulpädagogischen Studien aus dem Bereich der empirischen Bildungsforschung.

Gleichwohl argumentiert der Autor unter Verweis auf zahlreiche empirische Studien zu seiner Thematik, nutzt sie aber in anderer Weise: „Ziel der Heranziehung der Empirie ist also nicht, die Objektivität, Validität, Reliabilität der einzelnen Untersuchungen zu beurteilen, sondern ein generelles Bild von der schulischen Situation der nächsten Generation zu gewinnen. Wenn dazu quantitative, qualitative und auch ethnographische Arbeiten benutzt werden, so ist deren Zusammenstellung nicht unproblematisch: werden da nicht ‚Äpfel mit Birnen' verglichen? Doch es interessiert in dieser Arbeit weniger deren Differenzierung als der Gesamteindruck – im Bild gesprochen – ‚Obst'. Dazu werden neben jüngsten auch ältere Untersuchungen, zurück bis in die 70er Jahre bewusst und z.T. auch vergleichend einbezogen." (S. 11) Die auf den ersten Blick vielleicht etwas „hemdsärmelig" anmutende frugale Metaphorik zur Methodentriangulation erweist sich allerdings im Zuge der Lektüre des Buches nicht als Verlegenheitsargument, sondern als wissenschaftlich systematisch begründeter Zugriff auf Wirklichkeit: „Wissenschaft ist auf die Phänomene gerichtet. Daran misst sich ihr Sinn und Wert. Die Erkenntnisverfahren der Wissenschaft haben sich an dieser Aufgabe zu orientieren. Da jedes einzelne Verfahren einen perspektivischen Zugang bedeutet, könnte sich die Beschränkung auf eine Verfahrensweise als unzureichend erweisen." (S. 186)

Deutlich wird dieser Anspruch an pädagogische Wissenschaft bspw. in der Diskussion des Anerkennungsbegriffs, in der sich Bohnsack differenziert von unterschiedlichen Verwendungsweisen des Anerkennungsbegriffs abgrenzt: „Die Freude über eine saubere ‚analytische' Methode könnte teuer erkauft sein – durch einen Verlust an praktischer, auf jeden Fall pädagogischer Relevanz." (S. 187)

Die deutliche Akzentuierung der Studie als pädagogisch orientiert rührt eben auch aus einer Unbestechlichkeit des Autors gegenüber modischen Strömungen, wie bereits am ersten Satz des Buches deutlich wird: „Die folgende Arbeit versteht sich als eine reformpädagogische. Das heißt, sie ist nicht bereit, sich der gegenwärtig modischen Kampagne gegen die Reformpädagogik anzupassen." (S. 9) Wie deutlich wurde, würde man vollkommen fehl gehen, wenn man nun in der Folge eines solchen Einleitungssatzes eine Studie erwartete, innerhalb derer mit Argumenten der Reformpädagogik eine Fundamentalkritik

an empirischer Bildungsforschung verfolgt würde. Das Gegenteil ist der Fall: Die zahlreichen Daten zur Frage von „Wohlgefühl" bzw. „Wohlbefinden" in der Schule, zu „Passungsverhältnissen" sowie die Untersuchungen zu den so genannten „Leistungsschwachen" und „Versagern", die inzwischen im Jargon gerne – vermeintlich neutraler – als „Risikogruppe" bezeichnet werden, werden hier reformpädagogisch gerahmt, so dass sie für diejenigen Leser, die jene „vergessenen Zusammenhänge" (Mollenhauer) nicht mehr kennen, zur aufschlussreichen Lektüre werden. So etwa, wenn der Autor davor warnt, die Verhaltensweisen der so genannten „Risikogruppe" nur auf der Folie einer mangelnden Stärke zu interpretieren, und demgegenüber an einen Traditionsstrang erinnert, der die Akzeptanz von Schwäche als besondere Stärke einer Person kennzeichnete: „Die Humanität einer Gesellschaft und die Humanität einer Schule zeigt sich in ihrem Umgang mit Schwäche. Die Humanität eines Menschen zeigt sich in seiner Fähigkeit, die eigenen Schwächen und die anderer zu akzeptieren." (S. 10)

So können die Leserinnen und Leser in diesem Buch ungewöhnliche Interpretationen zu empirischen Erhebungen aus dem Bereich der Bildungsforschung lesen – „ungewöhnlich", weil die Auseinandersetzung durch eine klare reformpädagogische Positionierung erfolgt. Während in vielen aktuellen Publikationen die Diskussion von Forschungsmethoden stark im Vordergrund steht, so dass die abschließende Diskussion der Befunde seltsam blutleer erscheint, gilt für das Buch von Bohnsack das Gegenteil: Die eine oder andere Angabe zur Stichprobe, zum Sampling oder zu den Berechnungsmethoden wird man in den zitierten Studien selbst nachlesen müssen, aber eine pädagogische Interpretation der Befunde wird man in vielen dieser Studien vergeblich suchen. Dem Autor gelingt es damit, die Frage des Erlebens von Schule und von Anerkennung aus der Schülerperspektive in einen großen reformpädagogischen Rahmen zu stellen.

Die Souveränität des Autors, Befunde aus den 70er-Jahren mit aktuellen Vergleichen zu diskutieren, resultiert sicherlich aus der Tatsache, dass er als Erziehungswissenschaftler, der bereits Ende der achtziger Jahre emeritiert wurde, auch eben jenen Diskurs kennt, der heute vielfach in Vergessenheit geraten ist. Dies ist manchmal lehrreich, wenn man allzu schnell Gedankenfiguren und Theoreme der traditionellen Bildungstheorie als überholt kennzeichnen möchte. So geschieht es etwa, dass man im Nebensatz darüber belehrt wird, dass das in schulpädagogischen strukturtheoretischen Ansätzen von Ulrich Oevermann übernommene Konzept des „Arbeitsbündnisses" sich begrifflich bereits bei Hermann Nohl findet, dem Klassiker des „pädagogischen Bezugs". Die Studie klärt damit darüber auf, dass sicherlich analytische Begriffsdifferenzierungen, wie sie bspw. Oevermann mit seiner Parsonschen Diktion vom Diffusen und Spezifischen vornimmt, notwendig und heuristisch aufschlussreich sind, eine Rückbesinnung auf die ursprünglichen pädagogischen Gedankenfiguren aber vielleicht auch Sinn macht – gerade dann, wenn diese sozialwissenschaftlichen Theorien als Professionstheorien in der Lehramtsausbildung prominent wirksam werden.

Martin Heinrich, Bielefeld

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Kerstin Drossel, Rolf Strietholt, Wilfried Bos (Hrsg.)

Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen

2014, 374 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3147-8

Die Empirische Bildungsforschung stellt bereits seit längerem empirische Daten bereit, die zur Steuerung des Bildungswesens sowie zur Konzeption, Implementation und Evaluation von Reformansätzen und Innovationen im Bildungssystem und in Bildungsinstitutionen genutzt werden können. Gleichzeitig wird jedoch auch kritisch hinterfragt, inwieweit die Bildungsforschung im Rahmen dieser „empirischen Wende" tatsächlich nützliche Informationen bereitstellen kann und inwieweit die Bildungspolitik, die Bildungsadministration und die pädagogische Praxis das Potenzial dieser Informationen erkennen und verwenden. Dieser Band dokumentiert eine Reihe von Beiträgen zu empirischen Forschungsergebnissen, die im Rahmen der Tagung „Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen" 2013 in Dortmund präsentiert wurden.

WAXMANN