

2

2015

Steuerungsimpulse durch PISA?

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Zur aktuellen Debatte über die „Schulkrise“ in Schweden

Sonja Steier/Wolfgang Hörner

Kann man von Polens PISA-Erfolg lernen?

Dennis Niemann

PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung
und -organisation

Simone Bloem

PISA im OECD-Bildungsdirektorat

Weiterer Beitrag

Franziska Heinze/Ellen Schroeter/Maria Hallitzky

Grenzüberschreitende Schulprojekte

Bericht

Svenja Mareike Kühn/Stephanie Mersch

Deutsche Schulen im Ausland

Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge

Bernd Zymek

Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische
Bildungsforschung?

INHALT

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs

**Editorial zum Schwerpunktthema:
Steuerungsimpulse durch PISA?** 101

STEUERUNGsimpulse DURCH PISA?

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Bildungsmarkt in Bullerbü
Zur aktuellen Debatte über die „Schulkrise“ in Schweden..... 104

Sonja Steier/Wolfgang Hörner

Kann man von Polens PISA-Erfolg lernen?
Polens Schule nach PISA 2012..... 119

Dennis Niemann

PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation 141

Simone Bloem

PISA im OECD-Bildungsdirektorat
PISA als Instrument zur Orientierung und Steuerung der internationalen
Bildungspolitik..... 158

WEITERER BEITRAG

Franziska Heinze/Ellen Schroeter/Maria Hallitzky

Grenzüberschreitende Schulprojekte – ihre Grenzen und Perspektiven
Am Beispiel einer deutsch-polnischen Zusammenarbeit..... 177

BERICHT

Svenja Mareike Kühn/Stephanie Mersch

Deutsche Schulen im Ausland

Strukturen – Herausforderungen – Forschungsperspektiven 193

BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

Bernd Zymek

Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? 203

REZENSION 222

Die
Deutsche
Schule

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

3

2015

Vorschau

Themenschwerpunkt: Bildungsmonitoring und Bildungsforschung

Einige der zentralen internationalen und nationalen *Large Scale Assessments* im Schulbereich wurden in den vergangenen Jahren von der KMK in eine umfassende Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring eingebettet. Zugleich erlebte – zumindest in Deutschland – die (quantitative) empirische Bildungsforschung durch zielgerichtete Förderaktivitäten der Deutschen Forschungsgemeinschaft und insbesondere des Bundesministeriums für Bildung und Forschung einen ungemeinen Aufschwung.

Kaum geklärt ist allerdings bislang das Verhältnis von Bildungsmonitoring und Bildungsforschung. Bildungsmonitoring ist als wissenschaftliche Dienstleistung nicht unabhängig von den Auftraggebern. Wenig diskutiert sind auch die normativen Grundlagen eines Bildungsmonitorings. Auf der anderen Seite steht die vielfach proklamierte Unabhängigkeit der Forschung. Wird diese durch gezielte Förderaktivitäten der Geldgeber eingeschränkt? Ist die Förderung der empirischen Bildungsforschung eventuell „nur“ Mittel zum Zweck eines umfassenden Bildungsmonitorings? Haben die Etablierung eines umfassenden Bildungsmonitorings und die Förderaktivitäten die Bildungsforschung im Sinne neuer thematischer wie methodischer Schwerpunktsetzungen gar „in sich“ verändert und, wenn ja, wie und in welche Richtung?

In dem thematischen Schwerpunkt des Heftes 3/2015 werden einige Aspekte der angesprochenen Fragen aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Der Schwerpunkt knüpft damit an den des vorliegenden Heftes an, zudem an zwei Beiträge zur Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring, die bereits in Heft 4/2014 der DDS erschienen sind, sowie an einige der in unserer Reihe „Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge“ erschienenen Beiträge.

Heft 3 erscheint im September 2015.



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

CONTENTS

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs

**Editorial to the Focus Topic:
Steering Impulses Caused by PISA?**..... 101

STEERING IMPULSES CAUSED BY PISA?

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Marketization in Bullerbü
The Current Debate about the “School Crisis” in Sweden 104

Sonja Steier/Wolfgang Hörner

Is It Possible to Learn from the Success of Poland in PISA?
Polish Schools after PISA 2012 119

Dennis Niemann

PISA in Germany: Effects on Policy Making and Organization 141

Simone Bloem

PISA in the OECD Directorate for Education
PISA as a Governance Instrument of International Education Policies 158

FURTHER ARTICLE

Franziska Heinze/Ellen Schroeter/Maria Hallitzky

Cross-Border School Projects – Their Limits and Perspectives
An Example of a German-Polish Cooperation 177

REPORT

Svenja Mareike Kühn/Stephanie Mersch

German Schools Abroad

Structures – Challenges – Perspectives for Research..... 193

EDUCATIONAL RESEARCH – DISCIPLINARY APPROACHES

Bernd Zymek

For which Purpose (still) History of Education and

Historical Research in Education? 203

REVIEW 222

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

3

2015

Preview

Focus Topic: Educational Monitoring and Educational Research

Over the last years, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK) has embedded some of the central international and national large scale assessments into an overall strategy of educational monitoring. At the same time, quantitative educational research has immensely boomed – at least in Germany, due to purposeful support activities of the *Deutsche Forschungsgemeinschaft* [German Research Foundation] and of the Federal Ministry of Education and Research.

The relationship between educational monitoring and educational research, however, has hardly been clarified so far. Likewise, the normative foundations have scarcely been discussed. Nevertheless, the independence of research is proclaimed time and again. But isn't it delimited by the purposeful support activities of the sponsors? Is the promotion of empirical educational research potentially "only" a means to the end of a comprehensive educational monitoring? Have the establishment of a comprehensive educational monitoring and the support activities even changed educational research "in itself" in terms of new topical and methodological focuses and, if so, how and in which direction?

The focus topic of issue 3/2015 will go into some of the aspects mentioned above and will consider them from different perspectives. It will thus take up the focus of the issue at hand, and furthermore tie in with two contributions regarding the overall strategy of the KMK, which were already published in issue 4/2014, and with some articles of the series "Educational Research – Disciplinary Approaches".

Issue 3 will be out in September 2015.



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

Editorial zum Schwerpunktthema: Steuerungsimpulse durch PISA?

Editorial to the Focus Topic: Steering Impulses Caused by PISA?

Large Scale Assessments haben in den vergangenen Jahren ganz zweifellos dazu beigetragen, dass sich national wie international der Blick auf Schule und Unterricht und die Diskussionen über Reformen im Schulwesen verändert haben. In Deutschland stand bis in die 1990er-Jahre die Forderung nach einer vor allem äußeren Schulreform im Mittelpunkt; seit Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 wird hingegen im öffentlichen und fachlichen Diskurs, aber auch auf schulpolitischer Ebene vermehrt darüber debattiert, wie die von Schülerinnen und Schülern erreichten Lern- bzw. Leistungsstände erhöht werden können. Damit ist die insbesondere unter Verweis auf Chancengleichheits- und Gerechtigkeitsaspekte geführte Diskussion um Aufbau und Struktur des Schulwesens – Stichwort: „Eine Schule für alle“ – nicht beendet; sie ist aber gegenüber der Frage, wie durch Veränderungen innerhalb des bestehenden äußeren Rahmens einer strukturellen Zwei- bzw. Mehrgliedrigkeit der Erwerb möglichst hoher Kompetenzstände bei allen Lernenden gesichert werden kann, vorerst in den Hintergrund getreten. Durch die Lernleistungsstudien – allen voran PISA – hat sich jedoch nicht nur der Fokus der Diskussion über die Bedeutung von innerer und äußerer Schulreform zur Erreichung des Ziels einer „guten Schule“ verschoben. Vielmehr haben diese *Assessments* auch auf den Unterricht selbst und die mit ihm verbundenen Ziele (Kompetenzerwerb und Kompetenzorientierung) erheblichen Einfluss.

Auch in anderen Staaten, die – z. T. bereits seit Jahrzehnten – im nationalen Rahmen Lernleistungsstudien durchführen und sich auf internationaler Ebene an PISA, TIMSS, PIRLS/IGLU usw. beteiligen, haben die Ergebnisse dieser Studien die Debatten über die jeweiligen nationalen Schulsysteme, ihre Leistungsfähigkeit sowie mögliche und nötige Veränderungen maßgeblich beeinflusst. Anders als in Deutschland kann hier aber kein vergleichbar eindeutiger Schwerpunktwechsel im Sinne etwa einer Fokussierung auf eine innere anstelle einer äußeren Schulreform festgestellt werden. Vielmehr hatten und haben, wie die Schwerpunktbeiträge erkennen lassen, „PISA & Co.“ Auswirkungen auch auf die Betrachtung des Verhältnisses von staatlichen und privaten Schulen, Fragen der Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung oder rechtlich-administrative Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht.

Zu den Studien selbst sowie zu ihren beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen auf die Schulen und die in ihnen Lernenden liegen inzwischen Publikationen in nahezu unübersehbarer Fülle vor. Im Vergleich dazu ist – jenseits der offiziellen Berichterstattung der die Studien durchführenden Organisationen – die Zahl der Beiträge, in denen sich der Blick kritisch-analysierend auf Folgen dieser Studien für das Schulwesen in einzelnen Staaten richtet, insgesamt doch eher begrenzt. Ähnliches lässt sich mit Blick auf die Auswirkungen sagen, die Großstudien wie PISA und andere auf eine veränderte Steuerungspraxis im Schulsystem oder auf das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik, aber auch für die Bildungsforschung selbst hatten und haben.

In diesem Sinne soll mit den Beiträgen dieses Themenschwerpunkts Doppeltes geleistet werden: Im Rahmen von zwei Fallstudien soll gezeigt werden, wie sich in den „seit PISA“ vergangenen Jahren Schule und Unterricht in zwei europäischen Nachbarstaaten entwickelt haben und welche Einflüsse dabei von *Large Scale Assessments* ausgegangen sind. Aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive sollen ferner Effekte der *Assessments* auf den bildungspolitischen Diskurs selbst und auf die Art und Weise seiner Gestaltung in Deutschland beschrieben werden. Schließlich geht es darum zu analysieren, welche Ziele die OECD als relevanter Akteur in diesem Feld mit PISA als der weltweit bekanntesten Lernleistungsstudie verfolgt und mit welchen Strategien sie diese zu erreichen versucht. Welche Effekte Studien wie PISA auf das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik, z.B. hinsichtlich veränderter thematischer sowie methodischer Schwerpunktsetzungen und der Diskussion über diese haben, wird Schwerpunktthema des Heftes 3/2015 dieser Zeitschrift sein (siehe die Vorschau auf S. 98).

Kathleen Falkenberg, Bettina Vogt und *Florian Waldow* nehmen in ihrem Beitrag zur Debatte über die „Schulkrise“ in Schweden Stellung, die durch rückläufige Leistungsergebnisse schwedischer Schülerinnen und Schüler bei PISA ausgelöst wurde. Dabei gehen sie exemplarisch auf das sich verändernde Verhältnis von staatlichen und privaten Anbietern im Schulwesen und seine Folgen sowie auf Rolle und Status der schwedischen Lehrkräfte ein. Zugleich geht es *Falkenberg, Vogt* und *Waldow* auch darum zu zeigen, dass die deutsche Wahrnehmung des schwedischen Schulwesens bisweilen unrealistisch positiv sei und vorhandene Probleme und offene Fragen nicht hinreichend in den Blick genommen würden.

Ob man von Polens PISA-Erfolg lernen könne, fragen *Sonja Steier* und *Wolfgang Hörner* nicht nur in rhetorischer Absicht. Anders als in Schweden gelang es den Schülerinnen und Schülern in Polen, seit der ersten PISA-Erhebungswelle 2000 kontinuierlich bessere Leistungsergebnisse zu erzielen. *Steier* und *Hörner* gehen zunächst möglichen Ursachen für diese Entwicklung nach. Im Weiteren diskutieren sie unter der methodologischen Perspektive der Bildungskomparatistik die Frage, inwieweit ein

„educational borrowing“, d.h. die Übernahme von in anderen Staaten erfolgreichen Elementen des Bildungssystems, möglich und sinnvoll sei.

Wie sich die PISA-Studie auf die Gestaltung bildungspolitischer Maßnahmen und Veränderungen in Deutschland ausgewirkt hat und in welcher Weise die OECD als Initiatorin des Indikatorenprogramms, in dessen Rahmen PISA durchgeführt wird, Wirkung zu entfalten vermochte, ist Gegenstand des Beitrags vom *Dennis Niemann*. Er zeigt, wie es gelang, mithilfe von PISA im Rahmen einer „Soft Governance“ die Agenda der deutschen Schulpolitik seit nunmehr über einem Jahrzehnt maßgeblich zu beeinflussen – und dies, ohne dass der OECD unmittelbare, z.B. rechtliche oder organisatorische Eingriffsmöglichkeiten zur Verfügung gestanden hätten.

Simone Bloem befasst sich ebenfalls mit der OECD, wobei sie zunächst deren innere Verfasstheit in den Blick nimmt, indem sie Aufbau und Funktion des OECD-Bildungsdirektorats skizziert. Hiervon ausgehend analysiert sie den Bedeutungszuwachs von PISA innerhalb des Bildungsdirektorats, die Rolle, die PISA als Instrument zur Steuerung internationaler und nationaler Bildungspolitiken mehr und mehr eingenommen hat, sowie die in diesem Zusammenhang eingesetzte Strategie zur Darstellung und Distribution von Analyseergebnissen. PISA habe sich von einem peripheren zu einem zentralen Handlungsfeld des OECD-Bildungsdirektorats entwickelt; parallel sei die Bedeutung von PISA als eines Instruments der OECD zur bildungspolitischen Beratung und Einflussnahme gestiegen.

In den Beiträgen wird deutlich, in welchem Umfang mittlerweile die schulpolitische Agenda nicht nur in Deutschland durch *Large Scale Assessments* geprägt wird und welche auch schulpraktischen Auswirkungen diese Studien haben.

Detlef Fickermann / Hans-Werner Fuchs

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Bildungsmarkt in Bullerbü

Zur aktuellen Debatte über die „Schulkrise“ in Schweden

Zusammenfassung

Seit einigen Jahren hat sich in der schwedischen Öffentlichkeit der Eindruck verfestigt, das schwedische Schulsystem sei in der Krise. Dies hat zu einer lebhaften Bildungsdebatte geführt. Im vorliegenden Artikel geben wir einen Einblick in diese Debatte und einige der dieser Debatte zugrunde liegenden Entwicklungen. Insbesondere konzentrieren wir uns auf die Auswirkungen von Bildungsmärkten bzw. der Dezentralisierung und auf die Profession der Lehrkräfte.

Schlüsselworte: Schweden, Bildungsmarkt, Lehrberuf

Marketization in Bullerbü

The Current Debate about the “School Crisis” in Sweden

Abstract

Currently, large parts of the Swedish public perceive Sweden’s school system to be in a state of crisis. This has led to a lively debate on educational matters in Sweden. The article discusses some particularly prominent aspects of this debate as well as some of its underlying developments in the Swedish school system. It focuses on the effects of educational markets and decentralization on the one hand and the situation of the teaching profession on the other.

Keywords: Sweden, marketization, teaching profession

1. Einleitung

Jahrzehntlang schienen Pädagogen ins gelobte Land zu sehen, wenn sie ihren Blick über die Ostsee nach Norden richteten. Die schwedische Gesamtschulreform der 1950er- und 1960er-Jahre stieß in vielen Ländern, insbesondere jedoch in Westdeutschland auf enormes Interesse (vgl. Nilsson 1987). Das gute Abschneiden

Schwedens in der ersten PISA-Runde verstärkte das deutsche Interesse an Schweden nochmals (vgl. Kobarg/Prenzel 2009). In den Augen vieler Beobachter und Beobachterinnen brachte das schwedische Schulsystem das Kunststück fertig, Effizienz und Egalität, d.h. gute Ergebnisse und soziale Gerechtigkeit miteinander verbinden zu können.

Mit der Wahrnehmung Schwedens als Vorbild im Ausland korrespondierte spätestens seit den 1950er-Jahren eine schwedische Binnenwahrnehmung, die vielfach vom Bewusstsein der eigenen Überlegenheit in Fragen von Bildung und Wohlfahrt geprägt war (vgl. Ruth 1984). Diese Wahrnehmung hat sich in jüngster Zeit grundlegend geändert (vgl. Ringarp/Rothland 2008), ja geradezu in ihr Gegenteil verkehrt. Seit ungefähr zehn Jahren tobt in den schwedischen Massenmedien eine umfassende Schuldebatte (vgl. z.B. Zaremba 2011). Diese gewann im Zuge der sich von Runde zu Runde verschlechternden PISA-Ergebnisse deutlich an Intensität. Schweden hat mittlerweile seinen eigenen „PISA-Schock“ (vgl. Sundén Jelmini 2013b), und die Rede von der „Schulkrise“ ist allgegenwärtig (vgl. z.B. die von 2012 bis 2014 laufende Artikelserie mit diesem Titel in der Zeitung *Göteborgs-Posten*). Im Wahlkampf vor der Reichstagswahl im Herbst 2014 zählten Bildungsfragen zu den wichtigsten Themen. Im Zuge dieser Debatte gerieten verschiedenste Aspekte des schwedischen Schulsystems auf den Prüfstand. Zu den wichtigsten Themen der Debatte zählten die Auswirkungen von Bildungsmärkten, die Profession der Lehrkräfte sowie Fragen der Leistungsmessung und des Curriculums.

Im vorliegenden Artikel wollen wir einen Einblick in diese Debatte und einige der dieser Debatte zugrundeliegenden Entwicklungen im schwedischen Schulsystem geben. Wir werden uns auf zwei Aspekte beschränken, die aus deutscher Perspektive besonders interessant erscheinen, nämlich einerseits die Auswirkungen von Bildungsmärkten und der Dezentralisierung, andererseits die Profession der Lehrkräfte. Unsere Ausführungen stützen sich dabei auf die Analyse einschlägiger wissenschaftlicher Beiträge, Veröffentlichungen verschiedener Akteure der schwedischen Bildungspolitik (u.a. nationale Bildungsbehörde, Lehrgewerkschaften) sowie deren mediale Begleitung in den großen Tageszeitungen.

2. Dezentralisierung, Deregulierung und Einführung von Bildungsmärkten

Traditionell war die schwedische Schule geprägt durch das sozialdemokratische Verständnis einer inklusiven „Schule für alle“ (*en skola för alla*), deren Aufgabe vor allem die Ausbildung demokratischer Bürger und Bürgerinnen und der Ausgleich sozialer Ungleichheiten durch eine überall im Land gleichwertige und zentral gesteuerte Schulbildung war. In den 1980er-Jahren wurde jedoch damit begonnen, die zentral-

staatliche Steuerung des Bildungswesens schrittweise auf die Ebene der Kommunen zu verlagern (vgl. Lundahl 2002). Anfang der 1990er-Jahre führte man das Recht auf freie Schulwahl ein; gleichzeitig wurde die Einrichtung von Privatschulen gefördert. Mehr Wahlmöglichkeiten, Wettbewerb und Konkurrenz waren die neuen Schlagworte, mit denen das staatliche Monopol im Bildungsbereich durchbrochen werden sollte. Gleichzeitig sollten diese Marktmechanismen zu einer Verbesserung der Schulqualität im ganzen Bildungssystem führen, indem die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern als „Kunden“ adressiert wurden, die sich zwischen verschiedenen Angeboten entscheiden können. Die Annahme war, dass die Schulen dann um diese Kundschaft konkurrieren und sich stetig verbessern würden, um attraktiv zu bleiben; schlechte Schulen würden so von selbst vom Markt verschwinden.

2.1 Aufbau des Schulsystems

In Schweden besteht für Kinder zwischen 7 und 16 Jahren Schulpflicht; allerdings besuchen die meisten Kinder bereits vor dem Eintritt in die Grundschule einen Kindergarten bzw. eine Vorschule (*förskola*) oder Vorschulklasse (*förskoleklass*).

Das schwedische Gesamtschulsystem beginnt zunächst mit der 9-jährigen *grundskola*, die von allen Kindern zwischen 7 und 16 Jahren besucht wird. Nach dem Abschluss der obligatorischen *grundskola* wechseln rund 98 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf die dreijährige weiterführende Schule (*gymnasieskola*). An diesen Sekundarschulen findet neben der Vorbereitung auf einen Hochschulbesuch auch ein Großteil der Berufsausbildungen statt. Die Schüler und Schülerinnen können beim Eintritt in die *gymnasieskola* zwischen 6 studien- und 12 berufsvorbereitenden Programmen wählen. Für den Eintritt in die Programme der *gymnasieskola* sind gewisse Voraussetzungen in Form von Mindest-Abschlussnoten der *grundskola* zu erfüllen. Schüler und Schülerinnen, die diese Mindestvoraussetzungen nicht erfüllen (2014 lag ihr Anteil bei immerhin 13,1 Prozent; vgl. Skolverket 2014c, S. 9), können in eines von fünf vorbereitenden Programmen aufgenommen werden, deren Ziel es ist, die Schüler und Schülerinnen auf den Besuch eines der regulären 18 Programme bzw. den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Neben den regulären Programmen gibt es eine Vielzahl von speziellen Ausbildungszweigen und -kursen sowie Varianten der regulären Programme, die die Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler noch um einiges erhöhen.

2.2 Kommunale und freie Schulen

Grundsätzlich wird zwischen kommunalen und sogenannten „freien“ bzw. „freistehenden“ Schulen (*friskolor, fristående skolor*) unterschieden. Freie Schulen sind solche, deren Träger nicht staatlich bzw. nicht kommunal sind. Sie sind den kommunalen

Schulen rechtlich gleichgestellt. Trägerinnen von freien Schulen können Individuen, Vereine, Elterninitiativen oder andere ideelle Vereinigungen sein. Darüber hinaus sind aber auch Firmen, Aktiengesellschaften und andere gewinnorientierte Konzerne als Trägerinnen von Schulen zulässig, denen es erlaubt ist, Gewinne zu erwirtschaften und diese auch einzubehalten bzw. an ihre Aktionäre auszuschütten.

Der Schulbesuch ist dabei sowohl an den kommunalen als auch den freien Schulen kostenlos, Schüler und Schülerinnen zahlen auch an Privatschulen kein Schulgeld. Die Finanzierung aller Schulen erfolgt durch ein steuerfinanziertes Gutscheinsystem, d.h., die Schulen erhalten pro Schülerin oder Schüler pro Schuljahr einen festgelegten Betrag für alle anfallenden Kosten (Gehälter, Miete, Nebenkosten etc.); die Verwendung dieser Gelder ist den Schulen jedoch weitgehend selbst überlassen. Bis 2011 hatten die privaten Schulen in ihrer pädagogischen und organisatorischen Ausgestaltung mehr Spielräume als die kommunalen Schulen und waren von vielen kostspieligen Einrichtungen und Aufgaben der kommunalen Schulen (bspw. Bereitstellung von Turnhallen, Mensen, Schulpsychologen und -psychologinnen) befreit (vgl. Lundahl u.a. 2014). Seit 2011 unterliegen die privaten Schulen den gleichen gesetzlichen Vorgaben wie die kommunalen.

Der Privatschulsektor wächst seit Mitte der 1990er-Jahre kontinuierlich. Besuchten im Schuljahr 1992/93 gerade einmal 1 Prozent der Schülerinnen und Schüler (vgl. Skolverket 2014d) eine private Grundschule, stieg dieser Anteil auf 14 Prozent im Jahr 2013 (vgl. Skolverket 2014b, S. 26). Vor allem aber ist der Sekundarbereich von einem enormen Anstieg der Schülerzahlen geprägt, insbesondere in den letzten 15 Jahren: Im Jahr 2000/01 besuchte nur knapp jede 20. Schülerin bzw. jeder 20. Schüler eine private weiterführende Schule, 10 Jahre später war es schon knapp jede bzw. jeder vierte, und im Schuljahr 2013/14 besuchten 26 Prozent aller Schüler und Schülerinnen eine private weiterführende Schule (vgl. Lundahl u.a. 2014, S. 17; Skolverket 2014b, S. 42). Trotz sinkender Geburtenzahlen erfreuen sich die privaten Schulen also weiterhin ungebrochen hoher Schülerzahlen.

Der Anstieg der Schülerzahlen an privaten Schulen kann dabei größtenteils auf eine Verschiebung der Trägerschaften zurückgeführt werden. Waren es anfangs vor allem Vereine, Elterninitiativen oder kleinere Unternehmen, die meist nur eine Schule betrieben, werden heute die meisten Schulen von einem sogenannten Schulkonzern mit mehreren Filialschulen betrieben, deren Träger zunehmend gewinnorientierte Unternehmen, wie z.B. Aktiengesellschaften, sind. Ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler, die eine private Grundschule besuchen, gehen mittlerweile in eine Schule, die von einem der zehn größten Schulkonzerne betrieben wird; bei den Sekundarschulen trifft dies sogar auf die Hälfte der Schüler und Schülerinnen zu (vgl. ebd., S. 7). Der größte Konzern im Bildungsbereich ist AcadeMedia AB mit rund 38.000 Schülern und Schülerinnen im Jahr 2013 in verschiedenen Grund- und Sekundarschulen landesweit. Die Sekundarschulen von AcadeMedia werden also von mehr Schülern

und Schülerinnen besucht als alle kommunalen Schulen Stockholms zusammen; damit vereint der Konzern mehr Schülerinnen und Schüler unter seinem Dach als der größte kommunale Schulträger des Landes (vgl. ebd., S. 60). Laut der schwedischen Tageszeitung *Svenska Dagbladet* erwirtschaftete AcadeMedia im Jahr 2009 einen Gewinn von rund 170 Millionen Schwedischen Kronen; das entspricht ungefähr 18,6 Millionen Euro (vgl. Svenska Dagbladet 2011).

Gewinnorientierte Aktiengesellschaften als Schulträger sind auch geografisch am weitesten verbreitet; im Jahr 2013 gab es in 119 von 290 Kommunen mindestens eine Schule dieser Trägerart. Überspitzt ließe sich hier zusammenfassen, dass das schwedische Privatschulwesen mittlerweile stärker durch diese zehn Aktiengesellschaften beeinflusst wird als durch kommunale oder staatliche Akteure.

Seit 2008 ist es möglich, sich landesweit für einen Platz in einem Ausbildungsprogramm der Sekundarschule zu bewerben – unabhängig davon, ob dieser Ausbildungszweig auch an einer Schule in der Heimatgemeinde angeboten wird. Die Kosten für den Schulbesuch werden dann von der jeweiligen Heimatgemeinde der Schülerinnen und Schüler übernommen. Dies führte zu einem sprunghaften Anstieg von Spezialprogrammen und neuen Ausbildungsgängen, der erst mit einer Verschärfung der Gesetze zur Neueinrichtung von Schulen und Ausbildungsprogrammen 2011 leicht eingedämmt wurde (vgl. Lundahl u.a. 2014, S. 20).

Bildungsmärkte erfordern die Existenz von Informationskanälen, über die sich die „Kunden“ über die vorhandenen Angebote informieren können. Es gibt verschiedene Wege, über die sich Schüler und Schülerinnen und deren Eltern über die zahlreichen Ausbildungsangebote, aber auch über die Leistungsdaten verschiedener Schulen informieren können. Da ist zum einen das von der nationalen Bildungsbehörde Skolverket betriebene Informationsportal SIRIS, in dem seit 2011 detaillierte Daten zu Einzelschulen im ganzen Land einzusehen sind, u.a. auch die durchschnittlichen Abschlussnoten oder Testergebnisse der landesweiten Schulleistungstests der Schülerinnen und Schüler dieser Schule (vgl. URL: www.siris.skolverket.se). Aber auch die großen Tageszeitungen bieten regelmäßig Übersichten zu den Leistungsergebnissen der Schulen bzw. sogenannte Schulwahlportale an, die die Entscheidung für eine bestimmte Schule erleichtern sollen (vgl. Dagens Nyheter 2014; Thurfjell/Finnäs 2013).

Sowohl die kommunalen als auch die freien Schulen betreiben großen Aufwand, um möglichst viele Schülerinnen und Schüler zum Besuch ihrer Schule zu bewegen. Von klassischen „Tagen der offenen Tür“, über Präsentationen auf Messen und im Internet bis hin zu Anzeigen in Zeitungen und Werbebroschüren reichen dabei die Werbemaßnahmen. Lundahl u.a. berichten für die Sekundarschulen aber auch über spezielle Lockangebote, wie Laptops für jeden Schüler bzw. jede Schülerin oder vergünstigte Führerscheinkurse oder Rabatte im Fitnessstudio, die Schülerinnen und

Schüler erhalten sollen, wenn sie sich für eine bestimmte Schule entscheiden (vgl. Lundahl u.a. 2014, S. 156f.). Die Schüler und Schülerinnen als „Kunden“ von Schulen sind also hart umkämpft auf dem Schulmarkt und werden auch schon mal als „heißester Rohstoff Schwedens“ (vgl. Melzer 2011) betitelt.

Die Ansprache als „Kunden“ führt zuweilen auch dazu, dass Schülerinnen und Schüler und vor allem deren Eltern sich dementsprechend fordernd gegenüber der Schule und den einzelnen Lehrkräften verhalten. So berichten Zeitungen immer wieder über Fälle, in denen Eltern versuchen, die Lehrkräfte oder Schulleitungen dazu zu bringen, die Noten oder Zeugnisse ihrer Kinder zu verbessern – mit dem deutlichen Hinweis darauf, dass man sich sonst auch eine andere Schule suchen könne. Für manch eine Lehrkraft scheint es leichter zu sein, gleich bessere Noten zu vergeben, um sich eine solche Auseinandersetzung zu ersparen (vgl. Sundén Jelmini 2014). An einer Schule des AcadeMedia-Konzerns soll sogar die Schulleitung selbst die Benotung der Schülerinnen und Schüler übernommen haben, nachdem sich einige Lehrkräfte geweigert hatten, die Noten heraufzusetzen (vgl. Sundén Jelmini 2013a). Diese und andere Wege, die Noten und Zeugnisse der Schüler und Schülerinnen (und damit den Erfolg der Schulen) zu schönen, werden in der schwedischen Öffentlichkeit als *glädjebetyg* (wörtlich Freudennote) bezeichnet. Der Begriff *glädjebetyg* leitet sich dabei von dem etwas veralteten Wort *glädjeflicka* ab, welches eine Umschreibung für eine Prostituierte ist. Gemeint ist damit eine Note (*betyg*), die besser ausfällt, als die eigentliche Leistung es erlauben würde, die die Schüler und Schülerinnen aber zufrieden – und damit ruhig – stellt und der Schule Ärger erspart.

Intensiv diskutiert wird in Schweden, ob und inwiefern Deregulierung und Vermarktlichung zu einer Zunahme der leistungsmäßigen und sozioökonomischen Segregation im schwedischen Schulsystem geführt haben. Bereits 2010 kamen Böhlmark und Holmlund in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass mit einer steigenden Anzahl von freien Schulen in einer Kommune die Notenunterschiede zwischen den Schulen wachsen und eine stärkere Sortierung von Schülern und Schülerinnen nach ihrem sozioökonomischen Hintergrund stattfindet (vgl. Böhlmark/Holmlund 2010, S. 41). Auch die Zahlen für das Schuljahr 2013/14 belegen diese zunehmende Segregation der Schülerschaften von kommunalen und freien Schulen. So konstatiert Skolverket, dass die Schülerinnen und Schüler an freien Schulen zu einem größeren Anteil aus Akademikerfamilien stammen (64 Prozent) als die Schülerinnen und Schüler der kommunalen Schulen (hier liegt der Anteil bei 49 Prozent; vgl. Skolverket 2014c, S. 11). Die sozioökonomische Segregation führt laut Skolverket auch zu Unterschieden bei den durchschnittlichen Abschlussnoten von Grundschulern und -schülerinnen an freien bzw. kommunalen Schulen. So erreichten im Schuljahr 2013/14 die Schüler und Schülerinnen an freien Grundschulen eine um durchschnittlich 22 Punkte höhere Abschlussnote als Schüler und Schülerinnen an kommunalen Grundschulen (vgl. ebd., S. 7).

Zunehmend scheinen sich die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler an freien Schulen zu sammeln. Dies lässt sich besonders deutlich an der Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler ablesen, die nach der 9-jährigen Grundschule aufgrund mangelhafter Leistungen keine Zulassung für eines der weiterführenden Programme der Sekundarschulen erreichen. Während der Anteil dieser Schüler und Schülerinnen an den kommunalen Schulen im Jahr 2014 bei 14,3 Prozent lag, betrug er an privaten Grundschulen nur 6,9 Prozent (vgl. ebd., S. 10).

Auch ein Bericht der nationalen Schulbehörde Skolverket von 2012 konstatiert das leistungsmäßige Auseinanderdriften des schwedischen Schulwesens. Vor allem die Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulen seien gestiegen; aber auch die Unterschiede bezogen auf die durchschnittlichen Abschlussnoten zwischen Schulen, die sogenannte Zwischen-Schul-Varianz, habe sich seit den 1990er-Jahren verdoppelt und lag 2011 bei über 18 Prozent. Besonders hingewiesen wird auf eine Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozioökonomischen Faktoren an bestimmten Schulen. Es gebe zunehmend die Tendenz einer stärkeren Konzentration von besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern an einigen wenigen Schulen, und der sozioökonomische Hintergrund schein zunehmend wichtiger für den Schulerfolg zu werden. Diese Entwicklungen untergraben schon seit längerem das traditionsreiche Bild einer gleichwertigen Schule für alle (*en skola för alla*). Neu ist jedoch der Zusammenhang, den Skolverket zur freien Schulwahl herstellt: Man müsse zu dem Schluss kommen, „dass die freie Schulwahl vermutlich zur Vergrößerung der Leistungsunterschiede zwischen Schulen beigetragen hat.“¹ (Ekström/Härd 2012)

Durch die erhöhte Wahlfreiheit und die Finanzierung pro Kopf konkurrieren aber nicht nur die freien und kommunalen Schulen miteinander um potentielle Schüler und Schülerinnen, sondern es herrscht auch eine verstärkte Konkurrenz zwischen verschiedenen kommunalen Schulen bzw. zwischen verschiedenen privaten Schulen untereinander. In den letzten Jahren verstärkten sinkende Schülerzahlen diesen Konkurrenzdruck noch weiter (vgl. Lundahl u.a. 2014).

Schwedische Privatschulen sind vom Staat finanzierte, jedoch privat organisierte und geleitete Schulen, deren Betreiber Gewinne erwirtschaften können. Im Konkursfall kommen die Kommunen für den entstandenen Schaden auf, indem sie für Ersatzschulen sorgen und gegebenenfalls auch weitere Kosten tragen müssen.

Mit dem Konkurs des Konzerns JB Education im Sommer 2013 erreichte die schwedische Debatte um gewinnorientierte Konzerne und Aktiengesellschaften als Schulträger einen Höhepunkt. Pünktlich zu Beginn der Sommerferien teilte die Risikokapitalgesellschaft Axcel damals mit, dass sich das Tochterunternehmen

1 Alle Übersetzungen aus dem Schwedischen durch das Autorenteam.

JB Education aus dem Geschäft mit freien Schulen zurückziehen würde und die bis dahin von ihr betriebenen 27 Grund- und Sekundarschulen geschlossen bzw. an andere Betreiber verkauft werden sollten. Für die mehr als 10.000 betroffenen Schülerinnen und Schüler mussten nun innerhalb der sechswöchigen Schulferien neue Schulplätze in den umliegenden Schulen und Gemeinden organisiert werden, und auch für die rund 1.600 Lehrkräfte bedeutete der Konkurs die Suche nach einem neuen Arbeitsplatz. Für Anders Hultin, den Geschäftsführer von JB Education, stellten der Konkurs und die Schulschließungen jedoch einen weiteren Beweis für das Funktionieren des Systems der freien Schulwahl und der Konkurrenz zwischen Schulen dar: Laut Hultin hätten seine Schulen den Qualitätsansprüchen vieler Eltern nicht mehr entsprochen und würden deshalb zurecht von ihnen abgewählt (vgl. Hultin 2013).

Die Möglichkeit, mit Schulen Gewinne zu erwirtschaften, ist insbesondere in jüngster Zeit massiv in die Diskussion geraten. Im April 2014 meldete die staatliche Schulaufsicht (*Skolinspektionen*), die u.a. für die Zulassung neuer *friskolor* zuständig ist, dass sie eine neue Abteilung einrichten werde, die sich explizit mit der Überwachung der finanziellen Situation einzelner freier Schulen befassen wird, um sicherzustellen, „dass die ökonomischen Voraussetzungen [einer Schule] keine negativen Auswirkungen auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler haben“ (vgl. Persson 2014). Und auch die im Herbst 2014 neu gewählte Regierung aus Sozialdemokraten und Grünen kündigte bereits kurz nach der Wahl an, dass die Gewinnmöglichkeiten im sozialen Bereich, und damit auch im Schulwesen, zukünftig eingeschränkt werden müssten und entsprechende Gesetzesänderungen vorbereitet würden. Inwieweit sich dieses Vorhaben mit einer Minderheitsregierung umsetzen lassen wird, bleibt allerdings noch offen. An der freien Schulwahl und der Existenz freier Schulen jedenfalls solle nicht gerüttelt werden; zu wichtig ist allen Beteiligten der Erhalt einer „Vielfalt von Schulen“ (vgl. Thorén 2014).

3. Die Profession der Lehrkräfte

Ein weiteres wichtiges Thema in der gegenwärtigen Bildungsdebatte in Schweden ist die Profession der Lehrkräfte. Die wahrgenommene Krise des Lehrerberufs wird dabei als einer der bedeutsamsten Faktoren für die Krise der schwedischen Schule insgesamt diskutiert (vgl. Sirén 2013).

Diskussionen zum Lehrerberuf in Schweden behandeln gegenwärtig vor allem das Problem der niedrigen Vergütung, der steigenden Arbeitsbelastung sowie des sinkenden beruflichen Status, was wiederum die Attraktivität des Berufes deutlich mindert (vgl. Nyman 2014). Diese Aspekte der öffentlichen Diskussion zur aktuellen berufli-

chen Situation der schwedischen Lehrkräfte sowie einige der Diskussion unterliegende strukturelle Entwicklungen sollen im Folgenden dargestellt werden.

Die Gehälter schwedischer Lehrkräfte liegen unter dem OECD-Durchschnitt und unter dem der skandinavischen Nachbarländer und Deutschlands (vgl. OECD 2014, S. 471). Das Durchschnittsgehalt einer schwedischen Lehrkraft für Kernfächer der *gymnasieskola* lag im Jahr 2013 unter dem schwedischen Durchschnittseinkommen (vgl. Statistiska Centralbyrån 2013). Lehrkräfte gehören zu den Berufsgruppen mit der ungünstigsten Gehaltsentwicklung; die Situation hat sich zudem seit der Jahrtausendwende konstant verschlechtert (vgl. Delin/Olsson 2013). Im Zuge der Dezentralisierung des schwedischen Schulsystems werden Schwedens Lehrkräfte seit 1996 individuell bezahlt, wobei sich das Gehalt und dessen Entwicklung an der Arbeitsleistung orientieren sollen. Die Gehälter werden lokal zwischen Schulleitung und Lehrkraft verhandelt. In einer Studie von 2012, die von einer der schwedischen Lehrgewerkschaften herausgegeben wurde (vgl. Lärarnas Riksförbund 2012), zeigte sich jedoch, dass sechs von zehn Lehrkräften keinen Unterrichtsbesuch von der Schulleitung hatten (vgl. auch Winkler 2013) und sieben von zehn Lehrkräften sich nicht mit ihrer Schulleitung über die Entwicklung der Leistungen ihrer Schülerschaft ausgetauscht hatten. Es stellt sich daher die Frage, auf welcher Grundlage eine leistungsorientierte individuelle Bezahlung vorgenommen wird. Das Zustandekommen der Höhe ihres Gehalts ist auch für die Lehrkräfte selbst nur schwer durchschaubar: Zwei von drei Lehrkräften konnten der Studie des schwedischen Lehrerverbands zufolge keinen Zusammenhang zwischen ihrer Arbeitsleistung und ihrem Gehalt erkennen (vgl. ebd., S. 264), und jede dritte Lehrkraft erhielt keine Gelegenheit zur Verhandlung des Gehalts. Insgesamt führt dies laut Winkler dazu, dass die Grundlagen für die Evaluation der Arbeitsleistung für die Lehrkräfte oftmals unklar bleiben (vgl. ebd.).

Zur unterdurchschnittlichen Vergütung, die auf individuellen und oftmals unklaren Kriterien beruht, kommt hinzu, dass schwedische Lehrkräfte ihre Arbeitsbelastung als sehr hoch bewerten. So ist seit der Jahrtausendwende eine Steigerung der zu erledigenden Arbeitsaufgaben bei gleichbleibender Arbeitszeit zu verzeichnen (vgl. Skolverket 2013b, S. 45ff.). Das Lehrdeputat blieb während dieser Zeit gleich; die Zunahme an zu bewältigenden Arbeitsaufgaben geht vor allem auf den erhöhten Aufwand und die gesteigerte Anzahl administrativer und dokumentarischer Aufgaben zurück (vgl. ebd.). Von allen schwedischen Berufsgruppen sah sich die große Mehrheit der schwedischen Lehrkräfte im Jahr 2012 am meisten mit einer gesteigerten Arbeitsbelastung im Beruf konfrontiert (vgl. Lundgren 2013). Ebenso ist seit 2009 eine Zunahme an subjektiv empfundenem Stress zu verzeichnen, den acht von zehn Lehrkräften mit eben dieser Zunahme an administrativen und dokumentarischen Arbeitsaufgaben in Verbindung bringen (vgl. Skolverket 2013a, S. 73). Des Weiteren beklagen die schwedischen Lehrkräfte, zu wenig Zeit für die Unterrichtsplanung zu haben und der großen Anzahl an Schülern und Schülerinnen nicht gerecht werden

zu können, besonders wenn diese spezifische Hilfestellungen und Unterstützung benötigen (vgl. ebd.). Die Marktorientierung des schwedischen Schulsystems, die damit einhergehende Dynamik und der daraus erwachsende Konkurrenzdruck zwischen Schulen machen es des Weiteren notwendig, dass Schulen Marketingstrategien anwenden müssen, welche u.a. von Lehrkräften mitgetragen werden, was zu einer weiteren Erhöhung der Arbeitsbelastung beiträgt und somit Zeit und Energie von den eigentlichen Kernaufgaben des Lehrberufs abzieht (vgl. Lundahl u.a. 2014; Lundström/Holm 2011; Fredriksson 2010). Hierzu gehören auch die Vorbereitung und Durchführung von Ausbildungsmessen und Informationstagen an Schulen, ebenso wie die Erstellung und Distribution von Werbematerial. Die Attraktivität der Schule muss durch immer neue und attraktivere Ausbildungsangebote und Schulprofile sichergestellt werden, welche wiederum vorbereitet, implementiert und beworben werden müssen (vgl. Lundström/Holm 2011).

Durch die unterdurchschnittliche Vergütung und die wenig attraktiven Arbeitsbedingungen sinkt die Attraktivität des schwedischen Lehrerberufes. Laut internationalen Untersuchungen wie PIRLS 2011 und TIMSS 2011 gehört Schweden zu den Ländern, in denen Lehrkräfte am unzufriedensten mit ihrer Berufswahl sind (vgl. Skolverket 2012a, S. 72f.; Skolverket 2012b, S. 114f.). Im Jahr 2011 erwog über die Hälfte der Lehrkräfte ernsthaft einen Berufswechsel (vgl. Skolverket 2013a). Genügend motivierter und leistungsstarker Nachwuchs ist nur schwer für den Lehrerberuf zu begeistern (vgl. Fredriksson 2010). Die kognitive und psychosoziale Leistungsfähigkeit schwedischer Lehramtsstudenten und -studentinnen ist dabei seit Jahrzehnten fallend. Infolge der geringen Nachfrage sinken die Zugangsnoten zum Lehramtsstudium ständig (vgl. Grönqvist/Vlachos 2008). Ein ernstzunehmender Mangel an neuen Lehrkräften zeichnet sich ab, was vor allem die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer betrifft, deren Absolventinnen und Absolventen in anderen Tätigkeitsfeldern bedeutend attraktivere Bedingungen vorfinden. Dieser Mangel wird den steigenden Bedarf an spezialisierten Lehrkräften durch Pensionsabgänge nicht kompensieren können und zwingt Schulen oft dazu, fachfremdes Personal, teilweise ohne pädagogische Ausbildung, anzustellen oder Lehrkräfte fachfremd unterrichten zu lassen – je nach Schulform trifft letzteres auf bis zur Hälfte der Lehrkräfte zu (vgl. Skolverket 2014a). Diese Situation verschärft sich durch die Marktorientierung und das System der Bildungsgutscheine, welche dazu beitragen, dass Schulen gezwungen sind, kosteneffizient und flexibel auf die sich schnell verändernden finanziellen Rahmenbedingungen zu reagieren und ihre Personalauswahl sowie dessen Einsatz an diese Bedingungen anzupassen.

Die von 2006 bis Herbst 2014 regierende bürgerlich-liberale Koalition versuchte, den beruflichen Status von Lehrkräften durch die Einführung der sogenannten Lehrerlegitimation (*lärarlegitimation*) zu erhöhen. Seit 2013 ist diese Voraussetzung für die unbefristete Neuanstellung von Lehrkräften. Grundsätzlich darf nur eine legitimierte Lehrkraft Noten vergeben und darf eine Lehrkraft nur in den Fächern un-

terrichten, für welche sie legitimiert ist (mit einigen Ausnahmen, z.B. für Lehrkräfte an Waldorfschulen). Für bereits angestellte Lehrkräfte treten diese Regelungen 2015 in Kraft. Spätestens zu diesem Zeitpunkt besteht damit für jede Lehrkraft die Notwendigkeit, eine solche Legitimation bei der nationalen Schulbehörde Skolverket zu erwerben. Nicht selten bedeutet dies, dass Lehrkräfte, die bereits seit Langem unterrichten, eine akademische Zusatzausbildung machen müssen, um die Legitimation zu erwerben und ihre unbefristete Anstellung behalten zu können. Lehrkräfte, die ab 2015 über keine Lehrerlegitimation verfügen, dürfen lediglich noch für die Dauer von maximal einem Jahr angestellt werden und auch nur, wenn kein anderer legitimer Bewerber oder keine andere legitimierte Bewerberin für die entsprechende Stelle gewonnen werden kann. Allerdings dürfen die nicht legitimierten Lehrkräfte keine Leistungsbewertung und Benotung vornehmen. In solchen Fällen unterrichtet die nicht legitimierte Lehrkraft die Klasse, während eine weitere, für dieses Fach legitimierte Lehrkraft die Schülerleistungen bewertet. Aufgrund der Tatsache, dass gegenwärtig die Hälfte aller Lehrkräfte der Sekundarschule (*gymnasieskola*) sowie ein Drittel der Lehrkräfte der neunjährigen Grundschule (*grundskola*) noch nicht legitimiert ist (vgl. Skolverket 2014a), wird die Organisation und Durchführung der oftmals notwendigen Aufteilung von Unterricht und Leistungsbewertung eine ernstzunehmende Herausforderung für Lehrkräfte, Schulleitungen und Träger. Es bleibt abzuwarten, wie sich dies vor allem auf kleine Schulen auswirken wird, in denen oft nur eine Lehrkraft für ein bestimmtes Fach verfügbar ist. Die Aufteilung von Unterricht und Leistungsbewertung muss in solchen Fällen gegebenenfalls nicht nur schulintern gelöst werden, sondern schulübergreifend.

Weitere Maßnahmen zur Erhöhung der Attraktivität des Lehrberufes, die gleichzeitig das Leistungsniveau der Schüler und Schülerinnen positiv beeinflussen sollen, bestehen in der 2013 erfolgten Einführung von speziellen pädagogischen Leitungspositionen (*förstelärare*) sowie von Lektoren- und Lektorinnenstellen, die eine Brücke zwischen Forschung und Schulpraxis schlagen sollen (vgl. Skolverket 2014e). Der Fokus bei den *förstelärare* soll dabei neben dem Unterrichten vorzugsweise auf dem Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Form von kollegialem Lernen in der eigenen Schule liegen, während die Lektorinnen und Lektoren dazu beitragen sollen, praxisrelevante Forschung direkt in die Schulen zu transportieren. *Förstelärare* müssen über eine Legitimation sowie eine mindestens vierjährige Praxiserfahrung verfügen (vgl. Svensk Regering 2013). Lektorinnen und Lektoren müssen ebenfalls über die genannte Praxiserfahrung und Legitimation verfügen und darüber hinaus ein *Licentiatexamen* besitzen, d.h. eine zweijährige universitäre Forschungsausbildung erfolgreich abgeschlossen haben (vgl. ebd.). Die Schulträger entscheiden selbst, ob und wie viele solcher Karrierestellen angeboten werden, anhand welcher weiterer Kriterien diese Stellen vergeben werden, welche Arbeitsaufgaben diese beinhalten und auch wie diese finanziell honoriert werden. Eine erste nationale Auswertung ergab, dass vor allem kommunale Träger solche Karrierestellen eingerichtet haben, jedoch handelt es sich hierbei primär um Stellen für *förstelärare* (vgl. Skolverket 2014e,

S. 4). Der Anteil der Lektoren- und Lektorinnenstellen ist verschwindend gering. Stellen für *förstelärare* sind, entgegen den Intentionen der Regierung, zu 93 Prozent befristete Stellen (75 Prozent davon befristet auf bis zu drei Jahre). Als Grund für die Befristung geben die Träger in der Studie u.a. an, dass die unsichere staatliche Subventionierung und damit die unsichere Finanzierung dieser Stellen eine unbefristete Anstellung als zu riskant erscheinen lassen (vgl. ebd., S. 24).

4. Fazit

Die vorliegende Darstellung der gegenwärtigen Bildungsdebatte in Schweden und einiger der ihr zugrunde liegenden Entwicklungen verfolgt eine doppelte Zielsetzung. Zum einen will sie gegebenenfalls zu einem etwas nüchterneren, realistischeren Blick auf die schwedische Schule beitragen. Noch immer wird Schweden von manchen Betrachtern und Betrachterinnen zu einer Art „pädagogischem Utopia“ verklärt, in dem z.B. Reformen keine negativen Nebenfolgen haben (auch wenn sich diese Tendenz über die letzten Jahre deutlich abgeschwächt bzw. Finnland die Rolle als „pädagogisches Utopia“ übernommen hat). Das auf diese Weise entstehende Schweden-Bild besteht so zu einem guten Teil aus Projektionen von Vorstellungen der „guten Schule“ der deutschen Betrachterinnen und Betrachter (vgl. Waldow 2010). Hier möchte der Artikel ein Stück weit Aufklärungsarbeit leisten.

Zum anderen können manche der gegenwärtig in Schweden zu beobachtenden Entwicklungen vorsichtige Aufschlüsse auf möglicherweise in Deutschland zu erwartende Entwicklungen geben. Auch in Deutschland ist der Privatschul Sektor in sprunghaftem Wachstum begriffen und werden Schulwahlmöglichkeiten erweitert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 28f.). Sicherlich ist die Situation aufgrund abweichender Rahmenbedingungen nicht ohne Weiteres übertragbar; dennoch kann der Blick auf Schweden das Bewusstsein für Fragen wie die der zunehmenden sozialen Segregation im Schulsystem und der Auswirkungen der Einführung von Marktelementen auch im deutschen Schulsystem schärfen.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Böhlmark, A./Holmlund, H. (2010): 20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten? [20 Jahre Veränderungen in der Schule: Was geschah mit der Gleichwertigkeit?] Stockholm: SNS.
- Dagens Nyheter (2014): Kolla snittpoängen på din grundskola [Schau hier nach dem Mittelwert deiner Grundschule]. In: Dagens Nyheter vom 01.10.2014.

- Delin, M./Olsson, H. (2013): Lärarnas inkomster släpar efter [Die Lehrergehälter hinken hinterher]. In: Dagens Nyheter vom 20.12.2013.
- Ekström, A./Härd, S. (2012): Allvarlig försämring av likvärdigheten i den svenska skolan. Debattartikel [Ernsthafte Verschlechterung der Gleichwertigkeit in der schwedischen Schule. Ein Kommentar]. In: Svenska Dagbladet vom 04.05.2012.
- Fredriksson, A. (2010): Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap [Der Markt und die Lehrkräfte. Wie die Organisation der Schule die Haltung von Lehrkräften als öffentliche Amtsträger beeinflusst]. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Grönqvist, E./Vlachos, J. (2008): Hur lärares förmågor påverkar elevers studieresultat. Rapport 2008:25 [Wie die Fähigkeiten der Lehrkräfte die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Ein Bericht]. Stockholm: Institut för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).
- Hultin, A. (2013): Avvecklingen av JB:s skolor visar att systemet fungerar [Die Schließung der John-Baur-Schule zeigt, dass das System funktioniert]. In: Dagens Nyheter vom 04.06.2013.
- Kobarg, M./Prenzel, M. (2009): Stichwort: Der Mythos der nordischen Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, H. 4, S. 597-615.
- Lärarnas Riksförbund (2012): Individuella löner – kollektivt bakslag [Individuelle Löhne – kollektive Konsequenzen]. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Lundahl, L. (2002): Sweden: Decentralisation, Deregulation, Quasi-Markets – and then What? In: Journal of Education Policy 17, H. 6, S. 687-697.
- Lundahl, L./Erixon Arremann, I./Holm, A.-S./Lundström, U. (2014): Gymnasiet som marknad [Die höhere Sekundarschule als Markt]. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Lundgren, H. (2013): Lärare har yrket där arbetsbördan ökat mest. Undersökning framtagen av Statistiska Centralbyrån [Im Lehrerberuf steigt die Arbeitsbelastung am stärksten. Eine Untersuchung des Statistischen Zentralbüros]. In: Du och Jobbet vom 24.01.2013.
- Lundström, U./Holm, A.-S. (2011): Market Competition in Upper Secondary Education: Perceived Effects on Teachers' Work. In: Policy Futures in Education 9, H. 2, S. 193-205.
- Melzer, J. (2011): Elever – Sveriges hetaste råvara [Schüler und Schülerinnen – Schwedens heißester Rohstoff]. In: Affärsvärlden vom 18.02.2011.
- Nilsson, I. (1987): En spjutspets mot framtiden: En analys av de svenska enhets- och grundskolereformerna i utländsk vetenskaplig litteratur 1950-1980 [Eine Speerspitze in die Zukunft: Eine Analyse der schwedischen Einheits- und Grundschulreformen in der internationalen wissenschaftlichen Literatur 1950-1980]. Lund: Universitet.
- Nyman, E. (2014): Studenter väljer bort läraryrket [Studierende lehnen den Lehrerberuf ab]. In: Svenska Dagbladet vom 09.07.2014.
- OECD (2014): Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Persson, G. (2014): Skolinspektionen graderar upp den ekonomiska bevakningen av skolor [Die Schulinspektion erhöht die finanzielle Kontrolle von Schulen]. URL: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Nyheter/Skolinspektionen-graderar-upp-den-ekonomiska-bevakningen-av-skolor>; Zugriffsdatum: 06.10.2014.
- Ringarp, J./Rothland, M. (2008): Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 4, S. 498-515.
- Ruth, A. (1984): The Second New Nation: The Mythology of Modern Sweden. In: Daedalus 113, H. 2, S. 53-96.
- Sirén, E.-L. (2013): Sex av tio lärare överväger att lämna läraryrket [Sechs von zehn Lehrkräften denken über einen Berufswechsel nach]. In: Dagens Nyheter vom 05.06.2013.

- Skolverket (2012a): PIRLS 2011. Läsformågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv [PIRLS 2011. Die Lesekompetenz der schwedischen Schüler und Schülerinnen in der Jahrgangsstufe 4 aus internationaler Perspektive]. Rapport 381. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012b): TIMSS 2011. Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv [TIMSS 2011. Die Kompetenzen schwedischer Grundschülerinnen und Grundschüler in Mathematik und Naturwissenschaften aus einer internationalen Perspektive]. Rapport 380. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a): Attityder till Skolan 2012 [Einstellungen zur Schule 2012]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013b): Lärarnas yrkesvardag – En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning [Der Berufsalltag von Lehrkräften – eine landesweite Übersicht über die Arbeitszeitverteilung von Grundschullehrkräften]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a): Många obehöriga lärare i skolan. Pressmeddelande [Viele nicht-legitimierte Lehrkräfte in der Schule. Pressemitteilung]. URL: <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2014/manga-obeoriga-larare-i-skolan-1.223857>; Zugriffsdatum: 13.10.2014.
- Skolverket (2014b): Privata aktörer inom förskola och skola. En nationell kartläggning av enskilda huvudman och ägare [Private Akteure in der Vorschule und Schule. Eine landesweite Übersicht über Schulträgerinnen und Eigentümer]. Rapport 410. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014c): Slutbetyg i grundskolan, våren 2014. Pressmeddelande [Das Abschlusszeugnis der Grundschule, Frühling 2014. Pressemitteilung]. URL: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3316; Zugriffsdatum: 30.09.2014.
- Skolverket (2014d): Statistik och utvärdering [Statistik und Auswertung]. URL: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever/elever-i-grundskolan-lasar-1992-93-1.27468>; Zugriffsdatum: 13.10.2014.
- Skolverket (2014e): Vem är försteläraren? Rapport [Wer sind die Lehrkräfte in Leitungspositionen? Ein Bericht]. Stockholm: Skolverket.
- Statistiska Centralbyrån (2013): Lönestrukturstatistik. Genomsnittlig grund- och månadslön samt kvinnors lön i procent av mäns lön efter sektor, yrkesgrupp (SSYK), kön och ålder [Statistik der Gehaltsstruktur. Durchschnittliche Grund- und Monatsgehälter, mit einer Gegenüberstellung der Gehälter von Frauen und Männern, nach Beschäftigungssektor, Berufsgruppe, Geschlecht und Alter]. År 2004-2013. URL: http://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START__AM__AM0110__AM0110B/LonYrkeAlder/?rxid=843acb05-3205-4ca2-abf2-06ef38b1c634; Zugriffsdatum: 23.09.2014.
- Sundén Jelmini, M. (2013a): Lärare pressas att sätta glädjebetyg [Lehrkräfte sind gezwungen, unangemessen gute Noten zu vergeben]. In: Svenska Dagbladet vom 14.11.2013.
- Sundén Jelmini, M. (2013b): Skolresultatet en nattsvart chock [Schulleistungen sind ein tief-schwarzer Schock]. In: Svenska Dagbladet vom 03.12.2013.
- Sundén Jelmini, M. (2014): Läraren Elin Pellberg: „Höjer man betygen blir alla nöjda“ [Lehrerin Elin Pellberg: „Wenn man bessere Noten gibt, sind alle zufrieden“]. In: Svenska Dagbladet vom 24.04.2014.
- Svensk Regering (2013): Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare [Verordnung über staatliche Beihilfen für Schulträger, die Karrierewege für Lehrkräfte einrichten]. SFS 2013:70.
- Svenska Dagbladet (2011): Storaaffär i skolbranschen [Großes Geschäft in der Schulbranche]. In: Svenska Dagbladet vom 11.07.2011.

- Thorén, M. (2014): Regeringen och Vänsterpartiet stoppar vinst i välfärden [Regierung und Linkspartei beenden Gewinnmöglichkeiten im Wohlfahrtsbereich]. In: Lärarnas Nyheter vom 06.10.2014.
- Thurfjell, K./Finnäs, J. (2013): Skolvalet: Här kan du jämföra Stockholmskolorna [Hier kannst du die Schulen Stockholms vergleichen]. In: Svenska Dagbladet vom 05.11.2013.
- Waldow, F. (2010): Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 4, S. 497-511.
- Winkler, C. (2013): Entwicklungsgespräche und Anreizsysteme für schwedische Lehrkräfte. Instrumente des schulischen Personalmanagements vor dem Hintergrund des neuen Steuerungsmodells. Wiesbaden: Springer VS.
- Zaremba, M. (2011): Hem till skolan: Dagens nyheter uppmärksammade artikelserie [Nach Hause zur Schule: Die viel beachtete Artikelreihe der Tageszeitung *Dagens Nyheter*]. Stockholm: Natur & kultur.

Bettina Vogt, Dipl.-Päd., geb. 1977, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft an der Humboldt Universität zu Berlin und Doktorandin der Erziehungswissenschaft an der Linnaeus-Universität in Växjö, Schweden.

Anschrift: Linnaeus-Universität, Institutionen för pedagogik, 35195 Växjö, Schweden
E-Mail: bettina.vogt@lnu.se

Kathleen Falkenberg, M.A., geb. 1981, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft an der Humboldt Universität zu Berlin und dort Doktorandin.
E-Mail: kathleen.falkenberg@hu-berlin.de

Florian Waldow, Prof. Dr., geb. 1971, Professor für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: florian.waldow@hu-berlin.de

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Sonja Steier/Wolfgang Hörner

Kann man von Polens PISA-Erfolg lernen?

Polens Schule nach PISA 2012

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Mahnung des Ahnherrn der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Michael Sadler, bei der Übertragung von Einzelelementen eines Bildungssystems auf ein anderes den jeweiligen Kontext zu berücksichtigen, beschreibt der Beitrag zunächst die fast stetig wachsenden Erfolge Polens bei den PISA-Untersuchungen von 2000 bis 2012. Die Erfolge werden konfrontiert mit kritischen innerpolnischen Reaktionen auf die Erfolgsserie. Danach wird nach (belastbaren) Ursachen des Erfolgs gesucht. Die Frage der Übertragbarkeit der Erfolgsfaktoren auf die deutsche Situation wird im Sinne der einleitenden Reflexionen differenziert beantwortet.

Schlüsselwörter: PISA, Polen, polnische Bildungsreform, Schule in Polen, internationaler Vergleich, Funktion des Vergleichs

Is It Possible to Learn from the Success of Poland in PISA?

Polish Schools after PISA 2012

Abstract

On the background of Michael Sadler's (one of the pioneers of Comparative Education) early statement saying that the social context has to be respected when elements of an educational system are to be integrated in another one, the paper describes at first the almost continuously growing success of Poland in the international PISA studies 2000 to 2012. The success is confronted with the critical reactions of parts of the Polish society on the one hand and of Polish Educational researchers on the other hand. In the following step the article tries to find out objective plausible reasons of the Polish success. In the light of the introductory reflexions, the question of possible transfer of the identified elements of success is answered in a differentiated manner.

Keywords: PISA, Poland, Polish educational reform, schools in Poland, international comparison, functions of comparing

1. Methodologische Vorbemerkung

Die im Titel des Beitrags frei reformulierte Frage nach der Übertragbarkeit von Erfolgsbilanzen fremder Bildungssysteme auf das eigene System beschäftigt die Vergleichende Erziehungswissenschaft nicht erst seit PISA. Sie wurde in ihrer langen Disziplingeschichte bereits an der Wende zum 20. Jahrhundert besonders prominent von dem englischen Historiker und Pädagogen Sir Michael Ernest Sadler (1861-1943) gestellt. Er warf als Erster die Frage auf, welche Grenzen das „educational borrowing“ habe. In seiner im Jahre 1900 in Guildford gehaltenen Rede mit dem Titel „How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?“ („Inwieweit können wir etwas praktisch Wertvolles aus dem Studium ausländischer Bildungssysteme lernen?“) thematisierte er die problematische Verpflanzung von einzelnen, fremden Bildungselementen über nationale Grenzen hinweg und leitete damit die Analyse des kulturellen Kontextes bei der Betrachtung von Bildungssystemen ein. Sein Kerngedanke ist:

„Beim Studium ausländischer Bildungssysteme sollten wir nicht vergessen, daß die Dinge außerhalb der Schulen noch mehr aussagen als die Dinge innerhalb der Schulen und daß sie die Dinge innerhalb der Schulen bestimmen und ihnen Sinn verleihen“ (Sadler, zitiert in: Bereday 1963/64, S. 310).

Ausgehend von dieser Prämisse fokussierten die Komparatisten im gesamten 20. Jahrhundert neben der eigentlichen „Systemanalyse“ auch die „Triebkräfte“, d.h. die Entstehungsbedingungen und -ursachen, die Einflüsse auf die Bildungssysteme der Völker haben, wie z.B. Sprache, Politik, Wirtschaft, Kultur, Religion, Rasse u.a. (vgl. Steier 2012, S. 108f.; Böhm 2000, S. 555f.). Das bedeutete, dass der Erfolg der ausländischen Bildungssysteme vor allem in den außerschulischen, „exogenen“ Faktoren der Pädagogik gesucht wurde (vgl. Waterkamp 2006, S. 27-32).

Allerdings tauchte bei dieser Suche nach exogenen Faktoren des Erfolgs bald ein grundlegender Zweifel auf. Da die Kontextbedingungen in den untersuchten Ländern in der Regel jeweils anders sind, ergab sich ein erkenntnistheoretisches Problem: Wie kann man aus einer einmaligen Konstellation von Umständen Schlüsse ziehen, die auch für andere Länder gültig sind? Da nach einer uralten Erkenntnis des Vorsokratikers Heraklit (zit. nach Diels 1957, Frgm. 91) *niemand zweimal in denselben Fluss steigen kann*, da eben alles „im Fluss“ ist, wäre es also logisch unmöglich, gültige Schlüsse aus anderen Kontexten und verschiedenen Systemen zu ziehen, um das eigene System zu verbessern (wie es nach dieser Logik auch generell unmöglich wäre, aus der Geschichte zu lernen).

Nun haben sich Bildungspolitiker und -politikerinnen zu allen Zeiten reichlich wenig um dieses von den Theoretikern als „Sadler-Dilemma“ bezeichnete Problem (vgl. Schriewer 1982, S. 192) gekümmert. Es lässt sich ja logisch in der Tat durch die

Suche nach strukturellen Ähnlichkeiten des Kontextes aufheben (vgl. Hörner 1997, S. 72). Die bildungspolitisch so interessante melioristische (der Verbesserung des eigenen Systems dienende) Funktion des Vergleichs blieb erhalten.¹ Und spätestens seit den öffentlichkeitswirksamen internationalen PISA-Untersuchungen sind in dieser Beziehung alle methodologischen Bedenken wie weggewischt.

2. Das Beispiel Polen

Davon zeugt – gut 100 Jahre nach Sadler – die Renaissance auslandspädagogischer Studienreisen, die nach PISA 2000 einsetzte und zu der nicht zuletzt deutsche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, Bildungspolitiker und -politikerinnen und bildungspolitisch interessierte Schulpraktiker und -praktikerinnen beitrugen, die sich in die Länder aufmachten, die bei PISA besonders gut abgeschnitten hatten, also nach Skandinavien, um hier insbesondere dem finnischen PISA-Erfolg auf die Spur zu kommen. Ein gutes Jahrzehnt und drei PISA-Untersuchungen später wurde in einer breiten, aber auch fachwissenschaftlichen internationalen Öffentlichkeit angenommen, dass man jetzt von Polen lernen könne.

Die neu entdeckte Attraktivität Polens besteht darin, dass die polnische Schule im Laufe der zwölf Jahre von einem PISA-Verlierer zu einem PISA-Gewinner aufgestiegen ist (vgl. z.B. PISA 2013). So ist die Frage naheliegend: Wie haben „die“ das gemacht und was können „wir“ vielleicht daraus lernen? In den USA spricht man seit dem letzten PISA-Erfolg (2012) der polnischen 15-Jährigen sogar vom „Polnischen Bildungswunder“. Einigen renommierten US-amerikanischen Forschern zufolge kann sich Polen in der Weltrangliste auf Platz 10 mit den Besten der Welt messen und stieg damit also in die Gruppe solcher „Bildungsmächte“ wie Japan, Südkorea, Singapur oder Finnland auf (vgl. z.B. Rich 2013 oder Strauss 2013). In Deutschland und Österreich waren vor allem die allgemeinen öffentlichen Medien wie *Zeit Online* oder *Standard* voll des Lobes für den PISA-Erfolg des östlichen Nachbarn und wurden nicht müde, auf der Suche nach den möglichen Ursachen des Erfolgs, den polnischen Reformeifer seit 1999 als Beispiel anzuführen (vgl. z.B. Rojkov 2014 oder Sternberg 2014).

Über den Hintergrund, die möglichen Ursachen, aber auch die Ambivalenzen dieses stillen Siegs der polnischen Schülerinnen und Schüler bei PISA will der vorliegende Beitrag Auskunft geben. Dabei geht er von den Prämissen aus, a) dass die PISA-Organisatoren sich um faire Stichproben bemüht haben und b) dass die internationalen PISA-Untersuchungen aufgrund ihrer methodologischen Anlage wirklich etwas Vergleichbares über die Leistungsfähigkeit nicht nur der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der nationalen Schulsysteme aussagen können. Dabei handelt

1 Zu den vier zentralen Funktionen des Vergleichs vgl. zuletzt Hörner (2012).

es sich aber wohlgerne nur um den Bereich der Schule, welchen die PISA-Tests abdecken, und nicht um die Leistung von Schule schlechthin. Diese Eingrenzung wird vor allem unter Einbeziehung der polnischen pädagogischen Diskussionen kritisch beleuchtet.

3. Die Befunde von PISA 2012 – polnische Schüler und Schülerinnen in der Spitzengruppe

Zunächst die gemessenen Fakten: An der letzten PISA-Studie 2012 (*Programme for International Student Assessment*) der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) nahmen mehr als eine halbe Million (510.000) 15-Jährige (des Jahrgangs 1996) aus 64 Ländern und Regionen weltweit teil. Die polnische Untersuchungsgruppe zählte 4.607 Schülerinnen und Schüler aus 184 Schulen, darunter 4.594 Schülerinnen und Schüler überwiegend aus den dreijährigen Gymnasien (vgl. OECD 2012, S. 9f.; vgl. auch Wyniki 2013, S. 1). Damit tragen offensichtlich vor allem die 1999 neu eingeführten allgemein bildenden sogenannten Gymnasien wesentlich zur Verbesserung der Gesamtergebnisse bei.² Es sei daran erinnert, dass in PISA vor allem geprüft werden soll, wie Jugendliche am Ende ihrer Pflichtschulzeit auf ihre weitere schulische Karriere, die Herausforderungen des Arbeitsmarktes sowie auf das Erwachsenenleben vorbereitet sind. Sie wurden hinsichtlich ihrer Kompetenzen in den Naturwissenschaften, im Lesen und Interpretieren von Texten sowie in mathematischen Fähigkeiten getestet, die in PISA nicht über die Schulfächer definiert werden, sondern auf die Anwendung des erworbenen Wissens auf bedeutsame Problemstellungen in realistischen Situationen ausgerichtet sind. Mit anderen Worten: Es geht um Fähigkeiten, die zur Alltagsbewältigung des modernen Lebens beitragen sollen.

Aus PISA 2012 geht nun hervor, dass polnische Schülerinnen und Schüler bei der Lesefertigkeit den 2. Platz in der EU und weltweit den 10. Platz belegen. In Mathematik kamen sie weltweit immer noch auf einen der oberen Plätze (Rang 14) und in der EU sogar auf Platz vier, während sie bei den Naturwissenschaften den 9. Platz weltweit und den 3. Platz in der EU erlangten (vgl. OECD 2012, S. 5ff.; vgl. auch Wyniki szkół 2013, S. 1-4). In der Tat kletterte den letzten PISA-Tests zufol-

2 Zum Verständnis: Im Jahre 1999 wurde das polnische Bildungssystem grundlegend (strukturell sowie sukzessive auch curricular) reformiert (sog. Handke-Reform) und sieht heute wie folgt aus: Die sechsjährige Primarstufe (= Grundschule) und eine dreijährige untere Sekundarstufe (= allgemein bildendes *nicht selektives* Gymnasium – gimnazjum) machen zusammen die neunjährige Pflichtschule aus (damit wurde die noch aus der sozialistischen Ära stammende gemeinsame achtjährige Grundschule abgeschafft und die Schulpflicht um ein Jahr verlängert); darauf aufbauend folgt die obere Sekundarstufe (Sek. II), die sich ausdifferenziert in dreijährige allgemeine und/oder profilierte Lyzeen, vierjährige Technika und zwei- bis dreijährige Berufsschulen (vgl. zu Schulstruktur und Bildungsreformentwicklung Steier 2009, S. 483ff.; Hörner/Nowosad 2010).

ge Polen systematisch und sukzessive in allen drei Kategorien nach oben, und im Vergleich zu den deutlich unterdurchschnittlichen Werten aus dem Jahre 2000 sind die Zuwächse polnischer Schülerinnen und Schüler erheblich und überraschend (vgl. Tab. 1 und 2). Es muss betont werden, dass die folgenden Tabellen keine medienwirksamen Länderranglisten darstellen, die nach methodisch problematischen Kriterien den fiktiven Platz des Landes in der internationalen Bildungsliga angeben, sondern den konkreten Zugewinn in den Ergebnissen in der Zeitreihe seit der ersten PISA-Untersuchung.

Tab. 1: Ergebnisse/Punktstand im PISA-Test in ausgewählten Ländern (alphabetisch geordnet)³

Länder	PISA 2000	PISA 2012	+/-	PISA 2000	PISA 2012	+/-	PISA 2000	PISA 2012	+/-
<i>Kompetenzdomäne</i>	<i>Mathematik</i>			<i>Lesen</i>			<i>Naturwissenschaften</i>		
Deutschland	490	514	+24	484	508	+24	487	524	+37
Finnland	536	519	-17	546	524	-22	538	545	+7
Frankreich	517	495	-22	505	505	0	500	499	-1
Japan	557	536	-21	522	538	+16	550	547	-3
Kanada	533	518	-15	534	523	-11	529	525	-4
Österreich	506	506	0	492	490	-2	505	506	+1
Polen	470	518	+48	479	518	+39	483	526	+43
Schweden	510	478	-32	516	483	-33	512	485	-27
Schweiz	529	531	+2	494	509	+15	496	515	+19
Südkorea	547	554	+7	525	536	+11	552	538	-14
USA	493	481	-12	504	498	-6	499	497	-2
Vereinigtes Königreich	529	494	-35	523	499	-24	532	514	-18
OECD Durchschnitt	500	494	-6	500	496	-4	500	501	+1

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 60, 91, 10; PISA 2012 (s. Fußnote 3)

Polen ist also in Mathematik der PISA-Gewinner unter den europäischen Ländern und belegt dort den vierten Platz sowie unter den OECD-Ländern den siebten Platz. Damit ist Polen aufgerückt in das obere Drittel aller untersuchten Länder. In allen drei getesteten Kategorien liegen polnische Schülerinnen und Schüler weit über dem OECD-Durchschnitt: Der liegt nämlich im Lesen bei 496 Punkten, in Mathematik bei 494 Punkten und betrug in den Naturwissenschaften 501 Punkte, sodass der Abstand zu den ehemaligen Vorzeigeländern (z.B. Finnland) inzwischen vergleichsweise gering ausfällt. International überholt Polen nicht nur Deutschland, sondern auch Frankreich und die USA und verbessert sich gegenüber den schwachen Ergebnissen

3 Für die nachfolgenden Tabellen (1 und 2) wurden folgende Internetquellen herangezogen: PISA 2012. URL: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf>, und URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Pisa_im_Ueberblick.pdf, S. 9; Zugriffsdatum: 19.09.2014.

im Jahre 2000 deutlich. Zudem sind hohe Zuwächse (10%) in der Gruppe der besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zu vermerken, aber auch die Anzahl der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler nahm kontinuierlich ab und liegt unter dem von der EU angepeilten Durchschnitt von 15 Prozent (vgl. OECD 2012, S. 5; vgl. auch Wyniki szkół 2013, S. 2f.).

Tab. 2: Punkteabstand in den PISA-Tests 2000-2012 in ausgewählten Ländern (absteigend nach dem Punktezugewinn)

Länder	PISA 2000	PISA 2012	+/-	PISA 2000	PISA 2012	+/-	PISA 2000	PISA 2012	+/-
<i>Kompetenzdomäne</i>	<i>Mathematik</i>			<i>Lesen</i>			<i>Naturwissenschaften</i>		
Polen (+130)	470	518	+48	479	518	+39	483	526	+43
Deutschland (+85)	490	514	+24	484	508	+24	487	524	+37
Schweiz (+36)	529	531	+2	494	509	+15	496	515	+19
Südkorea (+4)	547	554	+7	525	536	+11	552	538	-14
Österreich (-1)	506	506	0	492	490	-2	505	506	+1
Japan (-5)	557	536	-15	522	538	+13	550	547	-3
USA (-20)	493	481	-12	504	498	-6	499	497	-2
Frankreich (-23)	517	495	-22	505	505	0	500	499	-1
Kanada (-30)	533	518	-15	534	523	-11	529	525	-4
Finnland (-32)	536	519	-17	546	524	-22	538	545	+7
Ver. Königreich (-77)	529	494	-35	523	499	-24	532	514	-18
Schweden (-92)	510	478	-32	516	483	-33	512	485	-27
OECD Durchschnitt (-11)	500	494	-6	500	496	-6	500	501	+1

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 60, 91, 103; PISA 2012 (s. Fußnote 3).

Dies weist auf den ersten Blick auf einen spektakulären Erfolg polnischer Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte hin. Dieser ist nach offizieller Lesart das Verdienst einer konsequenten Bildungsreformpolitik des polnischen Bildungsministeriums (vgl. Seminarium 2013 oder Okońska-Walkowicz 2013).

4. Polnische Reaktionen auf den PISA-Erfolg

Nun sind solche Zuwachsraten in der Tat beeindruckend. Über den Preis des Erfolgs lässt sich indes streiten, auch wenn in Polen weder ein PISA-Schock (2000) noch eine PISA-Euphorie (2012) die öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskussionen beherrschten (so auch Sander; vgl. 2010, S. 57f.). Streit gibt es aber immer wieder um die angemessene Lehrerbildung und die polnische Lehrcharta aus dem Jahre 1982. Diese ist ein Überbleibsel aus der sozialistischen Ära, in der die Rechte und Pflichten der polnischen Lehrkräfte festgeschrieben wurden (vgl. Charta 2003 mit späteren

Änderungen)⁴. Zur Debatte stehen vor allem die darin festgeschriebenen Privilegien, wie z.B. ein niedriges Stundendeputat und lange Sommerferien.

Unterstützung erhalten die Lehrerinnen und Lehrer von der polnischen Lehrgewerkschaft, deren Vorsitzender, Sławomir Broniarz, die guten Ergebnisse bei PISA 2012 im Übrigen auf das große, tagtägliche Engagement der polnischen Lehrerschaft und auf die guten Arbeitsbedingungen zurückführt, welche die Lehrercharta Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern gleichermaßen bietet (vgl. Broniarz 2013).

Öffentliche Auseinandersetzungen über PISA gab es also nicht, ebenso wenig wie über Schulstrukturfragen. Man stritt seinerzeit eher über die Qualität des 1999 eingeführten neuen Gymnasiums und über das Schulnetz, das die Kluft zwischen Stadt und Land verringern sollte (vgl. Steier 2009, S. 492). Insofern ist die Überraschung über die PISA-Erfolge eher im Ausland als im Inland zu vernehmen.

Sicherlich mag die Erklärung teilweise zutreffen, der Erfolg polnischer Schülerinnen und Schüler bei PISA verdanke sich der Reformpolitik, die Ende der 1990er-Jahre unter dem konservativen Bildungsminister Handke durchgeführt wurde (so auch z.B. die Erklärung der Weltbank; vgl. Successful 2010). Dieser hatte den generellen strukturell-organisatorischen Umbau des Gesamtsystems initiiert. Allerdings hatte der internationale Erfolg für die reformwilligen Akteure der polnischen Schulpolitik auch seine Kehrseite. Denn die positive mediale Aufmerksamkeit, die dem polnischen Bildungswesen im Westen sonst eher selten zuteilwird, liefert nämlich vor allem den Gegnern und Gegnerinnen weiterer Reformen unter den polnischen Pädagogen und Pädagoginnen, Bildungsforschern und -forscherinnen und Eltern Argumente, an dem eingeschlagenen bildungspolitischen Kurs kritiklos festzuhalten. Die Überzeugung, alles richtig gemacht zu haben, lässt in der Regel nur wenig Raum für Reflexion und damit für notwendige Korrekturen.

Die polnischen Reformkritiker und -kritikerinnen hingegen stellen sich die Frage, ob Polens Sieg im internationalen Vergleich nicht deshalb so positiv heraussticht, weil die Bildungssysteme anderer europäischer Länder wie z.B. Deutschlands und Frankreichs mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert sind, die Polen (noch) nicht kennt, wobei Migrantenkinder und ihr andersartiges kulturelles Kapital und Bildungsverständnis nur einen Problembereich unter mehreren darstellen. Tatsächlich haben deutsche Bildungspolitiker und -politikerinnen nach PISA 2000 das schlechte Abschneiden Deutschlands damit zu erklären versucht, dass Deutschland so viele Migrantinnen und Migranten habe, Finnland aber nicht. Die Kinder mit Migrationshintergrund behinderten auch die deutsche Aufholbewegung nach PISA 2000 (wobei allerdings die internationalen Unterschiede im Bildungserfolg von Migranten und Migrantinnen geflissentlich übergangen werden; vgl. z.B. Stanat/

4 Veröffentlicht mit späteren Änderungen in: Dziennik Urzędowy 2003, Nr. 118, Pos. 1112.

Christensen 2006). Polen dagegen blieb bisher von Migrationsbewegungen eines solches Ausmaßes und den damit zusammenhängenden Herausforderungen an Bildung weitgehend verschont (vgl. z.B. Wilk 2014, S. 13; Jak zmienia 2013).

Ein weiterer Grund wird darin gesehen, dass polnische Eltern der sogenannten neuen Mittelschicht (Bürgertum = *mieszczanństwo*) zunehmend dem asiatischen Erziehungsmodell (dem „asiatischen Tiger“) nacheifern, indem sie inzwischen nicht nur bereit seien, ihre kleinen Kinder in den „angesagten“ Fremdsprachen wie Chinesisch oder Arabisch unterrichten zu lassen, den halben Tag in vorschulische (staatliche oder private) Einrichtungen zu schicken oder zusätzlich in kostspieligen Kursen für Fechten, Tennisspielen, Musik, Tanz, Gesang oder Informatik ausbilden zu lassen (vgl. z.B. Co wpływa 2014). Diese Beschreibung mag karikaturenhaft sein; unbestreitbar ist, dass viele Eltern außerdem bereit sind, später auch noch lange Schulwege auf sich zu nehmen, nur um ihre Kinder auf eine weiterführende Schule zu schicken, die besonders erfolgreich in nationalen und internationalen Leistungstests abgeschnitten hat.⁵ Auf diese Weise werden ein hartes Konkurrenzverhalten, der Kampf um Bestnoten und die höchste Platzierung im Testranking zum neuen pädagogischen Ethos polnischer Familien und bestimmen wie selbstverständlich die „schöne, neue Welt“ polnischer Kindheit (vgl. Kołodziejczyk 2014, S. 11).

Das Kind und seine Bildung werden für die Eltern (im Sinne des Humankapitalmodells; vgl. Hörner 2010, S. 43ff.; Hörner 2011, S. 130ff.) als Investition in die Zukunft gesehen, die nach dem Durchlauf durch die Bildungsinstitutionen wie in einer Bank Rendite in Form von erfolgreicher Bildungskarriere, gesicherter Berufsposition und beruflichem Aufstieg abwerfen sollte (vgl. Kołodziejczyk 2014, S. 13). Dass es dabei nicht nur Gewinnerinnen und Gewinner geben kann, steht außer Frage. Die Debatten um Chancengleichheit gehören scheinbar der sozialistischen Vergangenheit an (vgl. dagegen die hier im Schlussteil, Kap. 7.3 referierten Fakten). Nun betrug die Abiturientenquote im Schuljahr 2012 in Polen 80 Prozent (vgl. GUS 2013, S. 113); in der Altersgruppe von 25-64 Jahren lag die Absolventenquote mit Hochschulreife oder mindestens einer gleichwertigen Ausbildung (Angaben für das Jahr 2011) bei 66 Prozent – zum Vergleich: Der Durchschnitt der OECD-Staaten liegt im selben Zeitraum bei 48 Prozent. Bei einem so hohen Ausbildungsniveau ist die Erfolgsgarantie (vgl. ebd., S. 125),⁶ d.h. die Wahrscheinlichkeit, später einen Studienplatz oder gar einen lukrativen Arbeitsplatz zu erhalten, nicht mehr

5 Seit einigen Jahren ist die Veröffentlichung von Ranglisten üblich geworden, in denen die besten 20 polnischen Lyzeen, also die weiterführenden bzw. zum Abitur führenden Sekundarschulen (Sek. II), welche die höchste Punktzahl im Zentralabitur (100 Punkte) erreicht haben, landesweit aufgeführt werden (vgl. z.B. Ranking 2015).

6 Die Angaben differieren, je nach OECD-Quelle: *Better Life Index* (OECD 2014a) gibt für diese Altersgruppe in Polen 89 Prozent an, während *Education at a Glance* (OECD 2014b) 65 Prozent angibt, wobei hier ebenfalls die OECD-Durchschnittswerte zwischen 75 Prozent und 44 Prozent schwanken; deshalb wurde auf Angaben des polnischen statistischen Amtes zurückgegriffen.

ganz so selbstverständlich wie noch in der Elterngeneration (selbst wenn berücksichtigt wird, dass rein statistisch das Risiko der Arbeitslosigkeit mit einem höheren Bildungsabschluss deutlich sinkt; vgl. Hörner 2013a).

Auch wenn es dank wirtschaftlicher Prosperität (Polen blieb als eines von wenigen europäischen Ländern von der Bankenkrise weitgehend verschont) gelang, die Quoten der Jugendarbeitslosigkeit der 15- bis 24-Jährigen inzwischen um 5 Prozentpunkte auf etwa 22,6 Prozent zu senken, bleibt sie im Vergleich zu Deutschland im selben Zeitraum (7,6%) sehr hoch (vgl. Eurostat 2014).⁷ Eine offene Diskussion über den Stellenwert der polnischen Berufsbildung, besonders über die Ursachenforschung zur immer noch hohen Jugendarbeitslosigkeit, bleibt aus. Nach der Auffassung der polnischen Kritikerinnen und Kritiker der sog. „Testeritis“ (wie z.B. des Krakauer Bildungsforschers Jerzy Lackowski) ist es auch weniger die „Illusion der Chancengleichheit“, die in der Expansion der höheren Bildung bemängelt wird, als vielmehr das illusorische Versprechen, mit höherer Bildung problemlos den gesellschaftlichen Aufstieg bewältigen zu können (vgl. Lackowski 2013). Eine alte Erkenntnis der internationalen Bildungsforschung wurde hier einfach nicht wahrgenommen, dass nämlich bei einer generellen Hebung des formalen Bildungsniveaus (des institutionalisierten kulturellen Kapitals) das vorhandene soziale Kapital (die „Beziehungen“) als Sekundärkriterium über die Vergabe der Arbeitsplätze und damit die soziale Stellung entscheidet (vgl. Bourdieu 1983; Hörner 2010, S. 49).

5. Erklärungsversuche und Kritik der polnischen Bildungsforschung

Aus den genannten Gründen ist die polnische Bildungsforschung trotz der guten PISA-Befunde fern von der oben kurz skizzierten internationalen Begeisterung und ebenso fern von der positiven offiziellen innerpolnischen Rezeption der PISA-Ergebnisse. Vielmehr zeichnet sich hier eher ein von Skepsis getragenes Bild ab. So formulierte der Präsident der Polnischen Akademie der Wissenschaften etwas hintersinnig, dass die Wertschätzung der polnischen Schulen noch nicht bedeute, dass sie gut seien (vgl. Kleiber 2012). Der Vorsitzende der Polnischen Pädagogischen Gesellschaft (das Pendant zur Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Professor Dr. Zbigniew Kwieciński, spricht im eklatanten Widerspruch zu PISA von 20 Prozent funktionalen Analphabeten unter den polnischen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen (7. Klasse). In einer Studie des Instituts für Bildungsforschung (*Instytut Badań Edukacyjnych* – IBE/Warschau) mit dem Titel „Schule des selbständigen Denkens“ (*Szkola Samodzielnego Myślenia*) aus dem Jahre 2011 (vgl.

7 Freilich liegt der europäische Durchschnitt (Jugendarbeitslosigkeit unter 25 Jahren) der EU 28 bei 21,6 Prozent (vgl. Eurostat 2014).

Szkoła 2014) wurden 10.000 polnische Schülerinnen und Schüler auf folgenden drei Bildungsetappen untersucht:

- 1. Etappe – die 4. Klasse der sechsjährigen Grundschule;
- 2. Etappe – die 1. Klasse der dreijährigen Sekundarstufe (*gimnazjum*), beides Pflichtschulen in Polen, sowie die
- 3. Etappe – die 1. und letzte Klasse der Schulen auf der oberen Sekundarstufe (*szkoły ponadgimnazjalne*, z.B. dreijährige Lyzeen).

Die Studie umfasst die Diagnostik des komplexen Fähigkeitsniveaus der Kinder und Jugendlichen in Polnisch (Lesen, Argumentation und Interpretation) und Mathematik (mathematisches Modellieren, Entwicklung von Lösungsstrategien für Aufgabentypen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade, Verstehen und Argumentieren). Neben den Ergebnissen der Tests in Polnisch und in Mathematik finden sich darin sowohl die der beiden Fremdsprachen Englisch und Deutsch als auch Ergebnisse von Untersuchungen des Schulumfelds und des familiären Umfelds. Darüber hinaus wurden auch die Schullaufbahn der untersuchten Kinder und Jugendlichen sowie die Einstellungen zum Lernen von Polnisch und Mathematik in den Blick genommen (vgl. Szkoła 2013, S. 3).

Nach Kwieciński seien die Ergebnisse beunruhigend. Nicht nur, dass eine besondere Kategorie für diejenigen Schülerinnen und Schüler geschaffen werden musste, die gar keinen Lernzuwachs vorzuweisen hatten: Es zeigte sich nämlich, dass 26 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Fremdsprache Englisch und 44 Prozent in Deutsch nichts gelernt hatten (d.h. Null-Zuwachs an Kenntnissen) (vgl. Szkoła 2013, S. 177). Diese Ergebnisse widersprechen offensichtlich der Euphorie über die PISA-Ergebnisse, auch wenn bei PISA die Fremdsprachenkenntnisse nicht untersucht wurden.

Polens kritische Bildungsforscherinnen und -forscher sprechen deshalb in diesem Kontext von einer Bildungsreform, die mit edlen Zielen wie dem Ausgleich von Bildungschancen antrat und am Ende gescheitert sei. Der Pädagoge Roman Dolata vom selben Institut (IBE) prangert die weiterhin bestehende Kluft zwischen Stadt und Land und vor allem die Spannweite zwischen guten und schlechten Schulen an (sollte die PISA-Stichprobe vielleicht zu wenig schwache Landschulen berücksichtigt haben?). Ob dieser Zustand im Bildungswesen nur den gesellschaftlichen Verwerfungen einer Posttransformationsära geschuldet sei, bleibt dahingestellt. Jedenfalls ist aus seiner Sicht zu konstatieren, dass die gesellschaftliche Segregation weiter wachse und die Schere zwischen Reich und Arm jetzt schon nicht mehr zu schließen sei (vgl. Dolata 2013).

Der PISA-Erfolg wird danach auf ein geschicktes Anpassen polnischer Schulakteure an Testaufgaben reduziert, vorangetrieben durch eine OECD-gläubige Administration (vgl. ebd.). Bis Ende der 1990er-Jahre kannte die polnische Schule keine Evaluations-

kultur. Inzwischen aber werden alle beteiligten Akteure, allen voran die polnische Bildungsforschung, auf Testentwicklung und -bearbeitung systematisch geschult (vgl. Stepień 2013). Bogusław Śliwerski, der Vorsitzende des Komitees für pädagogische Wissenschaften an der Polnischen Akademie der Wissenschaften, geht in seiner Kritik sogar so weit zu behaupten, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben nach unten korrigiert werde, wenn im Pre-Test die Aufgaben (sei es bei PISA oder bei den nationalen Lernstandserhebungen auf den verschiedensten Bildungsstufen) von weniger als 60 Prozent der Probandinnen und Probanden bestanden werden, damit am Ende 75 Prozent der getesteten Schülerinnen und Schüler die Aufgaben lösen (vgl. Wilk 2014, S. 13f.).

Mażena Żylińska, eine in Polen populäre Verfasserin einer Reihe pädagogischer Standardwerke und Erziehungsratgeber, spricht offen von der Testzentrierung der polnischen Schule. Ihrer Einschätzung nach hat Polens Bildungsreform ein System aufgebaut, das sich ausschließlich um Tests dreht (vgl. ebd., S. 14). Es zähle nichts mehr außer dem Testergebnis.

Diese Einschätzung teilen viele polnische Bildungsforscher und -forscherinnen (vgl. z.B. auch Zamojski 2014), und so nehmen, laut IBE, 28 Prozent aller polnischen Schülerinnen und Schüler der Sek. I dauerhaft Nachhilfe, um in den Tests möglichst gute Ergebnisse zu erzielen (vgl. Czy warto 2014). Darauf konzentrieren sich alle: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Schule, Schulsystem. Die polnische Schule biete – so der Vorsitzende des polnischen Elternverbandes kritisch – außer Tests, Überprüfung und permanenter Kontrolle nichts mehr. Dadurch entstehe ein Lern-Kontroll-Zwang, eine Orientierung auf bloße „Effekte der Ausbildung“, und der eigentliche Bildungsprozess werde systematisch vernachlässigt. Opfer seien nicht nur die jungen Schülerinnen und Schüler, sondern auch polnische Lehrkräfte, die in einem solchen System kaum gesellschaftliche Verantwortung und Identifikation mit der Schule entwickeln könnten, weil sie zunehmend rechenschaftspflichtig seien und darunter litten, dass ihre berufliche Leistung, ihr Aufstieg, sogar ihr Verbleib an oder gar ihre Entlassung aus der Schule inzwischen stark von den in den Tests erzielten Ergebnissen abhängig sind (vgl. Wilk 2014, S. 14).

6. Vom Diskurs zur Ist-Analyse: Maßnahmen der Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung

Dass Polens Schule auf Prüfungsaufgaben à la PISA ausgerichtet wurde, zeigt tatsächlich auch das neue Lehrprogramm und Evaluationssystem am Ende der 9. Klasse (Abschlussklasse der Pflichtschule), das seit 2005 mit großem Aufwand vorbereitet und erneut auf PISA-konforme Aufgaben fokussiert wurde. Schulsysteminterne und externe Evaluationen wurden schließlich sukzessive seit der ersten großen

Bildungsreform 1999 als fester Bestandteil des polnischen Schulalltags verankert (vgl. Nowosad 2005; Szeja 2007; Steier 2010; zu den Ergebnissen vgl. GUS 2013, S. 110-116).

Die sechsjährige polnische Grundschule schließt mit einer obligatorischen, jedoch nicht selektiven Prüfung, einem sog. 60-minütigen Grundschultest nach der Klasse 6 ab. Der Test erfasst das Fähigkeits- und Kenntnissniveau der Grundschulkinder in den Bereichen Lesen, Schreiben, Problemlösen und im Umgang mit Informationen (Tabellen, Briefe, Landkarten, Zeitungsartikel); er soll Auskunft über die individuelle Entwicklung eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin geben und ist dabei ein Diagnoseinstrument für Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler (vgl. Steier 2010, S. 3; vgl. zur Qualitätskontrolle als Ganzes auch Hörner/Nowosad 2010, S. 581f.).

Die darauf folgende Sekundarstufe I (*gimnazjum*) wird mit einer standardisierten externen Prüfung (*egzamin gimnazjalny*) auf regionaler Ebene nach der Klasse 9 abgeschlossen. Im Wesentlichen werden Fähigkeiten (Lesen, Interpretation, Produktion und Reproduktion, in punktueller Anlehnung an PISA) und innerfachlich orientiertes Wissen (Physik, Chemie, Mathematik) überprüft. Zunächst hatte diese externe Prüfung am Ende der Pflichtschule vornehmlich die Eignung ihrer Absolventinnen und Absolventen für die verschiedenen Formen der Sekundarstufe II im Blick und damit hauptsächlich einen Informationscharakter. Mit dem teilweisen Wegfall der Eingangsprüfung beim Übergang zu den weiterführenden Schulen stieg die Bedeutung dieser externen Gymnasialprüfung in Richtung eines Selektionskriteriums. Die weiterführenden (postgymnasialen) Sekundarschulen treffen ihre Auswahl inzwischen nach der erreichten Punktzahl im Test (neben Noten in Polnisch und drei weiteren von der Schule frei wählbaren Fächern). Diese entscheidet schließlich über eine Ablehnung oder Aufnahme (vgl. Steier 2010, S. 4).

Die weiterführenden Schulen enden alle mit zentralen Abschlussprüfungen. Am Ende der dritten Schulstufe (Sek. II.) stehen also einerseits das Zentralabitur (*egzamin maturalny*) und andererseits die externe Berufsprüfung (*egzamin zawodowy*) (in manchen Schultypen sind Doppelqualifikationen möglich). Beide Prüfungsformen setzen sich aus schriftlichen und mündlichen bzw. praktischen Prüfungsteilen zusammen. Während sich die schriftlichen Teile der Abiturprüfung ebenso wie die der Berufsprüfung an einem extern konzipierten und landesweit vorgegebenen Aufgabensatz orientieren und auch extern bewertet werden (durch zentrale oder regionale Prüfungskommissionen), werden die mündlichen Teile beider Abschlussprüfungen bisher schulintern abgenommen. Allerdings lösen die Berufsschülerinnen und -schüler eine zentral vorgegebene Aufgabe, die zwar von einer internen Prüfungskommission abgenommen, jedoch nach landesweit einheitlichen Kriterien bewertet wird.

Hingegen erfolgen die Themenvergabe, der Prüfungsablauf und die Leistungsbewertung im mündlichen Teil des Abiturs durch eine schulinterne Prüfungskommission, der lediglich ein externes Mitglied angehört. Vier der fünf Aufgaben der mündlichen Prüfung im Abitur decken den sprachlichen Bereich durch Fremdsprachen und Polnisch ab, wobei zum letzteren eine Schülerpräsentation und eine anschließende Diskussion gehören. Das neue Prüfungsformat löst damit die bisherige Praxis einer bloßen Wissensabfrage ab und hebt stärker auf Fähigkeits- und Kenntnissentwicklung des Schülers bzw. der Schülerin ab.

Alle auf den drei Übergangsstufen des Bildungswesens praktizierten Prüfungsformen – Grundschultest, Gymnasialtest sowie das Zentralabitur (einschließlich Berufsprüfung) – kombinieren sowohl externe als auch interne Prüfungsmodi. Während die beiden ersten tendenziell auf die individuelle Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin abzielen und damit eher der Logik einer Schullaufbahnbegleitung folgen, kommt für das Abitur und die Berufsprüfung mit der Stärkung zentraler Prüfungskommissionen, die nach quasi objektivierbaren Kriterien entscheiden, vielmehr die Allokations- bzw. Selektionsfunktion der Schule zum Tragen. Dies kommt der Aufwertung der Zertifikate am Übergang in abnehmende Subsysteme (Hochschule/Beschäftigungssystem) gleich. Als Konsequenz erfolgt mit dem neuen Zentralabitur die Zuweisung der Studienplätze nicht mehr mittels Aufnahmeprüfungen der Hochschulen, sondern anhand der im Abitur erreichten Punktzahl. Diese Regelung ist mit dem deutschen Numerus Clausus, der Vergabe des Studienplatzes nach Noten, vergleichbar (vgl. Steier 2010, S. 5).

Diese ausführliche Beschreibung des neuen Prüfungssystems hatte das Ziel zu zeigen, dass die polnische Bildungspolitik der letzten Jahre tatsächlich einseitig auf die „Evaluation als Innovationsstrategie“ (Nowosad 2005) gesetzt hat. Dies aber ist ein Trend in vielen Staaten, die durch schwache Ergebnisse bei PISA überrascht wurden, also eine direkt durch PISA induzierte Maßnahme, mit der Polen bei weitem nicht allein steht, wie Döbert und Fuchs in ihrem Sammelband gezeigt haben (vgl. Döbert/Fuchs 2005). Hier kommt die „evolutionistische“ Funktion des Vergleichs (das Nacheifern der weltweiten Entwicklung, die es nicht zu verpassen gilt; vgl. Hörner 2012) deutlich zum Ausdruck.

7. Zusammenfassende Folgerungen

7.1 Resümee der innerpolnischen PISA-Kritik

Wenn man versucht, den kritischen polnischen Diskurs um die eigenen PISA-Ergebnisse zusammenzufassen, lassen sich trotz mancher anderen Ausgangsbedingungen ähnliche Beobachtungen machen wie in Deutschland. Die Hauptkritik

richtet sich einerseits gegen den als neo-liberal bezeichneten „Geist“ von PISA mit seiner impliziten Förderung des Humankapitaldenkens. Dieses werde vor allem von den Eltern der aufstiegsorientierten neuen Mittelschicht begierig aufgegriffen, führe sie aber letztlich in die Irre, da der Humankapitalansatz die sozialen Rahmenbedingungen des Erwerbs und Einsatzes von Humankapital nicht berücksichtige (so schon die Kritik Bourdieus am Humankapitalansatz; vgl. Bourdieu 1983, S. 186; vgl. auch Hörner 2010, S. 45ff.).

Ein zweiter Strang der innerpolnischen Kritik betrifft die curricularen und methodischen Folgen dieses Denkens. Der versteckte Funktionalismus der PISA-Ideologie führe dazu, nur die Lernergebnisse zu messen, die einerseits ökonomisch verwertbar sind, und andererseits nur das in der Schule zu favorisieren, was auch messbar ist. Ein Bildungsbegriff, der nicht auf Funktionen reduzierbar ist, sei für PISA irrelevant, der ganze Bereich des ästhetisch-musischen Lernens spiele also für dieses Denken keine Rolle.

Die unterrichtsmethodische Folge dieses Denkens sei – auch dieser Vorwurf ähnelt der deutschen Kritik⁸ – ein „Lernen für den Test“. Das bedeutet nämlich, dass einerseits nur noch Testbares zu lernen wichtig erscheint, aber auch, dass Testverhalten zu Lasten anderer Inhalte trainiert wird, die gesellschaftlich ebenso wichtig oder noch wichtiger sind. Nur so sei nach den innerpolnischen Kritikern und Kritikerinnen der fulminante Erfolg in den letzten PISA-Tests zu erklären. Und die internen Kritiker und Kritikerinnen scheuen nicht davor zurück, z.T. Testmanipulationen (etwa der Stichprobe) zu argwöhnen. Auch hier fühlt man sich an die kritische deutsche PISA-Diskussion erinnert, obwohl diese Manipulationsvorwürfe in Deutschland nur verdeckt formuliert wurden⁹ und meist an die Adresse der anderen (erfolgreicheren!) Teilnehmerländer gingen.

Was ist von dieser innerpolnischen Kritik zu halten? Sie trifft auch aus internationaler Sicht insofern zu, als PISA zwar nicht gerade theorielos ist, aber sich einseitig an einer verkürzten Humankapitaltheorie orientiert. Sellar und Lingard (2013, S. 194) zitieren die Aussage eines Wirtschaftsvertreters: „PISA ist eine Messung des Humankapitalflusses in die Wirtschaft“ (Übersetzung S.S./W.H.). Das ist auch naheliegend, denn PISA wird von der OECD, einer übernationalen Vereinigung mit ökonomischen Interessen, organisiert und bezahlt. Dass PISA nur harte und messbare Sachbereiche prüft, ist eine Kritik, die auch in vielen anderen Ländern zu Recht formuliert wird. Die Folge daraus ist, dass tatsächlich der gesamte ästhetische Bereich, die Erziehungsfunktion von Schule, die Vermittlung demokratischen Bewusstseins,

8 Mit der Behauptung, die erfolgreichen PISA-Länder hätten eben nur mehr Erfahrung mit Evaluation durch Tests, versuchte man in Deutschland seit 2000, die eigenen schwachen Ergebnisse zu relativieren.

9 Z.B. von so manchen PISA-kritischen Teilnehmern und Teilnehmerinnen bei vielen erziehungswissenschaftlichen Tagungen, bei denen PISA ein Thema war.

Toleranz usw. für PISA nicht relevant sind.¹⁰ So wurde international oft kritisiert, dass in der PISA-Logik unabhängiges und kreatives Denken keinen Platz habe (vgl. z.B. Zhao/Meyer 2013, S. 267). Die Vergleichbarkeit der PISA-Daten auf der Systemebene bezieht sich also lediglich auf den engen Bereich der Schülerleistung, welchen PISA messen kann, nicht aber auf die Leistungsfähigkeit von Schule insgesamt. Insofern ist die allgemeine Kritik nachvollziehbar, weil letztlich unabhängig vom nationalen Bildungssystem.

Allerdings wecken die zitierten innerpolnischen „Gegen-PISA-Untersuchungen“ mit ihren deutlich abweichenden Ergebnissen die Skepsis des Lesers bzw. der Leserin. Zunächst aus methodischen Gründen: Die polnischen Untersuchungen betrafen andere Altersstufen und zum großen Teil andere Fächer, sodass ein direkter, methodisch sauberer Vergleich mit den PISA-Ergebnissen nicht möglich ist. Zum anderen weist die Frage nach dem bildungspolitischen Nutzen des polnischen PISA-Erfolgs darauf hin, dass der Erfolg scheinbar jenen nutzt, die die internationale Anerkennung selbstzufrieden macht. Daraus folgt: Die Kräfte, denen die bisherigen Reformen nicht weit genug gehen, haben ein großes Interesse, die Erfolgsmeldungen zu relativieren, um deutlich zu machen, dass noch nicht alles erreicht ist. Insofern ist auch ihre Kritik zu relativieren.

7.2 „Objektive“ Erfolgsfaktoren?

Kann man innerhalb der oben unterstrichenen begrenzten Tragweite der PISA-Messungen „objektive“ Faktoren identifizieren, die für den PISA-Erfolg Polens verantwortlich sein könnten? Was hat sich im schulischen Kontext in Polen seit PISA 2000 geändert? Zwei Faktoren fallen ins Auge, die sich aus der Schulreform von 1999 ergeben und die man ursächlich mit dem Testerfolg verbinden könnte: Es ist zum einen die Schulpflichtverlängerung, d.h. die Verschiebung der Selektion nach der Pflichtschule um ein Jahr über das 15. Lebensjahr, das Stichjahr für PISA, hinaus, zum anderen die Reform des Examenssystems.¹¹ Die Schulpflichtverlängerung hat die PISA-Stichprobe verändert, da die Mehrzahl der Kandidaten nach 2000 aus dem allgemein bildenden Pflichtschulbereich kam und nicht mehr aus dem Bereich der niederen Berufsbildung, in die sie nach der negativen Auslese mündeten (Details zur Stichprobe von 2006 bei Sander; vgl. 2011, S. 237ff.). Durch die Einführung der nicht selektiven Sekundarstufe I erreichten gerade die schwächeren Schülerinnen und Schüler bessere Ergebnisse, wie Bialecki (vgl. 2006, S. 41ff.) ge-

¹⁰ Der wiederholte Versuch der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), wertbehaftete schulische Inhalte wie *Civic Education* einem internationalen *Large Scale Assessment* zu unterziehen, wird kritisch kommentiert in Hörner (2013b).

¹¹ Diese begründete Vermutung hat der Ko-Autor schon nach PISA 2003 in einem Interview mit der ZEIT geäußert (vgl. Hörner 2004). Sie wurde später von polnischen Kollegen bestätigt und im Einzelnen begründet (vgl. Bialecki 2006, v.a. S. 26 u. 46). Die weitere Erfolgskurve Polens in den folgenden PISA-Untersuchungen hat die Erklärung erhärtet.

zeigt hat. Zum anderen brachte die grundlegende Reform des Examenssystems mit ihren Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen, die oben ausführlich dargestellt wurde, nicht nur die Einführung einer neuen „Testkultur“, sondern in ihrem Kielwasser auch eine stärkere PISA-kompatible Curriculumrevision (vgl. hierzu z.B. auch das Arbeitspapier der OECD 2010). Insofern haben die Kritikerinnen und Kritiker der hypertrophen Testbatterien an den Schulen sicher nicht Unrecht. Auch Bialecki (vgl. 2006, S. 47) merkt kritisch an, dass die automatische Entwicklung eines Testverhaltens noch keine höhere Kompetenz für die Bewältigung von beruflichen und außerberuflichen Alltagssituationen sein muss, die PISA ja zu messen vorgibt. Warum aber längeres gemeinsames Lernen (in Polen die Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit) dazu dienen kann, die Leistungen der schwachen Schüler zu verbessern, erklärten schon Hörner (vgl. 2004) und Bialecki (vgl. 2006) übereinstimmend damit, dass die Schwächeren von den Stärkeren lernen. Bialecki verweist auf die klassische Arbeit von Coleman u.a. (vgl. 1969) über die Auswirkungen leistungsheterogener Lerngruppen.

7.3 Was kann man von Polen lernen?

Kehren wir zurück zur Titelfrage: Kann Deutschland von Polens PISA-Erfolgsserie etwas lernen? Dies mag für das deutsche Selbstbewusstsein zunächst als abwegiger Gedanke erscheinen. Sollte es nicht umgekehrt sein, dass die Transformationsgesellschaft von Deutschland lernt, z.B. im Bereich der Berufsbildung? Aber: Ist Polen noch Transformationsgesellschaft? Die karikaturenhafte Beschreibung der neuen Mittelschichtseltern, die ihre Kinder von einer Freizeit- oder Lernaktivität zur anderen „fliegen“, ist das Zeichen einer typischen „entwickelten“ westlichen Gesellschaft. Die „veränderte Kindheit“ als Zeichen der (Post-)Moderne taucht in der deutschen Diskussion seit 1989 auf und ist seitdem nicht verstummt (vgl. z.B. Fölling-Albers 1994). Polen hat im Rahmen der von den Transformationstheoretikern und -theoretikerinnen oft beschworenen „nachholenden Modernisierung“ (vgl. z.B. Geißler 2000) offensichtlich auch im Bildungswesen typische Züge westlicher Gesellschaften erreicht. Wenn PISA in der zitierten evolutionistischen Logik von der OECD als Instrument der transnationalen globalen Steuerung von Bildung im globalen Interesse der Ökonomie genutzt wird (vgl. Meyer/Benavot 2013), dann hat Polen diese Lektion schnell gelernt und die „Governance“ seines Schulsystems von der OECD zumindest stark beeinflussen lassen.

Der gesellschaftliche Kontext in Polen ist also nicht so unterschiedlich im Vergleich zu Deutschland, wie es auf den ersten Blick scheint. Wenn man also anerkennt, dass sich im Kontext der Globalisierung die gesellschaftliche Entwicklung in Polen dem westeuropäischen Modell angeglichen hat, kann man im Sinne Sadlers ähnliche Kontextbedingungen wie in Deutschland annehmen. Der Vergleich ist also im methodologischen Sinn legitim.

Doch ist er auch sinnvoll? Man könnte meinen, dass es, PISA-immanent gedacht, Deutschland nicht nötig hat, von Polen zu lernen. Auch Deutschland hat seit der ersten Untersuchung aufgeholt. Es erreicht (allerdings von einer relativ besseren Ausgangssituation aus) in allen drei Testbereichen eine absolute Punktzahl, die nur wenig unter dem polnischen Ergebnis bleibt. Trotzdem bleibt die Tatsache, dass Polen Deutschland überholt hat, und man könnte im Sinne der Sadlerschen Kontextanalyse fragen, was denn in schulischer Hinsicht anders ist als in Deutschland.

Ein erster Unterschied ist struktureller, verwaltungstechnischer Natur. Polen kann als Zentralstaat das Prüfungswesen bzw. die Lernstandserhebungen auf dem ganzen Territorium direkt beeinflussen; in Deutschland dagegen stehen dem sechzehn unterschiedlich große „Zentralstaaten“ gegenüber. Die mühsame Erarbeitung gemeinsamer Bildungsstandards und deren höchst bescheidene Ergebnisse zeugen von den hier entstehenden Schwierigkeiten, auch wenn die durchaus vorhandene positive deutsche PISA-Progression ebenfalls zeigt, dass die Testanpassung auch der deutschen Schülerinnen und Schüler Fortschritte macht. In Sachen Zentralstaat von Polen zu „lernen“, scheidet aus verfassungsrechtlichen Gründen aus.

Selbst wenn z.B. die Reform des Evaluations- und Qualitätssicherungssystems als eine Ursache für den polnischen Erfolg gesichert sein sollte, bleibt für eine melioristische Anwendung des Vergleichs eine zentrale Frage offen. Es ist eine Wertfrage: Wollen wir mit der Übernahme des radikaleren Erfolgsmodells „Evaluation“ die erkannten negativen Effekte denn auch in Kauf nehmen? Ist nicht, selbst rein wissenschaftsimmanent gedacht, eine „(selbst)reflexive Problematisierung der Voraussetzungen und Folgen des internationalen Bildungsmonitoring im globalen Kontext“ (Adick 2008, S. 59) – also in unserer Sprache: solcher ‚evolutionistischen‘ Entwicklungen – eine wichtige Aufgabe einer kritischen fachwissenschaftlichen Diskussion?

Es bleibt ein zweiter schulstruktureller Unterschied und damit eine weitere diskussionswürdige Ursache des polnischen Erfolgs: die längere gemeinsame Schulzeit. Die leistungsfördernde Wirkung der Heterogenität bei entsprechenden Fördermaßnahmen ist in der internationalen Bildungsforschung im Grunde unstrittig. Das zeigen auch die Selektionssysteme der PISA-Spitzenreiter. Sie haben alle integrierte Systeme mit langen gemeinsamen Lernzeiten. Dass es auch integrative Systeme gibt, die nicht so leistungsstark sind, ist ein schwaches Gegenargument. In Deutschland war das Thema jedoch sehr lange tabu; die parteipolitischen Positionen waren zu festgefahren. Und dabei stünde gerade in dieser Hinsicht ein unbefangener Blick zu unseren polnischen Nachbarn manchem deutschen Bildungspolitiker und mancher deutschen Bildungspolitikerin gut an. Er bzw. sie würde dann z.B. erfahren, dass auf diesem Hintergrund der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg in der polnischen Schule nicht nur bedeutend schwächer ist als in Deutschland, sondern auch deutlich schwächer als in den anderen mittel- und osteuropäischen Transformationsländern, die nach dem politischen Umbruch ein selektiveres

Sekundarschulsystem eingeführt haben (vgl. Hörner 2009). Wenn es die Schulleistung allein nicht wert ist, sollte die Minderung der sozialen Selektivität der Schule einen solchen Blick verdienen.

Aus alledem folgt: Auch wenn es für das entwickelte Selbstverständnis der deutschen Pädagogik keinen Bedarf geben sollte, im Hinblick auf die deutsche Bildungsentwicklung ausgerechnet nach Polen zu schauen, sollten diese Daten die Verantwortlichen aus Bildungspolitik und Pädagogik vielleicht darüber nachdenken lassen, ob durch einen Blick nach draußen die eigenen Dinge nicht in einem anderen Licht erscheinen. Adicks Kritik an den internationalen Vergleichsuntersuchungen, „dass gerade unter global vergleichenden Gesichtspunkten eine gewisse Verengung der Diskussion auf ‚westliche Bildungssysteme‘ festzustellen ist“ (Adick 2008, S. 59), gilt nicht nur im Nord-Süd-Verhältnis, sondern auch gegenüber unseren östlichen Nachbarn.

Literatur und Internetquellen

- Adick, C. (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bereday, G.Z.F. (1963/64): Sir Michael Sadler's "Study of Foreign Systems of Education". In: Comparative Education Review 7, H. 2, S. 307-314.
- Bialecki, I. (2006): Les causes des inegalités face à l'éducation. In: Groux, D./Helmchen, J./Flitner, E. (Hrsg.): L'école comparée. Regards croisés franco-allemands. Paris: Harmattan, S. 33-47.
- Böhm, W. (Hrsg.) (¹⁵2000): Wörterbuch der Pädagogik. Überarb. Aufl. Stuttgart: Kröner. Stichwort: Vergleichende Erziehungswissenschaft, S. 555f.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz, S. 183-198.
- Broniarz, S. (2013): PISA 2012: Sukces uczniów i nauczycieli [PISA 2012: Erfolg der Schüler- und Lehrerschaft]¹² (08.12.2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2206; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Charta nauczyciela [Lehrer-Charta] (2003). In: Dziennik Urzędowy [Amtsblatt] 2003, Nr. 118, Pos. 1112.
- Co wpływa na decyzje edukacyjne Polaków? [Was beeinflusst die Bildungsentscheidungen der Polen?] (03.06.14). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/bewsOne.php?nid=2498; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Coleman, J. u.a. (1969): Equality of Educational Opportunity. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Czy warto brać korypetycje? [Lohnt es sich, Nachhilfe zu nehmen?] (2014). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2146, und URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2316; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diels, H. (Hrsg.) (1957): Die Fragmente der Vorsokratiker. Reinbek: Rowohlt.

12 Übersetzungen der Titel ins Deutsche durch S.S. und W.H.

- Döbert, H./Fuchs, H.-W. (Hrsg.) (2005): Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Dolata, R. (2013): Miaro efektu. Wywiad tygodnia [Das Maß des Effekts. Das Interview der Woche]. In: *Głos nauczycielski* Nr. 27/03.07.2013. URL: <http://ewd.edu.pl/downloads/publikacje/wywiad-GN-2013.pdf>; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Eurostat Pressestelle (Hrsg.) (2014): Arbeitslosenquote des Euroraums bei 11,5% – EU28 bei 10,1%. Pressemitteilung Euroindikatoren vom 31.10.2014. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-31102014-BP/DE/3-31102014-BP-DE.PDF; Zugriffsdatum: 19.11.2014.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (⁵1994): *Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Geißler, R. (2000): *Nachholende Modernisierung mit Widersprüchen*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B40). URL: <http://www.bpb.de/apuz/25413/nachholende-modernisierung-mit-widerspruechen?p=all>; Zugriffsdatum: 10.04.2015.
- GUS – Główny Urząd Statystyczny [Hauptamt für Statistik] (Hrsg.) (2013): *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/13* [Bildungswesen und Erziehung im Schuljahr 2012/13]. Warszawa. URL: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20122013,1,7.html>; Zugriffsdatum: 23.10.2014.
- Hörner, W. (1997): „Europa“ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. In: Kodron, C. u.a. (Hrsg.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis*. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Köln: Böhlau, S. 65-80.
- Hörner, W. (2004): *Vorbild Polen*. Zeit-Interview (Zeit Online). URL: <http://www.zeit.de/2004/51/Polen-Interview>; Zugriffsdatum: 23.10.2014.
- Hörner, W. (2009): *Bildungsentwicklung und soziale Ungleichheit im östlichen Europa – vergleichende Überlegungen*. In: *Bildung und Erziehung* 62, H. 3, S. 281-294.
- Hörner, W. (²2010): *Bildung*. In: Hörner, W./Drinck, B./Jobst, S.: *Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 9-72.
- Hörner, W. (2011): *Zur Kapitalisierung des Bildungsbegriffs*. In: Diedrich, R./Heilemann, U. (Hrsg.): *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft?* Berlin: Duncker & Humblot, S. 125-138.
- Hörner, W. (2012): *Vergleich*. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H. u.a. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 365-367.
- Hörner, W. (2013a): *Die polnische Berufsbildung und der Arbeitsmarkt aus der Außensicht*. In: Döbert, H./Szymański, M.S. (Hrsg.): *Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt. Chancen, Probleme, Verläufe unter den Bedingungen der Studienstrukturreformen in Deutschland und Polen*. Münster u.a.: Waxmann, S. 297-310.
- Hörner, W. (2013b): *„Civic education“ in internationalen Vergleichsuntersuchungen – eine kritische Würdigung*. In: *Bildung und Erziehung* 66, H. 3, S. 303-320.
- Hörner, W./Nowosad, I. (³2010): *Polen*. In: Döbert, H./Hörner, W./von Kopp, B./Reuter, L. (Hrsg.): *Die Bildungssysteme Europas*. Vollständig überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 565-586.
- Jak zmienia się polska szkoła – naukowcy o badaniach PISA* [Wie verändert sich die polnische Schule – Wissenschaftler über die PISA-Forschung] (15.12.2013). URL: <http://www.men.gov.pl/index.php/badania-i-analzy/661>; Zugriffsdatum: 17.12.2014.

- Kleiber, M. (2012): Polskie szkoły docenione, co nie znaczy, że dobre [Polnische Schulen zu schätzen, bedeutet nicht, sie sind gut]. URL: http://www.aktualnosci.pan.pl/images/stories/pliki/wywiady_artykuly/Polskie_Szkoy.jpg; Zugriffsdatum: 07.04.2015.
- Kołodziejczyk, M. (2014): Dziecko: poradnik dla programistów [Kind: Ratgeber für Programmierer]. In: *Polityka* Nr. 35, 27.08.–02.09.2014, S. 10-12.
- Lackowski, J. (2013): Co wynika z sukcesu polskich uczniów w badaniach PISA 2012 [Was folgt aus den Erfolgen polnischer Schüler bei PISA 2012] (13.12.2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=1371; Zugriffsdatum: 20.10.2014.
- Meyer, H.D./Benavot, A. (Hrsg.) (2013): *PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium Books.
- Nowosad, I. (2005): Evaluation als Innovationsstrategie im polnischen Schulsystem. In: Döbert, H./Fuchs, H.-W. (Hrsg.): *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann, S. 139-147.
- OECD (2010): *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*. In: OECD (Hrsg.): *Education Working Paper Nr. 49*, 26.07.2010 (EDU/WKP 2010/12). URL: www.oecd.org/pisa/pisaproducts/45721631.doc; Zugriffsdatum: 17.04.2015.
- OECD (Hrsg.) (2012): *Wyniki badania w Polsce [Ergebnisse der Untersuchung 2012 in Polen]*. Warszawa: MEN 2012 [nationaler Berichtsband]. URL: www.ifis.pan.waw.pl; Zugriffsdatum: 20.08.2014.
- OECD (Hrsg.) (2013): *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften*, Bd. 1. Bielefeld: Bertelsmann u.a.
- OECD (2014a): *Better Life Index. Polen. Zahlen und Fakten*. URL: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/de/countries/poland-de/>; Zugriffsdatum: 20.10.2014.
- OECD (2014b): *Education at a Glance 2014: Country Notes. Poland*. URL: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile>; Zugriffsdatum: 20.10.2014.
- Okońska-Walkowicz, A. (2013): *PISA 2012: Systematyczna praca reformatorów przynosi pożądane efekty [PISA 2012: Die systematische Reformarbeit bringt die geforderten Effekte]* (06.12.2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/bewsOne.php?nid=2203; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- PISA (2012). URL: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf>, und URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Pisa_im_Ueberblick.pdf; Zugriffsdatum: 19.09.2014.
- PISA (2013): *Warum die Finnen abstürzen und was Polen richtig macht (Die Presse, 03.12.2013)*. URL: www.diepresse.com/home/bildung/schule/14938507print.do#; Zugriffsdatum: 20.09.2014.
- Ranking najlepszych liceów i techników 2015 [Ranking bester Lyzeen und Technika 2015]* (14.01.2015). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/bewsOne.php?nid=2774; Zugriffsdatum: 15.01.2015.
- Rich, M. (2013): *American 15-Year-Olds Lag, Mainly in Math, on International Standardized Tests*. URL: http://www.nytimes.com/2013/12/03/education/american-15-year-olds-lag-mainly-in-math-on-international-standardized-tests.html?_r=0; Zugriffsdatum: 19.11.2014.
- Rojkov, A. (2014): *Erschöpfte Gewinner*. In: *Zeit Online Schule* (18.06.2014). URL: www.zeit.de/2014/26/pisa-studie-polen; Zugriffsdatum: 10.09.2014.
- Sander, A. (2010): *PISA 2006 in Polen – eine kritische Bestandsaufnahme*. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 1, H. 26, S. 57-67.
- Sander, A. (2011): *Szkolnictwo polskie w perspektywie badań PISA [Polnisches Schulwesen unter den Forschungsperspektiven von PISA]*. In: Szymański, M.S./Hörner, W. (Hrsg.): *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce. Miscellanea [Politik und*

- Bildungsforschung in Deutschland und Polen. Miszellen]. Warschau: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, S. 235-251.
- Schriewer, J. (1982): „Erziehung“ und „Kultur“ – Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Renner, K. (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 185-236.
- Sellar, S./Lingard, B. (2013): PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. In: Meyer, H.D./Benavot, A. (Hrsg.): PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books, S. 185-206.
- Seminarium eksperckie w Kancelarii Premiera [Expertenseminar im Büro des Ministerpräsidenten] (03.12.2013). URL: <http://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci3/639>; Zugriffsdatum: 17.12.2014.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bildungsforschung, Bd. 19. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf; Zugriffsdatum: 29.04.2015.
- Steier, S. (2009): Bildungspolitik und Bildungssystem. In: Bingen, D./Ruchniewicz, K. (Hrsg.): Länderbericht Polen. Bonn: bpb, S. 477-495.
- Steier, S. (2010): Eine Bilanz polnischer Schulpolitik seit 1989. In: Polen-Analysen Nr. 76, 03.10.2010, S. 2-11. URL: www.laender-analysen.de.
- Steier, S. (2012): Sadler. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H. u.a. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB, S. 108-109.
- Stępień, B. (2013): Instytut Badań Edukacyjnych *Organem Propagandy* MEN [Das Institut für Bildungsforschung – ein *Propagandaorgan* des Ministeriums für nationale Bildung]. In: Instytut Analiz Regionalnych. Aktualności [Institut für Nationalstudien. News] (15.12.2013). URL: http://www.iar.pl/aktualnosci/2013-12-15_IBE_Organem_Propagandy_MEN.html; Zugriffsdatum: 20.08.2014.
- Sternberg, R. (2014): Lernt endlich vom PISA-Gewinner! (05.01.2014). URL: www.ezweinull.de/lernt-endlich-vom-pisa-gewinner/; Zugriffsdatum: 20.08.2014.
- Strauss, V. (2013): The Link between Early Childhood Education and PISA Scores. URL: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/12/10/the-link-between-early-childhood-education-and-pisa-scores/>; Zugriffsdatum: 19.11.2014.
- Successful Education Reform: Lessons from Poland (2010). In: Bin Mahfooz, S./Hovde, K. (Hrsg.): The World Bank Knowledge Brief November 2010 (34). URL: http://site.resources.worldbank.org/INTECALEA/Resources/ECA_KB34_Education_Reform_in_Poland.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2015.
- Szeja, B. (2007): Der Wandel von Bildungssystemen am Beispiel von Deutschland und Polen unter besonderer Berücksichtigung der PISA-Studie. Köln: Hochschulschrift Dissertation. URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/2070>; Zugriffsdatum: 17.09.2014.
- Szkoła Samodzielnego Myślenia – raport z badania [Schule des selbständigen Denkens – Forschungsbericht] (2013). Warszawa: IBE. URL: <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/420-szkola-samodzielnego-myslenia-2.html>; Zugriffsdatum: 17.01.2015.
- Szkoła Samodzielnego Myślenia – raport tym, jak uczniowie radzą sobie z umiejętnościami złożonymi [Schule des selbständigen Denkens – ein Bericht darüber, wie Schüler mit komplexen Fähigkeiten zurechtkommen] (11.02.2014). URL: <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/310-szkola-samodzielnego-myslenia-informacja-prasowa>; Zugriffsdatum: 24.10.2014.
- Waterkamp, D. (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster u.a.: Waxmann.
- Wilk, E. (2014): Czy warto jeszcze się uczyć? [Lohnt es sich noch zu lernen?] In: Polityka Nr. 20, 14.05.-20.05.2014, S. 12-15.

- Wyniki i możliwości polskich gimnazjalistów – PISA 2012 [Ergebnisse und Möglichkeiten polnischer Gymnasiasten – PISA 2012] (2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2198; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Wyniki szkół UE: Poprawa w naukach ścisłych i czytaniu, słabsze osiągnięcia w matematyce [Ergebnisse der Schulen in der EU: Verbesserung in den Naturwissenschaften und im Lesen, schwache Ergebnisse in Mathematik] (06.12.2013). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/newsOne.php?nid=2202; Zugriffsdatum: 15.09.2014.
- Zamojski, P.: PISA – czy(j) sukces? [PISA – wessen Erfolg?] (25.01.2014). URL: www.eid.edu.pl/drukuj/blogOne.php?nid=1400; Zugriffsdatum: 17.09.2014.
- Zhao, Y./Meyer, H.D. (2013): High on PISA, Low on Entrepreneurship? What PISA Does Not Measure. In: Meyer, H.D./Benavot, A. (Hrsg.): PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books, S. 267-278.

Sonja Steier, Prof. Dr., seit 2014 Außerplanmäßige Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum.

Anschrift: Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft, 44780 Bochum
E-Mail: sonja.steier@rub.de

Wolfgang Hörner, Prof. Dr., geb. 1944, 1993-2010 Professor für Vergleichende Pädagogik an der Universität Leipzig.

Anschrift: Hustadtring 35, 44801 Bochum
E-Mail: hoerner@uni-leipzig.de

Dennis Niemann

PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation

Zusammenfassung

PISA markiert speziell für Deutschland eine bildungspolitische Zäsur. Nach Jahren der Reformzurückhaltung eröffnete die international vergleichende PISA-Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die Möglichkeit für umfassende Bildungsreformen. Obwohl in Deutschland bereits Ende der 1990er-Jahre ein Prozess der Modernisierung angestoßen wurde, hat PISA den eingeleiteten Wandel entscheidend vorangetrieben. Die im Vergleich zu anderen entwickelten Industrieländern unterdurchschnittlichen Bildungsleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler entfachten in der Bundesrepublik eine intensive Debatte über das Bildungssystem, in deren Folge zahlreiche Reformen aufgelegt wurden. Die OECD selbst konnte die deutschen Bildungsreformen insofern beeinflussen, als dass sie bestimmte Bildungspolitiken delegitimierte und gleichzeitig Best Practices aus anderen Ländern aufzeigte. Die Argumente der OECD wurden dabei von nationalen Akteuren zur Begründung eigener Forderungen herangezogen.

Schlüsselwörter: PISA, Deutschland, OECD, Soft Governance, Bildungsreformen

PISA in Germany: Effects on Policy Making and Organization

Abstract

The emergence of PISA constitutes a decisive watershed in German education policy-making. After decades of reform stalemate the international comparative education assessment of the Organization for Co-operation and Development (OECD) opened a window of opportunity for encompassing education reforms in Germany, since the OECD was able to create public attention and political pressure. In response to PISA an extensive debate about the education system was sparked in Germany and several reforms were expedited. The OECD was able to influence the German reform process by delegitimizing certain practices and institutions. At the same time, the OECD highlighted best practices from other countries. These examples were used by national policy actors to demand changes in the education system.

Keywords: PISA, Germany, OECD, Soft Governance, education reforms

1. Einleitung

Die PISA-Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) war in der bildungspolitischen Debatte Deutschlands ein entscheidender Wendepunkt. Die Bezeichnung „nach PISA“ wurde zu einem geflügelten Wort, welches die einschneidende Wirkung der Studie unterstreicht (vgl. Tillmann 2004, S. 478). So wurde im Zuge der PISA-Veröffentlichung in Deutschland (und auch in anderen Staaten) ab 2001 ein umfassendes bildungspolitisches Reformprogramm aufgelegt, welches ohne die Bildungsstudie vermutlich nicht in dem gleichen Umfang hätte durchgeführt werden können (vgl. Münch 2009; Martens/Jakobi 2010). Dabei blieben die Reformen jedoch nicht auf die konkrete Ausgestaltung und Organisation von Schule und Unterricht beschränkt. Vielmehr beeinflusste PISA (indirekt) auch die politischen Gestaltungsmechanismen.

PISA ist speziell in Deutschland nach wie vor ein wichtiger Referenzpunkt zur Beurteilung der Bildungsperformanz, da seit 2001 umfassende Bildungsreformen initiiert wurden, die unmittelbar mit PISA begründet wurden (vgl. Bieber u.a. 2014b). Fast zeitgleich mit der Publikation der ersten PISA-Studie im Dezember 2001 stellte die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Aktionsplan vor, der die dringendsten Probleme adressierte, die in PISA aufgezeigt wurden. Dabei standen sieben Handlungsfelder im Zentrum der Reformanstrengungen, wobei insbesondere der vorschulischen Bildung hohe Aufmerksamkeit zu Teil wurde, da durch PISA die Erkenntnis reifte, dass bereits in der frühen Kindheit das Fundament für die spätere Bildungslaufbahn gelegt wird (vgl. KMK 2002).¹ Einige Reformen wurden jedoch nur zögerlich oder gar nicht in den Blick genommen. So stand beispielsweise das gegliederte deutsche Schulwesen nie wirklich zur Disposition. Zwar unternahm zahlreiche Länder Anstrengungen, ihr Schulsystem von einem dreigliedrigen Modell in ein zweigliedriges zu transformieren; eine generelle Aufteilung in verschiedene Schulformen wurde jedoch nicht aufgegeben.

Dieser Beitrag soll zeigen, wie PISA die deutsche Bildungspolitik nachhaltig geprägt hat und welche Rolle die OECD dabei einnahm. Es werden zwei verschränkte Mechanismen nachgezeichnet, die aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive den Umbau des Bildungssektors erklären können: Die OECD hat eine Strategie der Delegitimierung von bestehenden Strukturen bei gleichzeitiger Legitimierung von

1 Der Reformkatalog umfasste Maßnahmen, die vorschulische Bildung stärkten, eine bessere Kooperation zwischen Vorschule/Kindergarten und Grundschulen anregten, eine Verbesserung in den drei PISA-Kernfeldern (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) anstreben und sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern eine stärkere Unterstützung garantieren sollten. Ferner stellten auch der Ausbau des Bildungsmonitorings, eine weiterentwickelte und gezieltere Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und der Ausbau von Ganztagsangeboten zentrale Anliegen der Reformmaßnahmen dar (vgl. KMK 2002).

alternativen Strukturen betrieben.² Mittels empirischer Daten aus PISA und deren Analyse konnte die OECD den reformpolitischen Diskurs in der deutschen Bildungspolitik aktiv prägen. Die Diskussion dieser OECD-Governance ist nicht als Top-down-Prozess zu verstehen, in welchem die internationale Organisation der nationalstaatlichen Ebene bildungspolitische Entscheidungen aufoktroierte. Vielmehr vollzieht sich der Einfluss der OECD als Zusammenspiel zwischen internationaler und nationaler Ebene, in welchem nationale Institutionen nach wie vor die letztverantwortliche Entscheidungsgewalt besitzen, die Entscheidungsoptionen jedoch von internationalen Akteuren beeinflussbar sind (vgl. Armingeon 2004). In diesem Sinne ist außerdem auf einer akteurszentrierten Ebene hervorzuheben, dass sich das Einflusspotential von entscheidungsrelevanten Akteuren durch PISA verschoben hat. Dazu ist auch die internationale Ebene zu zählen. Die OECD erfuhr selbst gesteigerte Autorität, und ihre (indirekten) Ratschläge und Sichtweisen auf Bildung fanden zunehmend Gehör im bildungspolitischen Diskurs.

Der vorliegende Beitrag ist in drei Kapitel gegliedert. Zunächst werden der deutsche „PISA-Schock“ und die daraus resultierenden Bildungsreformen mit Fokus auf die Prozesse der Politikgestaltung beschrieben. Die eingeleiteten Reformen im Bildungssektor orientierten sich stark an dem von der OECD geförderten Modell. Zweitens wird diskutiert, welche Mittel die OECD einsetzte, um Einfluss zu nehmen. Die Herausforderung besteht darin zu erklären, warum externe Impulse – also die nicht-bindende Initiative der OECD mit ihrer PISA-Studie – interne Veränderungen hervorrufen konnten. Im Schlusskapitel wird schließlich Bilanz gezogen und der gegenwärtige Status von PISA in Deutschland näher beleuchtet.

2. Auswirkungen von PISA auf die deutsche Bildungspolitik

Die von der KMK eingeleiteten Bildungsreformen sind gemeinhin überraschend, da verschiedene institutionelle Charakteristika einen raschen Wandel des deutschen Bildungssektors erschweren. Die relativ hohe Reformresistenz in der Bildungspolitik lässt sich durch historisch tief verwurzelte Strukturen erklären. Kern dieses Arguments ist die Tatsache, dass sich durch den föderalen Aufbau zahlreiche Interessengruppen und Institutionen auf verschiedenen Ebenen herausgebildet haben, die Reformen blockieren oder zumindest erschweren können (vgl. Scharpf 2006). Flächendeckende Reformen in Deutschland erfordern zudem generell ein hohes

2 Dabei wird der OECD als Akteurin eine Rolle zugeschrieben, der eine analytische Vereinfachung zugrunde liegt. So ist „die OECD“ in diesem Beitrag mitunter als ein analytisches Akteurskonstrukt zu begreifen. Dabei werden die organisatorischen Perspektiven der Differenzierung und der Willensbildungsprozesse innerhalb der OECD ausgeklammert. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass die OECD, wie jedwede andere Organisation, kein monolithisches Gebilde ist, sondern dass verschiedene Unterorganisationen und Personen die (Bildungs-)Politik der OECD prägen (vgl. Woodward 2009; zu innerorganisatorischen Prozessen siehe Barnett/Finnemore 2004).

Maß an Konsens zwischen den beteiligten Bundesländern. Würde ein Land bei einer Einstimmigkeitsentscheidung (zum Beispiel in der Kultusministerkonferenz (KMK)) sein Veto einlegen, bestünde keine Möglichkeit einer flächendeckenden Umsetzung. Diese Konfigurationen haben zu einem bildungspolitischen Reformstau geführt, der sich erst nach und durch PISA aufgelöst hat (vgl. Wolf 2008).

Ein Blick auf die vorherigen Reformen im Bildungssektor ist hilfreich, um die Reichweite der durch PISA induzierten Reformen in Deutschland zu bewerten. Nach umfangreichen und bundesweiten Bildungsreformen in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren trat ein gewisser Stillstand ein (vgl. Baumert/Cortina/Leschinsky 2003). Zwar wurden diverse Modellversuche gestartet (und teilweise auch wieder beendet); deutschlandweite (Groß-)Reformen blieben aber Mangelware. Erst in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre rückte die Notwendigkeit einer Effektivitätssteigerung auch im Bildungssektor ins Bewusstsein, und durch PISA verstärkte und strukturierte sich dieser Prozess.

Die Reaktionen, welche die Veröffentlichung des ersten PISA-Berichtes im Dezember 2001 in Deutschland öffentlich auslöste, sind von sozial- und bildungswissenschaftlicher Seite umfassend beschrieben und analysiert worden (vgl. beispielhaft Martens/Niemann 2013; Tillmann u.a. 2008). Auch nunmehr fast fünfzehn Jahre nach dem Erscheinen des ersten PISA-Berichtes sind die Vergleichsstudie der OECD und die damit in Verbindung gebrachten Wandlungsprozesse nach wie vor ein zentraler Bezugspunkt in der bundesdeutschen Bildungspolitik (vgl. Niemann 2014). Das liegt nicht zuletzt daran, dass PISA alle drei Jahre mit einer neuen Studie aufwartet und somit Vorher-Nachher-Vergleiche möglich sind, die einen Auf- bzw. Abstieg eines nationalen Bildungssystems im internationalen Ranking aufzeigen.

Da PISA von der OECD konzeptualisiert wurde, ist die Studie auch nicht frei von ideologischen Einfärbungen, sondern nähert sich Bildung aus einer ökonomisch orientierten Perspektive und transportiert auch damit verbundene Lerntechniken (vgl. Grek 2009; Henry u.a. 2001; Spring 2008). Indem im Verlauf der Post-PISA-Debatte konstant die Wirkung von Bildung auf Wirtschaftsleistung, Produktivitätssteigerung und Innovationsfähigkeit in einem kompetitiven globalen Umfeld herausgestellt wurde, konnte die ökonomisch orientierte Interpretation von Bildung zu einem zentralen Bezugspunkt bildungspolitischer Reformdebatten werden (vgl. Krais/von Friedeburg 2003, S. 42; Martens/Niemann 2013). Defizite im Bildungsbereich wurden analog dieser Deutungsweise in antizipierte Nachteile zukünftiger wirtschaftlicher Entwicklung übersetzt.

2.1 Neue Steuerungsinstrumente in der Bildungspolitik

„Nach PISA“ haben sich Prozesse der Politikgestaltung verschoben. Bildungspolitik in den deutschen Bundesländern ist nun verstärkt geprägt durch eine Output-orientierte Steuerung, welche die empirische Überprüfung von Bildungsauscomes als Grundlage für politische Entscheidungsprozesse ins Zentrum rückt. Anstoß für diesen Wandel waren Entwicklungen auf internationaler Ebene.

Auch wenn PISA die Reform des deutschen Bildungssystems massiv beschleunigt hat, wurde der Grundstein für einen Wandel bereits Mitte der 1990er-Jahre mit TIMSS gelegt. Die Teilnahme an TIMSS und die Perzeption der Ergebnisse führten zwar nicht zu einer breiten öffentlichen oder politischen Diskussion; sie ebneten jedoch den Weg für eine kontinuierliche Ausweitung der empirischen Evaluation von Bildungsleistungen. Nicht zuletzt durch das Abschneiden Deutschlands in der TIMS-Studie waren sich zumindest Bildungsexperten und -expertinnen der Mängel im deutschen Schulwesen bewusst und leiteten die systematische Überprüfung von Bildungsauscomes durch wissenschaftliche Studien in einigen Bundesländern ein (vgl. Bos/Postlethwaite/Gebauer 2009, S. 278f.). Die Intensivierung von internationalen Vergleichsprozessen wurde 1997 mit den Konstanzer Beschlüssen der KMK institutionalisiert.³ Als unmittelbare Folge dieser Beschlüsse ist Deutschlands Teilnahme an PISA zu sehen.

Nicht zuletzt durch das „Forum Bildung“ wurde die durch TIMSS angestoßene Debatte über die Qualität des deutschen Bildungswesens in konkrete Handlungsempfehlungen übersetzt (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 190). Das „Forum Bildung“ unterstrich 2002 unter Berücksichtigung der PISA-Debatte, dass ein Kulturwandel in Deutschland hin zu einem System von Evaluation und Qualitätssicherung notwendig sei (vgl. Lange 2002, S. 212). PISA verstärkte und legitimierte dann diesen Trend weiter.

Die Bezeichnung „empirische Wende“ wurde in Deutschland zu einem Synonym für die Absicht, Output-orientierte Steuerungsmethoden in der Bildungspolitik einzuführen. Entscheidungen sollten zunehmend auf Grundlage dessen, was benötigt wird, um eine bestimmte Zielvorgabe erfüllen zu können, getroffen werden. Wo zuvor Politikgestaltung stark auf der Grundlage von Werten und normativen Zielen erfolgt war (vgl. OECD 2011a, S. 211), beeinflussten im Zuge der empirischen Wende zunehmend erhobene Daten die Entscheidungsfindung und legitimierten die getroffenen Entscheidungen.

3 Beschluss der KMK vom 24.10.1997. Vgl. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf; Zugriffsdatum: 25.02.2015.

Die Veränderungen in der Politikgestaltung zeigen sich dabei in drei wesentlichen Bereichen: in der Schaffung und anschließenden kontinuierlichen Überprüfung von Bildungsstandards, im Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung des Bildungssystems und der Stärkung der Schulautonomie sowie im stetigen Ausbau der (quantitativ) empirischen Bildungsforschung, verknüpft mit politischen Entscheidungen, die auf den Ergebnissen dieser Forschung basieren. Zusätzlich hat die Föderalismusreform noch die Kompetenzen von Bund und Ländern in der Bildungspolitik neu geordnet.

Erstens ist die Einführung überprüfbarer Bildungsstandards eng mit den Konzepten „Kompetenzen“ und „Literacy“ verbunden, welche unmittelbar auf PISA zurückgehen (vgl. Radtke 2003). Deutschland übernahm von der OECD die Sichtweise, wie Bildungsergebnisse definiert werden können – nämlich als erreichbare Kompetenzen und nicht als Bewältigung vorgegebener Curricula. Mittels Bildungsstandards als Referenzrahmen wurde festgelegt, was Schüler und Schülerinnen an einem bestimmten Punkt in ihrer Bildungslaufbahn gelernt haben sollen bzw. können müssen. Bildungsstandards als Ausdruck systematischer Qualitätssicherung stellen einen direkten Bezug zu den unbefriedigenden PISA-Ergebnissen her (vgl. Ertl 2006, S. 624) und wurden auch durch Verweis auf „PISA-Musterländer“ gerechtfertigt (vgl. Klieme u.a. 2003). Ein konstitutives Element der Bildungsstandards ist, dass sie zentral erstellt, weiterentwickelt und überprüft werden. Nur auf diese Weise lässt sich eine Vergleichbarkeit von Bildungsleistungen herstellen. Zur (Weiter-)Entwicklung und koordinierten Überprüfung der Bildungsstandards wurde im Jahr 2004 von der KMK das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet. Die systematische Überprüfung der Bildungsstandards ist neben der Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien und Vergleichsarbeiten ein Teil der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring, die auch einen Vergleich zwischen den Bundesländern umfasst und die bundesrepublikanischen Erweiterungen von PISA in den Jahren 2000 und 2003 („PISA-E“) ablöst (vgl. Döbert/Klieme 2009).

Konfrontiert mit den schwachen Bildungsleistungen folgten zweitens die meisten Bundesländer dem Modell, die bisherige sehr detaillierte politische Steuerung des Schulwesens zu reduzieren und den Schulen mehr Autonomie zu gewähren. Ein duales Modell, welches stark von der OECD protegiert wird, bestehend aus Autonomie und *Accountability*, bildete den Referenzrahmen für deutsche Reformen. Für Bildungseinrichtungen wurden Verwaltungsvorschriften hinsichtlich der Sachmittel- und Finanzorganisation, des Personalmanagements sowie der Lehr- und Unterrichtsorganisation aufgehoben oder zumindest gelockert; gleichzeitig wurden die Einrichtungen jedoch einer erhöhten Rechenschaftspflicht unterworfen (vgl. Christ/Dobbins 2015, S. 147f.). Generell erhielten deutsche Schulen zunehmende Autonomie bei der Erstellung schuleigener Curricula, der Verwendung von Finanzmitteln und der Einstellung von Lehrkräften. Dennoch stehen die Schulen nach wie vor unter der grundgesetzlich vorgegebenen Aufsicht des Staates. Hervorzuheben ist, dass die

Schulautonomie in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich weit reicht und dass einige Länder, etwa Bayern, den Schulen weniger Autonomie zubilligen als andere. Im Gegensatz dazu gewährte beispielsweise das Land Nordrhein-Westfalen seinen Schulen eine umfassendere Eigenverantwortlichkeit (vgl. Aktionsrat Bildung 2010). Einige Länder, etwa Hessen (unter rot-grüner Regierungsverantwortung), hatten auch schon vor PISA ihren Schulen eine höhere Selbstverantwortung eingeräumt. Da sich dieser Trend in Hessen nach und durch PISA auch unter einer christdemokratisch-liberalen Regierung intensiviert, ist ein unmittelbarer Bezug auf die zentralen Ansätze Autonomie und *Accountability* der OECD jedoch fraglich (vgl. Christ/Dobbins 2015). An diesem Beispiel wird deutlich, dass PISA in erster Linie als Reformförderer und nicht -erfinder zu verstehen ist.

Gesteigerte Autonomie geht mit erhöhter Rechenschaftspflicht (*Accountability*) einher. Diese Rechenschaftspflicht wurde nicht als System öffentlicher Kontrolle umgesetzt, indem etwa Leistungsstudien der einzelnen Schulen oder gar Klassen veröffentlicht werden. Stattdessen wurde eine testbasierte Rechenschaftspflicht eingeführt, die Schüler und Schülerinnen sowie Lehrkräfte eben nicht unmittelbar in die Verantwortung nimmt (vgl. OECD 2011a). Vielmehr sollten die Auswertungen der Leistungsdaten – gestützt von Anschlussstudien – politischen Entscheidungsträgern helfen, weitere Reformschritte gezielt einleiten zu können. Entscheidend waren hier die Einführung bzw. der Ausbau von externen Evaluationsmaßnahmen wie etwa der Schulinspektion durch Expertenteams (vgl. Bos/Postlethwaite/Gebauer 2009, S. 287ff.).

Drittens wurde der Ausbau der empirischen Bildungsforschung in Deutschland sowohl von PISA als auch durch Beispiele aus anderen Staaten inspiriert. Die Intensivierung der Analyse von Ursache-Wirkung-Verhältnissen im Bildungssystem sollte dazu dienen, Politikgestaltung auf empirisch fundierte Erkenntnisse stützen zu können. Durch den Fokus auf definier- und überprüfbare Outcomes hielt das Schlagwort „evidenzbasierte Steuerung“ Einzug in den deutschen Bildungspolitikdiskurs. Jedoch fehlte es in Deutschland an wissenschaftlicher Infrastruktur und Personal, um groß angelegte Schulleistungsstudien durchführen zu können (vgl. Lange 2002, S. 214). Vor diesem Hintergrund wurde zum einen die erziehungswissenschaftliche Subdisziplin der (quantitativen) empirischen Bildungsforschung systematisch ausgebaut, um Wissen über Bildungsperformanz und die Wirksamkeit von eingeführten Maßnahmen zu erlangen (vgl. Radtke 2003). Zum anderen bezogen Politiker und Politikerinnen verstärkt wissenschaftliche Expertisen in Entscheidungsprozesse ein, um die hervorstechenden Probleme identifizieren und geeignete Lösungsstrategien erarbeiten zu können (vgl. Goldstein/Moss 2014, S. 2).

Schließlich schlug sich PISA viertens auch in der Föderalismusreform I von 2006 nieder, welche die Kompetenzverteilung von Bund und Ländern neu regelte. Bezogen auf die Bildungspolitik hatte die Novellierung des Grundgesetzes den generellen Tenor,

dass den Ländern eine exklusive Zuständigkeit in Bildungsfragen gewährt wurde. Da Schulpolitik ohnehin in der Verantwortung der Länder lag, zielten die Änderungen vorrangig auf den Hochschulsektor ab. Dennoch ergaben sich auch Konsequenzen für die Schulpolitik. Abgeschafft wurden institutionalisierte Kooperationsforen – beispielsweise die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (vgl. Hepp 2011).

Die Änderung von Artikel 91b des Grundgesetzes im Rahmen der Föderalismusreform verdeutlicht die gestiegene Bedeutung empirischer Überprüfungen von Bildungsergebnissen. Die bisherige Gemeinschaftsaufgabe „Bildungsplanung“ von Bund und Ländern wurde durch eine neue Gemeinschaftsaufgabe ersetzt, nach der Bund und Länder bei der Beteiligung und Auswertung von internationalen Leistungsvergleichen und damit verbundenen Empfehlungen zusammenwirken können (Art. 91b (2) GG). Obwohl es eine Intention der Föderalismusreform war, den Ländern die alleinige Zuständigkeit in der Bildungspolitik einzuräumen, hat die Ausgestaltung des Artikels 91b dazu geführt, dass dem Bund indirekte Einflussmöglichkeiten in der Schulpolitik garantiert wurden, da er die notwendigen Ressourcen zur finanziellen und logistischen Unterstützung, beispielsweise von Monitoringmaßnahmen, besitzt (vgl. Hepp 2011, S. 146). Mit der Möglichkeit, sich an der Bildungsberichterstattung und an internationalen Vergleichsstudien wie beispielsweise PISA, TIMSS, PIRLS oder PIAAC zu beteiligen, ist er so erneut zu einem – zumindest diskursiven – Schrittmacher in der Bildungspolitik geworden.

2.2 Bewertung der PISA-Reformen

Generell ist der reformpolitische Diskurs in der deutschen Bildungspolitik nach PISA durch einen breiten Konsens aller relevanten Akteure gekennzeichnet (vgl. Niemann 2014). Zahlreiche der eingeführten Reformmaßnahmen (insbesondere Bildungsstandards, Evaluationen, Ausbau der empirischen Bildungsforschung) orientierten sich u.a. an den *Best-Practice*-Beispielen, welche die OECD in PISA herstellte (vgl. Niemann 2014). Oft wird in diesem Zusammenhang von einer (Delta-) Konvergenz von internationalen und nationalen Politiken gesprochen (vgl. Knill 2005). Dabei nähern sich nationale Politiken einem internationalen Modell an und tragen im Ergebnis zu einer isomorphen Struktur in den betroffenen Bereichen bei.

Die initiierten Reformen entstanden jedoch nicht aus dem Nichts. Vielmehr wurden teilweise bereits bestehende Reformkonzepte wiederbelebt und direkt mit den Erfordernissen, die aus PISA abgeleitet wurden, verknüpft. Zunächst zielten die zeitnahen Reformmaßnahmen darauf ab, politische Handlungsfähigkeit und den Willen zur Reform des Bildungssektors zu demonstrieren (vgl. Tillmann u.a. 2008, S. 379). Daher lässt sich kritisch fragen, ob die OECD mittels PISA ihr Bildungsverständnis implementieren konnte oder ob nicht die Vergleichsstudie lediglich als willkommen-

ne Begründung für ohnehin notwendige Reformen genutzt wurde (vgl. Wolf/Martens 2009).

3. Einfluss der OECD auf die deutsche Bildungspolitik

Welche Rolle spielte die OECD im deutschen Reformprozess? Zunächst einmal ist die Vermutung verwunderlich, dass die OECD mit ihrer PISA-Studie überhaupt die deutsche Bildungslandschaft beeinflussen kann, denn sie verfügt über keine Instrumente, die eine Umsetzung ihrer Politiken auf nationaler Ebene erzwingen könnten. Daher ist es interessant, einen genaueren Blick auf die Mechanismen zu werfen, welche die Interaktion mit der OECD charakterisieren.

Aus der politikwissenschaftlichen Perspektive der *Soft Governance* sind zwei miteinander verschränkte Mechanismen für den Wandel des deutschen Bildungssystems in Richtung des OECD- bzw. PISA-Modells verantwortlich: Erstens schaffte es die OECD, die Notwendigkeit für Bildungsreformen zu postulieren, indem sie das bestehende deutsche Bildungssystem mithilfe der PISA-Resultate delegitimierte. Die OECD zeigte, dass das deutsche System keine akzeptablen Outcomes herzustellen vermochte – weder hinsichtlich der Effektivität noch der Fairness. Die Defizite wurden auch auf etablierte politische Entscheidungsprozesse und -mechanismen zurückgeführt. Zweitens zeigte die OECD bildungspolitische Alternativen auf und veranschaulichte, wie erfolgreiche Bildungssysteme beschaffen sind. In diesem Sinne wurden bestimmte Ideale, Strukturen und Praktiken legitimiert. Die OECD verknüpfte bildungspolitische Charakteristika mit besseren Performanz-Outcomes. Diese „richtigen“ Bildungspolitiken wurden dann von der OECD aktiv verbreitet. Zusätzlich wurde durch die Intervention der OECD der Fokus der Reformen auf bestimmte Bildungsbereiche gerichtet.

3.1 Reformen auslösen

PISA konfrontierte die deutschen Entscheidungsträger und die Öffentlichkeit mit Mängeln des Bildungssystems. Durch die öffentlichkeitswirksame Publikation der PISA-Ergebnisse durch die OECD lagen die deutschen Bildungsdefizite auf dem bildungspolitischen Tisch und konnten nicht mehr unter den sprichwörtlichen Teppich gekehrt werden (vgl. OECD 2011a, S. 209). Vor allem dadurch, dass sich Deutschland entgegen seiner weit verbreiteten Selbsteinschätzung in der ersten PISA-Studie am unteren Ende der internationalen Rangliste wiederfand, kam es zu einem öffentlichen Aufschrei – dem viel zitierten „PISA-Schock“. Dazu trug bei, dass die PISA-Ergebnisse in Ranglisten präsentiert wurden und eine Wettbewerbssituation zwischen den Teilnehmerstaaten implizierten (vgl. Jakobi/Lamping 2011; Martens/Niemann

2013). Bildung war damit kein selbstreferentielles nationales Feld mehr, sondern wurde ebenfalls zu einem Bereich, der dem internationalen Wettbewerb ausgesetzt ist. PISA schuf somit einen Wettbewerbsdruck zwischen Staaten, die um das beste Bildungssystem konkurrieren. Die Studie war also keine Bewertung von Schulen, sondern ein Wettstreit zwischen nationalen Bildungssystemen (vgl. Bank 2012).

Insgesamt war eine Skandalisierung der Resultate in Deutschland zu beobachten (vgl. Steiner-Khamsi 2003). Die OECD hat das Thema Bildung (und Bildungsleistungen) erfolgreich auf die politische Agenda in Deutschland befördert und problematisiert. Indem die OECD empirische Daten verwendete, die in Ranglistenplätze konvertiert wurden und ein leicht zugängliches Bild der internationalen Bildungslandschaft zeichneten, konnte ein nationaler Bildungsreformdiskurs in Deutschland initiiert werden (vgl. Goldstein/Moss 2014). Jedwede (Bildungs-)Diskussion kam dabei nicht mehr daran vorbei, auf PISA und die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler Bezug zu nehmen.

Letztendlich verursachte das Ranking aber auch Unsicherheit darüber, was zu tun sei (vgl. Hood 2007, S. 101). Der „PISA-Schock“ selbst hatte keine direkten Reformimplikationen. Die PISA-Rankings gaben lediglich indirekte Hinweise, welche Bildungssysteme welcher Länder als Orientierungspunkte dienen könnten. Der OECD gelang es aber darüber hinaus auch, die Bildungsdebatte inhaltlich zu beeinflussen.

3.2 Bildungsprobleme definieren

Die Misere des deutschen Bildungssystems wurde nicht nur plakativ und öffentlichkeitswirksam aufgezeigt, sondern auch tiefergehend von der OECD und anderen Akteuren analysiert und mit den PISA-Daten verknüpft. Im Zuge dieser Analyse konnten konkrete Reformschritte vorgeschlagen werden. Zunächst erscheint PISA lediglich als deskriptive Studie, welche die Bildungsleistungen verschiedener Staaten vergleicht. Der Vergleichsaspekt von PISA schaffte jedoch auch Raum für Forderungen nach Reformen im Bildungssektor, da nun Referenzpunkte vorlagen (vgl. Lundahl/Waldow 2009, S. 378). Diese Referenzpunkte wurden von erfolgreichen Bildungsmodellen anderer Länder abgeleitet.

Nahezu zeitgleich mit dem Schock über die eklatanten Bildungsdefizite intensivierte Deutschland seine Reformanstrengungen und untersuchte verstärkt, warum das Schulsystem derart defizitär war. In diesem Prozess sprang auch die OECD zur Hilfe, indem die Organisation *Best Practices* aufzeigte und Orientierungspunkte bot. In ihren Interpretationen verknüpfte sie die schlechten Bildungsauscomes mit strukturellen Problemen des Bildungssystems. Defizite von Schülerinnen und Schülern wurden u.a. damit erklärt, dass bestimmte Aspekte des deutschen Schulsystems und der

deutschen Bildungspolitik ineffektiv und rückständig seien (vgl. OECD 2003). Somit beeinflusste die OECD die deutsche Reformdiskussion bereits unmittelbar nach dem „PISA-Schock“ in eine bestimmte Richtung.

Des Weiteren war auch die Entwicklung der deutschen Testergebnisse in den PISA-Rankings für die Einflussmöglichkeiten der OECD auf die deutsche Bildungspolitik relevant. Im Verlauf der bisherigen fünf PISA-Runden seit 2000 fand eine Konsolidierung des eingeschlagenen Reformwegs in Deutschland statt; überdies verbesserten sich die Leistungen der deutschen Schülerschaft von Runde zu Runde (vgl. Prenzel u.a. 2013). War Deutschland in der Studie von 2000 noch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt zu finden, hat sich das Bild in PISA 2012 umgekehrt, und Deutschland liegt in allen drei getesteten Bereichen signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Dederling und Holtappels resümieren, dass „erste Erfolge von Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zum Ausdruck [kommen], die in den letzten Jahren verstärkt angegangen worden sind“ (2009, S. 374), und die OECD hält fest, dass die Reformen generell geeignet waren, das deutsche Bildungssystem zu verbessern (vgl. 2011a). Dementsprechend reduzierte jeder neu erschienene PISA-Bericht den Reformdruck und stützte gleichzeitig den eingeschlagenen Reformpfad.

Nichtsdestotrotz haben einige Probleme weiterhin Bestand. So ist die Herstellung von Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund des Elternhauses, durchweg ein wunder Punkt des deutschen Bildungssystems (vgl. Prenzel u.a. 2013). Dieser Aspekt ist nachteilig für den sozialen Zusammenhalt in Deutschland, und die systematische Benachteiligung von bestimmten Schülergruppen impliziert auch, dass sie sich nicht im Sinne volkswirtschaftlicher Notwendigkeiten entwickeln können.

Inwieweit die Verbesserungen im PISA-Ranking direkt den Reformmaßnahmen zuzuschreiben sind, ist jedoch diskussionswürdig. So argumentieren Ehmke, Klieme und Stanat (2013), dass sich die Verbesserung der Lesefähigkeit zwischen 2000 und 2009 zu einem Großteil (rund 80%) mit veränderten Rahmenbedingungen, etwa der Zusammensetzung der Schülerschaft oder dem veränderten Zuschnitt der Studie, erklären lässt. Strukturelle Bildungsreformen hatten damit nur einen vergleichsweise geringen Einfluss. Jedoch weisen Ehmke u.a. darauf hin, dass einige relevante Rahmenbedingungen durch eingeleitete Bildungsreformen beeinflusst wurden (vgl. ebd., S. 147f.). So zielten zahlreiche Reformen maßgeblich auf den Primarbereich ab und hatten den Effekt, dass Kinder beispielsweise früher eingeschult wurden. So wiesen die in PISA 2009 getesteten 15-Jährigen eine längere Verweildauer im Bildungssystem auf als die Schülerpopulation bei PISA 2000. Ferner hatten die Reformen auch zum Gegenstand, dass schon im Elementar- bzw. Primarbereich Maßnahmen zur zusätzlichen Sprachförderung umgesetzt wurden.

Folglich ist bei der Interpretation des tatsächlichen Erfolgs der deutschen Bildungsreformen eine gewisse Vorsicht angebracht. Dennoch sind es nicht nur die tatsächlichen Reformeffekte, die in den politischen Diskurs einfließen, sondern auch die subjektiv wahrgenommenen. Entscheidend ist, dass überhaupt ein positiver Effekt eingetreten ist und dass die eingeschlagene Richtung eine Leistungssteigerung mit sich brachte. Die politische und gesellschaftliche Interpretation des Zusammenhangs von Reformen und Effekten legitimiert damit den eingeschlagenen Weg.

3.3 Warum die OECD die deutsche Bildungspolitik beeinflussen konnte

Ein zentraler Punkt für die Einflussfähigkeit der OECD auf deutsche und andere nationale Bildungspolitiken ist ihre Anerkennung als glaubhafte Quelle für Informationen. Die OECD genießt hohe Reputation als Expertenorganisation (vgl. Sharman 2007). PISA wurde als wissenschaftliche Studie konzipiert und durch die Einbindung renommierter Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler als solche kommuniziert. Der streng wissenschaftliche Anspruch und die teilweise Entkoppelung von der OECD verhalfen PISA zu dem Status einer überparteilichen Studie. Auch wenn PISA mitunter für methodische Unschärfen kritisiert wurde, wurde die Studie doch als methodischer Fortschritt gegenüber vorangegangenen internationalen Bildungsvergleichen gesehen (vgl. Tillmann 2004).⁴

Indem die breite Öffentlichkeit für den Ruf nach einer Verbesserung des Schulsystems mobilisiert wurde, beeinflusste PISA auch die Blockadesituation zwischen den verschiedenen bildungspolitischen Akteuren in Deutschland. Indirekt konnte die OECD so Einfluss auf die nationalen Bildungspolitiken ausüben, da sie die nationalen Akteure in ihren Forderungen nach (bestimmten) Bildungsreformen unterstützte (vgl. Woodward 2009). Der dringende Reformbedarf erzwang geradezu einen Konsens zwischen den Entscheidungsträgern. Durch die bereitgestellten Argumente vermochte es die OECD indirekt, die Machtkonstellation zwischen den deutschen Bildungsakteuren zu verändern (vgl. Armingeon 2004). Akteuren, die eine andere Sichtweise als das präferierte OECD-Bildungsmodell hatten, wurden durch empirische Evidenzen aus PISA ihre Argumente entzogen. PISA lieferte Argumente für Akteursgruppen, die ihre eigene bildungspolitische Agenda nun besser verfolgen konnten (vgl. Dixon u.a. 2013, S. 499). Im Lichte des neuen, ökonomisch geprägten Bildungsparadigmas (vgl. Münch 2009) konnten nun verstärkt wirtschaftspolitische Akteure ihre bildungspolitischen Reformvorstellungen ökonomisch begründen, etwa ihre Forderung nach besser ausgebildeten Schulabgängerinnen und -abgängern.

4 Eine kritische Diskussion der Methoden in PISA findet sich beispielsweise bei Prais (2003), eine Antwort auf diese Kritik bei Adams (2003).

Auf der anderen Seite entzog PISA aber auch einigen Akteuren, die sich in der Vergangenheit als starke Blockadekräfte erwiesen hatten, einen Teil ihrer bisherigen Argumente und schmälerte dadurch ihren politischen Einfluss. So haben Teile der deutschen Lehrerverbände lange Zeit Reformen blockiert, die vermeintlich den Interessen ihrer Klientel zuwiderliefen (vgl. Nikolai/Briken/Niemann 2015, im Druck). Nach PISA wurden die Beharrungsforderungen einiger Lehrerverbände durch einen generellen Reformwillen und die Erkenntnis der Dringlichkeit eines Wandels im Bildungssystem überstimmt. Entgegen den Erwartungen traten nun auch die Lehrerverbände vehement für die geplanten Reformen ein, obwohl diese teilweise nicht ihren Interessen entsprachen (vgl. OECD 2011a, S. 213). Für Gegner des eingeschlagenen Reformwegs wurde es zunehmend schwieriger, eine Abkehr zu fordern. Zu eindeutig waren die als positiv wahrgenommenen Effekte der Bildungsreformen. Lediglich andere Schwerpunktsetzungen wurden eingefordert (vgl. GEW 2013).

4. Fazit

Durch den sogenannten „PISA-Schock“ eröffnete sich in Deutschland die Möglichkeit für Bildungsreformen, und die OECD befand sich in der Position, diesen Reformprozess als Ratgeberin aktiv mitzugestalten. Die OECD überzeugte deutsche Bildungspolitikern und -politikerinnen (und andere relevante Akteure), bestehende Praktiken unter dem Gesichtspunkt von utilitaristischen Motiven neu zu bewerten. Die PISA-Berichte können als Werkzeug für sogenanntes „naming and shaming“ angesehen werden, indem sie Mängel öffentlich sichtbar machen und als Argumentationshilfe für Reformbefürworter dienen. Analog dazu liegt die eigentliche Macht der OECD darin, bessere und empirisch fundiertere Argumente zu liefern und für andere Akteure bereitzuhalten (vgl. Marcussen 2004). PISA oder auch die OECD waren nicht allein für den beobachteten Wandel des deutschen Bildungssystems verantwortlich. Es war entscheidend, dass die Argumentationslinien erfolgreich von den bildungspolitisch Handelnden aufgenommen wurden. PISA kann damit als ein wichtiger Reform-Katalysator angesehen werden.

Dabei spielte auch eine „Mystifizierung von PISA“ (Klieme 2013, S. 47) eine gewisse Rolle. Was die Studie leistet und wie sie bewertet und wahrgenommen wird, ist in diesem Kontext zu unterscheiden. Der eigentliche Stellenwert der deskriptiven Studie wird dabei mitunter stark überhöht und „PISA erst durch den öffentlichen Diskurs zu dem [...], was es zu sein scheint“ (ebd., S. 38). Obwohl PISA ein eigenes didaktisches und bildungstheoretisches Konzept innewohnt (vgl. Schneider 2013, S. 76), gibt die Studie selbst weder ein eigenes Bildungsmodell vor, noch werden in PISA konkrete Handlungsempfehlungen ausgesprochen. Indikatorengestützte Bildungsstudien liefern keine Lösungsmodelle für diagnostizierte Probleme. Konkrete

Handlungsempfehlungen ergeben sich erst aus qualitativen Studien, die Kontexte und diverse andere Indikatoren fallspezifisch in Verbindung setzen.

Vielmehr erwächst die steuerungspolitische Bedeutung von PISA daraus, dass die Studie und ihre Ergebnisse in Verbindung mit politischen Argumenten und Ideen gebracht werden und als reform-legitimierende Begründung dienen. Geschaffene Deutungsmuster werden von nationalen und internationalen Interessenvertretern und -vertreterinnen genutzt, um eigene Präferenzen durchzusetzen. In diesem Prozess tritt auch die OECD als Akteurin auf und gibt auf Grundlage der PISA-Daten eigenständige Empfehlungen.⁵ Somit wird PISA zu einem Instrument, mittels dessen der bildungspolitische Diskurs beeinflusst werden kann.

Wie ließe sich die Entwicklung „nach PISA“ in Deutschland am besten zusammenfassen? Hier ist ein Blick auf den Status, den Deutschland im PISA-Gefüge zuteil wird, aufschlussreich. Wurde Deutschland in der Studie von 2000 noch als Bildungsverlierer gehandelt, haben sich im Laufe der Zeit die deutschen Ergebnisse soweit verbessert, dass die OECD Deutschland als ein Musterbeispiel gelungener Reformen für andere Länder hervorhebt. So sollten sich etwa die USA unter anderem an Deutschlands Reformbemühungen orientieren (vgl. OECD 2011a). Ab PISA 2009 alarmierten die außerordentlich guten Ergebnisse chinesischer Schülerinnen und Schüler, bei gleichzeitiger unterdurchschnittlicher Performanz US-amerikanischer Schülerinnen und Schüler, die USA (vgl. Bieber u.a. 2014a). Die OECD publizierte in diesem Kontext einen Bericht, welcher Reformen verschiedener Staaten im Bildungssektor beschrieb und der als Impuls bzw. als Orientierungspunkt für Reformvorhaben der USA dienen sollte. Die stetige Verbesserung Deutschlands und die Orientierung der Reformen an den (impliziten) Vorgaben der OECD machten Deutschland zu einem der Beispielländer für erfolgreich durchgeführte Bildungsreformen.⁶ Die Transformation Deutschlands vom Sorgenkind zu einem Musterschüler vollzog sich innerhalb einer Dekade nach der Veröffentlichung des ersten PISA-Berichtes. Dadurch, dass Deutschland selbst zu einem *Best-Practice*-Beispiel wurde, erhielten die initiierten Bildungsreformen ein Gütesiegel der OECD.

Literatur und Internetquellen

Adams, R.J. (2003): Response to “Cautions on OECD’s Recent Educational Survey (PISA)”. In: Oxford Review of Education 29, H. 3, S. 377-389.

Aktionsrat Bildung (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Wiesbaden: VS.

5 Beispielhaft sei hier erwähnt, dass die OECD Hinweise zu mehr Schulautonomie gab und dies mit besseren Bildungsergebnissen in Verbindung setzte (OECD 2011b) oder auch Konzepte zu frühkindlicher Bildung vorlegte (OECD 2011c).

6 Die anderen Länder waren Kanada, China, Finnland, Japan, Singapur und Brasilien.

- Arbeitsstab Forum Bildung (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission. Köln: BLK.
- Armingeon, K. (2004): OECD and National Welfare State Development. In: Armingeon, K./Beyeler, M. (Hrsg.): The OECD and European Welfare States. Cheltenham: Edward Elgar, S. 226-241.
- Bank, V. (2012): On OECD Policies and the Pitfalls in Economy-driven Education: The Case of Germany. In: Journal of Curriculum Studies 44, H. 2, S. 193-210.
- Barnett, M.N./Finnemore, M. (2004): Rules for the World. International Organizations in Global Politics. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Baumert, J./Cortina, K.S./Leschinsky, A. (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 52-147.
- Bieber, T./Dobbins, M./Fulge, T./Martens, K. (2014a): New Internationalization Trend? The PISA Study, the Bologna Process, and U.S. Education Policy. In: Martens, K./Knodel, P./Windzio, M. (Hrsg.): Internationalization of Education Policy. A New Constellation of Statehood in Education? Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 202-223.
- Bieber, T./Martens, K./Niemann, D./Windzio, M. (2014b): Grenzenlose Bildungspolitik? Empirische Evidenz für PISA als weltweites Leitbild für nationale Bildungsreformen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 4, S. 141-166.
- Bos, W./Postlethwaite, T.N./Gebauer, M.M. (2009): Potenziale, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 275-295.
- Christ, C./Dobbins, M. (2015): Dezentralisierung der Bildung in den westlichen OECD-Staaten: Eine vergleichende Analyse der Ursachen und Formen. In: Schmid, J./Schrader, J./Amos, K. (Hrsg.): Governance von Bildung. Konzeptionelle und empirische Beiträge zum Wandel von Steuerungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 145-173.
- Dederig, K./Holtappels, H.G. (2009): Schulische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 365-382.
- Dixon, R./Arndt, C./Mullers, M./Vakkuri, J./Engblom-Pelkkala, K./Hood, C. (2013): A Lever for Improvement or a Magnet for Blame? Press and Political Responses to International Educational Rankings in Four EU Countries. In: Public Administration 91, H. 2, S. 484-505.
- Döbert, H./Klieme, E. (2009): Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 317-336.
- Ehmke, T./Klieme, E./Stanat, P. (2013): Veränderung der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (Beiheft 59), S. 132-150.
- Ertl, H. (2006): Educational Standards and the Changing Discourse on Education: the Reception and Consequences of the PISA Study in Germany. In: Oxford Review of Education 32, H. 5, S. 619-634.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2013): Soziale Auslese ist Bremsklotz des deutschen Bildungssystems. URL: https://www.gew.de/Soziale_Auslese_ist_Bremsklotz_des_deutschen_Bildungssystems.html; Zugriffsdatum: 21.04.2015.
- Goldstein, H./Moss, G. (2014): Knowledge and Numbers in Education. In: Comparative Education 50, H. 3, S. 259-265. 10.1080/14681366.2014.926138: 1-7.
- Grek, S. (2009): Governing by Numbers: the PISA "Effect" in Europe. In: Journal of Education Policy 24, H. 1, S. 23-37.
- Henry, M./Lingard, B./Rizvi, F./Taylor, S. (Hrsg.) (2001): The OECD, Globalisation and Education Policy. Edited by G. Neave. Oxford: IAU Press/Pergamon.

- Hepp, G.F. (2011): *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Hood, C. (2007): *Public Service Management by Numbers: Why Does It Vary? Where Has It Come From? What Are the Gaps and the Puzzles?* In: *Public Money & Management* 27, H. 2, S. 95-102.
- Jakobi, T./Lamping, W. (2011): *Die Macht der Rangliste? Die Reaktion auf internationale Leistungsvergleiche im deutschen Politikprozess*. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 21, H. 3, S. 365-389.
- Klieme, E. (2013): *Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie*. In: Lin-Klitzinger, S./Di Fuccia, L./Müller-Frerich, G. (Hrsg.): *Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-51.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2002): *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002*. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf>; Zugriffsdatum: 06.05.2015.
- Knill, C. (2005): *Introduction: Cross-national Policy Convergence: Concepts, Approaches and Explanatory Factors*. In: *Journal of European Public Policy* 12, H. 5, S. 764-774.
- Krais, B./Friedeburg, L.v. (2003): *PISA und ein Blick zurück auf Bildungsreformen in Deutschland. Ludwig von Friedeburg im Gespräch mit Beate Krais*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23, H. 1, S. 40-50.
- Lange, H. (2002): *Qualitäts- und Standardsicherung im allgemeinbildenden Schulwesen*. In: *Bund-Länder-Kommission (Hrsg.): Expertenbericht des Forum Bildung*. Bonn: BLK, S. 211-223.
- Lundahl, C./Waldow, F. (2009): *Standardisation and “Quick Languages”: The Shape-shifting of Standardised Measurement of Pupil Achievement in Sweden and Germany*. In: *Comparative Education* 45, H. 3, S. 365-385.
- Marcussen, M. (2004): *OECD Governance through Soft Law*. In: Mörth, U. (Hrsg.): *Soft Law in Governance and Regulation. An Interdisciplinary Approach*. Cheltenham: Edward Elgar, S. 103-126.
- Martens, K./Jakobi, A.P. (2010): *Expanding and Intensifying Governance: The OECD in Education Policy*. In: Dies. (Hrsg.): *Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy Making?* Oxford: Oxford University Press, S. 146-163.
- Martens, K./Niemann, D. (2013): *When Do Numbers Count? The Differential Impact of Ratings and Rankings on National Education Policy in Germany and the US*. In: *German Politics* 22, H. 3, S. 314-332.
- Münch, R. (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*. McKinsey & Co. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Niemann, D. (2014): *After the Big Bang – German Education Policy in the Wake of the PISA Study and the Bologna Process*. In: Martens, K./Knodel, P./Windzio, M. (Hrsg.): *Internationalization of Education Policy. A New Constellation of Statehood in Education?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 91-114.
- Nikolai, R./Briken, K./Niemann, D. (2015, im Druck): *Teacher Unionism in Germany*. In: Moe, T.M./Wiborg, S. (Hrsg.): *Teachers Unions in Comparative Perspective*.
- OECD (2003): *Schooling for Tomorrow. Analysing and Understanding the “Demand for Schooling” – Country Reports*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2011a): Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011b): School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance? In: PISA in Focus 9, S. 1-4.
- OECD (2011c): Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing.
- Prais, S.J. (2003): Cautions on OECD's Recent Educational Survey (PISA). In: Oxford Review of Education 29, H. 2, S. 139-163.
- Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster u.a.: Waxmann.
- Radtke, F.-O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Erziehungswissenschaft 27, S. 109-136.
- Scharpf, F.W. (2006): The Joint-Decision Trap Revisited. In: Journal of Common Market Studies 44, H. 4, S. 845-864.
- Schneider, W. (2013): PISA – die neue Norm für den Bildungsbegriff? In: Lin-Klitzinger, S./Di Fuccia, L./Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75-86.
- Sharman, J.C. (2007): Rationalist and Constructivist Perspectives on Reputation. In: Political Studies 55, H. 1, S. 20-37.
- Spring, J. (2008): Research on Globalization and Education. In: Review of Educational Research 78, H. 2, S. 330-363.
- Steiner-Khamsi, G. (2003): The Politics of League Tables. In: Journal of Social Science Education 1, S. 1-6.
- Tillmann, K.-J. (2004): Was ist eigentlich neu an PISA? Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln. In: Neue Sammlung 44, H. 4, S. 477-486.
- Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS.
- Wolf, D./Martens, K. (2009): Boomerangs and Trojan Horses. The Unintended Consequences of Internationalizing Education Policy Through the EU and the OECD. In: Amaral, A./Neave, G./Musselin, C./Maassen, P. (Hrsg.): European Integration and the Governance of Higher Education and Research. Dordrecht: Springer, S. 81-108.
- Wolf, F. (2008): Die Schulpolitik – Kernbestand der Kulturhoheit. In: Hildebrandt, A./Wolf, F. (Hrsg.): Die Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich. Wiesbaden: VS, S. 21-41.
- Woodward, R. (2009): The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). London: Routledge.

Dennis Niemann, Dr. rer. pol., geb. 1979, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Interkulturelle und Internationale Studien (InIIS), Universität Bremen.

Anschrift: UNICOM, R. 2280, Mary-Somerville-Straße 7, 28359 Bremen
E-Mail: dniemann@uni-bremen.de

Simone Bloem

PISA im OECD-Bildungsdirektorat

PISA als Instrument zur Orientierung und Steuerung der internationalen Bildungspolitik

Zusammenfassung

Seit Einführung der Studie nahmen die Zahl und der Umfang der Publikationen und Materialien zu PISA stetig zu. Seitens des OECD-Bildungsdirektorats werden seit PISA 2009 neue Formen der Datenaufbereitung eingesetzt, um PISA stärker für eine politische Beratung zu nutzen. Dies erfolgt insbesondere durch Systemlevelanalysen und die Identifikation und Herausstellung von Best Practices. Kritisch zu betrachten ist, dass kausale Schlüsse nahegelegt werden, die aus wissenschaftlicher Sicht nicht gerechtfertigt sind.

Schlüsselwörter: OECD, PISA, Politikberatung, Erkenntnisproduktion, Datenanalyse, Global Governance, epistemische Gemeinschaft

PISA in the OECD Directorate for Education

PISA as a Governance Instrument of International Education Policies

Summary

Since the introduction of PISA, the number and scope of PISA publications and materials have grown steadily. New forms of data analysis have been used since PISA 2009 by the OECD Directorate for Education in order to stronger link PISA to policy advice. It involves in particular system level analysis and the identification and promotion of best practices. A critical view should however be taken with regard to these practices as they imply causal claims which are scientifically unjustified.

Keywords: OECD, PISA, policy advice, knowledge production, data analysis, Global Governance, epistemic community

1. Einleitung

Bei dem Programme for International Student Assessment (PISA) der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) handelt es sich um die aktuell wohl einflussreichste internationale Vergleichsstudie. Sie erregt seit der

Veröffentlichung der ersten Ergebnisse im Jahr 2001 erhebliches Aufsehen in Medien, Politik und Wissenschaft.

Im Unterschied zur Mehrzahl der bereits erschienenen wissenschaftlichen Beiträge zu PISA soll die Studie in diesem Beitrag aus einer anderen und bisher kaum beachteten Perspektive betrachtet werden. Grundsätzlich können zwei Zugangswege zur Untersuchung des Einflusses und der Bedeutung von PISA für die internationale Bildungspolitik unterschieden werden. So kann zum einen der politische oder bildungspraktische Wandel in verschiedenen Ländern untersucht werden (vgl. u.a. Ertl 2006, Hartong 2012, Leibfried/Martens 2008 und Niemann 2010 für bildungspolitische Reaktionen in Deutschland; Breakspear 2012 und Wiseman 2013 für einen Überblick zu politischen Reaktionen auf PISA in verschiedenen teilnehmenden Staaten). Zum anderen kann eine Auseinandersetzung darüber stattfinden, wie PISA seitens verschiedener Akteure, beispielsweise von solchen der empirischen Bildungsforschung, nationalen PISA-Koordinatorinnen und -koordinatoren, den Medien, Bildungspolitikerinnen und -politikern oder der OECD genutzt wird (vgl. u.a. Bolívar 2011; Grek 2008; zur medialen Rezeption Ravela 2011). Im Fokus dieses Beitrags stehen der Umgang mit und die Nutzung von PISA im OECD-Bildungsdirektorat, welches als eigenständig handelnder Akteur im Zusammenhang mit PISA bislang kaum untersucht wurde (vgl. u.a. Bloem 2013; Sellar/Lingard 2013).

Dabei ist die OECD als Koordinatorin der PISA-Studie aufgrund ihrer globalen Reichweite, ihrer hohen Output-Rate an Publikationen, ihrer Reputation und der Nutzung ihrer Publikationen in Wissenschaft, Politik und Medien sowie ihrer Nähe zu politischen Entscheidungsträgern ein besonders bedeutender Akteur bei der Verwendung der PISA-Ergebnisse zur Formulierung politischer Empfehlungen. In diesem Beitrag wird die Rolle des OECD-Bildungsdirektorats bei der Publikation von Daten und Ergebnissen aus PISA analysiert. Hierfür wird auf Kenntnisse zurückgegriffen, die mittels Interviews mit OECD-Expertinnen und -Experten, teilnehmender Beobachtung im OECD-Bildungsdirektorat sowie Dokumentenanalyse von OECD-Publikationen zu PISA gewonnen wurden. Der Beitrag zeigt, wie das Projekt PISA seine Dynamik entfaltete und wie es im OECD-Bildungsdirektorat strategisch zur politischen Einflussnahme genutzt wird.

Zunächst werden theoretische Zugänge zur Untersuchung des Umgangs mit den PISA-Ergebnissen und ihrer Nutzung im OECD-Bildungsdirektorat präsentiert (Kap. 2). Anschließend werden das OECD-Bildungsdirektorat vorgestellt, das methodische Vorgehen beschrieben und begründet (Kap. 3) sowie zentrale Ergebnisse der Untersuchung präsentiert (Kap. 4). Dabei geht es vor allem um den Einsatz der PISA-Studie als Instrument zur Orientierung und Steuerung internationaler und nationaler Bildungspolitiken und die einem solchen Einsatz zugrunde liegenden Strategien und Praktiken. Anhand von Erfahrungsberichten von OECD-Experten und -Expertinnen sowie einer Analyse des Outputs an Materialien und Berichten der OECD werden der

Bedeutungszuwachs von PISA für die Tätigkeiten des OECD-Bildungsdirektorats sowie die sich verstärkende Nutzung für die politische Beratung illustriert. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Verweis auf mögliche zukünftige Entwicklungspfade und sich hieran anschließende Forschungsfragen hinsichtlich der Nutzung und Bedeutung von PISA in der OECD (Kap. 5).

2. Theoretische Zugänge und Hypothesen: PISA im OECD-Bildungsdirektorat

Jakobi und Martens (2010) zeigen, dass die OECD seit den 1990er-Jahren ihre quantitativen Datenbestände im Bildungsbereich stark vergrößert hat. Der Beschluss zur Durchführung von PISA aus dem Jahr 1997 stellte dabei einen Meilenstein in der Erweiterung der OECD-Bildungsstatistiken dar. Ein wissenschaftsbasierter vergleichender Ansatz auf Grundlage von Daten wurde in den 1990er-Jahren zunehmend zur Handlungsgrundlage des OECD-Bildungsdirektorats. Heute bilden insbesondere Daten und quantitative Analysen von Bildungsergebnissen zentrale Elemente ihrer Aktivitäten und Publikationen. Sellar und Lingard (2013) zeigen, wie die OECD im Zuge der Weiterentwicklung und Erweiterung von PISA in den 2000er-Jahren den Einfluss auf den von ihr geprägten bildungspolitischen Diskurs vertiefen und ausbauen konnte. Sie konstatieren insbesondere die wachsende Erklärungskraft von PISA für die Politik mittels zunehmender Sekundäranalysen der Daten. Zudem konnte gezeigt werden, dass das OECD-Bildungsdirektorat seine Analysen auf der Basis von PISA-Daten seit PISA 2009 ausbaute und diese von externen Consultants auf OECD-Analysten und -Analystinnen verlagerte (vgl. Bloem 2013). Unter anderem sollte damit die politische Relevanz der Ergebnisse und Publikationen sichergestellt und ausgebaut werden.

Eine theoretische Basis findet die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit und der Nutzung von PISA im OECD-Bildungsdirektorat für die bildungspolitische Politikberatung in der *Global-Governance*-Forschung. In diesem Forschungsfeld werden internationale Organisationen als eigenständig handelnde Akteure, die eigene „Bürokratien“ (vgl. Barnett/Finnemore 2004, S. 156) und „institutionelle Dynamiken“ mit eigenen „Agenden“ (vgl. Nagel/Martens/Windzio 2010, S. 6) ausbilden, analysiert. Die OECD gilt als internationaler „think tank“, der Forschung zum Zwecke der Politikberatung betreibt (vgl. Carroll/Kellow 2011, S. 4; Godin 2004, S. 680). Nach Porter und Webb handelt es sich bei der OECD um eine „highly technical research organization“ (2007, S. 1). Der Wert der Organisation liege in ihrer epistemischen Bedeutung, indem sie gegenseitiges politisches Lernen und Austausch auf Basis ihrer hochwertigen Analysen ermögliche (vgl. Carroll/Kellow 2011, S. 4).

Haas (1992) führte den Begriff der „epistemischen Gemeinschaft“ ein, um das Handeln von internationalen Organisationen zu erfassen und zu untersuchen. Er definiert epistemische Gemeinschaften als „networks of professionals with recognised expertise and competence in a particular domain and an authoritative claim to policy-relevant knowledge within that domain or issue-area“ (ebd., S. 2). Epistemische Gemeinschaften, die sich in und um internationale(n) Organisationen formieren, stellen kausale Zusammenhänge zu komplexen Problemen her und bieten auf diese Weise den Staaten Handlungsvorschläge und einen Rahmen für Zusammenarbeit und Austausch; zugleich unterstützen sie sie dabei, nationale Interessen zu definieren (vgl. ebd.).

Epistemische Gemeinschaften zeichnen sich dadurch aus, dass das Wissen, welches von ihnen generiert wird, auf der Anwendung von wissenschaftlicher und technischer Expertise und nicht etwa auf „Rohdaten“ im Sinne isolierter Informationen oder auf Vermutungen basiert (vgl. ebd., S. 4). Ihre Erkenntnisse und Schlussfolgerungen sind aber grundsätzlich politischer Natur, d.h., sie unterliegen dem Kriterium einer vermuteten Nützlichkeit für die Politik. Ihre Mitglieder teilen gemeinsame Vorstellungen, die Grundlage ihres Handelns bilden sowie ihr Handeln legitimieren und orientieren (vgl. ebd., S. 19).

Die Aktivitäten und das von epistemischen Gemeinschaften generierte Wissen sind durch ihre enge Anbindung an die Politik an der Schnittstelle von wissenschaftlich und politisch orientiertem Handeln positioniert. Wie Roqueplo (1995) feststellt, ist es gerade auf jene Vermischung von Wissenschaft und Politik zurückzuführen, dass Expertinnen und Experten dazu verleitet werden, Empfehlungen auszusprechen, die ihre (wissenschaftlichen) Erkenntnisse überschreiten. So führe die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in politischen Entscheidungsprozessen dazu, dass Expertinnen und Experten „der Politik“ Antworten auf komplexe Fragen bereitstellen müssten, die sich aus einer wissenschaftlichen Perspektive nicht so ohne Weiteres beantworten ließen. Subjektive Überzeugungen, Werte, Ideologien oder Eigenschaften der Wissenschaftlerin bzw. des Wissenschaftlers beeinflussen somit die politische Beratung (vgl. ebd., S. 176f.).

Aus der Perspektive der *Global-Governance*-Forschung sind internationale Organisationen wie die OECD folglich weit mehr als nur *ausführende Organe* ihrer Mitgliedsländer. In dem vorliegenden Fall wird davon ausgegangen, dass das OECD-Bildungsdirektorat nicht nur die Vorstellungen und Interessen der Politik bzw. im Speziellen die Beschlüsse des *PISA Governing Board* (PGB)¹ ausführt, sondern selbst

1 Das PGB wurde nach dem Beschluss zur Entwicklung von PISA im Jahr 1997 eingerichtet. Es setzt sich aus Repräsentantinnen und Repräsentanten der PISA-Teilnehmerländer zusammen und trifft sich in regelmäßigen Abständen. Vertreterinnen und Vertreter der OECD-Mitgliedstaaten besitzen im Gegensatz zu Vertreterinnen und Vertretern der an PISA teilnehmenden Nicht-OECD-Mitglieder, der sogenannten Partnerländer, Entscheidungs-

als eigenständiger Akteur mit eigenen Interessen, Strategien und Praktiken auftritt. Es trägt damit wesentlich dazu bei, die PISA-Studie öffentlich in spezifischer Weise zu präsentieren.

Es formierte sich eine epistemische Gemeinschaft um PISA mit der OECD als Koordinatorin der Studie. Dabei handelt es sich insbesondere um das OECD-Bildungsdirektorat, das PGB, nationale Projektmanagerinnen und -manager und empirische Bildungsforscherinnen und -forscher sowie die verschiedenen Expertengruppen und Dienstleister, die sich mit je spezifischen Bereichen der Testentwicklung und -umsetzung befassen. Im Fokus steht hier das OECD-Bildungsdirektorat, das sich, wie im Folgenden gezeigt wird, zunehmend zum Kern der epistemischen Gemeinschaft um PISA entwickelte und durch den Ausbau sowie neue Formen der Aufbereitung von PISA-Daten an Bedeutung und politischer Einflusskraft gewann. Deutlich wird dabei, dass sich das Bildungsdirektorat, wie epistemischen Gemeinschaften zu eigen, zwischen den beiden Sphären Wissenschaft und Politik bewegt. Die Erkenntnisproduktion mit PISA ist datengestützt und folgt wissenschaftlichen Regeln, sodass die gewonnenen Ergebnisse und daraus gezogenen Empfehlungen für die Politik empirisch fundiert und objektiv erscheinen. Der Anspruch des OECD-Bildungsdirektorats, die politische Relevanz von PISA zu steigern und seine politischen Beratungstätigkeiten auf Grundlage von PISA auszubauen, führte dazu, PISA-Daten auf neue Art und Weise zu verwenden und zur Ableitung politischer Empfehlungen zu nutzen. Problematisch dabei ist, dass hierfür eigentlich kausale Zusammenhänge notwendig wären, die jedoch aus wissenschaftlicher Sicht nicht gerechtfertigt sind. Eine kausale Interpretation wird dabei in den Publikationen nur indirekt vorgenommen und den Adressaten überlassen.

3. Untersuchungsgegenstand und methodisches Vorgehen

Das OECD-Bildungsdirektorat, das *Directorate for Education and Skills*,² ist eines der zwölf Direktorate des OECD-Sekretariats mit Sitz in Paris. Vier Abteilungen innerhalb des Direktorats bearbeiten verschiedene Themenschwerpunkte im Bildungsbereich, darunter frühkindliche Bildung und Betreuung, Erwachsenen- und Schulbildung, Hochschulbildung, Chancengleichheit im Bildungssystem, Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsstufen, Lernergebnisse und ihre Bedeutung für soziale und ökonomische Entwicklung sowie Innovations- und Wissensmanagement. Im Jahr 2013 arbeiteten circa 140 Personen im Bildungsdirektorat, darunter

kompetenzen, während letztere nur einen Beobachterstatus besitzen. Das PGB bestimmt über die politischen Prioritäten von PISA und überwacht ihre Umsetzung. Zu seinen Aktivitäten gehören die Entwicklung neuer Indikatoren und der Testinstrumente sowie die Berichterstattung über die Ergebnisse (vgl. OECD 2014a, S. 556).

2 Diese Namensgebung erfolgte im September 2013, um den Bedeutungszuwachs von „Skills“ zum Ausdruck zu bringen. Zuvor hieß es *Directorate for Education*.

Analystinnen und Analysten mit verschiedenen Tätigkeitsfeldern und auf unterschiedlichen Hierarchieebenen, Statistikerinnen und Statistiker und unterstützendes Personal, Consultants, Praktikantinnen und Praktikanten und von nationalen Bildungsministerien der OECD-Mitgliedsländer entsandtes Personal. Das PISA-Team, eine Unterabteilung der Abteilung für frühkindliche Bildung und Schule, organisiert die Durchführung der Studie und führt verschiedene Aktivitäten rund um PISA aus. Dies erfolgt generell im Auftrag bzw. mit Zustimmung des PGB. Die PISA-Daten werden unter nationaler Verantwortung erhoben und von einem externen Dienstleister (*Australian Council for Educational Research*)³ zusammengeführt und aufbereitet. Zu den Hauptaufgaben des PISA-Teams gehören neben organisatorischen Aufgaben die Auswertung und tabellarische und graphische Aufbereitung des internationalen PISA-Datensatzes sowie die Erarbeitung von Publikationen und anderen Materialien. Zudem referieren Analystinnen und Analysten und Managerinnen und Manager des Teams auf Veranstaltungen und Konferenzen weltweit zu PISA.

Hinter den von der OECD veröffentlichten Bildungsdaten stehen Managerinnen und Manager, Analystinnen und Analysten, Statistikerinnen und Statistiker und Consultants, die die erhobenen Daten auf spezifische Art und Weise aufbereiten, analysieren, interpretieren und kontextualisieren. Sie *verleihen den Daten Bedeutung und bringen Zahlen zum Sprechen*, indem sie aus großen Datensets Informationen und Erkenntnisse extrahieren, welche Politik und Gesellschaft zur Verfügung gestellt werden. Es handelt sich um Akteure, die als *Wissensproduzentinnen und -produzenten* bezeichnet werden können.

Für diesen Beitrag wurde auf eine Auswahl von halbstandardisierten Interviews mit OECD-Angestellten und -Consultants zurückgegriffen, die die Verfasserin im Rahmen ihrer Dissertation geführt hat (vgl. 2015). Um die Anonymität der Interviewten zu wahren, werden keine Angaben zur beruflichen Position und zum Geschlecht gemacht. Zitate werden in der Sprache belassen, in welcher das Interview geführt wurde; sie sind numerisch gekennzeichnet.

Die Erkenntnisse dieses Beitrags stützen sich darüber hinaus auf Erfahrungen und Wissen der Verfasserin im Zuge ihrer Tätigkeit im OECD-Bildungsdirektorat (Januar 2010 bis Dezember 2013).

Schließlich werden noch Erkenntnisse aus einer Analyse schriftlicher Materialien verwendet. Der Korpus der einbezogenen Dokumente beinhaltet eine Auswahl an Publikationen des OECD-Bildungsdirektorats, die sich direkt oder indirekt auf PISA beziehen. Diese Publikationen wurden in Bezug auf ihre Art, Daten und Ergebnisse zu präsentieren, hin untersucht. Bei diesen Publikationen und den weiteren gesichteten Informationsmaterialien handelt es sich um die *bereinigten Endprodukte* eines

3 Ab PISA 2015 ist der externe Dienstleister der *Educational Testing Service*.

Prozesses der Übersetzung der Rohdaten in Aussagen zu Aspekten der allgemein bildenden Schulsysteme. Der konstruktive Prozess der Genese der Erkenntnisse ist in diesen Publikationen nicht mehr sichtbar und nachvollziehbar – eine Eigenschaft, die wesentlich dazu beiträgt, jene Erkenntnisse als empirische Fakten zu begreifen, die weitgehend unabhängig von ihren Autorinnen und Autoren erscheinen. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass PISA-Publikationen unter Autorschaft der OECD als Institution herausgegeben werden. Die Autorinnen und Autoren werden ausschließlich im Vorwort aufgeführt.

4. PISA als Instrument zur Orientierung und Steuerung internationaler und nationaler Bildungspolitiken

4.1 Der Bedeutungszuwachs von PISA im OECD-Bildungsdirektorat

PISA entwickelte sich von einem weitgehend ausgelagerten zu einem zentralen Projekt und Tätigkeitsfeld des OECD-Bildungsdirektorats. Heute gelten die Aktivitäten mit und um PISA organisationsintern als herausragend, was die von ihnen erzielte mediale und öffentliche Aufmerksamkeit und den von ihnen erzielten Output an Berichten und anderen Materialien betrifft (vgl. Interview#18; Interview#25).

Die Zahl der Angestellten, die im Rahmen der PISA-Studie in der OECD beschäftigt sind, wuchs kontinuierlich. In der ersten PISA-Runde beschränkte sich die Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des PISA-Teams auf insgesamt drei Analysten und Statistiker (vgl. Interview#4). Neben der Ausführung von organisatorischen Tätigkeiten waren sie für das Verfassen des PISA-2000-Erstergebnisberichts zuständig, welcher im Jahr 2001 unter dem Titel „Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000“ erschien (OECD 2001). Heute setzt sich das PISA-Team aus zehn bis 15 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedener Dienstgrade und Zuständigkeitsbereiche zusammen. Nicht zuletzt kann auch die Liste der Beteiligten des OECD-Sekretariats im Anhang der PISA-Erstergebnisse (Annex C) als Indiz hierfür betrachtet werden. Diese wuchs seit dem ersten Erstergebnisbericht 2001 von fünf auf 23 Personen im Erstergebnisbericht 2012 (vgl. OECD 2001; 2014a).

Mit der Zahl der Angestellten wuchsen auch die Zahl und der Umfang der Berichte und Materialien zu PISA. Beispielsweise werden die Erstergebnisse der PISA-Studie seit 2009 in fünf bzw. sechs Bänden veröffentlicht, während die Ergebnisse der ersten PISA-Zyklen in nur einem Band erschienen sind. Entsprechend stieg auch die Anzahl der veröffentlichten Tabellen und Graphiken, und der begleitende Fließtext nahm an Umfang zu. Darüber hinaus werden seit einigen Jahren in zunehmender Zahl weitere PISA-Berichte und Informationsmaterialien verfasst, darunter beispielsweise die 40-seitige Überblicksbroschüre, die zentrale Ergebnisse der verschiedenen Bände der

PISA-2012-Erstergebnisberichte zusammenfasst (vgl. OECD 2014b), oder die 2011 eingeführte *PISA in Fokus*-Serie – monatlich erscheinende Kurzberichte mit wechselnden Themenschwerpunkten, die wesentliche Ergebnisse der Studie aufgreifen, zusammenfassen, graphisch aufbereiten und über verschiedene Informationswege verbreiten. Zugleich wurde seit PISA 2009 die mediale Verbreitung der PISA-Ergebnisse verstärkt und diese insbesondere in der letzten PISA-Runde von 2012 nochmals intensiviert. Insbesondere soziale Medien, wie Blogs, Twitter und Facebook, wurden erstmals intensiv genutzt (vgl. Interview#25).

Die wachsende Zahl an Berichten und Materialien zu PISA erfordert zudem größere Ressourcen im Produktionsteam des Bildungsdirektorats, welches die Fertigstellung und die Publikationen der OECD-Berichte und -Materialien des Bildungsdirektorats betreut und für die mediale Kommunikation zuständig ist. Zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen für PISA im Bildungsdirektorat waren deshalb notwendig, um den enorm hohen Output an PISA-Produkten zu gewährleisten.

Die im Rahmen von PISA erhobenen Daten entwickelten sich zum zentralen Datensatz des Bildungsdirektorats. Wie ein OECD-Experte verdeutlicht, fungiert PISA inzwischen als Referenzrahmen für fast alle Aktivitätsbereiche des Bildungsdirektorats und besitzt damit quasi einen „Monopolstatus“:

It [PISA] is such a rich knowledge-base. It is a very important reference point. And it is having a kind of monopoly status, because there is no alternative knowledge-base, which is equally rich and which is methodologically equally sound, although it has its limits. PISA is not the ultimate kind of thing, and the colleagues working on PISA know very well that they have to develop and expand and look further into skills et cetera. In the moment it has a very high status and a very high monopoly and I think this is well deserved, it's not because PISA has now become a Dogma, but I think it is still very much deserved. [...] So it has become a bit of – not a bible, but very important point of reference, in a positive way, but also in negative way. (Interview#16)

Wie schon Jakobi und Martens (2010) konstatierten, spielten Daten seit den 1990er-Jahren eine zunehmende Rolle in den Aktivitäten und Publikationen des OECD-Bildungsdirektorats. Erfahrungsberichte der OECD-Experten und -Expertinnen zeugen davon, dass mit der steigenden Anzahl an verfügbaren Daten und der Einführung neuer Erhebungen⁴ der Einbezug von Daten in die politische Beratung des OECD-Bildungsdirektorats in den letzten Jahren nochmals an Bedeutung gewann. Dies sei nicht zuletzt auch auf die zunehmende Nachfrage nach quantitativen Analysen seitens der Länder zurückzuführen:

4 Zu den neueren Erhebungen gehören insbesondere TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) sowie PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*).

In der Vergangenheit fühlten sich die Länder sehr viel wohler in einer thematischen Analyse, die nicht so grausam alles Quantifizierbare sezierte. Das hat sich gewandelt. Inzwischen will die Mehrzahl der Länder sehr wohl einen akkuraten Bericht haben, der sowohl die quantitativen Daten erfasst als auch eine quantitative Analyse vornimmt und im nächsten Schritt politische Empfehlungen ausspricht. (Interview#18)

Die OECD vermittelt in ihren Publikationen und Materialien ihre Sichtweisen und verbreitet Wertvorstellungen darüber, wie Bildungssysteme und Gesellschaften zu gestalten sind und wie die Politik entsprechend reagieren kann. Dazu gibt sie den politischen Akteuren Handlungsempfehlungen. Der zunehmende Output an Publikationen und Materialien sowie die verstärkte mediale Präsenz im Rahmen der PISA-Studie vergrößern damit auch die Chance der OECD, sich für ihre Positionen in der Politik und der Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen und somit ihren Einfluss auf politisches und bildungspraktisches Handeln auszubauen. Diese Entwicklung unterstreicht die steigende Bedeutung des OECD-Sekretariats. Das OECD-Sekretariat stellt damit heute den Kern der epistemischen Gemeinschaft um PISA dar, und dies nicht nur symbolisch im Hinblick auf den Ort, an dem die Fäden zusammenlaufen, sondern auch als grundlegender Erkenntnisproduzent und als zentrale epistemologische Autorität, die die PISA-Studie an die internationale Bildungspolitik anbindet und diese zu steuern vermag.

Durch den Einbezug quantitativer Daten und vergleichender Analysen auf der Grundlage der Daten können Sichtweisen und Interessen des OECD-Bildungsdirektors empirisch untermauert und objektiviert werden. Der Rückgriff auf wissenschaftliche Methoden und objektive Kriterien ist Voraussetzung für die Legitimation ihrer politischen Beratungstätigkeiten und ermöglicht der OECD epistemologisches Regieren. So operiert die OECD nach dem Prinzip des „evidence-based policy advice“, d.h., sie möchte ihre politischen Empfehlungen stets empirisch stützen, indem Daten und andere Wissensquellen, Sekundärliteratur, nationale Datenbestände etc. herangezogen werden. Eben jener Bezug auf „Evidence“ ermögliche es, „objektiv“ zu sein, wie die Organisation in ihrer Selbstbeschreibung konstatiert (vgl. OECD 2011).

Die Herstellung von Zusammenhängen zwischen bestimmten Phänomenen und deren kausaler Interpretation, wie etwa des vermeintlich empirischen Nachweises eines positiven Einflusses verbesserter Bildungsleistung – gemessen in PISA-Punkten – auf nationales Wirtschaftswachstum in der Schlüsselpublikation „The High Cost of Low Performance“ (OECD 2010a), ist dabei ein Charakteristikum epistemischer Gemeinschaften. Gerade die vermeintliche Objektivität durch eine empirische Untermauerung von Zusammenhängen, wie sie vom OECD-Bildungsdirektorat postuliert wird, ist entscheidend für die Stärke des Einflusses, den der Diskurs auf politische Entscheidungsträger und -trägerinnen und Medienvertreter und -vertreterinnen ausübt.

4.2 Der Ausbau der politischen Beratung mit PISA

Ursprünglich wurde PISA als politisches Monitoringinstrument konzipiert und entwickelt. So sollte die OECD die Koordination und Durchführung der Studie leiten und deskriptive Ergebnisse bereitstellen. Es sollte im Ermessen der Länder stehen, PISA-Ergebnisse zu interpretieren und für bildungspolitische Entscheidungen zu nutzen. Nach Aussagen der OECD-Expertinnen und -Experten wird PISA jedoch seitens des OECD-Bildungsdirektorats inzwischen zunehmend als „Instrument des politischen Wandels“ betrachtet und als solches nutzbar gemacht und eingesetzt (vgl. Interview#19; Interview#20). Das OECD-Bildungsdirektorat nutzt die Studie deshalb verstärkt zur Ableitung politischer Empfehlungen. Dieser Wandel ist begleitet von neuen Formen der Datenanalyse. Hierzu gehören zum einen die Durchführung von Systemlevelanalysen und zum anderen die Ableitung von *Best-Practice*-Politiken und -Praktiken (s.u.).

Die Erkenntnisproduktion mit PISA in der OECD beschränkte sich in den ersten PISA-Zyklen vor allem auf deskriptive Datenauswertungen zur Beschreibung von unidimensionalen Ergebnissen sowie von Korrelationen zwischen verschiedenen Merkmalen. Diese wurden nicht politisch interpretiert. Ein OECD-Experte erklärt hierzu:

Our role from the beginning was to try to analyse the data. But we should distinguish between one way, which is very simple, you just describe the data and even if you go into relationships you just provide results for these, you describe how they differ, but you don't interpret them. And the second level is policy analysis, when you try to conclude about policies. For example you don't only say that there is inequality in countries, or that performance is higher or lower in some countries, but you try to interpret these and you try to give some advice about policies. This was completely absent in the first rounds 2000/2003. Obviously in 2000 there was nothing about that and 2003 there were maybe few others but not many. And in 2006 we did it [policy analysis] the first time. (Interview#6)

Zwar enthielten bereits die ersten PISA-Erstergebnisberichte ein Kapitel zu politischen Implikationen; dieses enthielt jedoch keine konkreten politischen Empfehlungen, und es wurden keine *Best-Practice*-Politiken und -Praktiken herausgestellt. Das Kapitel zu politischen Implikationen des PISA-2000-Erstergebnisberichts enthält vor allem deskriptive Analysen zum Zusammenhang von Bildungsleistung und sozioökonomischem Hintergrund von Schülerinnen und Schülern (diese Thematik wird seit PISA 2009 in einem eigenen Ergebnisband behandelt) sowie Korrelationsanalysen zum Zusammenhang von Schulfaktoren und -charakteristiken mit den Bildungsleistungen. Das Kapitel enthält insgesamt nur wenige Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik bzw. keine direkten politischen Empfehlungen (vgl. OECD 2001). Im Erstergebnisbericht zu PISA 2003 wird jedes Kapitel mit der Überschrift „Politische

Implikationen“ abgeschlossen. Hier werden die wesentlichen Ergebnisse des jeweiligen Kapitels zusammengefasst und in einen bildungspolitischen Kontext gestellt (vgl. OECD 2004). Aber auch hier werden keine direkten politischen Empfehlungen ausgesprochen oder nationale *Best Practices* identifiziert und herausgestellt, wie dies in den späteren PISA-Erstergebnisberichten der Fall ist (vgl. OECD 2010b; OECD 2013a).

Durch eine weitgehend deskriptive Datenaufbereitung wurde die politische Unabhängigkeit der OECD als Koordinator der Studie herausgestellt. Diese Handlungspraxis kann als eine spezifische *Legitimierungsstrategie* aufgefasst werden. So gibt eine deskriptive Ergebnisdarstellung – ohne diese für die politische Beratung zu nutzen – Objektivität bzw. Werturteilsfreiheit der OECD als Koordinatorin der Studie vor. Jene Eigenschaften sind notwendige Voraussetzung für die Glaubwürdigkeit und damit Legitimität der OECD. Wie Experten und Expertinnen herausstellen, sei die Glaubwürdigkeit der OECD bei den ersten PISA-Zyklen wesentlich an eine deskriptive Ergebnisdarstellung geknüpft gewesen (vgl. Interview#4; Interview#18).

Bei PISA ist es schon so, dass wir zunächst die Datenerfassung hatten, und die politischen Empfehlungen sind sehr viel später erst hinzukommen, und das war auch richtig so. Wenn wir daraus zu voreilig politische Konsequenzen empfohlen hätten, dann wären wir unter Umständen auch nicht glaubwürdig gewesen. (Interview#18)

Die Rolle des OECD-Sekretariats als neutraler Koordinator der Studie und ausschließlich „ausführendes Organ“ politischer Interessen wäre mit einer expliziten politischen Beratungstätigkeit nicht vereinbar gewesen und hätte auch den Intentionen der Mitgliedsstaaten widersprochen. Zudem war das PISA-Team im OECD-Sekretariat für die Übernahme einer zusätzlichen politischen Beratungstätigkeit unterausgestattet.

Seit PISA 2009 erfolgt jedoch eine stärkere Anbindung der Studie an eine politische Beratung insbesondere durch zwei Formen der Datenanalyse: Es handelt sich dabei zum einen um Systemlevelanalysen der PISA-Daten und zum anderen um die Verknüpfung von PISA-Ergebnissen mit qualitativen Informationen, die über Experteninterviews bezogen und zur Herausstellung von *Best Practices* herangezogen werden.

Bei den Systemlevelanalysen werden Systemcharakteristiken (also Charakteristiken von Bildungssystemen auf nationalem Niveau) mit nationalen Bildungsleistungen und dem Niveau von Chancengleichheit⁵ der nationalen Sekundarschulsysteme ver-

5 Als Indikatoren für Chancengleichheit werden die durch die sozio-ökonomische Herkunft der Schüler erklärte Varianz in den Bildungsleistungen herangezogen sowie die Verbesserung in der Bildungsleistung, die mit einem Anstieg des sozio-ökonomischen Niveaus der Schüler einhergeht (Anstieg des *PISA Index of Economic, Social and Cultural Status* um eine Einheit).

bunden. So könne insbesondere der Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen untersucht werden, welche zwar zwischen, nicht aber innerhalb von Ländern variieren.⁶ Solche Analysen ermöglichten es, universelle Aussagen zum Zusammenhang zwischen spezifischen Systemcharakteristiken und der Leistung bzw. der Chancengleichheit in Bildungssystemen zu treffen (vgl. Interview#14). Schon von Anbeginn internationaler Vergleichsstudien an wurde darin ihr besonderes Erkenntnispotential gesehen (vgl. Crossley 2009; Schriewer 2000). Insbesondere die Ergebnisbände „What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices“ zu PISA 2009 und PISA 2012 basieren wesentlich auf solchen Analysen (vgl. OECD 2010b; 2013a). Beispiele für solche Analysen sind der Zusammenhang zwischen der Höhe der Lehrergehälter und nationalen Bildungsleistungen oder der Zusammenhang zwischen dem Grad an Schulautonomie und Bildungsleistungen. So würden Analysen zeigen, dass Länder mit hohem Bruttoinlandsprodukt (BIP), die höhere Lehrergehälter bezahlen, höhere Leistungen erbringen (vgl. OECD 2013a, S. 42). Schulautonomie habe positive Effekte auf Leistungsergebnisse, sofern sie an entsprechende Praktiken gebunden sei, die Schulen oder lokale Einheiten in die Verantwortung nehmen (vgl. ebd., S. 18). Ergebnisse solcher Systemanalysen können als die von der OECD präferierten Bildungsmodelle angesehen werden. In Präsentationen und Vorträgen wird immer wieder auf solche Zusammenhänge verwiesen. Die einleitende Zusammenfassung sowie das Schlusskapitel zu den politischen Implikationen der Ergebnisse greifen die einzelnen Ergebnisse nochmals auf und stellen damit einen, wenn nicht direkten, so doch indirekten Zusammenhang mit als vorteilhaft angesehenen Bildungspolitik und -praktiken her. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive werden die Grenzen des Sagbaren damit überschritten, da es mit PISA-Daten aufgrund ihres Querschnittsdesigns nicht möglich ist, kausale Zusammenhänge aufzuzeigen, die Rückschlüsse auf die Wirksamkeit spezifischer Politiken oder Bildungspraktiken geben könnten.

Neben der grundlegenden Problematik, keine kausalen Zusammenhänge mit PISA-Daten identifizieren zu können, weisen die Systemlevelanalysen sehr geringe (gemessene) Zusammenhänge auf und lassen damit keine eindeutigen Aussagen über die Beziehung zwischen Phänomenen zu. Beispielsweise ist der Korrelationskoeffizient R^2 zwischen dem nationalen Leistungsniveau in Mathematik und der Höhe der Lehrergehälter für Länder mit hohem BIP mit 0.09 zwar statistisch signifikant; er ist allerdings sehr klein, sodass eher von einem statistischen Nichtzusammenhang gesprochen werden sollte als von einem positiven Zusammenhang (vgl. OECD 2013a, S. 42).

6 Ein Beispiel hierfür wäre etwa die Bedeutung zentraler Abschlussprüfungen. In föderal organisierten Staaten, darunter auch Deutschland, variieren institutionelle Rahmenbedingungen auch innerhalb eines Staates. Zur Durchführung von Systemlevelanalysen wird daher auf den Durchschnitt der jeweilig untersuchten Variable zurückgegriffen.

Eine weitere Problematik besteht darin, dass Variablen stark generalisiert werden. Hinsichtlich der Analysen zu Schulautonomie beispielsweise besteht ein Zusammenhang nur für einen der beiden PISA-Indizes zur Schulautonomie, nämlich für Autonomie hinsichtlich der Gestaltung von Lehrplan und Evaluation (*index for curriculum and assessment*), nicht jedoch im Hinblick auf Autonomie bei der Verteilung von Ressourcen (*index of school autonomy for resource allocation*). Dennoch wird auf einen allgemeinen positiven Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Bildungsleistung hingewiesen. Das Konzept der *Accountability* basiert ebenfalls auf einer Generalisierung, wobei von einigen wenigen Variablen, für die sich signifikant statistische Zusammenhänge zeigen, auf das Gesamtkonzept von *Accountability* geschlossen wird. Es handelt sich insbesondere um den Anteil der Schulen im jeweiligen Land, die Schulleistungen veröffentlichen (*schools post achievement data publicly*), die Fortbildungen und Ausbildung von Lehrkräften anbieten (*staff development and training*), sowie solche, in denen Lehrkräfte an der Schulleitung beteiligt sind (*teacher participation in school management*) (vgl. OECD 2013a, S. 52). Keine signifikant positiven Zusammenhänge zeigen sich für andere Variablen, die *Accountability*-Arrangements in Schulen betreffen, wie beispielsweise für die Kommunikation von Schultests gegenüber den Eltern (*use students' achievements to inform parents about their child's progress*) oder die Nutzung von Schultests, um Aussagen zur Effizienz von Lehrkräften zu treffen (*to make judgements about teachers' effectiveness*) (vgl. ebd., S. 52f.).

Darüber hinaus müssen Zusammenhänge, die auf Systemebene ermittelt werden, nicht auf Ebene der einzelnen Schulen gelten. Beispielsweise zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Mathematikleistung nur in 17 Ländern, während in den anderen Ländern ein negativer oder kein Zusammenhang beobachtet werden kann. Wird verschiedenen weiteren Einflussfaktoren, wie Schulart sowie demographischen und sozio-ökonomischen Unterschieden der Schulen, Rechnung getragen, so ist ein positiver Zusammenhang auf Schulebene nur noch in vier Ländern beobachtbar (vgl. ebd., S. 52).

Dem Umstand, dass wegen des Designs von PISA keine kausalen Schlüsse gezogen werden können, wird durch Anwendung einer wissenschaftlich korrekten Sprache bei der Ergebnisinterpretation Rechnung getragen. Konventionen, wie Ergebnisse quantitativer Sekundäranalysen zu berichten sind, werden eingehalten. Es handelt sich um eine sprachliche Beschreibung von Ergebnissen, die als technisch bezeichnet werden kann. Dabei wird zur Beschreibung der Ergebnisse bestimmter Rechenverfahren auf ein spezifisches Vokabular zurückgegriffen. Immer wiederkehrende Formulierungen zur Beschreibung von Zusammenhangsmaßen sind daher „relationship“ bzw. „is related“ oder „association“ bzw. „is associated“ oder „is correlated“. Die OECD hebt in ihren Publikationen klar hervor, dass aus den Ergebnissen der PISA-Studie keine kausalen Schlüsse gezogen werden können. Hervorgehoben wird hingegen der Nutzen von PISA für *Benchmarking*, internationale Vergleiche und *Peer Learning*.

„While PISA cannot identify cause-and-effect relationships between policies/practices and student outcomes, it can show educators, policy makers and the interested public how education systems are similar and different – and what that means for students.“ (OECD 2014a, S. 24)

Dies ist nur eine der vielen Stellen in den PISA-Berichten, in welcher darauf hingewiesen wird, dass eine kausale Interpretation relationaler Zusammenhänge nicht möglich ist (vgl. OECD 2013a, S. 31, 83).

Ein Experte äußerte sich zu diesen sprachlichen „Restriktionen“ bei der Beschreibung von Zusammenhängen wie folgt:

I found it initially very difficult not so much because, I can respect that rule, fine, I understand the rule and I respect it, but [...] I find it very frustrating that we give all this information but we don't dare say this is true because of this. I find that enormously frustrating. [...] You have to hint edit. We always say, we can't mention causal effects, but you have to somehow make the connection without saying this is the result of that. [...] I mean we are letting everybody else make those interpretations for us. (Interview#21)

Deutlich wird in diesem Zitat, dass die (kausale) Interpretation dem Leser bzw. der Leserin überlassen wird. Zielt die OECD darauf ab, politische Politikempfehlungen auszusprechen, scheint es nur selbstverständlich, dass die Interpretation grundsätzlich dazu tendiert, die unabhängigen Variablen als Ursache aufzufassen. Nur dies kann zu Empfehlungen führen, die politisch verwertbar sind. Die politisch orientierten Analysen der OECD implizieren damit kausale Schlussfolgerungen. Nach Aussage eines OECD-Experten wird dies als ein Problem betrachtet, das vor allem in der Wissenschaft vorherrscht, nicht aber von der Politik als solches wahrgenommen wird (vgl. Interview#6).

Formulierungen, wie „tend to“, „be assumed to“ oder „may“, dienen dem Ausdruck von Unsicherheit, mit dem das Gemessene bzw. die Interpretation der Ergebnisse stets behaftet bleiben. Solche Formulierungen relativieren die getroffenen Aussagen, ihren Kern behalten sie aber dennoch bei. So heißt es beispielsweise in der einleitenden Zusammenfassung: „Schools in high-performing systems tend to have more responsibility for curricula and assessments.“ Oder: „Systems with larger proportions of students who arrive late for school and skip classes tend to show lower overall performance.“ (OECD 2013a, S. 18)

Eine weitere Form von Datenanalyse, die PISA stärker mit einer politischen Beratungstätigkeit verknüpft, ist die Beschreibung von Bildungspraktiken, Politiken und Reformpfaden nationaler Bildungssysteme in Verbindung mit positiven Eigenschaften oder Verbesserungen hinsichtlich der Bildungsleistungen oder der Chancengleichheit. Dabei werden die PISA-Ergebnisse mit qualitativ erhobenen Daten in Form von

Interviewmaterial und Erklärungen nationaler Bildungsexpertinnen und -experten ergänzt. Auf diese Weise werden *Best-Practice*-Beispiele abgeleitet und veranschaulicht. Sie sollen dem *Peer Learning* dienen, indem sie nationale Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Dies erfolgt insbesondere in der Publikationsreihe „Strong Performers and Successful Reformers in Education“⁷. Es handelt sich dabei um Analysen nationaler Bildungssysteme „durch das Prisma von PISA“, um aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen sowie – durch den Einbezug von Erfahrungen besonders leistungsstarker Länder – *Best Practices* und mögliche Reformpfade aufzuzeigen (vgl. OECD 2013b). Auch die PISA-2012-Erstergebnisberichte enthalten Textkästen, welche Reformpfade sowie Bildungspraktiken und -politiken ausgewählter Länder beschreiben und einen Zusammenhang zwischen Veränderungen bei PISA über die Zeit und den jeweiligen Politiken und Praktiken herstellen.

Es ist anzumerken, dass sich die Auswahl bestimmter nationaler oder regionaler *Best-Practice*-Politiken und -Praktiken klar definierten Kriterien entzieht. So hätten auch immer bestimmte Praktiken oder Politiken anderer Länder gewählt werden können, da es eben nicht möglich ist, hohe nationale Bildungsleistungen, ein hohes Niveau von Chancengleichheit oder Verbesserungen in diesen beiden Dimensionen auf das Vorhandensein oder die Einführung bestimmter Schulpraktiken zurückzuführen. Erfolgreiche oder geeignete Politiken oder Praktiken auf diese Art zu identifizieren, ist wissenschaftlich so nicht möglich. Wie die OECD selbst in ihren Publikationen verdeutlicht, erlauben die aus PISA gewonnenen Erkenntnisse zwar nicht das Ziehen von kausalen Schlüssen und damit die Untersuchung der Wirksamkeit von Politiken und Praktiken, aber sie könnten den internationalen Austausch anregen und Ländern Möglichkeitsspielräume aufzeigen, indem unter Bezugnahme auf PISA Politiken und Praktiken anderer Länder beschrieben werden. Bedacht werden sollte dabei aber, dass dies genauso gut ohne PISA möglich wäre. So könnten beispielsweise Lehrkräfte in Finnland untersucht und beschrieben werden, da Akteure des finnischen Bildungssystem diese als sehr positiv einschätzen (Schüler und Schülerinnen berichten über ein gutes Verhältnis mit ihnen, Eltern sind allgemein mit ihnen zufrieden, sie selbst fühlen sich wertgeschätzt, und Schulleitungen halten sie für kompetent). Dies bedarf keiner zusätzlichen Untermauerung durch hohe durchschnittliche Bildungsleistungen, vor allem, da diese ohnehin nicht mit spezifischen Politiken in unmittelbaren Zusammenhang gebracht werden können. Da Politiken und Praktiken in besonders leistungsstarken oder chancengerechten Bildungssystemen aufgezeigt werden, impliziert dies einen Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und jenen Politiken und Praktiken und stellt damit eine Überschreitung der Grenzen von Wissenschaftlichkeit dar.

7 Auch in anderen nationalen Reviews des OECD-Bildungsdirektorats werden PISA-Daten inzwischen verstärkt herangezogen. Auch in diesen Reviews wird unter Bezugnahme auf PISA *Best Practice* vorgestellt. Nationale PISA-Ergebnisse dienen der Illustration der spezifischen Bildungssituation des Landes und als empirischer Beleg für nationale Schwächen und Stärken des Bildungssystems.

Aufgrund der Unlösbarkeit des Problems der Kausalität mit PISA-Daten ist die Formulierung politischer Empfehlungen riskant, da diese nicht zweifelsfrei aus empirischen Erkenntnissen abgeleitet werden können. Dies öffnet die politische Politikberatung der OECD für nicht empirisch begründete Positionen. Das Potential von Systemlevelanalysen und die Herausstellung von *Best Practices* für eine empirisch fundierte Bildungspolitik sind deshalb als kritisch zu betrachten, da diese Formen der Datenanalyse zwingend Werturteile über das implizieren, was als wünschens- und empfehlenswert gilt. Beispiele hierfür sind etwa die Befürwortung eines hohen Grades an Schulautonomie in Verbindung mit *Accountability*-Arrangements oder eine ergebnisbasierte Lehrerbesoldung, die von der OECD als empfehlenswerte Möglichkeiten zu besserer Leistung von Bildungssystemen weltweit betrachtet werden.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Seit einigen Jahren wird PISA als Instrument zur Orientierung und Steuerung von internationalen und nationalen Bildungspolitiken seitens des OECD-Bildungsdirektorats eingesetzt. Während PISA in den ersten Jahren ein weitgehend ausgelagertes Projekt im OECD-Bildungsdirektorat war, stellen Aktivitäten mit PISA heute eine der Hauptaufgaben des OECD-Bildungsdirektorats dar. PISA-Daten werden heute in fast allen Tätigkeitsfeldern des OECD-Bildungsdirektorats herangezogen und besitzen einen gewissen Monopolstatus. Die Zahl der Angestellten im PISA-Team wuchs stetig, und auch die Zahl und der Umfang der PISA-Publikationen nahmen zu. Die mediale Kommunikation wurde insbesondere in den letzten beiden PISA-Zyklen erheblich ausgebaut. Das OECD-Bildungsdirektorat gewann als Mitglied der epistemischen Gemeinschaft um PISA seit Einführung der PISA-Studie an Bedeutung und bildet heute den Kern dieser Gemeinschaft.

Seit Ende der 2000er-Jahre wurde PISA seitens des OECD-Bildungsdirektorats stärker für eine politische Beratungstätigkeit genutzt. Dies manifestiert sich insbesondere in neuen Formen der Datenanalyse. Diese erfolgt zum einen durch Systemlevelanalysen, zum anderen durch die Ableitung und Herausstellung von *Best-Practice*-Politiken und -Praktiken.

Empfehlungen und Schlussfolgerungen, welche auf der Grundlage solcher quantitativer und qualitativer Daten gezogen werden, erlauben keine kausalen Schlüsse über die Wirksamkeit spezifischer Praktiken, Politiken oder Reformen auf die Bildungsleistung, jedoch implizieren sie eine kausale Interpretation durch die Adressaten. Die neuen Formen der Erkenntnisproduktion des OECD-Bildungsdirektorats, wie sie in diesem Beitrag beschrieben wurden, fördern solche Über- oder Fehlinterpretationen. Herausgestellt wurde insbesondere die Anwendung einer wissenschaftlich korrekten Sprache, welche sicherstellt, dass zumindest der schriftliche Diskurs des

Bildungsdirektorats Objektivität und Wissenschaftlichkeit impliziert – Eigenschaften, welche Voraussetzung und Charakteristikum eines epistemologischen Regierens der OECD sind.

Es wird zu beobachten sein, wie sich der Umgang mit und die Nutzung von PISA in den nächsten Jahren im OECD-Bildungsdirektorat entwickeln. Entscheidungen, wie PISA-Daten aufbereitet, analysiert und interpretiert bzw. der medialen und politischen Öffentlichkeit präsentiert werden, sind zum Teil abhängig von strategischen Entscheidungen des Führungspersonals im OECD-Bildungsdirektorat wie auch von persönlichen Interessen und Kompetenzen der OECD-Analystinnen und -Analysten. Personale Fluktuationen im OECD-Bildungsdirektorat, aber auch im PGB, das grundsätzlich einen Einfluss auf die verschiedenen Aktivitäten des OECD-Bildungsdirektorats ausübt bzw. ausüben sollte, können die hier beschriebenen Tendenzen einer zunehmenden Nutzung von PISA für eine politische Beratungstätigkeit in den kommenden Jahren abschwächen oder auch weiter verstärken. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese ursprünglich nicht vorgesehene Nutzung von PISA die politische Einflusskraft der Studie in teilnehmenden Ländern erhöht.

Es bedarf weiterer Forschungen um festzustellen, welche Wirkungen der neuen Nutzungsformen von PISA durch die OECD in den einzelnen Ländern beobachtet werden können. Eine interessante Forschungsfrage wäre in diesem Zusammenhang auch, wie die weitere epistemische Gemeinschaft um PISA, insbesondere Repräsentanten und Repräsentantinnen des PGB, Mitglieder der verschiedenen Expertengruppen, die nationalen PISA-Koordinatorinnen und -Koordinatoren und Bildungsforscherinnen und -forscher die stärkere Nutzung von PISA für eine politische Beratungstätigkeit seitens des OECD-Bildungsdirektorats einschätzen und beurteilen.

Literatur

- Barnett, M./Finnemore, M. (2004): *Rules for the World: International Organizations in Global Politics*. New York: Cornell University Press.
- Bloem, S. (2013): *L'exploitation des enquêtes PISA: entre rigueur scientifique et exigences politiques*. In: INITIO – Réformes scolaires: perspectives internationales 3, automne 2013, S. 4-25.
- Bloem, S. (2015): *Die OECD als epistemologische Autorität. Erkenntnisproduktion mit PISA im OECD Bildungsdirektorat*. Unveröff. Diss. Université Paris Descartes/Universität Bamberg.
- Bolívar, A. (2011): *The Dissatisfaction of the Losers. Pisa Public Discourse in Ibero-American Countries*. In: Pereyra, M. u.a.. (Hrsg.): *PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 61-74.

- Breakspear, S. (2012): *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. OECD Education Working Papers No. 71. Paris: OECD Publishing.
- Carroll, P./Kellow, A. (2011): *The OECD: A Study of Organisational Transformation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Crossley, M. (2009): *Rethinking Context in Comparative Education*. In: Cowen, R./Kazamias, A. (Hrsg.): *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht: Springer, S. 1173-1187.
- Ertl, H. (2006): *Educational Standards and the Changing Discourse on Education: the Reception and Consequences of the PISA Study in Germany*. In: *Oxford Review of Education* 32, H. 5, S. 619-634.
- Godin, B. (2004): *The New Economy: What the Concept Owes the OECD*. In: *Research Policy* 33, S. 679-690.
- Grek, S. (2008): *PISA in the British Media: Learning Tower or Robust Testing Tool?* CES Briefing No. 45, April 2008.
- Haas, P. (1992): *Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination*. In: *International Organization* 46, H. 1, S. 187-224.
- Hartong, S. (2012): *Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Jakobi, A./Martens, K. (2010): *Expanding and Intensifying Governance: The OECD in Education Policy*. In: Dies. (Hrsg.): *Mechanisms of OECD Governance. International Incentives for National Policy-Making?* Oxford: Oxford University Press, S. 163-179.
- Leibfried, S./Martens, K. (2008): *PISA – Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD?* In: *Leviathan* 36, H. 1, S. 3-14.
- Nagel, A.-K./Martens, K./Windzio, M. (2010): *Introduction – Education Policy in Transformation*. In: Martens, K./Nagel, A.-K./Windzio, M./Weymann, A. (Hrsg.): *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 3-27.
- Niemann, D. (2010): *Turn of the Tide – New Horizons in German Education Policymaking through IO Influence*. In: Martens, K./Nagel, A.-K./Windzio, M./Weymann, A. (Hrsg.): *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 77-104.
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010a): *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010b): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011): *Better Policies for Better Lives. The OECD at 50 and beyond*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013a): *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b): *Strong Performers and Successful Reformers in Education – Lessons from PISA 2012 for the United States*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014b): *PISA 2012 Results in Focus. What 15-Year-Olds Know and What They Can Do with What They Know*. Paris: OECD Publishing.
- Porter, T./Webb, M. (2007): *The Role of the OECD in the Orchestration of Global Knowledge Networks*. Prepared for Presentation at Canadian Political Science

- Association Annual Meeting in Saskatoon, Saskatchewan, Canada, Wednesday May 30, 2007.
- Ravela, P. (2011): ¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) No. 58.
- Roqueplo, P. (1995): Scientific Expertise among Political Powers, Administrations and Public Opinion. In: Science and Public Policy 22, H. 3, S. 175-182.
- Schriewer, J. (2000): Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In: Ders. (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 3-52.
- Sellar, S./Lingard, B. (2013): PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. In: Meyer, H.-D./Benavot, A. (Hrsg.): PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books, S. 185-206.
- Wiseman, A. (2013): Policy Responses to PISA in Comparative Perspective. In: Meyer, H.-D./Benavot, A. (Hrsg.): PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books, S. 303-322.

Simone Bloem, Dr., geb. 1983, Lehrbeauftragte an der Université Paris Descartes/Sorbonne.

Anschrift: Université Paris Descartes, LASCO, 45 rue Saints-Pères, 75006 Paris, Frankreich

E-Mail: simone.bloem@parisdescartes.fr

Franziska Heinze/Ellen Schroeter/Maria Hallitzky

Grenzüberschreitende Schulprojekte – ihre Grenzen und Perspektiven

Am Beispiel einer deutsch-polnischen Zusammenarbeit

Zusammenfassung

Projekte über Institutions- und insbesondere Ländergrenzen hinweg zu entwickeln und umzusetzen ist eine Herausforderung für alle Beteiligten. Am Beispiel eines deutsch-polnischen Projekts zwischen Schulen und Hochschulen werden Gelingensbedingungen und Probleme solcher Kooperationen beschrieben. Eine qualitative Studie erweitert die theoretische Betrachtung um die Perspektive der Akteure und Akteurinnen auf die Prozesse der Zusammenarbeit, identifiziert Grenzen und Perspektiven der Zusammenarbeit und bietet Anregungen für die Weiterentwicklung derartiger Projekte.

Schlüsselwörter: grenzüberschreitende Zusammenarbeit, Akteurssicht, deutsch-polnische Zusammenarbeit, Schulprojekt

Cross-Border School Projects – Their Limits and Perspectives

An Example of a German-Polish Cooperation

Abstract

To develop and to realize projects over institutional and especially national borders is a challenge for all parties involved. Using the example of a German-Polish project of schools and universities, the article focuses on the conditions for success and problems of such cooperation. A qualitative study widens the theoretical reflection by adding the protagonists' points of view on the process of collaboration, identifies limits and perspectives of cross-border cooperation, and offers suggestions for the enhancement of such projects.

Keywords: cross-border cooperation, protagonist's point of view, German-Polish cooperation, school project

Grenzüberschreitende Schulprojekte stellen eine Möglichkeit der bildungsorientierten Zusammenarbeit in Grenzregionen dar, die für Lehrende Möglichkeiten des kollegialen Erfahrungsaustauschs, für Schülerinnen und Schüler praktische Anwendungsfelder des Fremdsprachenlernens und für alle die Chance des Kennenlernens anderer Lebensweisen – im weitesten Sinne also des interkulturellen Lernens – bieten (vgl. Scridon 2012, S. 3; Fennes/Finder/Teutsch 1996). Internationale Bildungsprojekte spielen auch eine Schlüsselrolle in den Bemühungen um eine gemeinsame europäische Bildungspolitik, die es u.a. ermöglicht, sozialen Ausgleich und kulturelles Verständnis zu fördern (vgl. BMBF 2010; Gutknecht-Gmeiner 2012) und so neben einer wirtschaftlichen Öffnung eine solche auf der Ebene von Bildung und lebenslangem Lernen zu erreichen (vgl. Becker/Primova 2009; BMBF 2010). Am Beispiel der Comenius-Schulpartnerschaften konnte gezeigt werden, dass beteiligte Schüler und Schülerinnen eine Steigerung ihrer interkulturellen sowie Fach- und Schlüsselkompetenzen erreichen konnten (vgl. Maiworm/Kastner/Wenzel 2007), obgleich diese hinter den Erwartungen zurückblieb. Die grenzüberschreitende Kooperation unterschiedlicher Akteure birgt aber auch ein breites Spektrum an Herausforderungen, das über die Anforderungen einer Vernetzung zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren innerhalb eines Sprach- und Kulturraums (vgl. Baumheier/Warsewa 2009, S. 30ff.; Schäfer 2009) weit hinausreicht. Beispielsweise scheint die Umsetzung gemeinsamer (europäischer) Ziele und Leitlinien in konkreten nationalen Strategien – bspw. zu lebenslangem Lernen – zumindest in der Vergangenheit noch nicht ausreichend von Erfolg gekrönt gewesen zu sein (vgl. Becker/Primova 2009). Eine Untersuchung der zugrunde liegenden Problembereiche stellt damit eine wichtige Basis für künftige bildungspolitische Entwicklungen dar.

Ausgehend von den Potenzialen grenzüberschreitender schulischer Zusammenarbeit fragt dieser Beitrag nach Gelingensbedingungen und Grenzen dieser Kooperationen aus Akteurssicht. Am Beispiel des deutsch-polnischen Projektes „Gesunde Schule und Qualifizierung – Zdrowa szkoła i kształcenie“ (GESZKO) wird gezeigt, wie theoretische Ansprüche eines grenzüberschreitenden Projekts aus der Sicht der Beteiligten in der Projektwirklichkeit umgesetzt werden. Die theoretischen Potenziale der Zusammenarbeit werden gemessen an den von den Akteuren subjektiv wahrgenommenen Grenzen. Damit soll im Sinne einer entwicklungsorientierten Didaktik eine kritische Weiterentwicklung angeregt werden.

1. Das Projekt GESZKO

Das Projekt „Gesunde Schule und Qualifizierung – Zdrowa szkoła i kształcenie“ (2011-2014) ist eine Kooperation der Hochschule Zittau/Görlitz, der Karkonosze Hochschule Jelenia Góra und der Universität Leipzig¹ und ist im sächsisch-polni-

1 Das Projekt wird gefördert aus EFRE-Mitteln der Europäischen Union im Rahmen des Operationellen Programms Sachsen – Polen 2007-2013.

schen Teil der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa angesiedelt. Der Grenzraum entlang der Neiße gilt als strukturschwache Region mit hoher Abwanderung. GESZKO setzt hier an und fördert die deutsch-polnischen Schulkooperationen als Bestandteil eines binationalen Regionalmanagements. Zielgruppe sind benachteiligte Jugendliche² aus Ober- bzw. Förderschulen in Sachsen und Sekundarschulen, Berufs- und Spezialschulen in Polen sowie Bildungs-/Kultureinrichtungen und Unternehmen aus der Region (vgl. Heinze/Schroeter/Hallitzky 2012, S. 3). Am Projekt GESZKO sind je sieben deutsche und polnische Schulen beteiligt, die binationale Tandems bilden. Ziel des Projektes ist es, über einen ressourcenorientierten Ansatz die Möglichkeiten benachteiligter Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt in der Region zu verbessern (vgl. Petermann 2004) und die Schülerinnen und Schüler in ihren lebensbezogenen und interkulturellen Kompetenzen zu bestärken (vgl. Heinze/Schroeter/Hallitzky 2012, S. 3; Auernheimer 2010; Döpfner 1989; Dür/Felder-Puig 2011).

In der dreijährigen Projektlaufzeit erarbeiten die Schulen zu den beiden Themen „Gesunde Schule“ und „Berufliche Qualifizierung“ in jährlich wechselnden Projektbausteinen intern und im Tandem eigenständige Projekte, vernetzen sich und tauschen sich aus. Dabei werden sie von deutschen und polnischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen begleitet. Zudem erhalten die Schultandems organisatorische und finanzielle Unterstützung.³ Zusätzlich zu Tandemtreffen finden jährlich Vernetzungstreffen aller am Projekt beteiligten Akteure statt. Alle Lehrkräfte haben zudem dreimal pro Jahr die Möglichkeit zur Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts folgt in ihren Grundzügen dem von Reinmann und Sesink (2011) in Anlehnung an Klafki (1994), Benner (1991) und Schlömerkemper (2010) vorgeschlagenen zirkulären Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung. Ziel dieses zirkulären Modells ist es zu erforschen, „wie Wissenschaft in der Praxis Wirklichkeit wird“ (Reinmann/Sesink 2011, S. 40, in Anlehnung an Benner 1991) bzw. wie sich „Theorie am von ihr mitgestalteten Gegenstand zu bewähren [...] hat“ (ebd., in Anlehnung an Schlömerkemper 2010).

2 Eine Benachteiligung in diesem Sinne meint geringere Chancen auf eine berufliche Integration aufgrund niedriger formaler Bildungsabschlüsse, individueller Besonderheiten (z.B. Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung) und der strukturellen Gegebenheiten der Region.

3 Ziele der wissenschaftlichen Begleitung sind die Vernetzung der Tandemschulen, der Aufbau/die Etablierung tragfähiger Partnerschaftsstrukturen und die Förderung qualitativ hochwertiger inhaltsbezogener Projektarbeit an den Schulen. Die wissenschaftliche Betreuung der polnischen Schulen erfolgt durch die Karkonosze Hochschule, die der deutschen Schulen durch die Universität Leipzig. Die Hochschulen begleiten die pädagogische Arbeit an den Schulen sowie bei Tandemtreffen. Im Gegenzug erstatten die Schulen halbjährlich in schriftlicher Form Bericht über die durchgeführten Aktivitäten. Die Verantwortung für die organisatorische Unterstützung der Schulen, für die Vergabe von materiellen Ressourcen für die Projektarbeit und für die Kontrolle der Aktivitäten obliegt der Hochschule Zittau/Görlitz.

Benner's fünfstufiges Modell geht von einer Problematisierung existierender Praxis aus, schließt daran die Erarbeitung eines theoretisch begründeten Reformentwurfs, die Durchführung eines pädagogischen Experiments, die daraus resultierende pädagogische Erfahrung sowie schließlich die Erfahrungsreflexion an (vgl. Benner 1991, S. 340, zit. nach Reinmann/Sesink 2011, S. 47).⁴ Im Projekt GESZKO wird primär die Ebene der Umsetzung im Projektalltag erforscht und für die wissenschaftliche Reflexion erschlossen. Die Identifizierung und Unterstützung förderlicher Bedingungen für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit von Schulen sowie die Analyse und Beseitigung von Problemen stehen hierbei im Fokus.

2. Gelingensbedingungen und Probleme grenzüberschreitender Zusammenarbeit

Kooperative Projekte stellen eine spezifische Form schulischer Zusammenarbeit dar, „um komplexe, neuartige und bereichsübergreifende Aufgaben in einer Organisation oder auch zwischen mehreren Organisationen zu bewältigen“, und durchbrechen so etablierte Arbeits- und Entscheidungsstrukturen (Grossmann/Scala 1994, S. 76f.).⁵ Leiprecht (2001) betont, dass eine Integration von Schulpartnerschaften/Schulprojekten in den Alltag der jeweiligen Schule notwendig sei, damit diese „in ihrer potentiellen Wirkung nicht als Sondermaßnahmen [...] verpuffen“ (ebd., S. 6).⁶

Damit Schulprojekte erfolgreich verlaufen, sind die gemeinsame Verantwortung und die Gleichberechtigung bzw. die Gleichwertigkeit der beteiligten Partner von großer Bedeutung (vgl. Scridon 2012, S. 5). Wojciechowski (vgl. 2007, S. 17) unterstreicht dies, führt jedoch gerade die deutsch-polnische Kooperation als Beispiel der Zusammenarbeit ungleicher Partner an.⁷ Allgemein sind die Kommunikation und die Zusammenarbeit von Lehrkräften wichtige Voraussetzungen für den Erfolg von Innovationen/Projekten (vgl. Gräsel 2010, S. 12). In grenzüberschreitenden

4 In der Praxis gestaltet sich dies so: Die Lehrkräfte reflektieren Projektentwürfe und deren Durchführung mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Diese Reflexion ist Grundlage für die theoriebasierte Weiterentwicklung der schulischen Projektarbeit, die wiederum gemeinsam erfahren und reflektiert wird und ggf. eine weitere Modifizierung erfährt.

5 Endler (vgl. 2009, S. 11) schreibt Projekten folgende Eigenschaften zu: Ausnahmecharakter (keine Routine), klare zeitliche Definition (bezüglich Anfang und Ende des Projektes), begrenzter Einsatz von Ressourcen, genau umrissene Aufgaben/Ziele/Verantwortlichkeiten, aus verschiedenen Teilaufgaben bestehend und „eine besondere, auf das Vorhaben abgestimmte Organisation“.

6 Dies ist insbesondere notwendig, um das Innovationspotenzial eines Projektes, das zunächst „besondere Bedingungen“ kennt (Gräsel 2011, S. 324), über den Förderzeitraum hinaus nicht „versanden“ zu lassen, wenn z.B. Projektstrukturen keine fördermittelunabhängige Implementierung erfahren (vgl. Nickolaus/Gräsel 2006).

7 Gründe hierfür sieht Wojciechowski (vgl. 2007, S. 17) u.a. in der unterschiedlichen politischen und ökonomischen Bedeutung beider Länder (vgl. Lang 2004, S. 5) und der verschiedenen (internationalen) Bedeutsamkeit bzw. Reichweite der Landessprachen (vgl. Raasch 2001, S. 56).

Kontexten gilt es zusätzlich auch, sprachlich-kulturelle Anforderungen zu meistern und unterschiedliche professionelle Systeme zusammenzubringen. Mit Blick auf die Kooperation von Lehrpersonen konstatieren Gugglberger und Kremser (vgl. 2011, S. 261), dass der Berufsalltag von (deutschen) Lehrkräften eher durch mangelnde kommunikative Fähigkeiten und „Einzelkämpfertum“ geprägt sei. Dies äußere sich vor allem in fehlenden Absprachen zwischen den Lehrenden und dem Nichtvorhandensein gemeinsamer organisations- oder projektinterner Normen. Eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Innovation sowie die Veränderung bestehender Wissensstrukturen der Einzelschule ermöglichen Fort- und Weiterbildungen, in die möglichst alle Lehrkräfte der Schule integriert werden sollten (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der Schulorganisation sind ein gelungenes Projektmanagement, das Erreichen der Organisationsebene (vgl. Dür 2008, S. 45; Böth 2001, S. 11) und die Beachtung der Rahmenbedingungen der Einzelschule (vgl. Gugglberger/Kremser 2011) notwendig, um Projekte erfolgreich durchzuführen und zu implementieren. Gräsel (vgl. 2010, S. 9) zufolge verbreiten sich Innovationen im Bildungssektor jedoch langsam und treffen auf zahlreiche Widerstände.

Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) verweisen zudem auf die Problematik der Übertragung wissenschaftlichen Wissens in die Praxis: Das System Wissenschaft existiere eigenständig mit eigenen Normen und institutionellem Rahmen neben den „ebenfalls normativ und institutionell strukturierten Praxissysteme[n]“ (ebd., S. 23). Das autonome Nebeneinander der Systeme (vgl. Herfter/Schroeter 2012, S. 20), das proklamierte Primat der Rationalität wissenschaftlichen Wissens und das Vernachlässigen der Realitäten der Praxis in der Wissenschaft (vgl. Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005, S. 23-26) stellen besondere Anforderungen an die Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen.⁸

Sehen die Lehrkräfte einen Nutzen in Innovationen, stimmen diese mit den in der Institution oder bei ihnen selbst vorherrschenden Werten und Ansichten überein, so sind sie mit relativ geringen Kosten zu verwirklichen. Sind schnell Erfolge erkennbar, so steigen laut Gräsel (2010) die Chancen, dass Innovationen von Lehrkräften anerkannt werden und längerfristigen Bestand in der Schule selbst haben.⁹

Für die gelingende Kooperation von Wissenschaft und Schule sind zudem die adäquate Wahrnehmung und Akzeptanz der Rolle der jeweiligen Organisation durch die anderen Partner, ein gemeinsames Verständnis der Projektziele und effektive

8 Ähnliches gilt für die Kooperation von Hochschulen verschiedener Länder: Diese setzt ein Sich-Einlassen auf die Kultur und Sprache des Nachbarlandes, aber auch Kenntnisse über Rechtsgrundlagen und Verwaltungspraxen voraus (vgl. Wittmann 2005, S. 16).

9 Eine wichtige Rolle diesbezüglich hat die Schulleitung: Sie muss Neuerungen mittragen, um Lehrende, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie das schulische Umfeld für diese einzunehmen (vgl. Gräsel 2010, S. 12).

Kommunikationsstrukturen entscheidend. Damit besteht eine zentrale Anforderung an das Projekt in der kooperativen Vernetzung auf der Ebene der beteiligten Institutionen und ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Kommunikative und interkulturelle Kompetenzen¹⁰ spielen deshalb nicht nur bezogen auf die Schulen eine wichtige Rolle, sondern auch auf den Ebenen des Projektmanagements und der wissenschaftlichen Begleitung.

Folgt man den vorhergehenden theoretischen Überlegungen, kristallisieren sich in grenzüberschreitenden Schulprojekten neben einem gelungenen Projektmanagement vor allem die Kommunikation auf Augenhöhe und damit einhergehend die Festlegung gemeinsamer Ziele sowie eine zielführende Vernetzung zwischen Schulen und Hochschulen als wichtige Gelingensbedingungen der Kooperation heraus. Die Projektumsetzung lässt jedoch deutlich werden, dass oftmals zunächst zahlreiche Schwierigkeiten zu überwinden sind, um eine gelingende Zusammenarbeit zu realisieren. Daher konzentrieren wir uns im vorliegenden Artikel auf die Sicht der Akteure auf Gelingensbedingungen und Grenzen insbesondere der Kommunikation, der Vernetzung und der Zusammenarbeit.

3. Methodik

Zur Klärung der Frage nach positiven bzw. störenden Bedingungen grenzüberschreitender Schulprojekte werden qualitative Datensätze aus den ersten beiden Projektjahren ausgewertet. Schriftliche, standardisierte Schuljahresabschlussberichte (n1 2011/12 = 10; n2 2012/13 = 10) erfragen mittels offener Antwortformate die konkrete Projektumsetzung, die Projektziele, eine Einschätzung der Zielerreichung sowie die Zusammenarbeit mit Eltern, mit dem Tandempartner, mit dem Projektteam und mit weiteren Projektpartnern aus Sicht der Schulen. Sie werden ergänzt durch halbstandardisierte Leitfadenterviews mit den beteiligten Lehrkräften am Ende des ersten Projektjahres zu Vorerfahrungen, Gelingensbedingungen und Stolpersteinen in der Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure und der Projektumsetzung (n3 2011/12 = 5)¹¹ sowie schriftliche Befragungen der Lehrkräfte zur Arbeit mit dem pädagogischen Konzept am Ende des zweiten Projektjahres (n4 2012/13 = 7). Die Triangulation der Datensätze erfolgte, um unterschiedliche inhaltliche Foki auf das Projekt zu integrieren. So geben die Interviews dezidiert Hinweise auf Gelingensbedingungen und Probleme innerhalb des Projektes, während die Schuljahresabschlussberichte einen längsschnittlich orientierten Einblick in die Projektentwicklung ermöglichen.

10 Göhlich, Nekula und Renn (vgl. 2014, S. 9) sprechen von „heterogene[n] Übersetzungserfordernisse[n]“ zwischen Muttersprachen, Soziolekten, kulturellen Horizonten, institutionellen Praktiken, organisationsspezifischen Denkweisen und Wissensformen.

11 Da die polnische Teilstudie nicht realisiert wurde, kann an dieser Stelle nur auf die Aussagen der beteiligten deutschen Lehrerinnen und Lehrer zurückgegriffen werden.

Insgesamt liegen vollständige Datensätze von fünf Schulen vor. Die Daten wurden in der jeweiligen Muttersprache der Befragten erhoben und anschließend ins Deutsche bzw. Polnische übersetzt. Alle Datensätze wurden anhand der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2003, S. 82ff.) ausgewertet. Die Datenanalyse erfolgte in deutscher Sprache unter Einbezug einer zweisprachigen Person. Deduktiv wurden zunächst theoriegeleitet Kategorien definiert und Kodierregeln erstellt, um die Trennschärfe zwischen den einzelnen Kategorien zu gewährleisten.

Tab. 1: Auszug aus dem Kategoriensystem (Kommunikation der Tandempartner)

Kategorie	Unterkategorie	Spezifikation	Ankerbeispiel
Zusammenarbeit im Tandem	Kommunikation	Fremdsprache (als Barriere)	„Sprachbarriere [...] wir haben nun schon versucht ein paar polnische Wörter zu lernen, aber [...] 'ne Unterhaltung kann ja da nicht zustande kommen“
		Kommunikationswege	„es dauert manchmal ein bisschen lange [...] dadurch, dass das dann auch oft ins Polnische übersetzt werden muss und eh es wär im Prinzip wär's günstiger man könnte jetzt mit der Partnerschule direkt kommunizieren“
		Kommunikation zwischen den Jugendlichen	„erwarben die Schüler/innen Fertigkeiten bezüglich der Kommunikation in deutscher Sprache [...] Fertigkeiten im interkulturellen Verständnis“
		Projektbezogene Absprachen	„wir können alles schnell, unproblematisch äh vereinbaren und absprechen“

Quelle: eigene Darstellung

Das theoriegeleitet erarbeitete, in einem ersten Materialdurchlauf identifizierte und empirisch erweiterte Kategoriensystem (siehe Tab. 1; vgl. Steigleder 2008, S. 185ff.) wurde im Hauptdurchlauf der Auswertung an alle Datensätze gleichermaßen angelegt. Mit der Triangulation unterschiedlicher Daten (Abschlussberichte und Leitfadeninterviews) einerseits und der Triangulation auf der Ebene der Forschenden andererseits (*investigator triangulation*; vgl. Thurmond 2001) wurden zwei Ebenen der Validierung der Ergebnisse verknüpft. Die Einbeziehung unterschiedlicher Datenquellen folgt dem Ansatz der gegenseitigen Validierung nach Denzin (1989). Um Verzerrungen durch die Person des Forschenden zu vermeiden, erfolgte eine kommunikative Überprüfung und Abgleichung der gefundenen Kategorien. Ziel dieses Vorgehens ist die semantische Validierung in Anlehnung an Krippendorff (1980) (vgl. auch Steinke 2007, S. 178ff., und Mayring 2010, S. 119).

4. Ergebnisse

4.1 Kommunikative Grenzen: Wir sprechen (nicht) dieselbe Sprache

Ein grundlegendes Moment der schulübergreifenden Zusammenarbeit stellt die Kommunikation zwischen den Tandempartnern dar. Die Datenanalyse verdeutlicht, dass die Kommunikation in einer Fremdsprache von vielen Akteuren als Barriere erlebt wird. Während viele der polnischen Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrkräfte die Sprache des Partners als Fremdsprache lernen bzw. sprechen, kulminiert die Sichtweise der deutschen Lehrerinnen und Lehrer in der Aussage: „Wir werden das Polnische nicht lernen!“ Symptomatisch hierfür ist auch, dass polnische Lehrkräfte mit Deutschkenntnissen oftmals die Rolle der Sprachmittlung bei Tandemtreffen übernehmen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Beherrschen der deutschen Sprache durch die polnischen Partner sowohl von den deutschen als auch von den polnischen Schulen vorausgesetzt wird, während umgekehrt keine Polnischkenntnisse von den Beteiligten der deutschen Schulen erwartet bzw. eingefordert werden.¹² Dies bestätigt die von Wojciechowski (2007) und Lang (2004) betonte ungleiche Wertigkeit der Partnersprachen in der deutsch-polnischen Grenzregion. Die Ergebnisse des zweiten Projektjahres zeigen, dass fremdsprachliche Verständigung (aus deutscher Sicht) weiterhin „trotz Dolmetscher ein Handicap“ darstellt, dass jedoch die Intensität und Quantität der deutsch-polnischen Tandemtreffen in der Einschätzung der Lehrkräfte zur Verbesserung der Kommunikation beitragen können. Beispielsweise argumentiert eine deutsche Lehrerin am Ende des zweiten Projektjahres: Die gemeinsamen Treffen seien zu selten, um „unsere wenigen sprachlichen Brocken“ zu erweitern. Die Weiterbildung der Lehrkräfte zum Thema „Sprachanimation“ im ersten Projektjahr und die Verwendung beider Sprachen bei zentralen Veranstaltungen erscheinen als notwendige, aber noch nicht ausreichende Schritte auf dem Weg zu einer sprachlichen Gleichberechtigung.

Deutsche und polnische Schulen betonen gleichermaßen die Bedeutsamkeit der Kommunikationswege für eine gelungene Zusammenarbeit. Als besonders positiv werden dabei kurze und direkte Wege der Kontaktaufnahme (z.B. per E-Mail) eingeschätzt. Der vermittelte, etwa über die Hochschulen koordinierte, Informationsaustausch hingegen wird als „umständlich“, zu lange dauernd eingestuft. Absprachen zur Festlegung von Arbeitsweisen und Regeln werden als unterstützend von den Schulen benannt. Direkte Kommunikation zwischen den Tandempartnern ist jedoch nur dann möglich, wenn mindestens eine Seite die Sprache der ande-

¹² Insbesondere polnische Schulen mit dem Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache haben ein besonders hohes Interesse an grenzüberschreitendem Austausch. Für die deutsche Seite stellt die Sprache oft kein relevantes Kriterium für eine Teilnahme dar (vgl. Łada 2014, S. 37, 40).

ren spricht. In der Regel – mit einer Ausnahme – findet die Kommunikation der Tandemschulen in deutscher Sprache statt.¹³

Dies wird gestützt von den Ergebnissen zur Kommunikation der polnischen und deutschen Schüler und Schülerinnen untereinander: Von polnischer Seite wurde festgestellt, dass sich aufgrund der Schulpartnerschaft die Fremdsprachenkenntnisse der Jugendlichen verbessert hätten. Von Deutschen und Polen wurde zudem angegeben, dass Hürden, die aus der Angst vor dem Fremden resultieren, abgebaut werden konnten.

4.2 Individuelle Grenzen: Wir passen (nicht) zusammen

Neben der Kommunikation hat sich die Kompatibilität der Tandems als wichtiger Faktor der Zusammenarbeit erwiesen. Dies bezieht sich sowohl auf die Passfähigkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern bzw. den Kollegien der zusammenarbeitenden Schulen als auch auf die Vereinbarkeit länderspezifischer Besonderheiten auf struktureller Ebene.

Die Kompatibilität der Jugendlichen spielte besonders in einem Tandem eine sehr spezifische Rolle, in dem sowohl das deutlich höhere Alter als auch die stärker ausgeprägten kognitiven und sozialen Kompetenzen der polnischen Jugendlichen von deutscher Seite als inkompatibel beschrieben wurden: *„Das klappt nicht ganz so von der Altersstruktur, die sind ‘n bisschen älter“*; zudem handelt es sich um *„eine weiterführende Schule [...] und wir sind ja ‘ne Förderschule, also da ist das vom Niveau her auch ein Unterschied“*. Die polnische Partnerschule beschrieb hingegen gerade das Überbrücken beider Hindernisse durch die Schüler und Schülerinnen als Erfolg: Die Jugendlichen haben *„wunderbar zusammengearbeitet, ihre Interessen ausgetauscht und sich beim Ausführen verschiedener Projektaufgaben unterstützt“*.¹⁴ Folgt man den Empfehlungen von Fennes, Finder und Teutsch (vgl. 1996, S. 11), so ist ein Altersunterschied von bis zu einem Jahr ideal für den Aufbau eines partnerschaftlichen Kontakts zwischen den Jugendlichen, wenngleich eine Abweichung von diesem Ideal keinesfalls negative Auswirkungen nach sich ziehen muss. Trotz der von Wojciechowski (2007) und Lang (2004) beschriebenen strukturellen Überlegenheit befindet sich die deutsche Schule in diesem Tandem in Bezug auf das Alter und die intellektuellen Fähigkeiten der Jugendlichen in einer untergeordneten Position.

13 Hieran wird der von Krumm (vgl. 2001, S. 23) beschriebene „Einbahnstraßen-Charakter“ des Fremdsprachenlernens deutlich. Interessanterweise kommuniziert kein Tandem über eine dritte Sprache, z.B. Englisch. Ein möglicher Grund hierfür liegt darin, dass auf polnischer Seite in fünf von sieben Schulen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen für Deutsch in das Projekt eingebunden sind.

14 Generell geben Teilnehmende an (Schüler-)Austauschen häufiger an, dass Polen und Deutsche viele Gemeinsamkeiten aufweisen und der Austausch zum gegenseitigen Verständnis beitrage (vgl. Koseła/Jonda 2005, S. 353).

Durch die – im Gegensatz zu ihrem polnischen Pendant – negative Wertung dieser Konstellation durch die deutschen Lehrkräfte geraten Chancen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit aus dem Blickfeld.

Neben der Kompatibilität der Jugendlichen wurde die Passung zwischen den Lehrenden von den deutschen Schulen erwähnt: Für die Lehrkräfte waren Attribute wie Freundlichkeit, Engagement und ein gewinnbringender fachlicher Austausch von besonderer Bedeutung. Damit reihen sie sich ein in die Zuschreibung positiver Rollen und Charaktereigenschaften, die Polen mittlerweile von Deutschen erhalten (vgl. Kucharczyk u.a. 2013, S. 10). In den polnischen Schulen fand die Kompatibilität der Kollegien hingegen keine Erwähnung. Die Datenanalyse zeigt, dass die eigene Motivation und vor allem das beim jeweiligen Tandempartner wahrgenommene beziehungsweise vermutete Interesse an der Zusammenarbeit letztere beeinflussten (vgl. Gräsel 2010, S. 11). Untersuchungen von Łada (vgl. 2014, S. 35) machen deutlich, dass die polnische Seite bislang stets ein größeres Interesse an grenzüberschreitendem Austausch als ihre deutschen Partner aufwies.¹⁵

Die eigene Motivation wurde in den deutschen Schulen durch den zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand negativ, durch die Aussicht auf Erfolg, gemeinsame Interessen und Ziele, das Kennenlernen von Neuem und den Lerngewinn für die Jugendlichen positiv beeinflusst. Die polnischen Schulen benannten die letzten beiden Aspekte als motivationale Anreizfaktoren. Schellenbach-Zell benennt zudem das Autonomie- und Kompetenzerleben sowie die soziale Eingebundenheit als wichtige Einflussfaktoren auf die Motivation und die Volition der Akteure. Ihrer Einschätzung nach kann Motivation bei Lehrkräften zudem auch extern durch einen Ansporn materieller, sozialer oder projektimmanenter Art hergestellt und gesichert werden (vgl. Schellenbach-Zell 2009, S. 189; siehe auch Deci/Ryan 1993). Ein solcher sozialer Ansporn scheint für die deutschen Lehrkräfte das wahrgenommene Engagement der jeweiligen polnischen Tandempartner zu sein, lassen doch die Aussagen der deutschen Schulen darauf schließen, dass diese ein hohes Engagement auf polnischer Seite als vorteilhaft für die Zusammenarbeit werten.¹⁶

4.3 Strukturelle Grenzen: Wir arbeiten (nicht) auf die gleiche Art und Weise

Die Frage nach Hemmnissen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit betrifft letztlich auch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen. Die Datenanalyse fokussierte zunächst auf die Kommunikationswege, die im ersten

¹⁵ Die Analysen von Łada (2014, S. 35) verdeutlichen aber auch, „dass sich der Grad des beiderseitigen Interesses zunehmend angleicht“.

¹⁶ Gleichzeitig deutet dies wieder auf die von Wojciechowski (2007) und Lang (2004) betonte ungleiche Wertigkeit der Partner hin.

Projektjahr vor allem über die Schulleitungen liefen, welche sozusagen eine Vermittlungsposition nach innen und außen einnahmen. Gerade das Engagement der Schulleiterinnen und Schulleiter kann laut Gräsel (2010) ein Faktor sein, der entscheidend zu einer erfolgreichen Etablierung von Projekten in der Schule selbst und zur Festigung ihrer Anerkennung durch die Akteure im Schulumfeld (z.B. Eltern) beiträgt (vgl. Gräsel 2010, S. 12). Im weiteren Verlauf des Projektes konnte eine Ausdifferenzierung der Kommunikationswege festgestellt werden: Während es auf deutscher wie auf polnischer Seite Schulen gibt, die eine gut funktionierende, vermittelte Kommunikation über hierarchische, schulinterne Instanzen praktizieren, nutzen etwas mehr als die Hälfte der Schulen vermehrt die unvermittelte Kommunikation zwischen den am Projekt beteiligten Lehrkräften und dem Projektteam der Hochschulen. Projektbezogene Absprachen ließen sich in der Regel schnell und unproblematisch treffen. Gleichzeitig bemängeln insbesondere deutsche Schulen die Kurzfristigkeit einiger Termine, was Druck und zeitliche Schwierigkeiten nach sich zöge. Von einer deutschen und einer polnischen Schule wurden anfänglich ein zu langsamer Informationsfluss von den Hochschulen zu den Schulen sowie zu lange Wartezeiten bezüglich der Bearbeitung der Anfragen der Schulen bemängelt. Diese Probleme konnten im zweiten Projektjahr behoben werden.

Während ein Teil der Schulen die Qualität der projektbezogenen Kooperation als positiv, reibungslos und unterstützend bezeichnet, deuten die Ausführungen anderer Schulen darauf hin, dass sich in der Zusammenarbeit mit den Hochschulen Belastungen durch Anforderungen und/oder Druck ergeben. Dies bezieht sich vor allem auf bürokratische Zuarbeiten, die als „Papierkram“ bezeichnet werden. Vor dem Hintergrund der Ausführungen von Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) ließe sich schlussfolgern, dass hier möglicherweise die strukturellen Gegebenheiten des Praxis- und des Wissenschaftssystems kollidieren. Die Schulen haben neben der projektbezogenen Arbeit den schulischen Alltag zu bewältigen, der eigenen terminlichen Notwendigkeiten unterworfen ist, so dass einige Forderungen, die von Seiten der Hochschulen gestellt werden, als kurzfristig empfunden werden müssen. In den Aussagen wird offenbar, dass die Lehrkräfte zwar Verständnis für die Forderungen der Hochschulen haben, die zu Forschungszwecken schriftliche Unterlagen einfordern, dass sie aber die Evaluation klar dem Wissenschaftssystem zuordnen und sie nicht als Gelegenheit ansehen, aktiv am Prozess der Projektreflexion und -entwicklung teilzuhaben. Die Lehrkräfte begreifen sich im Sinne von Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) als Akteure der Praxis, deren Aufgaben vornehmlich die Umsetzung der Anforderungen des Schulalltages oder der praktischen Projektaufgaben sind, während die wissenschaftliche Begleitung/Evaluation in den Händen der Hochschulen als Vertreter des Wissenschaftssystems liegt und sie kaum tangiert.

5. Fazit

Zusammenfassend haben sich die Kommunikation zwischen den Tandempartnern, die Kompatibilität der Schulen und die Kooperation zwischen den Schulen und Hochschulen als Faktoren herauskristallisiert, die das Gelingen des von uns beschriebenen grenzüberschreitenden Projektes behindern können. Gleichzeitig können eben diese Aspekte als Chancen zur erfolgreichen Weiterentwicklung des Projektes begriffen werden.

Die Kommunikation zwischen den Schulen ist stark von fremdsprachlichen Kenntnissen abhängig – dies betrifft sowohl kurze Kommunikationswege und gemeinsame Absprachen als auch schulinterne Ziele, wie den Abbau von Fremdenangst oder die Förderung fremdsprachlicher Kommunikation. Langfristig kann hier die strukturelle Verankerung von Fremdsprachenlernen Abhilfe schaffen; mittelfristig ließe sich jedoch über eine dritte Sprache oder – wie Erfahrungen mit Förder- bzw. Spezialschulen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gezeigt haben – über den verstärkten Einsatz non-verbaler Kommunikation und gemeinsamen Sprachenlernens ein gleichberechtigteres, barriereärmeres Kommunikationsverhältnis zwischen den schulischen Akteuren etablieren. Wichtige Schritte zu gegenseitigem Verständnis und für den Austausch zwischen deutschen und polnischen Schulen stellen deshalb das Bemühen um Kenntnisse der Landessprache des jeweiligen Projektpartners oder die Verständigung auf eine *lingua franca* dar. Fremdsprachliche Angebote in der Landessprache der Partner bereitzuhalten ist aus Projektsicht wünschenswert. Solche Angebote zu institutionalisieren berührt jedoch bildungspolitische Zuständigkeiten außerhalb der Entscheidungsspielräume der Einzelschulen.

Die Kompatibilität der Tandems wird insgesamt als hoch beschrieben: Sowohl das Miteinander der Jugendlichen als auch die Zusammenarbeit zwischen den polnischen und deutschen Lehrkräften verlaufen aus Sicht der Letzteren erfolgreich. Auf Seite der deutschen Schulen beeinträchtigen lediglich die kommunikativen Barrieren und die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler die Güte der Zusammenarbeit. Zudem wird deutlich, dass positive Attribuierungen der polnischen Partner und deren Engagement für die deutschen Schulen wesentlich zur Einschätzung/Passfähigkeit der Zusammenarbeit aus deutscher Perspektive beitragen, wodurch jedoch eine gewisse Asymmetrie des Verhältnisses zueinander reproduziert wird.

Die Aussagen der Schulen zur Zusammenarbeit im Tandem bzw. zur Zusammenarbeit mit den Hochschulen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Schulen bemängeln, dass die Hochschulen in ihren Forderungen nach Zuarbeiten die strukturellen Belange der Schulen nicht ausreichend einbeziehen. Die geforderten Aufgaben werden unter Zeitdruck bewältigt und nicht als Chance aufgefasst, das Projekt im Sinne der Schulen zu verbessern und weiterzuentwickeln. Die Schulen formulie-

ren eigene Erwartungen/Zielvorgaben, die Teilbereiche der Projektziele umfassen, aber auch von diesen abweichen oder sie ergänzen, wie z.B. das Kennenlernen der Kultur sowie der Arbeitsweise in einem anderen Land, den Aufbau einer stabilen Schulpartnerschaft oder die Erhöhung des Lernanspruches für die Jugendlichen durch die Zusammenarbeit mit einer Regelschule. Daneben werden vor allem thematische/inhaltsbezogene Ziele genannt, die sich an den Einzelprojekten der Schulen verdeutlichen lassen. Hier wird deutlich, dass nur teilweise ein gemeinsames Zielverständnis zwischen den Tandempartnern bzw. den Schulen und den Hochschulen besteht.

Dies alles deutet im Sinne der Ausführungen von Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) auf ein Nebeneinanderagieren von Wissenschafts- und Praxissystem hin, wobei auf der Autonomie beider Systeme beharrt wird und die spezifischen Belange, aber auch Potenziale wenig Berücksichtigung finden. Einen Ausweg könnte möglicherweise ein intensiverer Austausch über die Möglichkeiten und Grenzen des Projektes zwischen Hochschulen und Schulen bieten, der regelmäßig und intensiv während der gesamten Projektlaufzeit beibehalten werden sollte. Auf diese Weise könnten ein größeres gegenseitiges Verständnis, das Ausschöpfen aller möglichen Potenziale sowie eine echte, fruchtbare Kooperation begünstigt werden. Zudem könnte so dem von Schellenbach-Zell (2009) proklamierten motivationsfördernden Anspruch der Lehrerschaft auf Autonomie und Eingebundenheit Rechnung getragen werden. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die (grenzüberschreitende) Zusammenarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Lehrerinnen und Lehrern auszubauen, um im Sinne einer „symbiotischen Strategie“ gemeinsam an der Entwicklung und Realisierung von Projekten zu arbeiten (vgl. Gräsel 2011, S. 89f.). So können – aus Wissenschaftssicht – nicht nur eine bessere Implementierung innovativer Projekte in der Organisation Schule erreicht, sondern auch der Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Schulpraxis befördert werden (vgl. Gräsel 2010).

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H./Kannonier-Finster, W./Ziegler, M. (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30, H. 1, S. 22-43.
- Auernheimer, G. (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In: Ders.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS, S. 35-65.
- Baumheier, U./Warsewa, G. (2009): Vernetzte Bildungslandschaften. Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS, S. 19-36.
- Becker, P./Primova, R. (2009): Die Europäische Union und die Bildungspolitik. Diskussionspapier der FG 1, 2009/07. Berlin: Stiftung Wissenschaft und Politik.

- Benner, D. (³1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Verb. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2010): EU-Bildungspolitik. Bonn/Berlin: BMBF Druckerei.
- Böth, G. (2001): Schulpartnerschaften. Der Beitrag der Schulpartnerschaften zum interkulturellen Lernen. Münster u.a.: Waxmann.
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S. 223–238.
- Denzin, N.K. (³1989): The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Döpfner, M. (1989): Soziale Informationsverarbeitung – ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Kompetenzen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, H. 3, S. 1-8.
- Dür, W. (2008): Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung. Bern: Huber.
- Dür, W./Felder-Puig, R. (2011): Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung. Bern: Huber.
- Endler, S. (2009): Projektmanagement in der Schule: Projekte erfolgreich planen und gestalten. Buxtehude: AOL.
- Fennes, H./Finder, G./Teutsch, R. (1996): Internationale Schulpartnerschaften. Ein Leitfaden. Wien: Interkulturelles Zentrum.
- Göhlich, M./Nekula, M./Renn, J. (2014): Übersetzungszwänge grenzüberschreitender Organisationen und die Relevanz geisteswissenschaftlicher Expertise. In: Engel, N./Göhlich, M./Höhne, T./Klemm, M./Kraetsch, C./Marx, C./Nekula, M./Renn, J. (Hrsg.): Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur „Übersetzungsleistung“ deutsch-tschechischer Grenzorganisationen. Bielefeld: transcript, S. 9-17.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 7-20.
- Gräsel, C. (2011): Die Kooperation von Forschung und Lehrer/-innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 88-101.
- Grossmann, R./Scala, K. (1994): Gesundheit durch Projekte fördern: ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Projektmanagement. Weinheim/München: Juventa.
- Gugglberger, L./Kremser, W. (2011): Implementierung von Gesundheitsförderung in Schulen: Organisations- oder Systementwicklung? In: Dür, W./Felder-Puig, R. (Hrsg.): Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung. Bern: Huber, S. 257-267.
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2012): Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. Band 2 des Nationalen Bildungsberichts 2012. Graz: Leykam, S. 395-427.
- Heinze, F./Schroeter, E./Hallitzky, M. (2012): Projekt GESZKO: Pädagogisches Konzept. Universität Leipzig (internes Dokument).
- Herfter, C./Schroeter, R. (2012): Theorie und Praxis – Verhältnisbestimmungen. In: Schroeter, R./Herfter, C. (2012): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 9-61.
- Klafki, W. (⁴1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Durchgesehene Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koseła, K./Jonda, B. (Hrsg.) (2005): Młodzi Polacy i młodzi Niemcy w nowej Europie. Warszawa: Instytut Badań nad Podstawami Demokracji/Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Krippendorff, K. (1980): Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. London: Sage.

- Krumm, H.-J. (2001): Nachbarsprachen als Herausforderung: Sprachenvielfalt trotz EU-Erweiterung. In: Bredella, L./Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Tübingen: Gunter Narr, S. 19-34.
- Kucharczy, J./Łada, A./Ochmann, C./Wenerski, L. (2013): *Im Osten was Neues? Das Bild Polens und Russlands in Deutschland 2013*. Warschau/Gütersloh: Instytut Spraw publicznych/Bertelsmann Stiftung.
- Łada, A. (Hrsg.) (2014): *Nachbarn kennenlernen! Wirkungen deutsch-polnischer Jugendbegegnungen auf die Teilnehmenden*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Lang, K.-O. (2004): Pragmatische Kooperation statt strategische Partnerschaft. Zu Stand und Perspektiven der deutsch-polnischen Beziehungen. In: *SWP-Aktuell* 48, Oktober, S. 1-8.
- Leiprecht, R. (2001): Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz. In: *iks – QuerFormat* 4/2001. URL: <http://www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/leiprecht2001iksQuer4.pdf>; Zugriffsdatum: 15.10.2014.
- Maiworm, F./Kastner, H./Wenzel, H. (2007): *Auswirkungen von Comenius-Schulpartnerschaften auf die teilnehmenden Schulen. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission*. Kassel: Gesellschaft für Empirische Studien bR.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Aktualisierte und überarb. Aufl.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hrsg.) (2006): *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Petermann, F. (2004): *Umgang mit aggressiv-dissozialen Jugendlichen*. Vortrag auf dem Forum „5-Tage-Gruppe“ des Evangelischen Erziehungsverbandes. URL: http://www.erev.de/fileadmin/service/Referate_Manuskripte/Forum_Fuenf-Tage-Gruppe/Forum_5_Tage_04_Petermann.pdf; Zugriffsdatum: 15.10.2014.
- Raasch, A. (2001): *Grenz-Werte. Durch Sprachen zum Nachbarn*. In: Bredella, L./Meißner, F.-J. (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Tübingen: Gunter Narr, S. 50-61.
- Reinmann, G./Sesink, W. (2011): *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier)*. URL: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf; Zugriffsdatum: 15.10.2014.
- Schäfer, K. (2009): *Herausforderungen bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften*. In: Bleckmann, P./Durdel, A. (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS, S. 233-249.
- Schellenbach-Zell, J. (2009): *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Diss. Wuppertal: Bergische Universität. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1132/dg0902.pdf>; Zugriffsdatum: 15.10.2014.
- Schlömerkemper, J. (2010): *Konzepte pädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scridon, A. (2012): *Go International – Schulpartnerschaften und Globales Lernen*. Handreichung. Wien: Interkulturelles Zentrum.
- Steigleder, S. (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.
- Steinke, I. (2007): *Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung*. In: Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing T. (Hrsg.): *Qualitative Datenanalyse: Computergestützt. Überarb. und erweiterte Aufl.* Wiesbaden: VS, S. 176-187.

- Thurmond, V.A. (2001): The Point of Triangulation. In: Journal of Nursing Scholarship 33, H. 3, S. 253-258.
- Wittmann, R. (2005): Praxis und Methodik in der grenzüberschreitenden Hochschulzusammenarbeit. In: Duda, G./Wojciechowski, K. (Hrsg.): Trans-Uni. Herausforderungen des Managements bei der internationalen Hochschulzusammenarbeit in den Grenzregionen. Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik 11/2005, S. 9-20.
- Wojciechowski, K. (2007): Gedanken zur grenzüberschreitenden universitären Zusammenarbeit in Europa. In: Bielawska, A./Wojciechowski, K. (Hrsg.): Europäischer Anspruch und regionale Aspekte. Grenzüberschreitende universitäre Zusammenarbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion angesichts der zukünftigen Herausforderungen in Europa. Berlin: Logos Verlag, S. 9-24.

Franziska Heinze, geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.
E-Mail: franziska.heinze@uni-leipzig.de

Ellen Schroeter, M.A., geb. 1980, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.
E-Mail: eschroet@rz.uni-leipzig.de

Maria Hallitzky, Prof. Dr., geb. 1962, Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.
E-Mail: Maria.Hallitzky@uni-leipzig.de

Anschrift: Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Dittrichring 5-7, 04109 Leipzig

Svenja Mareike Kühn/Stephanie Mersch

Deutsche Schulen im Ausland

Strukturen – Herausforderungen – Forschungsperspektiven

Zusammenfassung

Das Auslandsschulwesen ist ein zentrales Element der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands. Die derzeit 141 deutschen Auslandsschulen verfolgen traditionell den Doppelauftrag, die schulische Versorgung deutscher Staatsangehöriger im Ausland zu gewährleisten und gleichzeitig Kindern und Jugendlichen der Gastländer die Möglichkeit zu bieten, sich mit Deutschland, seiner Sprache und Kultur vertraut zu machen. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit deutschen Auslandsschulen hat bis dato jedoch nicht stattgefunden. Im vorliegenden Beitrag wird dieses in der Bildungsdebatte bislang vernachlässigte Themenfeld systematisiert.

Schlüsselwörter: Auslandsschulen, Internationale Schule, Auswärtige Kulturpolitik, internationaler Vergleich

German Schools Abroad

Structures – Challenges – Perspectives for Research

Abstract

The network of currently 141 German schools abroad plays a major role in Germany's Foreign Cultural and Education Policy. Originally established to provide schooling for German children who were living abroad temporarily, most of these institutions are currently so called "contact schools" (Begegnungsschulen) with a strong bridging function as they open their gates to children from the host countries and other nations. German schools abroad therefore provide the opportunity for children from different cultures to meet and engage in dialogue. They prepare students from various countries and cultural backgrounds for a common future in a globalized world. So far, however, German schools abroad have not been subject to educational research. The article systemizes this previously neglected topic.

Keywords: schools abroad, International School, foreign cultural policy, international comparison

1. Einleitung

Weltweit gibt es 141 deutsche Schulen im Ausland, die etablierter Bestandteil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik sind. Ihre Entwicklung ist eng mit den Emigrationsbewegungen deutscher Staatsangehöriger verbunden und reicht bis ins 12. Jahrhundert zurück, als die ersten geschlossenen deutschen Siedlungen außerhalb des heimatlichen Sprachraums gegründet und in diesem Zusammenhang auch Schulen errichtet wurden (vgl. Werner 1988; Winter 2000). War damals die Gründung von deutschen Schulen im Ausland noch mit der Sicherung der eigenen Kultur und Sprache begründet, so wenden sich diese Schulen mit ihrem Angebot heute einerseits an Deutsche, die sich beruflich im Ausland befinden und für ihre Kinder eine deutsche Schulbildung wünschen; andererseits bieten die Einrichtungen Kindern und Jugendlichen der Gastländer die Möglichkeit, sich mit Deutschland, seiner Kultur und Sprache vertraut zu machen. Gestaltet als Orte der Begegnung und des interkulturellen Dialogs, scheinen diese Schulen besonders geeignet, Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationen und Kulturen für die Zukunft in einer globalisierten Welt auszubilden. Deutsche Auslandsschulen sollen darüber hinaus dazu beitragen, im Ausland ein positives Deutschlandbild zu vermitteln und politische sowie wirtschaftliche Beziehungen mit fremden Ländern zu fördern (vgl. Auswärtiges Amt 2011a).

Trotz der anhaltenden Expansion empirischer Schul- und Bildungsforschung in Deutschland (vgl. Zedler/Döbert 2010) wurde das Auslandsschulwesen bislang nicht aus dieser wissenschaftlichen Perspektive betrachtet. Der vorliegende Beitrag ist daher als Überblick zu verstehen, der zentrale Strukturen und Akteure des Auslandsschulwesens vorstellt, aktuelle Entwicklungstrends und Herausforderungen aufzeigt sowie den bisherigen Stand der Forschung systematisiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion, welche Aspekte einer Vertiefung im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten bedürfen.

2. Strukturen und Akteure des Auslandsschulwesens

Das deutsche Auslandsschulwesen ist ein ebenso heterogenes wie komplexes Konstrukt. Die derzeit 141 Schulen lassen sich in fünf Schultypen untergliedern, die sich hinsichtlich der von ihnen verfolgten Schulziele und Abschlüsse unterscheiden. Bei den nachfolgend benannten Schultypen handelt es sich um „Grundtypen“ (Stoldt 2013b, S. 29), wobei auch Zwischenformen – selbst innerhalb eines Schultyps – bestehen:

- *Deutschsprachige Auslandsschulen* sorgen durch die Vergabe deutscher Abschlüsse in erster Linie für die schulische Versorgung der Kinder vorübergehend im Ausland lebender deutscher Staatsangehöriger und ermöglichen so bei der Rückkehr

nach Deutschland eine möglichst problemlose Fortsetzung von deren schulischer Laufbahn. Diese Schulen stellen mit 51 Schulstandorten den quantitativ bedeutendsten Schultyp dar.

- *Integrierte Begegnungsschulen* (44 Schulstandorte) haben ein integriertes Unterrichtsprogramm und führen die Schülerinnen und Schüler zu einem bikulturellen Abschluss: Lernende deutscher und anderer Muttersprache werden auf Grundlage der deutschen sowie der Bildungsinhalte des Partnerlandes gemeinsam und überwiegend auf Deutsch unterrichtet.
- *Gegliederte Begegnungsschulen* (22 Schulstandorte) bieten ein gegliedertes Unterrichtsprogramm an und führen die Schülerinnen und Schüler zu einem bikulturellen Abschluss. Sie gliedern sich in zwei Zweige – einen mit verstärktem Deutschunterricht sowie einen mit integriertem Unterrichtsprogramm. Die Zweigliedrigkeit dieser Schulen ermöglicht im Gegensatz zu integrierten Begegnungsschulen auch solchen Schülerinnen und Schülern den Zugang, die über keine guten Deutschkenntnisse verfügen.
- *Landessprachige Schulen mit verstärktem Deutschunterricht* (24 Schulstandorte) unterrichten das Fach Deutsch (einschließlich deutscher Landeskunde) als verbindliche Fremdsprache sowie weitere Sachfächer auf Deutsch.
- *Schulische Einrichtungen mit berufsorientiertem Schulziel* sind mehrheitlich als berufsbildende Zweige an allgemein bildenden Auslandsschulen organisiert. Daneben gibt es auch zwei selbständige Berufsschulen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben hier eine deutsche Berufsausbildung (auch in dualen Ausbildungsgängen).

Die in diesem Beitrag fokussierten 141 Schulen gelten in einem engeren Begriffsverständnis als „Deutsche Auslandsschulen“ und unterscheiden sich von ca. 870 weiteren von der Bundesrepublik Deutschland geförderten schulischen Einrichtungen und deutschen Abteilungen an staatlichen Schulen (z.B. Europäische Schulen, Bundesweherschulen) vor allem hinsichtlich ihrer Zielsetzungen (v.a. Schulabschlüsse) und ihres Begegnungscharakters (u.a. Zusammensetzung der Schülerschaft). Entsprechend der Zielsetzungen der Auswärtigen Kulturpolitik werden auch diese Einrichtungen ressourcenorientiert unterstützt (zum Beispiel durch Lehrerentsendeprogramme), um die deutsche Sprache als internationales Kommunikationsmittel im Ausland zu fördern und deutschen Sprachgruppen die Möglichkeit zu bieten, ihre Kultur zu bewahren (vgl. ZfA 2006).

Insgesamt lernen derzeit rund 343.000 Schülerinnen und Schüler an geförderten Schulen im Ausland, wobei der Großteil nur am Deutschunterricht an Schulen des ausländischen Bildungssystems teilnimmt. Deutsche Auslandsschulen im oben genannten engeren Verständnis besuchen derzeit weltweit etwa 79.500 Kinder und Jugendliche, wobei sich der Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler insgesamt auf ein Viertel beläuft (je nach Schultyp liegt der Anteil zwischen 6 und 70 Prozent).

In die Koordination sowohl innerer (z.B. Vorgabe der Unterrichtsinhalte) als auch äußerer (z.B. finanzielle und räumliche Ressourcen) Schulangelegenheiten ist eine

Vielzahl von Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen involviert. Die drei wichtigsten Akteure sind dabei

- das *Auswärtige Amt*, welches die Leitlinien der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik formuliert und koordiniert,
- die *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)* als oberste Schulbehörde, die mit den Verwaltungs- und Versorgungsaufgaben (insbesondere: Vermittlung und Finanzierung von Lehrkräften) für die deutschen Auslandsschulen beauftragt ist, sowie
- der *Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (BLASchA)*, der im Auftrag der Kultusministerkonferenz alle pädagogischen sowie schul- und unterrichtsorganisatorischen Aspekte der Auslandsschulen festlegt und umsetzt.

Das Auslandsschulwesen ist ein Beispiel öffentlich-privater Partnerschaft: Die 141 Schulen werden mehrheitlich von einem privaten Schulträger geführt und decken neben der personellen und finanziellen Förderung durch die Bundesrepublik 80 Prozent ihres Haushaltes aus eigenen Mitteln ab (vgl. Klingebiel 2013), vornehmlich durch das erhobene Schulgeld. Seit dem 1. Januar 2014 ist die bundesdeutsche Förderung für Deutsche Auslandsschulen mit nachhaltig hohen Abschlusszahlen (d.h. mindestens zwölf Abschlüsse im Mittel der letzten drei Jahre) erstmals gesetzlich festgeschrieben. Während die Unterstützung bisher jährlich auf Basis des Zuwendungsrechts beschlossen wurde, sichert das Auslandsschulgesetz (ASchulG) derzeit 82 der 141 Schulen eine Förderung über drei Jahre zu. Die übrigen Schulen, die den Anspruch noch nicht erfüllen, werden weiterhin freiwillig gefördert (vgl. Krath 2014).

Das Lehrpersonal deutscher Auslandsschulen setzt sich zum einen aus deutschen Lehrkräften zusammen, die als Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK), Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) oder Landesprogrammlehrkräfte (LPLK) für einen Beurlaubungszeitraum von drei bis sechs Jahren an Auslandsschulen entsandt und durch die ZfA vergütet werden. Zum anderen setzt es sich aus deutschen und einheimischen Ortslehrkräften (OLK) zusammen, welche von den örtlichen Schulträgern eingestellt und bezahlt werden. In diesem Zusammenhang gibt es immer wieder Diskussionen über die offensichtlichen Differenzen bei der Besoldung, da sich das Gehalt der Ortslehrkräfte nach dem – oftmals niedrigeren – Gehaltsniveau des Sitzlandes richtet, was Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und damit auf die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis nahelegt.

3. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

Während in Deutschland die letzte Dekade durch eine Vielzahl an bildungspolitischen Reformen geprägt war (z.B. Einführung von zentralen Prüfungen, Bildungs-

standards, systematische Schulinspektion), finden äquivalente Entwicklungen im deutschen Auslandsschulwesen erst in jüngster Zeit statt. Dabei gelten die Steigerung schulischer Qualität und die Sicherung von Vergleichbarkeit in einer globalisierten Welt als handlungsleitende Zielsetzungen. Gegenwärtig stellen die drei folgenden Entwicklungstendenzen zentrale Herausforderungen für die deutschen Auslandsschulen dar:

- *Systematische Entwicklung der Einzelschule durch das „Pädagogische Qualitätsmanagement“*

Auf dem in den letzten Jahren wachsenden weltweiten Bildungsmarkt sind die deutschen Auslandsschulen zunehmend in einen Wettbewerb mit anderen internationalen Schulen geraten, der die Frage nach einer systematischen Standortbestimmung, nach Qualitätssicherung und -entwicklung aufgeworfen hat. Das vom BLASchA initiierte Modell des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) zielt daher auf eine langfristige und systematische Schulentwicklungsarbeit, die Stärken und Schwächen der Schulen sichtbar machen und Potenziale für die weitere Qualitätsentwicklung offen legen soll (vgl. Projektgruppe PQM 2010). Die Prozesse und Strukturen des PQM umfassen als Ausgangspunkt verschiedene Phasen des innerschulischen Qualitätsmanagements (z.B. Selbstevaluation) sowie Fremdevaluation durch kritische Freunde (Peer Reviews). Eine Bund-Länder-Inspektion (BLI) nimmt schließlich auf Grundlage eines Orientierungsrahmens für Schulqualität systematisch Einsicht in die Arbeit der Schulen und gibt den einzelnen Schulen eine differenzierte Rückmeldung über den Ist-Zustand sowie Hinweise zur Qualitätsverbesserung (vgl. Pieper/Emminiger 2010). Der Prozess dieser Maßnahme wurde wissenschaftlich begleitet (vgl. Brüser-Sommer 2010). Inzwischen haben mehr als zwei Drittel aller deutschen Auslandsschulen dieses Verfahren durchlaufen mit dem Ziel, Entwicklungsmaßnahmen am einzelnen Schulstandort zu initiieren und konsequent an der Weiterentwicklung schulischer Qualität zu arbeiten.

- *Einführung eines einheitlichen Kerncurriculums*

Bedingt durch den deutschen Bildungsföderalismus gab es bis 2010 keine einheitlichen unterrichtlichen Vorgaben für das deutsche Auslandsschulwesen; stattdessen kamen an den einzelnen Schulstandorten regionenspezifisch die Lehrpläne unterschiedlicher Bundesländer zum Tragen. Auf dem Weg zu einer größeren Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit und Ergebnisorientierung im Auslandsschulwesen kam es erst in den letzten Jahren zu einer schrittweisen Vereinheitlichung der Lehrpläne, die sich an den KMK-Bildungsstandards für die Primarstufe und die Sekundarstufe I orientieren. Ein einheitliches Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe (für die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Physik, Chemie und Geschichte) wurde erst ab dem Schuljahr 2010/2011 an den deutschen Auslandsschulen implementiert und dient nun als Grundlage für das Deutsche Internationale Abitur (DIAP; bilinguale Ausrichtung der Abiturprüfung) und die reguläre allgemeine Hochschulreife.

- *Weiterentwicklung der Qualität und Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen*

An deutschen Auslandsschulen können zunächst die regulären deutschen Schulabschlüsse – der Hauptschulabschluss, der mittlere Schulabschluss und die deutsche allgemeine Hochschulreife (Abitur) nach einem 12- oder 13-jährigen gymnasialen Bildungsgang – erworben werden. Zusätzlich können Schülerinnen und Schüler der Gastländer das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Stufe II (Niveau C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) erhalten, welches in Verbindung mit nationalen Sekundarabschlüssen zum Besuch einer deutschen Hochschule berechtigt. Ergänzend zu den skizzierten curricularen Änderungen wurden im Zuge der Weiterentwicklung von Qualität und Vergleichbarkeit im Auslandsschulwesen nach bis dato schulinternen Prüfungsverfahren zentrale (= nach bestimmten Prüfungsregionen) Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufen I und II implementiert. Seit dem Schuljahr 2010/11 werden zentrale Prüfungen zum Abschluss der Sekundarstufe I durchgeführt; die erstmalige Durchführung standardisierter Prüfungen im Abiturbereich an deutschen Auslandsschulen fand im Schuljahr 2013 statt. Zudem wurden die regulären deutschen schulischen Abschlüsse in den letzten Jahren im Hinblick auf eine internationale Öffnung durch die Einführung und den Erwerb des Gemischtsprachigen International Baccalaureate (GIB) und des Deutschen Internationalen Abiturs (DIAP) erweitert (vgl. Auswärtiges Amt 2011b; KMK 2008).

4. Deutsche Schulen im Ausland: ein bislang vernachlässigter Bereich der Bildungsforschung

Wenngleich sich die empirische Bildungsforschung seit der letzten Dekade in einer deutlichen Expansionsphase befindet, wurde das deutsche Auslandsschulwesen bislang kaum aus wissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Bei den wenigen themenbezogenen Publikationen zu deutschen Auslandsschulen handelt es sich um vereinzelte, z.T. ältere und methodisch unsystematische Betrachtungen, die primär narrativ-informierenden Charakter haben und entweder einzelne Aspekte des Auslandsschulwesens (z.B. Finanzierung der Schulen, unterrichtspraktische Fragen) oder die Situation einzelner Schulstandorte fokussieren. Darüber hinaus liegen zahlreiche deskriptive Dokumente der zentralen bildungspolitischen Akteure (insbesondere seitens der ZfA) vor.

Umfassend dokumentiert ist die Geschichte der deutschen Auslandsschulen (vgl. z.B. Lepiorz 1979; Werner 1988); zur genaueren Betrachtung der Entwicklungen in der DDR sei z.B. auf Fischer (1975) verwiesen. Waibel (2012) nimmt zudem die Situation und Bedeutung der Auslandsschulen zur Zeit des Nationalsozialismus in den Blick. Aufbau und Organisation des Auslandsschulwesens werden bei Becker (1990) und Stoldt (2013a) betrachtet; aktuelle Entwicklungen sind bei Geisler

(2007) und in den Berichten der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (vgl. z.B. Auswärtiges Amt 2011) aufgegriffen worden. Gauf (1998) thematisiert die Finanzierung des Auslandsschulwesens, konkrete Zahlen liefert zudem das Bundesministerium der Finanzen (2012). Das Verhältnis zwischen den Auslandsschulen und der deutschen Wirtschaft beschreibt Lambertz (2013); Klingebiel (2013) erläutert Merkmale und Besonderheiten der für die Auslandsschulen kennzeichnenden öffentlich-privaten Partnerschaft. Einen Überblick über aktuelle Daten (z.B. Schülerzahlen, Verzeichnis der Schulen) gibt es von der ZfA sowohl auf deren Internetpräsenz (vgl. z.B. ZfA 2013) als auch in ihren Jahrbüchern.

Um genauere Informationen über die inhaltliche, curriculare Ausgestaltung des Auslandsschulwesens und der zentralen Prüfungen zu erhalten, können entsprechende Dokumente der KMK hinzugezogen werden (vgl. z.B. KMK 2010). Das Thema der internationalen Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen wird vor allem im Hinblick auf die Deutsche Internationale Abiturprüfung (DIAP) aufgegriffen (vgl. z.B. Broeckelmann 2008). Hüther (2012) erläutert diesbezüglich die Pläne zur Einführung einheitlicher Abiturprüfungen in Form eines Regionalabiturs. Hinsichtlich des seit 2003 eingeführten Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) an deutschen Auslandsschulen ist vor allem Brüser-Sommer mit verschiedenen Publikationen zu nennen (vgl. z.B. 2008). Von ihm stammt auch die einzige bislang vorliegende empirische Arbeit zum Auslandsschulwesen, die sich mit der Bund-Länder-Inspektion des PQM beschäftigt (vgl. 2010). Eine Betrachtung des Einflusses der PISA-Studie auf deutsche Schulen im Ausland wurde von Puck (2008) geliefert.

Zur Situation einzelner Schulstandorte reichen die Publikationen bis weit in die 1980er-Jahre zurück, beschränken sich jedoch ausschließlich auf Situationsbeschreibungen einzelner Schulen durch betroffene Akteure (vgl. z.B. Vesper 2011). Vötter und Treter (2009) beschäftigen sich zudem mit dem Thema der deutschen Sprache in China und der PASCH-Initiative, einem 2008 von Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier ins Leben gerufenen Programm zum Aufbau eines weltumspannenden Netzes von Partnerschulen. Aus dem Bereich schulischer und unterrichtlicher Praxis diskutiert z.B. Göbel (2011) die Notwendigkeit auslandsschulspezifischer Lehr- und Lernkonzepte; Paulus (2011) problematisiert zudem die Entwicklung und Förderung einer nachhaltigen Begegnungskultur.

Insgesamt zeigt die Zusammenschau, dass nahezu alle bisher vorliegenden Publikationen keine empirische Fundierung haben: Systematische und umfassende Analysen zu den Bedingungen deutscher Auslandsschularbeit und deren Wirkungen auf schul- und unterrichtsbezogene Prozesse und Ergebnisse fehlen bislang. Ebenso mangelt es an aktuellen empirischen Befunden, in denen auch die jüngsten Entwicklungen im Bereich des Qualitätsmanagements sowie der zentralen Prüfungen und der Implementation einheitlicher Kerncurricula Berücksichtigung finden.

5. Perspektiven

Zur Erschließung dieses neuen Forschungsfeldes haben die Autorinnen des vorliegenden Beitrags mittels Dokumentenanalysen, Interviews und Beobachtungen im Feld die systemischen und institutionellen Merkmale und (Angebots-)Strukturen deutscher Auslandsschulen herausgearbeitet (vgl. Mersch/Kühn 2014), um relevante Fragestellungen für weiterführende Forschungsprojekte ableiten zu können. Mögliche Forschungsperspektiven – beispielsweise hinsichtlich des Innovationspotenzials deutscher Auslandsschulen im Hinblick auf Internationalisierung und interkulturelle Kompetenzen, oder zu Strategien der Qualitätsentwicklung von Schulen in schwieriger Lage, beispielsweise in ausgewiesenen Krisenregionen der Welt – wurden in Gesprächen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Interessenvertretern ausdrücklich unterstützt und das wissenschaftliche Interesse als öffentlichkeitswirksame Wertschätzung der Arbeit der deutschen Schulen im Ausland begrüßt. Für entsprechend fundierte, vertiefende Analysen ist gleichwohl ein unabhängiger Feldzugang erforderlich, der sich im Austausch mit den zuständigen Behörden als sehr voraussetzungsreich erwiesen hat. Hier bedarf es offensichtlich weiterer Annäherung zwischen Wissenschaft und Administration, die im Kontext der Stärkung empirischer Bildungsforschung nach PISA 2000 innerhalb Deutschlands deutlich weiter fortgeschritten erscheint als mit Blick auf die deutschen Schulen im Ausland und ihre spezifische Bildungsverwaltungsstruktur.

Literatur und Internetquellen

- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2011): Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2009/2010. Berlin: Drucksache 17/4413.
- Becker, H.-G. (1990): Zur Organisation des deutschen Auslandsschulwesens. In: Hammer, W. (Hrsg.): Deutsche Lehrer in aller Welt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2-38.
- Broeckelmann, F. (2008): Potenziale nutzen: die Deutsche Internationale Abiturprüfung. In: Deutsche Auslandsschularbeit: Zukunft gestalten – Jahrbuch der ZfA 2007/2008, S. 79-80.
- Brüser-Sommer, E. (2008): Das Pädagogische Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland nimmt Gestalt an. Erste Pilotinspektion in Schulen. In: Deutsche Lehrer im Ausland 55, H. 2, S. 107-112.
- Brüser-Sommer, E. (2010): Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland. Struktur und Wirkungsanalyse. URL: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27372/1/Diss%2004.08.10.pdf>; Zugriffsdatum: 19.09.2013.
- Bundesministerium der Finanzen (2012): Bundeshaushalt 2012. Pflege kultureller Beziehungen zum Ausland. URL: <http://www.bundesfinanzministerium.de/bundeshaushalt2012/pdf/epl05/s0504102.pdf>; Zugriffsdatum: 19.10.2014.
- Fischer, H.-J. (1975): Internationale pädagogische Beziehungen und pädagogische Auslandsarbeit der DDR. Paderborn: Schöningh.

- Gauf, G. (1998): Die finanzielle Förderung der deutschen Schulen im Ausland. In: Deutsche Lehrer im Ausland 45, S. 142-145.
- Geisler, J. (2007): „Im Ausland für Deutschland Schule machen.“ Oder: Zur Situation und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens als eines der wichtigsten Instrumente der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. In: Deutsche Lehrer im Ausland 54, S. 232-241.
- Göbel, A. (2011): Interkulturelle Musikerziehung im Auslandsschulkontext. In: Deutsche Lehrer im Ausland 58, S. 225-230.
- Hüther, G. (2012): Zentral- und Regionalabitur: Der Weg zu einheitlichen Abiturstandards im In- und Ausland. In: Deutsche Auslandsschularbeit: Rohstoff Bildung – Jahrbuch der ZfA 2011/2012, S. 68-69.
- Klingebl, T. (2013): Deutsche Auslandsschulen als Public-Private-Partnership – Eine Analyse. In: Egenhoff, M./Stoldt, P.H. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. Münster: Aschendorff, S. 215-230.
- KMK (2010): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe der Deutschen Schulen im Ausland für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Geschichte, Biologie, Chemie und Physik. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Kerncurriculum_KMK-Beschluss_v_29.04.10.pdf; Zugriffsdatum: 19.10.2014.
- Krath, S. (2014): Auslandsschulgesetz: Gestaltungsfreiheit für Auslandsschulen. In: Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland 35, H. 1, S. 6-8.
- Lambertz, G. (2013): Bedeutung der Deutschen Auslandsschulen für die Wirtschaft. In: Egenhoff, M./Stoldt, P.H. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. Münster: Aschendorff, S. 236-239.
- Lepiorz, G. (1979): Zur Geschichte des Auslandsschulwesens. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 20, H. 1, S. 18-29.
- Mersch, S./Kühn, S.M. (2014): Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 20, H. 2, S. 125-152.
- Paulus, C. (2011): „Begegnung findet eigentlich nicht statt.“ Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 34, H. 2, S. 23-28.
- Pieper, M./Emminiger, F. (2010): BLI – und dann? In: Deutsche Auslandsschularbeit: Deutsch – Sprache der Ideen – Jahrbuch der ZfA 2009/2010, S. 104-105.
- Projektgruppe PQM beim Bundesverwaltungsamt (BVA) – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2010): Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz. Bund-Länder-Inspektion Bilanz 2010. Köln: BVA.
- Puck, M. (2008): PISA unter Palmen. Einflüsse der PISA-Studie auf deutsche Auslandsschulen. In: Deutsche Lehrer im Ausland 55, S. 115-121.
- Stoldt, P.H. (2013a): Die für die schulische Arbeit im Ausland entscheidenden Institutionen. In: Egenhoff, M./Stoldt, P.H. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. Münster: Aschendorff, S. 37-47.
- Stoldt, P.H. (2013b): Standorte oder Einsatzorte – eine Frage der Perspektive. In: Egenhoff, M./Stoldt, P.H. (Hrsg.): Deutsche Lehrer im Ausland. Beiträge zur schulischen Arbeit weltweit. Münster: Aschendorff, S. 28-36.
- Vesper, G. (2011): Die Deutsche Schule Rom. Konfessionalismus, Nationalismus, interkulturelle Begegnung. Husum: Matthiesen.
- Vötter, S./Treter, C. (2009): Die deutsche Sprache in China und die PASCH-Initiative. In: Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2009, S. 33-36.

- Waibel, J. (2012): Die deutschen Auslandsschulen – Materialien zur Außenpolitik des Dritten Reiches. Frankfurt a.d. Oder: Universitätsbibliothek der Europa-Universität Viadrina Frankfurt.
- Werner, H. (1988): Deutsche Schulen im Ausland. Berlin: Westkreuz.
- Zedler, P./Döbert, H. (2010): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 23-45.
- ZfA (Hrsg.) (2006): Das Auslandsschulwesen gestern und heute. Begegnung und interkultureller Dialog. In: Deutsche Auslandsschularbeit. Herausforderungen – Konzeptionen – Kooperationen – Jahrbuch der ZfA 2005/2006, S. 38-43.
- ZfA (2013): Deutsche Auslandsschularbeit. URL: http://www.bva.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/ZfA/Publikationen/Deutsche%20Auslandsschularbeit.pdf?__blob=publicationFile&v=5.

Svenja Mareike Kühn, PD Dr., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.

E-Mail: svenja.kuehn@uni-due.de

Stephanie Mersch, geb. 1987, Studienreferendarin an der Gesamtschule Scharnhorst in Dortmund.

E-Mail: stephanie.mersch@uni-due.de

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Berliner Platz 6-8, 45117 Essen

Bernd Zymek

Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung?

Zusammenfassung

Die Bildungsgeschichte ist an den erziehungswissenschaftlichen Instituten immer seltener durch besondere Professuren und als obligatorischer Studienanteil vertreten; dagegen wurde in den letzten Jahren der neuen „empirischen Bildungsforschung“ personell und inhaltlich überall Priorität eingeräumt. Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, mit welchem Gewinn und Verlust für die Erziehungswissenschaft zu rechnen ist, wenn sie die Geschichte ihrer Gegenstände und ihres Denkens Spezialisten und Spezialistinnen in der Geschichtswissenschaft überlassen oder an einigen wenigen Universitäten bei kleinen Expertenzirkeln konzentrieren würde, wie schon lange Medizin, Psychologie, Wirtschafts- und Rechtswissenschaft. Die aktuelle Problemstellung und der Stellenwert der Bildungsgeschichte werden im Kontext der Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft und historischer Konjunkturen der Bildungspolitik in Deutschland interpretiert.

Stichworte: Bildungsgeschichte, historische Bildungsforschung, empirische Bildungsforschung, Politik der neuen Steuerung, Kulturgeschichte

For which Purpose (still) History of Education and Historical Research in Education?

Abstract

In institutes of educational science, history of education has increasingly become less represented by special professorial chairs and as mandatory part of study, whereas the new “empirical educational research” has been prioritized everywhere with regard to personnel and content during the last years. Against this background, the article deals with the question which gains and losses can be anticipated for educational science if it would leave the history of its issues and its ideas to specialists from the science of histo-

ry or if it concentrates the history of education in small expert circles at a few universities, such as medicine, psychology, economics, and jurisprudence have been doing already for a long time. The current problem situation and the significance of the history of education are interpreted in the context of the history of educational science and historical booms of educational politics in Germany.

Keywords: history of education, historical educational research, empirical educational research, politics of new governance, history of culture

Dass Bildung, wie Religion und Kunst, ein legitimer Gegenstand der Geschichtswissenschaft und der historischen Forschung ist, bedarf keiner besonderen Begründung. Im Gegenteil, die *Kulturgeschichte* ist in den letzten Jahren bei Historikerinnen und Historikern zu einem anerkannten und expandierenden Forschungsgebiet geworden, auch das Thema Bildung mit seinen verschiedenen Facetten. Während Bildung bei Historikern und Historikerinnen, aber auch Literaturwissenschaftlern und Literaturwissenschaftlerinnen und Soziologen und Soziologinnen als Forschungsgegenstand und Erklärungsansatz für historische und soziale Prozesse Konjunktur hat, scheint es heute aber unsicher und diskussionswürdig, welchen Stellenwert die Bildungsgeschichte oder gar historische Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft und Pädagogen und Pädagoginnen noch haben. Die Bildungsgeschichte bzw. historische Bildungsforschung ist an immer weniger Hochschulen durch besondere Professuren vertreten; in den Studienordnungen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge kommt sie als obligatorischer Gegenstand nur noch selten vor (vgl. Horn 2009; Sektion Historische Bildungsforschung 2014). Nicht nur in den Universitäts- und Fakultätsleitungen, auch in den erziehungswissenschaftlichen Instituten selbst nimmt die Zahl derer zu, die darin eine positive Entwicklung sehen. Danach sei die deutsche Erziehungswissenschaft dabei, die Frühphase ihrer – historisch-philologisch orientierten – Wissenschaftsgeschichte endlich zu überwinden und sich zu einer akademischen Disziplin weiterzuentwickeln, die sich – wie vor ihr z.B. die Psychologie und die Wirtschaftswissenschaft – in Theoriebildung, Methodologie, Forschungsschwerpunkten und Ausbildungsprogramm an einem empirischen Forschungs- und Wissenschaftskonzept orientiere, wie sie es erfolgreich und vorbildlich bei den Naturwissenschaften realisiert sehe. Das programmatische Etikett für diese Neuorientierung der Erziehungswissenschaft heißt heute *empirische Bildungsforschung*. Ihr profilierender Arbeitsschwerpunkt ist die methodisch elaborierte Erhebung, Analyse und Re-Analyse umfangreicher empirischer Datensätze (v.a. zu Schülerleistungen), die zumeist im Rahmen von internationalen und nationalen Großprojekten erstellt, regelmäßig wiederholt und ergänzt werden (z.B. PISA, IGLU, sozioökonomisches Panel). Die immer wieder diskutierten Fragen, was die bildungshistorische Forschung der letzten Jahrzehnte erbracht habe (vgl. Tenorth 2002; Fuchs 2010) und was man (!) daraus lernen könne (vgl. dazu die Diskussionsbeiträge in dem Themenheft der Zeitschrift für Pädagogische Historiographie 2/2009), ist also heute wissenschafts- und bildungspolitisch zuge-

spitzt auf die Frage, welchen Stellenwert die Bildungsgeschichte in der neuen wissenschaftsgeschichtlichen Konstellation für die Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin und die pädagogischen Professionen noch haben kann. Oder als (ambivalente) Frage formuliert: Mit welchem Gewinn und Verlust ist für die Erziehungswissenschaft zu rechnen, wenn sie die Geschichte ihrer Gegenstände und ihres Denkens Spezialistinnen und Spezialisten in der Geschichtswissenschaft überlassen oder an einigen wenigen Universitäten bei kleinen Expertenzirkeln konzentrieren wird, wie schon lange die Medizin, die Psychologie, die Wirtschaftswissenschaft und die Rechtswissenschaft? Die Problemstellung erfordert einen – notwendig kurzen – Blick in die Disziplingeschichte, um daran zu erinnern, welchen Stellenwert und welche Funktionen die Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung bisher in der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik hatte, um vor diesem Hintergrund diskutieren zu können, welchen Beitrag sie heute (noch) leisten sollte und könnte. Stark vereinfacht und mit Verweis auf nur wenige exemplarische Schriften lassen sich drei Phasen der historischen Bildungsforschung in der Wissenschaftsgeschichte der deutschen Erziehungswissenschaft unterscheiden.

1. Die Tradition der historisch-systematischen Pädagogik

Als sich die Pädagogik als eigenständige akademische Disziplin Anfang des 20. Jahrhunderts an deutschen Universitäten zu etablieren begann, stand die Bildungsgeschichte im Zentrum ihrer Reflexion und ihres Studienangebots. Das lag nicht zuletzt daran, dass fast alle der ersten Inhaber von besonderen Professuren für Pädagogik einen akademischen Werdegang als Philosophen und/oder Theologen hatten und nun als akademische Pädagogen eine Tradition der deutschen Philosophie fortsetzten. Seit dem 18. Jahrhundert gehörten zu den Forschungs- und Lehrgebieten der meisten Professuren für Philosophie und Theologie auch pädagogische Themen. Denn wenn Philosophen seit der Epoche der Aufklärung über Mensch und Menschheit, Bürger und Staat, Individuum und Gesellschaft in einer nicht mehr statisch-ständischen, sondern einer freiheitlich-dynamischen Gesellschaft nachdachten und schrieben, mussten sie auch – neu – über Erziehung sprechen. Das Ziel und die Methoden der Erziehung konnten nicht mehr die Einpassung der nachrückenden Generationen in die tradierten ständischen Strukturen sein, sondern die Befähigung der „ganzen Nation“ zu einer individuellen, selbstverantwortlichen und aktiven Teilnahme in einer entwicklungsoffenen, d.h., sich dynamisch verändernden Gesellschaft. Die an diesen Diskursen beteiligten Philosophen, Theologen und Schriftsteller wurden dann zu *Klassikern der Pädagogik*, weil sie in ihren Schriften die Problemstellungen, „theoriefähigen Begriffe“ (Kosellek 1990) und programmatischen Zukunftsvisionen entfalteten, die in den nächsten zwei Jahrhunderten – und für die meisten bis heute – die maßstabsetzenden Bezugspunkte in den akademischen und politischen Diskursen über Bildung und das Bildungssystem blieben.

Neben den zu Klassikern der Pädagogik erhobenen Philosophen des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts wurden im 20. Jahrhundert Protagonisten und Protagonistinnen, Programmschriften und Projekte der Reformbewegungen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts (*Lebensreformbewegung, Jugendbewegung*) ebenfalls zu Klassikern und Klassikerinnen der Pädagogik. Die in dem akademischen Diskurs über die – dann so genannte – *Reformpädagogik* entwickelten Leitbegriffe (vom Kinde aus, Selbsttätigkeit, Jugend als eigenständige Lebensphase usw.) wurden zu Leitmotiven des Berufsethos deutscher Pädagogen und Pädagoginnen im 20. Jahrhundert.

Die Gruppe der Klassiker und Klassikerinnen und der Kanon der klassischen Texte unterlagen immer einem historischen Wandel; im wissenschaftlichen und politischen Diskurs wurden immer neue entdeckt bzw. wiederentdeckt: Die politische Linke und dann auch die DDR erweiterten den Kanon durch *Klassiker und Klassikerinnen der sozialistischen Pädagogik* (vgl. Günther u.a. 1956), die *Frauenforschung* durch pädagogisch und schulpolitisch engagierte Vertreterinnen der *Frauenbewegung* (vgl. Kleinau/Opitz 1996). Zu den Strategien neuer Teilgebiete der Erziehungswissenschaft um akademische Anerkennung gehörte auch „die Entdeckung“ von Klassikern und Klassikerinnen der jeweiligen Teildisziplin (zur Sozialpädagogik vgl. z.B. Niemeyer 1998).

Die Texte der Klassiker und Klassikerinnen wurden in *Geschichten der Pädagogik* dokumentiert, referiert und kommentiert, die im Grunde Literaturgeschichten der Pädagogik waren (vgl. Reble ¹⁰1969; Blankertz 1992), und in einer Fülle von Spezialstudien mit der Motivation „befragt“, „was sie uns (noch) zu sagen haben“. Diese Art der Beschäftigung mit den Klassikern und Klassikerinnen führte nicht selten zu einer problematischen Mythenbildung über Personen, pädagogische Bewegungen und Reformprojekte. Aber sie konnte sich als historische Bildungsforschung verstehen, wenn die Texte und ihre Autorinnen und Autoren nicht naiv-identifikatorisch gelesen, sondern kritisch-distanziert im Sinne der historisch-philologischen Methodik interpretiert wurden, d.h., mit einem kritischen Blick auf die Quellen und verbunden mit der Frage, wie bei Berücksichtigung der jeweils zeitspezifischen sozialen und diskursiven Kontexte diese Texte „verstanden“ werden müssen. Allerdings lasen und diskutierten die meisten Vertreter und Vertreterinnen der – dann so genannten – *historisch-systematischen* (oder *kulturphilosophischen*) *Pädagogik* die Texte der pädagogischen Klassiker und Klassikerinnen häufig mit der Überzeugung, dass in ihnen ein überzeitlich gültiger Gehalt an Ideen bzw. Werten zu entdecken sei, der im Hinblick auf aktuelle pädagogische und politische Problemstellungen als Verpflichtung gelten und *Orientierungen geben* könne. In diesem Sinne verstand sich die historisch-systematische Pädagogik auch als Beitrag zur pädagogischen Praxis. Nicht zu Unrecht konnte sie sich auch bildungspolitische Relevanz zumessen: Im Zentrum der historischen Arbeit an den Klassikerinnen und Klassikern und den Grundbegriffen der Pädagogik stand der Diskurs über die Ziele und die Inhalte der Erziehung. Die staat-

liche Bildungspolitik und die Berufsverbände der Lehrkräfte auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems hatten Bedarf an akademischer Expertise zu damals zentralen und umstrittenen Fragen wie z.B.: Welche Unterrichtsfächer und Gegenstände sind „bildend“ – nur die (alten) Sprachen oder auch die „realistischen“ oder „technischen Fächer“? Was ist „höhere Bildung“ im Unterschied zu „volkstümlicher“? Was ist „allgemeine (Menschen-)Bildung“ und was ist im Gegensatz dazu „berufliche Bildung“? Das waren Themenfelder, auf denen die staatliche Bildungspolitik in den deutschen Ländern in den Prozess der Schul- und Hochschulentwicklung regulierend eingriff, d.h., die verschiedenen Formen und Stufen des Bildungssystems, ihre Lehrpläne und Abschlüsse sowie die Statusgruppen der Lehrkräfte bildungs- und lehrplantheoretisch voneinander abgrenzte.

Es war die Stärke dieser Art der Arbeit an einem Kanon von Klassikerinnen und Klassikern der Pädagogik, dass sie mehr als ein halbes Jahrhundert die Identität der Pädagogik als akademische Disziplin begründete, indem sie die Fragestellungen, Grundbegriffe und Gegenstände für ihre Theoriediskurse lieferte und so auch das pädagogische Ethos der daran geschulten Studierenden stiftete. Aber die *geisteswissenschaftliche* Pädagogik kultivierte schon früh auch fragwürdige Abwehrstrategien gegen Ansätze zu einer *empirischen Pädagogik* in den philosophischen Fakultäten (vgl. Drewek 1995) und eine Abgrenzung der Pädagogik gegenüber den akademischen Nachbar- und Konkurrenzdisziplinen wie der Soziologie und der Psychologie. Obwohl diese Form der historischen Pädagogik dann im Prozess der Distanzierung der Disziplin von ihren geisteswissenschaftlichen Traditionen vielfach kritisiert wurde, scheinen Sammelbände mit kanonischen Texten der Klassiker und Klassikerinnen der Pädagogik – wie ja in anderen Wissenschaftsdisziplinen auch! – weiterhin eine „unverzichtbare Gattung“ zu sein, nicht nur als Bezugspunkte für die Theoriediskurse, sondern auch für die akademische Lehre (sodass sich ein renommierter deutscher Verlag erst vor wenigen Jahren zu einer modernisierten Ausgabe eines Standardwerks entschloss; vgl. Scheuerl 1979 und Tenorth 2003).

2. Die Öffnung der Erziehungswissenschaft und der Bildungsgeschichte zu den Sozialwissenschaften

In der Phase des historisch beispiellosen Schul- und Hochschulausbaus und intensiver Schulreformdebatten seit den 1960er-Jahren entstand auf Seiten der Politik ein Bedarf an sozialwissenschaftlicher Expertise. Als die akademische Pädagogik in diesen Jahren eine „realistische Wendung“ vollzog (vgl. Roth 1962; Brezinka 1967; Harth-Peter 1997), d.h. neben der traditionellen Diskussion der normativen Fragen sich auch der Erforschung ihrer „Gegenstände“ zuwandte, da erlebte sie einen Prozess der Expansion und Differenzierung, der auch der bildungshistorischen Forschung zu Gute kam. Eine neue Generation von Bildungshistorikerinnen und -historikern wid-

mete sich nun intensiv der Erforschung der historischen Erziehungswirklichkeit. Sie öffnete sich den Fragestellungen, Modellen und Methoden der Sozialwissenschaften und dem internationalen Forschungsstand. In ihren Forschungen nahm sie die damals aktuellen Streitfragen auf: den historischen Strukturwandel des Schul- und Hochschulsystems (z.B. Müller/Zymek 1987; Titze 1987), das Thema der sozialen Ungleichheit bzw. Chancengleichheit (z.B. Müller 1977; Lundgren/Kraul/Ditt 1988), die Geschichte der Mädchenbildung (z.B. Albisetti 1988; Kleinau/Opitz 1996), die Geschichte der Kindheit und des Jugendalters (z.B. Flitner/Hornstein 1964; Preuß-Lausitz 1983), der Familie (z.B. Rosenbaum 1993; Malmede 2006), des Lehrerberufs (z.B. Keiner/Tenorth 1981; Titze/Nath/Müller-Benedikt 1985), der Unterrichtsfächer (z.B. Schubring 1983, 1991; Haenicke 1980), den langen Prozess der Alphabetisierung (z.B. Hinrichs 1995; Francois 1983) und die großen schulpolitischen Weichenstellungen und die sie begleitenden Kontroversen (z.B. Jeismann 1974, 1996; Grünthal 1968). Die Arbeit an diesem – dann *Sozialgeschichte der Bildung* – genannten Forschungsprogramm fand als interdisziplinärer und internationaler Forschungs- und Diskussionsprozess statt, an dem nicht nur Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen, sondern auch Historiker und Historikerinnen, Soziologen und Soziologinnen sowie Politologen und Politologinnen beteiligt waren. Diese Art der bildungsgeschichtlichen Forschung konnte sich nicht mehr nur mit der Analyse der bekannten Programmschriften und gesetzlichen Texte zur Schulpolitik begnügen, sondern erforderte die Erschließung und Auswertung von einschlägigen historischen Quellen aus den Archiven, die Rezeption der Modellbildungen anderer Disziplinen, auch den Einbezug statistischer Quellen und Methoden. Die Ergebnisse dieser Forschungen liegen heute in Sammelwerken als neuer maßstabsetzender Forschungsstand vor, z.B. in dem mehrbändigen *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Mit neuer Distanz und strengeren Maßstäben historisch-philologischer Analyse wurde nun aber auch über die pädagogischen Klassiker und Klassikerinnen geforscht und diskutiert. Es kam zu einer kritisch-historischen Kontextualisierung der betreffenden Persönlichkeiten, ihrer Texte und Projekte und zur kritischen Revision des Mythos, der sich um so manchen Klassiker und so manches legendäre Reformprojekt gebildet hatte (vgl. z.B. Oelkers 1996; Osterwalder 1996; Coriand/Winkler 1998). Als historische Selbstreflexion der Disziplin wurden die „Geschichten der Pädagogik“ durch Arbeiten an einer „Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik“ abgelöst (vgl. Tenorth 2006).

Diese Neuorientierung der historischen Bildungsforschung bedeutete für die Erziehungswissenschaft Verlust und Gewinn: Die Bildungsgeschichte hatte nicht mehr die Identität stiftende Bedeutung für die Pädagogik und die pädagogischen Professionen; im Gegenteil, sie ernüchterte die alte pädagogische Emphase und die damit verbundenen idealistischen Zukunftsvisionen. Aber sie veränderte den Blick der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler und der von ihnen ausgebildeten Studierenden auf ihre Gegenstände: Nicht nur die „überzeitlichen“

Werte, das Verständnis der klassischen Texte und die Grundbegriffe, sondern auch die – nun intensiv erforschten – „realistischen“ Gegenstände der Pädagogik: Kindheit, Jugend, Familie, Schule, Unterrichtsfächer und -methoden, Lehrerberuf, die Begriffe und Konzepte der Fachdiskurse unterliegen einem ständigen dynamischen historischen Wandel, sind dabei immer in soziale Strukturen und mentale Traditionen verflochten und mit politischen, sozialen und weltanschaulichen Konflikten verbunden.

Die sozialhistorische Bildungsforschung erhielt ihre Themen und ihre Rechtfertigung nicht zuletzt auch durch die aktuelle Schulpolitik. Sie war Teil einer sozialwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung, für die neue Formen der empirischen Forschung zum unerlässlichen Instrumentarium geworden waren. Im Zusammenhang mit den Entwicklungsplanungen beim Schul- und Hochschulausbau dieser Jahre und politischen Kontroversen über die Gliederung des Schul- und Hochschulwesens fanden eine systematische Erfassung und Analyse der jahrgangs-, regional- und institutionenspezifischen Schüler- und Studentenströme und der damit verbundenen Prozesse sozialer Selektivität statt. Die sozialhistorische Bildungsforschung nahm diese Problemstellungen und Methoden in einer Reihe von großen historischen Forschungsprojekten auf, die heute z.B. in dem mehrbändigen *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte* sowie vielen ergänzenden Regional- und Spezialstudien vorliegen (vgl. Lundgren 2006). Sie etablierte damit nicht nur ein neues und differenziertes Bild der deutschen Schul- und Hochschulgeschichte sowie der damit verbundenen Professionen auf statistischer Grundlage, sondern schärfte auch das Bewusstsein für ihre langfristige Entwicklungsdynamik und inhärente Krisenanfälligkeit. Die Arbeitsformen und Methoden dieser ersten Phase einer sozialwissenschaftlichen empirischen Bildungsforschung in Deutschland ist heute in den vielfältigen Formen der nationalen, regionalen und lokalen *Bildungsberichterstattung* als unverzichtbare Expertise etabliert und zur „Routine“ geworden (vgl. dazu Fend 1990).

3. Empirische Bildungsforschung ohne Geschichte?

Im historischen Gedächtnis der Bundesrepublik gilt heute die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001 als Anstoß und Wendepunkt zu einer neuen deutschen Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Tatsächlich aber waren die nachfolgenden Diskussionen und Maßnahmen nur Verstärker eines umfassenden politischen und ökonomischen, aber auch intellektuellen Paradigmenwechsels, der schon in den 1980er-Jahren eingeleitet worden war und dessen Begriffe, Instrumente und Strategien schon bald in die politischen Argumentationen und wissenschaftlichen Modelle Eingang fanden: Nicht mehr von einer staatlichen Reformpolitik wie in den 1960er-Jahren, sondern von einer Politik der Privatisierung, Dezentralisierung und Deregulierung, der Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements und der

Implementierung von Marktmechanismen – auch auf Feldern, wo dies bisher verpönt war – wurde nun eine Mobilisierung der humanen und ökonomischen Ressourcen und „Innovationen“ erwartet (vgl. dazu umfassend Doering-Manteuffel/Raphael 2012). Das war die eine Seite der neuen politischen Strategie; die andere Seite war ein allgemeiner Ausbau der Systeme der Rechenschaftslegung, der flächendeckenden Erfolgs- und *Qualitätskontrolle* und der *Standardisierung*, gerade auch im Bildungssystem. Als Motor und Propagandisten dieser neuen Politik wirkten internationale Organisationen wie die OECD. Einige Bundesländer hatten eine strategische Neuorientierung ihrer Bildungspolitik in diesem Sinne schon in den 1990er-Jahren eingeleitet (vgl. Tillmann u.a. 2008). Die internationalen *Large-Scale-Studies* lieferten nun in Deutschland die Begründung, das Instrumentarium und das Modell für eine neue Schul- und Wissenschaftspolitik. In dem Programm einer *Politik der neuen Steuerung*, die auf historisch neue Dimensionen der Standardisierung der Lernanforderungen und regelmäßige Erfolgskontrollen setzte, kam konsequenterweise der neuen *empirischen Bildungsforschung* ein zentraler Stellenwert zu. Zu den grundlegenden Annahmen dieses bildungspolitischen Paradigmenwechsels gehörte es, dass – erstens – der methodische (Leistungs-)Vergleich, der Wettbewerb, die Konkurrenz zwischen Ländern und Schulen zu „Innovationen“ anregen und dass – zweitens – die neue *empirische Bildungsforschung* bei der Politik zu „*evidenzbasierten Entscheidungen*“ und zu einer *evidenzbasierten Steuerung* der Schul- und Unterrichtsentwicklung führen könne (vgl. Bromme/Prenzel 2014). Die entsprechenden Prozesse sollten nicht von den bisher rechtlich zuständigen politischen Gremien und Aufsichtsbehörden, sondern vor Ort im Medium von *Governance*-Strukturen (regionalen, lokalen, schulischen *Steuergruppen*, *Kompetenzteams* usw.) umgesetzt werden.¹

Die politische Durchsetzung und gezielte Förderung dieses Forschungs- und Wissenschaftsprogramms (vgl. Köller 2014) bewirkte eine Umstrukturierung der Sozialwissenschaften, insbesondere der Erziehungswissenschaft: Denn die Schwerpunktsetzung und Expansion einer neuen *empirischen Bildungsforschung* kam nicht nur der Erziehungswissenschaft zugute; sie wurde zu einem interdisziplinären Forschungsprogramm, an dem sich heute Forscherinnen und Forscher vieler Disziplinen beteiligen und von den umfangreichen Förderprogrammen profitieren (und sich inzwischen auch in einer eigenen Gesellschaft organisiert haben). Um in diesem Prozess Anschluss zu halten, wurde auch an den Fachbereichen und Instituten für Erziehungswissenschaft bei der (Wieder-)Besetzung neuer Stellen der *empirischen Bildungsforschung* überall Priorität eingeräumt (vgl. Krüger/Kücker/Weishaupt 2012). Heute findet dort eine umfassende Umstrukturierung statt, die sich nicht nur in einer Verlagerung der personellen und finanziellen Ausstattung der Teildisziplinen, sondern auch an deren inhaltlicher Ausrichtung und methodischen Profilierung

1 Dass damit eine problematische Entdemokratisierung der Bildungspolitik betrieben wurde, kann hier nicht diskutiert werden; vgl. dazu Tröhler (2006) und Biesta (2011).

zeigt (z.B. in der Schulpädagogik: von der Didaktik zur Unterrichtsforschung) und sich schließlich konsequenterweise auch in einer neuen Akzentsetzung der Studienangebote und der Ausbildungskonzepte niedergeschlagen hat. Die strukturelle Aufwertung der neuen *empirischen Bildungsforschung* ist zugleich unvermeidlich ein Prozess der Marginalisierung und Delegitimierung der anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und ihrer wissenschaftlichen Zugänge.

Die Öffnung der Erziehungswissenschaft zu den Sozialwissenschaften hatte seit den 1960er-Jahren zur Verbreiterung ihres Themenspektrums und einem Methodenpluralismus in der Forschung geführt. Im Gegensatz dazu profiliert sich heute die neue *empirische Bildungsforschung* durch ihre – an den Naturwissenschaften angelehnte – methodische und thematische Konzentration auf das, was messbar ist, was in Experimenten und Tests überprüfbar ist und damit als „evidenzbasiertes“, empirisch gesichertes „Erklärungswissen“ gelten kann.² Das Forschungskonzept ist von dem Anspruch geleitet, zu generellen Aussagen über Lehr- und Lernprozesse zu kommen, die damit international Gültigkeit beanspruchen können. Das setzt voraus, dass die Lernziele und Curricula der verschiedenen Länder in Kompetenzen übersetzt und als Standards durchgesetzt werden und dass ihre Zielerreichung als abhängige Variable in aufwändigen und möglichst regelmäßig durchzuführenden Testverfahren überprüft wird; ergänzend und erklärend wird der Einfluss intervenierender Variablen identifiziert und kontrolliert. Das Programm der neuen *empirischen Bildungsforschung* bedeutet also konzeptionell, programmatisch und methodologisch die Ausblendung der historischen und kulturspezifischen Dimensionen von Bildungsprozessen in der Forschung. Dieser wissenschaftliche Paradigmenwechsels ist für alle Beteiligten – die empirische Bildungsforschung, die Erziehungswissenschaft und die historische Bildungsforschung – mit Gewinnen und Verlusten verbunden:

Bezeichnenderweise sehen sich heute führende Vertreter und Vertreterinnen der neuen *empirischen Bildungsforschung* als Protagonisten und Protagonistinnen einer „relativ jungen Wissenschaft“ (Köller 2014) und demonstrieren damit, dass sie sich von allen anderen Formen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, auch den bisherigen empirischen Forschungen, dezidiert absetzen. Es bedeutet aber auch, dass sie die Geschichte ihrer Forschungsrichtung – die historischen Ansätze und Vorläufer einer empirischen Pädagogik in der Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts und die Forschungen deutscher und ausländischer Bildungshistoriker und -historikerinnen dazu – entweder nicht kennen oder negieren. Wenn man die Ergebnisse der historischen Bildungsforschung zu diesem bedeutenden Strang der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik und Psychologie zur Kenntnis nähme (vgl. zusammenfassend für Deutschland z.B. Drewek 2010; Tenorth 2010), müsste man allerdings die enge

2 Allerdings ist in Deutschland bei den Sprechern und Sprecherinnen der neuen empirischen Bildungsforschung im Moment noch unklar, welche Art der empirischen Forschungen sie anerkennen, ob nur randomisierte experimentelle Forschung, ob testgestützte, ob auch beschreibende usw.; vgl. dazu Bellmann/Müller (2011) und Bromme/Prenzel (2014).

Verflechtung von theoretischen und methodischen Wissenschaftskonzepten mit weltanschaulichen und politischen Strömungen sowie professionellen Interessen und Strategien thematisieren; man müsste sich vor allem den historischen Wandel und die verschiedenen nationalen Traditionen und (Sonder-)Entwicklungen auf diesem Feld der Wissenschaft bewusst machen und sie auf sich selbst und die heutige Zeit beziehen.

In gleicher Weise haben sich die Theoretiker und Theoretikerinnen und die Protagonisten und Protagonistinnen einer *Politik der neuen Steuerung* und der *empirischen Bildungsforschung* bisher einer theoretischen und historischen Reflexion ihrer Modellannahmen verweigert und gegen die historischen Forschungsergebnisse dazu immunisiert: Das strategische *Programm von der alten Input-Steuerung zur Output-Steuerung der Schulentwicklung* suggeriert einen Gegensatz und eine historische Entwicklung, die im Widerspruch zu den Ergebnissen der historischen Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte steht: Die Schulentwicklung erfolgte in Deutschland, aber auch in den meisten anderen Ländern nie als eine Top-down- oder Input-Steuerung, weil dies weder politisch gewollt war noch durchzusetzen gewesen wäre (vgl. Herrmann 2009). Auch der *Wettbewerb* zwischen Schulen ist kein neues Programm; er bestimmte schon immer die Entwicklung der lokalen und regionalen Angebotsstrukturen wie auch die historische Dynamik der verschiedenen Schulformen (vgl. Zymek 2009). Und wenn heute die Stärkung des *zivilgesellschaftlichen Engagements* gefördert werden soll, dann wird damit zwar ein neuer Begriff in den politischen und wissenschaftlichen Diskurs eingeführt, der aber nur ein in der Bildungsgeschichte bekanntes und wichtiges Phänomen aufgreift. In den deutschen Ländern und weltweit setzten die staatliche Politik und entsprechend auch das Bildungsrecht immer schon auf private und lokale Träger und ihre Aktivitäten, nicht nur auf dem Gebiet der Mädchenbildung (vgl. Kleinau/Opitz 1996). Es ist auch nicht so, dass erst heute eine *Qualitätskontrolle* im Bildungswesen stattfindet: Schulinspektionen gehörten von Anfang an zur Schulgeschichte. So wurde z.B. mit den Rekrutenprüfungen schon früh ein Instrument zur Kontrolle der basalen Bildungskompetenzen der männlichen Bevölkerung etabliert, dessen Ergebnisse u.a. von der historischen Alphabetisierungsforschung aufwändig und mit großem methodischen Geschick und auch schon international vergleichend ausgewertet wurden (vgl. z.B. Francois 1983 und für die Schweiz Crotti/Kellerhals 2007). Mit *Governance* wird ein neuer Begriff in die akademischen und politischen Debatten eingeführt und werden Formen der nicht staatlichen Konsens- und Entscheidungsfindung eingefordert, die in der Bildungsgeschichte über Jahrhunderte die wichtigste Form der Bildungspolitik waren (vgl. Neugebauer 2012; Zymek 2013). Auch *Standardisierungsprozesse* sind nicht etwa neu, im Gegenteil: Verschiedene Formen von Standardisierungsprozessen sind konstitutiv für die verschiedenen nationalen Entwicklungspfade ihrer Bildungsgeschichten (Lehrpläne, Anerkennung von Schulen, Lehrämter, Prüfungsgegenstände und -anforderungen usw.). Aus der Bildungsgeschichte kann man wissen, wie schwer Bildungsstandards überall durch-

zusetzen waren, welche Zwischenschritte und Zwischenformen entwickelt wurden und dass die amtliche Einführung oft nur mit vielen Ausnahmen, Übergangs- und Sonderregelungen möglich war (vgl. Herrmann 1991; Tosch 2006; Zymek 2007; Bellmann/Waldow 2012).

Die Zukunft wird erweisen, ob der Mangel an historischer Selbstreflexion für die *empirische Bildungsforschung* konstitutiv bleibt oder ob die tiefe Kluft, die heute zwischen ihr als der maßstabsetzenden Forschungsrichtung und den anderen wissenschaftlichen Zugängen entstanden ist, in den nächsten Jahren noch durch einen neuen inter- und intradisziplinären Austausch – auch mit der historischen Bildungsforschung – wieder überwunden wird, oder ob etwa im Milieu der empirischen Bildungsforscher und -forscherinnen ein eigenständiger und anders gearteter Diskurs über die Bildungsgeschichte unternommen wird, vergleichbar der Entwicklung im Feld der Wirtschaftswissenschaft: In den letzten Jahrzehnten entstanden zwei Formen der Wirtschaftsgeschichte – eine von Historikern und Historikerinnen mit deren Fragestellungen und Methoden betriebene und eine von Ökonomen und Ökonominen, die dabei ihre Modelle und empirischen Standards anwenden. Einer solchen neuen *empirischen historischen Bildungsforschung* wären allerdings enge Grenzen gesetzt, wenn darauf bestanden würde, nur das als geeignete historische Forschungsgegenstände anzuerkennen, was an die kausalanalytischen Fragestellungen und die entsprechenden Datensätze anschlussfähig ist. Es wäre höchst problematisch, wenn eine solche neue *empirische Bildungsgeschichte* die erkenntnisleitenden Modellbildungen der heutigen Forschungen auf historische Analysen übertrüge und damit den historischen Wandel aller Faktoren negierte. In den bisherigen vorliegenden Resümees und Ausblicken zur Zukunft der *empirischen Bildungsforschung* sind Ansätze zu einer solchen theoretischen und historischen Weiterentwicklung ihres Forschungskonzepts nicht zu erkennen (vgl. z.B. Prenzel 2012).

Es macht die Attraktivität des Konzepts einer *Politik der neuen Steuerung* und der *empirischen Bildungsforschung* aus, dass sie das strategische Angebot machen, sich politisch auf die Setzung von Standards und wissenschaftlich auf die Kontrolle der Zielerreichung im schulischen Unterricht zu beschränken – und damit alle traditionellen Hemmnisse einer „evidenzbasierten“ Bildungspolitik und pädagogischen Praxis quasi zu überspringen, also den Streit über politische oder weltanschauliche Erziehungsziele, über Lehrpläne und die Berechtigung von Schulformen, über soziale Statusfragen der Familien und Lehrkräfte usw. Es waren solche Themen, die bisher die Bildungsgeschichte und deshalb auch die bildungshistorische Forschung dominiert haben. Wie realistisch ist die Perspektive, dass durch die *Politik der neuen Steuerung* und die *empirische Bildungsforschung* die historischen Hemmnisse und Konflikte – und damit auch die Themen der Bildungsgeschichte – historisch überholt sein könnten?

Es ist zu erwarten, dass sich die *empirische Bildungsforschung* in den nächsten Jahren der Frage nach der Wirksamkeit (und den Wirkungen) ihrer empirischen Forschungen nicht wird entziehen können.³ Bislang dominiert als Suggestion die Entwicklungsperspektive, dass durch die heutigen und immer weitere Forschungsergebnisse in Zukunft eine Ära einer von politischen Ideologien und Interessen unabhängigen Schulpolitik sowie einer von pädagogischen Vorurteilen und Fehleinschätzungen gereinigten Unterrichtspraxis möglich sein werde. Ihre prominentesten Vertreter und Vertreterinnen haben sich bei der Präsentation ihrer Ergebnisse und Empfehlungen für die Politik allerdings sehr zurückhaltend bzw. so differenziert geäußert, dass daraus keine eindeutige Stellungnahme zu den allergischen schulpolitischen Streitfragen, wie der Schulstrukturfrage, abgeleitet werden konnte (vgl. Prenzel/Baumert/Klieme 2008). Zurückhaltung scheint auch angebracht, da ja meistens nur Korrelationen, Rangreihen und nur selten kausale Zusammenhänge aufgezeigt werden können. Wohlmeinende Beobachterinnen und Beobachter und Kommentatorinnen und Kommentatoren raten deshalb zu einer strikten Abgrenzung der Verantwortlichkeiten von Wissenschaft und Bildungspolitik und schulischer Praxis (vgl. Tenorth 2014; Terhart 2014) – und sie verweisen auf die historischen Erfahrungen zum Zusammenhang von wissenschaftlicher Expertise und Schulentwicklung. Zwar gab es in der Bildungsgeschichte immer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit ihren Konzepten die Politiker und Politikerinnen und die Pädagogen und Pädagoginnen in ihrem Sinne aufzuklären und deren Praxis zu beeinflussen versucht haben und die dafür gute Argumente und Belege hatten. Aber die Wirkungen ihrer Konzepte und Vorschläge waren immer widersprüchlich, mehrfach gebrochen, immer höchstens indirekt. Denn die Rezeption von Vorschlägen trifft immer auf Personen (z.B. Eltern), die von historisch und sozial spezifischen Sozialisationserfahrungen geprägt sind und pädagogische Konzepte dementsprechend gebrochen aufnehmen und verarbeiten; sie treffen auf Lehrergruppen, die von einer historisch spezifischen Ausbildungskultur und professionsspezifischen Statusinteressen geprägt sind, die z.T. jahrzehntelang tätig und von ihren Berufserfahrungen geprägt sind; sie treffen auf Politikerinnen und Politiker, die historisch-konkrete lokale Konstellationen und weltanschauliche Bindungen ihrer Anhängerschaft zu berücksichtigen haben, wenn es um die Akzeptanz von pädagogischen Konzepten geht. Noch mehr gilt dies, wenn „generelle Aussagen“ der empirischen Forschung über Lehr-Lernprozesse in unterschiedliche kulturelle und nationale Kontexte implementiert werden. Die neuere historisch-vergleichende Bildungsforschung hat eindrücklich gezeigt, wie pädagogische Modelle im Prozess ihrer internationalen Verbreitung jeweils kultusspezifisch rezipiert, bewertet, politisch konnotiert und umgesetzt wurden (vgl. Schriewer 2007). Schulreformprozesse, auch wenn sie von wissenschaftlichen Experten und Expertinnen befürwortet, legitimiert und begleitet wurden, hatten fast immer gewollte und ungewollte Wirkungen, waren sehr langwierige und konfliktreiche Prozesse, oft rollende Reformen im Sinne

3 ... eine Frage, die ja von ihr an andere gestellt wird und ihren Forschungsansatz rechtfertigt.

einer neuerlichen Reform der letzten Reform, oft abgehoben von der Praxis der Schulentwicklung vor Ort, die ihren eigenen Zwängen gehorchte (vgl. Zymek 1999; Bellmann/Weiß 2009). Die ersten Studien zur Akzeptanz der neuen Steuerung und empirischen Bildungsforschung bei Lehrerinnen und Lehrern sind ernüchternd und geben Anlass zu der Einschätzung, dass die Widerstände und Konflikte, die die Bildungsgeschichte vor der Ausrufung der *Politik der neuen Steuerung* thematisiert hat, nicht aufgehoben zu sein scheinen (vgl. Terhart 2013). Ohne eine Integration der historischen und kulturellen Dimensionen von Bildungsprozessen in ihr Selbst- und Forschungskonzept könnte der neuen *empirischen Bildungsforschung* demnächst der gleiche Vorwurf gemacht werden wie früheren Theorien der Bildung und der erziehungswissenschaftlichen Forschung: dass sie einem realitätsfernen Konzept der Steuerung von Lehr-Lernprozessen angehangen habe, deshalb unwirksam geblieben sei und nur Enttäuschungen bei den Praktikern und Praktikerinnen bewirkt habe.

Die Geschichte könnte die geheime Vision einer Expertokratie, wie sie von einigen mit der *Politik der neuen Steuerung* und der *empirische Bildungsforschung* suggeriert wird, unweigerlich dann einholen, wenn neue politische Weichenstellungen, tiefgreifende Wirtschaftskrisen oder grundlegende soziale Prozesse, wie z.B. der demographische Wandel (Geburtenentwicklung, regionale und internationale Wanderungsbewegungen), die Rahmenbedingungen für die Bildungspolitik, die Familien und die Schulen grundlegend verändern. Die große Finanzkrise der letzten Jahre hat bei den Wirtschaftswissenschaften, deren Politik-, Wissenschafts- und Forschungsmodell den grundlegenden Paradigmenwechsel seit den 1980er-Jahren stark geprägt hat, das Interesse an der Wirtschaftsgeschichte erneuert, dort die Frage nach den kurz- und langfristigen Ursachen und Prozessen der Krise aufgeworfen und zu einer kontroversen Debatte über grundlegende Modellannahmen der Disziplin und ihrer Forschungen (*equilibrium*, *rational choice*) geführt (vgl. z.B. Streeck 2013; Eichengreen 2014; Piketty 2014; Hüter 2014). So könnte ein neues Interesse an der Bildungsgeschichte auch der Erziehungswissenschaft und der empirischen Bildungsforschung zu einem neuen Realismus verhelfen.

4. Bildungsgeschichte – (nur noch) ein Aspekt der Kulturgeschichte?

Der umfassende Paradigmenwechsel der 1980er-Jahre hatte auch Parallelen in den intellektuellen Diskursen, auch auf dem Gebiet der Geschichtswissenschaft. Das Konzept der Sozialgeschichte mit der impliziten These und dem Programm, die sozialen Strukturen zu erforschen, die quasi hinter dem Rücken der Handelnden und Betroffenen die individuellen und sozialen Prozesse prägen, geriet in die Kritik und Defensive gegenüber einer „neuen“ Politik-, Ideen- und Kulturgeschichte, die – mit alten und neuen Fragestellungen – wieder die kulturellen, partikularen und indi-

viduellen Dimensionen historischer Prozesse in den Blick nahm (vgl. z.B. Wehler 1998; Frevert 2005; Fahrmeir 2006). Nicht mehr in erster Linie soziale und institutionelle Strukturen und Mentalitäten, sondern „Handlungen“, kulturelle und diskursive „Praktiken“ historischer Akteure, daneben auch „Disziplinierungen“ und „Regulierungen“ wurden zu forschungsleitenden Fragestellungen und Modellen. Die historische Anthropologie und Ethnographie wurden zu wichtigen Bezugspunkten auch der bildungshistorischen Forschung; bildliche Darstellungen und Materialien wurden als historische Quelle einbezogen (vgl. Priem 2006). Da nach 1989 zunächst die Geschichte der DDR, auch ihre Bildungsgeschichte, ein Schwerpunkt der historischen Forschung war, der für die bisher entwickelten Formen der bildungshistorischen Forschung ein neues, aktuell relevantes Thema anbot (vgl. Geißler/Wiegmann 1998), folgte die bildungsgeschichtliche Forschung in Deutschland dem internationalen *Cultural Turn* mit Verzögerung. Das *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, das seit 1993 von der *Sektion Historische Bildungsforschung* in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* in Verbindung mit der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* (BBF) in Berlin herausgegeben wird, zeigt mit seinen Beiträgen während der letzten Jahre, dass heute in Deutschland das thematische Spektrum sehr breit ist, dass ganz unterschiedliche Aspekte der Bildungsgeschichte Gegenstand von Forschungen und Veröffentlichungen sein können, dass nicht mehr nur Autorinnen und Autoren aus deutschen erziehungswissenschaftlichen Instituten, sondern immer mehr aus anderen akademischen Disziplinen und anderen Ländern vertreten sind.

Als Entwicklungsperspektive deutet sich damit eine Neustrukturierung im wissenschaftlichen Feld an: So wie die *empirische Bildungsforschung* zu einem interdisziplinären Forschungsprogramm geworden ist, so scheint auch die Bildungsgeschichte in Zukunft zu einem Thema und Forschungsgegenstand der Kulturgeschichte und Kulturwissenschaften zu werden, an dem Vertreterinnen und Vertreter vieler Disziplinen beteiligt sind. Wenn aber die bildungshistorische Forschung in Zukunft in den erziehungswissenschaftlichen Instituten marginalisiert, dort schließlich fast ganz verschwinden und zu einem Spezialthema der Forschungen von Historikern und Historikerinnen und von Kultur- und Literaturwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen werden sollte, so wäre dies ein Verlust sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für die Bildungsgeschichte. Die bildungstheoretischen Diskurse könnten den Zusammenhang mit der bildungshistorischen Forschung verlieren, und die bildungshistorische Forschung selbst würde dann nicht mehr mit den jeweils aktuellen Problemstellungen der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik verbunden sein, woraus sie bisher einen Großteil ihrer Legitimität und praktisch-politischen Relevanz abgeleitet hat. Sie wäre dann in erster Linie den Themen- und Methodenkonjunkturen der Geschichts- bzw. Kulturwissenschaften unterworfen. Sie könnte zu einem Themenfeld werden, dessen vielfältige Aspekte im Zusammenhang von Promotionen und mit nur kurzzeitiger Einarbeitung erforscht werden. Ob eine solche bildungshistorische Forschung Karriereperspektiven in der Geschichtswissenschaft eröffnet, er-

scheint fraglich. Wenn die Bildungsgeschichte ihre Anbindung an die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft und die Themenkonjunkturen der Bildungspolitik verliert, so könnte dies als Befreiung aus einer disziplinspezifischen Engführung aufgefasst werden. Als ein Aspekt der Kulturgeschichte kann sie vielleicht an thematischer Breite und Vielfalt gewinnen, aber verbunden mit der Gefahr einer organisatorischen und inhaltlichen Zersplitterung und Beliebigkeit.

Literatur

- Albisetti, J.C. (1988): *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton, NJ: University Press.
- Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Bellmann, J./Waldow, F. (2012): Standards in historischer Perspektive. Zur vergessenen Vorgeschichte output-orientierter Steuerung im Bildungssystem. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, H. 2, S. 139-142.
- Bellmann, J./Weiß, M. (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Modelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, H. 2, S. 286-308.
- Biesta, G. (2011): Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS, S. 269-278.
- Blankertz, H. (1992): *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Brezinka, W. (1967): Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 13, S. 135-168.
- Bromme, R./Prenzel, M. (Hrsg.) (2014): *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 27.
- Coriand, R./Winkler, M. (Hrsg.) (1998): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Beltz.
- Crotti, K./Kellerhals, K. (2007): „Mögen sich die Rekrutenprüfungen als kräftiger Hebel für Fortschritt im Schulwesen erweisen!“ PISA im 19. Jahrhundert: Die schweizerischen Rekrutenprüfungen – Absichten und Auswirkungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29, H. 1, S. 47-64.
- Doering-Manteuffel, A./Raphael, L. (2012): *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte nach 1970*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Drewek, P. (1995): Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive – Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: Leschinsky, A. (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen – Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz, S. 299-316.
- Drewek, P. (2010): Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts. In: Ritz, C./Wiegmann, U. (Hrsg.): *Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte*

- der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-193.
- Eichengreen, B. (2014): *Hall of Mirrors: The Great Depression, the Great Recession, and the Uses – and Misuses – of History*. Oxford: University Press.
- Fahrmeir, A. (2006): Von der Sozialgeschichte des Politischen zur Politikgeschichte des Sozialen? Trends und Kontexte der Politikgeschichte. In: Miller-Kipp, G./Zymek, B. (Hrsg.): *Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-34.
- Fend, H. (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, H. 5, S. 687-709.
- Flitner, A./Hornstein, W. (1964): Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 10, H. 4, S. 311-339.
- Francois, E. (1983): Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, H. 5, S. 755-768.
- Frevert, U. (2005): Neue Politikgeschichte. Konzepte und Herausforderungen. In: Dies./Haupt, H.-G. (Hrsg.): *Neue Politikgeschichte. Perspektiven einer historischen Politikforschung*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus, S. 7-26.
- Fuchs, E. (2010): Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive: Geschichte – Stand – Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, H. 5, S. 703-723.
- Geißler, G./Wiegmann, U. (1998): Bildungshistorische Forschung zur SBZ/DDR nach der „Wende“. In: Führ, C./Furck, L. (Hrsg.): *Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik. München: Beck, S. 397-408.
- Grünthal, D. (1968): *Reichsschulgesetz und Zentrumspartei in der Weimarer Republik*. Düsseldorf: Droste.
- Günther, K.-H./Hofmann, F./Hohendorf, G./König, H./Schuffenhauer, H. (1956): *Geschichte der Erziehung*. Berlin (Ost): Volk und Wissen.
- Haenicke, G. (1980): Zur Geschichte der neueren Sprachen in den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt. In: *Die neueren Sprachen* 79, H. 2, S. 187-197.
- Harth-Peter, W. (1997): Die „realistische Wendung“ in der pädagogischen Forschung. Heinrich Roth (1906-1983) und sein Verhältnis zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Brinkmann, W./Harth-Peter, W. (Hrsg.): *Freiheit – Geschichte – Vernunft*. Unter Mitarbeit von M. Böschen und F. Grell. Würzburg: Echter, S. 391-410.
- Herrmann, U.G. (1991): *Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Herrmann, U.G. (2009): „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS, S. 57-80.
- Hinrichs, E. (1995): „Ja, das Schreiben und das Lesen ...“. Zur Geschichte der Alphabetisierung in Norddeutschland von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert. In: Albrecht, P. (Hrsg.): *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Horn, K.-P. (2009): Historische Bildungsforschung an den deutschen Universitäten: Personal, Studiengänge, Forschung. In: Caruso, M./Kemnitz, H./Link, J.-W. (Hrsg.): *Orte der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-63.
- Hüter, M. (2014): *Die junge Nation. Deutschlands neue Rolle in Europa*. Hamburg: Murmann Publishers.
- Jeismann, K.-E. (1974; 2., vollständig überarb. Aufl. 1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Bd. 1: *Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates*

- und der Gebildeten; Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart: Klett.
- Keiner, E./Tenorth, H.-E. (1981): Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte. Ergebnisse und Probleme neuerer Studien zur Sozialgeschichte des Lehrers in Deutschland. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 6, S. 198-222.
- Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bde. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Köller, O. (2014): Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, S. 102-122.
- Koselleck, R. (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Klett.
- Krüger, H.-H./Kücker, C./Weishaupt, H. (2012): Personal. In: Thole, W. u.a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 137-158.
- Lundgreen, P. (2006): Historische Bildungsforschung auf statistischer Grundlage. Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, Beiheft 7, S. 5-13.
- Lundgreen, P./Kraul, M./Ditt, K. (1988): Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Malmede, H. (2006): Die Familie als Thema der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, S. 291-307.
- Miller-Kipp, G./Zymek, B. (Hrsg.) (2006): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, D.K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, D.K./Zymek, B. (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, Teil 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neugebauer, W. (2012): Norm und Konsens. Das vormoderne Schul- und Bildungsrecht in Mitteleuropa vom 16. bis 18. Jahrhundert. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 60, H. 4, S. 413-431.
- Niemeyer, C. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim/München: Beltz.
- Oelkers, J. (³1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Vollständig bearb. und erweiterte Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Osterwalder, F. (1996): Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Piketty, T. (2014): Das Kapital im 21. Jahrhundert. München: Beck.
- Prenzel, M. (2012): Empirische Bildungsforschung morgen. Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In: Gläser-Zikuda, T./Rohlf, C./Gröschner, A./Ziegelbauer, S. (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 274-285.
- Prenzel, M./Baumert, J./Klieme, E. (2008): Steuerungswissen, Erkenntnisse und Wahlkampfmunition: Was liefert die empirische Bildungsforschung? – Eine Antwort auf Klaus Klemm. URL: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=1489; Zugriffsdatum: 31.01.2015.
- Preuß-Lausitz, U. (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim u.a.: Beltz.
- Priem, Karin (2006): Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, S. 351-370.
- Reble, A. (¹⁰1969): Geschichte der Pädagogik. Abermals durchgesehene Aufl. Stuttgart: Klett.

- Rosenbaum, H. (1993): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung 2, S. 481-490.
- Scheuerl, H. (Hrsg.) (1979): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München: Beck.
- Schriewer, J. (Hrsg.) (2007): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schubring, G. (1983; 2., korrigierte und ergänzte Aufl. 1991): Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810-1870). Weinheim/Basel: Beltz.
- Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Protokoll der Klausurtagung am 10.10.2014 in Augsburg. Unveröffentlichtes Papier.
- Streeck, W. (2013): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2002): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 123-139.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München: Beck.
- Tenorth, H.-E. (2006): Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion. Zum Stand der Forschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, S. 331-350.
- Tenorth, H.-E. (2010): Empirische Schulforschung aus bildungshistorischer Sicht. In: Gauger, J.-D./Kraus, J. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko. St. Augustin/Berlin: Konrad Adenauer Stiftung, S. 7-20.
- Tenorth, H.-E. (2014): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 139-171.
- Terhart, E. (2013): Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Abstruktion. In: McElvany, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, S. 76-92.
- 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. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster u.a.: Waxmann, S. 181-199.
- Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bildungsländern. Wiesbaden: VS.
- Titze, H. (1987): Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland, 1820-1944. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I, Teil 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V. (1985): Der Lehrzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 1, S. 97-126.
- Tosch, Frank (2006): Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Bandenburg 1890-1938. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tröhler, D. (2006): Öffentliche Schule, Gouvernance und Demokratie. In: Miller-Kipp, G./Zymek, B. (Hrsg.) (2006): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-100.
- Wehler, H.-U. (1998): Die Herausforderung der Kulturgeschichte. München: Beck.
- Zymek, B. (1999): Schule, Schulsystem, Schulentwicklung. In: Baumgart, F./Lange, U. (Hrsg.): Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 216-223.
- Zymek, B. (2007): Nationale und internationale Standardisierungsprozesse in der Bildungsgeschichte. Das deutsche Beispiel. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 13, S. 307-334.
- Zymek, B. (2009): Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, S. 80-100.
- Zymek, B. (2013): Schulrecht und Schulentwicklung. Zum Verhältnis von Städten und Staat in der deutschen Schulgeschichte und heute. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 61, H. 4, S. 484-504.

Bernd Zymek, Prof. Dr., geb. 1944, pens. Prof. für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Sternbusch 24, 48153 Münster

E-Mail: zymek@uni-muenster.de

REZENSION

**Hanna Kiper/Iris Köhler-Fritsch/
Susanne Hemmerling (Red.) (2014):
Transnationale Bildungsräume in der
globalen Welt – Herausforderungen
für die deutsche Auslandsscholarbeit.**
Dokumentation der Fachtagung,
11.-13. Oktober 2013. *Frankfurt a.M.:*
GEW, 144 S., 5,00 €

Die deutsche Auslandsscholarbeit steht im Zuge der Globalisierung vor neuen Chancen und Herausforderungen. Die Auswirkungen der Globalisierung auf die nationale Bildungspolitik beziehen sich besonders auf deren Zielsetzungen und Strukturen, z.B. auf neue (transnationale) Organisationsformen. Im Zuge der Implementation von Professionalisierungsinstrumenten (z.B. des Qualitätsrahmens des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen/KMK 2006)) erfolgte mit der im vorliegenden Band dokumentierten Fachtagung eine Standortbestimmung der länderübergreifenden Auslandsscholarbeit, die auf einen Dialog über die neuen Herausforderungen zwischen Forschenden und Lehrkräften zielte.

Die Hinführung zum Thema der Globalisierung erfolgt mit einem Beitrag von Reinhard Wendt, der Ansätze historischer Forschung zu Globalisierungsprozessen erläutert. Nach definitiven Überlegungen thematisiert er den „entgrenzten“ Charakter transnationaler bzw. -kultureller Aspekte im historischen Kontext.

Die fünf nachfolgenden Beiträge behandeln den Aspekt der Bildung im nationalen, inter- und transnationalen Raum. Annette Scheunpflug setzt Bildung in Bezug zu Luhmanns Konzept der Weltgesellschaft, erläutert die Herausforderungen auf sachlicher, zeitlicher, räumlicher und sozialer Ebene und diskutiert Auslandsschulen als Orte der Bildung in einer derartigen Weltgesellschaft. Es werden konkrete Überlegungen zur Umsetzung weltbürgerlicher Bildung in Auslandsschulen ausgeführt, z.B. die reflexive Didaktik oder die transkulturelle Bildung. Gregor Lang-Wojtasik bezieht das Konzept der Weltgesellschaft auf die Schule und zieht inklusive und schultheoretische Überlegungen heran, um anhand der explorativen Studie von Christiane Paulus („Begegnung findet eigentlich nicht statt.“ Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext, 2011), die an der von ihr untersuchten Auslandsschule ein primär nationalstaatliches Selbstverständnis ermittelt hat, Anregungen für den Diskurs zu geben, etwa über die Bedeutung von Kultur als Funktionssystem.

Als Vertreter des Weltverbandes Deutscher Auslandsschulen führt Thilo Klingebiel marktstrategische Aspekte aus und folgert, dass Auslandsschulen als Non-Profit-Unternehmen nationenübergreifender Träger bedürfen, die z.B. an gemeinnützigen Finanzierungsträgern anknüpfen. Anne Weiler und Esther Hahm stellen eine Untersuchung zu Transnationalität am Beispiel der deut-

schen Schulen in Mexiko vor, die dort „Mischformen zwischen nationalen und internationalen Bildungsräumen“ (S. 73) ermittelt. Sabine Hornberg geht auf die *International Baccalaureate World Schools* und die entsprechenden internationalen Abschlüsse ein. So bestehe die *IB Organization* als länderübergreifende Organisation neben staatlichen Schulen und stelle eine zunehmende Konkurrenz dar.

Ein weiterer Teil des Bandes befasst sich mit der Auslandsschularbeit aus der Perspektive der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Wolfgang Hörner stellt in einem impliziten Vergleich idiographisch das französische Auslandsschulsystem dar. Iris Köhler-Fritsch präsentiert die Ergebnisse einer Internetrecherche zum Auslandsschulwesen in Spanien/Portugal, den Niederlanden, den USA und Großbritannien. Die Ziele seien im Sinne der Bindung an das Mutterland die Wahrung der Muttersprache und „der ureigenen kulturellen Identität“ (S. 107). Die Ausprägung eines statischen, national orientierten Kulturverständnisses ist hier zu problematisieren, da es dem Verständnis von transkultureller Bildung entgegenläuft. Christel Adick legt in ihrem Beitrag dar, inwieweit das deutsche Auslandsschulwesen ein „blinder Fleck“ in der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft sei. Sie manifestiert eine Abkehr von einem nationalstaatlichen Paradigma hin zu Untersuchungen nationenübergreifenden Agierens der Menschen und Systeme. Besonders anschaulich ist die tabellarische Darstellung der Merkmale von nationalen, inter- und transnationalen Bildungsräumen (S. 119).

Es folgt ein Beitrag zur Bedeutung der Bildungssprache Deutsch im Kontext von Internationalisierungsprozessen. Marianne Schöler erläutert die konkreten Anforderungen (z.B. Kenntnis der Operatoren) für einen erfolgreichen Erwerb des Deutschen als Bildungssprache. Ein Schwerpunkt kommt der Bedeutung des Makro-Scaffolding (Unterrichtsplanung) bzw. des Mikro-Scaffolding (Unterrichtsgeschehen) zu.

In einem abschließenden Ausblick werden die Europäischen Schulen und die Sprach-Diplom-Schulen als zu fokussierende Bereiche markiert, die aus unterschiedlichen Perspektiven (Interessensverbände, Wissenschaft, Schulen) zu diskutieren seien.

Insgesamt enthält der Tagungsband fundierte Beiträge aus diversen Perspektiven zum Auslandsschulwesen und ist lesenswert für alle, die sich für (deutsche) Schulen im Ausland bzw. für transnationale Bildungsaspekte im Kontext der Globalisierung interessieren. Es bleibt zu wünschen, dass diese interessanten Themenfelder weiter erforscht und, wie angekündigt, auf vernetzenden Tagungen diskutiert werden.

René Breiwe, Essen

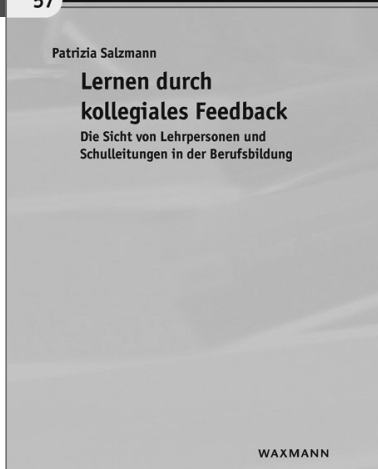
Patrizia Salzmann

Lernen durch kollegiales Feedback

Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 57,
2015, 236 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3228-4

E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8228-9



In dieser Studie wird kollegiales Feedback als ein spezifisches Lern- und Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen fokussiert. Ausgehend von Angebot-Nutzungsmodellen werden Merkmale der Nutzung kollegialen Feedbacks sowie Unterschiede in Intention und Wahrnehmung des Angebots untersucht. Diese werden mit Merkmalen der Lehrperson, der Lerngruppe und der Unterrichtsqualität (beurteilt durch Lernende) in Bezug gesetzt. Die Daten stammen aus Befragungen von Rektoren, Lehrpersonen und Lernenden der grössten Berufsfachschulen in der Deutschschweiz.

Die Studie liefert für die Praxis Hinweise dahingehend, ob kollegiales Feedback wirksam ist und wie es an Schulen optimiert und mit anderen Lernaktivitäten zur Steigerung der Unterrichtsqualität verbunden werden kann.



WAXMANN