

Institutionenforschung
im Bildungsbereich

Ulrich Heinemann

Bewegter Stillstand

Die paradoxe Geschichte der Schule
nach PISA

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Heinemann, Bewegter Stillstand, ISBN 978-3-7799-4577-2
© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4577-2>

Einleitung

Am Anfang war PISA! Dieser internationale Schul-Leistungsvergleich an der Wende zum neuen Jahrtausend gilt in der politischen Öffentlichkeit bis heute als Initialzündung für eine zweite deutsche Bildungsreform. Für die akademische Erziehungswissenschaft des deutschsprachigen Raumes war das „Programme for International Student Assessment“ daneben auch der entscheidende Anstoß zu einer ‚empirischen Wende‘ und damit zum Durchbruch der empirischen Bildungsforschung. Fragt man Eltern und Lehrkräfte nach PISA 2000, dann ist seither in den Schulen kein Stein mehr auf dem anderen geblieben. Vieles, das ist die allgemeine Ansicht, habe sich in den Schulen bewegt, nicht immer – so eine ebenfalls weit verbreitete Meinung – zum Besten der Schülerinnen und Schüler. Nimmt man alles in allem, dann herrscht eine wahre Kakophonie der Urteile über PISA. In einem allerdings gibt es Einigkeit: Die deutschen Schulen seien seit 2000 unübersehbar in Bewegung geraten.

Bewegung ist aber nicht gleichbedeutend mit Veränderung und selbst Veränderung kann ephemer oder nachhaltig sein, kann neben beabsichtigten auch unbeabsichtigte, die ursprünglichen Bewegungsziele konterkariierende Wirkungen entfalten. Das spricht dafür, genauer hinzusehen und zum Beispiel die Gegebenheiten, die PISA vorfand, die Ergebnisse, die dieser internationale Vergleich und seine Nachfolger zeitigten, die Verfahren, die in der Folge des Schulleistungsvergleichs entwickelt wurden und nicht zuletzt das Agieren der Beteiligten an sowie der Betroffenen von Schulentwicklung in den letzten 15 Jahre einmal näher unter die Lupe zu nehmen.

Haben also, so wäre noch genauer zu fragen, die in den letzten anderthalb Jahrzehnten entwickelten Kriterien und Verfahren, Unterricht auf seine Wirkung für die Schülerleistungen hin messen zu können, gegriffen; haben sich die daraus abgeleiteten Möglichkeiten, das Lernen individueller zu gestalten, durchgesetzt, ist dadurch das deutsche Schulwesen leistungsfähiger und bildungsgerechter geworden? Was hat die seither expandierende empirische Bildungsforschung zur Schulentwicklung beigetragen? Liefert sie lediglich Beschreibungswissen oder geben ihre Ergebnisse konkrete handlungsanleitende Orientierungen für die Fortentwicklung der pädagogischen Arbeit zu einer neuen Lehr- und Lernkultur? Welcher Einfluss kommt der Bildungspolitik in diesem Zusammenhang zu, in welchem

Grade konnte und kann sie die öffentlich so markant verkündeten Ziele ihrer Schulreform durchsetzen und damit die schulische Wirklichkeit im beabsichtigten Sinne nachhaltig verändern? Und wie reagieren schließlich die Beteiligten und Betroffenen in und um Schule – offen und veränderungsbereit, mit hinhaltendem Widerstand oder gar mit Obstruktion? Von diesen Leitfragen handelt das vorliegende Buch. 15 Jahre nach PISA 2000 möchte es eine auf die Entwicklung der Schule bezogene Bilanz ziehen und dabei Wirkung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der zweiten deutschen Bildungsreform analysierend und differenzierend nachzeichnen. Eine solche umfassendere Betrachtung gibt es noch nicht, obwohl die Flut der wissenschaftlichen Spezialliteratur gerade in den letzten Jahren höher und höher gestiegen ist. Eine solche Bilanz wird offenbar vermisst, weil sich gerade in jüngerer Zeit die Stimmen in Medien, Berufsverbänden und interessierter Öffentlichkeit, aber auch in der Politik und selbst in der Wirtschaft mehren, die nach den Resultaten der durch PISA 2000 ausgelösten Schulreform fragen – und dies mit zunehmend skeptischerem Unterton tun.¹⁾

Das hier skizzierte Desiderat, das Fehlen einer Gesamtbetrachtung der schulischen Entwicklung in den letzten anderthalb Dezennien, kommt nicht von ungefähr. Es hat ursächlich zu tun mit den sich verändernden ‚Produktionsbedingungen‘ nicht allein in der Erziehungswissenschaft, sondern im gesamten akademischen Betrieb. Das wissenschaftliche Publizieren nach Maßgabe einander jagender Projekte und Forschungscluster erzeugt nämlich den Druck zu immer mehr und damit folgerichtig auch zu immer kürzeren Publikationen. Der Aufsatz erhält den Vorzug vor dem Buch. Letzteres erscheint wenn überhaupt dann immer häufiger in der Form nicht immer sehr konzise zusammengestellter Sammelbände. Gerade auch in der empirisch-pädagogischen Forschung verzeichnen wir einen „Trend zur Atomisierung“ (Rolf Dubs). Gemeint ist damit, dass immer engere Problemstellungen meist ohne ausreichende Berücksichtigung der vielen intervenierenden Variablen untersucht werden. Das führt in der Gegenüberstellung häufig zu widersprüchlichen, ja sich widersprechenden Ergebnissen. Differenzierung wird großgeschrieben, Synthese kommt demgegenüber zu kurz- was neben den heterogenen, zusätzlich verunsichernden ‚Wasserstandsmeldungen‘ der Akteure des Schulsystems über Zustand und Fortgang der Schulentwicklung das oben angesprochene aktuelle Bedürfnis von Politik, Publikum und Wissenschaft nach einer abwägenden Gesamtschau über die Reformerrträge seit PISA sowohl erklärt, als auch fördert.

In diesem Bedürfnis nach Vergewisserung über das Geschehene deutet sich bereits der Übergang des Themas von der Gegenwart in die Geschichte

an. Auch dieses historische Bedürfnis wird offenkundig nicht bedient. Das gilt erst recht für die Betrachtung jener Teile der Schulreform, die, wie die Ansätze der neuen Steuerung bzw. der selbstständigen Schule, dem Ereignis PISA 2000 deutlich vorausliegen. Pädagogische Geschichtsschreibung kann hier kaum weiterhelfen, jedenfalls nicht diejenigen ihrer Vertreter, die im Wesentlichen darauf ausgerichtet sind, die Texte der pädagogischen Klassiker auf den überzeitlich-gültigen bzw. zeitgenössisch-aktuellen Gehalt an Ideen und Werten zu befragen, um im humboldtschen Sinne „das Streben einer Idee, Dasein in der Wirklichkeit zu gewinnen“, interpretierend nachzuverfolgen.²⁾ Empirische Bildungsforschung, von der Psychologie herkommend und an den Naturwissenschaften ausgerichtet, ist „konstitutiv“ gegenwartsorientiert³⁾ und nicht an historischer Reflexion interessiert. Auch sie fällt deshalb für unseren Zusammenhang aus. Dies ist keineswegs als Vorwurf gemeint – umso weniger, als die vorliegende Studie in großen Teilen auf den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung fußt, ihr Verfasser dieser Forschung also Vieles verdankt.

Unsere Geschichte der Schule nach PISA orientiert sich also an den aktuellen Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung, arbeitet aber hauptsächlich mit den ‚außerpädagogischen Zugängen und Methoden der modernen Geschichtswissenschaft. Zurückgegriffen wird auf eine noch neue Deutungsperspektive, den Ansatz der ‚Gegenwartsgeschichte‘. Dieser von der Zeitgeschichte als ‚Geschichte der Mitlebenden‘ noch einmal abzuhelende historische Aggregatzustand ist als ‚Zeit der unmittelbaren Vergangenheit‘⁴⁾ definiert. In einem solchen gewissermaßen noch flüssigen temporalen Zustand sind die ‚zeitgenössischen Handlungsnormen und nachzeitigen Deutungsmaßstäbe noch nicht auseinandergetreten‘. Insofern bleibt ‚Gegenwartsgeschichte‘ ein Wagnis. Sie ist, wie der Historiker Martin Sabrow schreibt, ‚ein spekulatives Geschäft auf schwankendem Deutungsgrund, weil der ‚Bruch zwischen Erleben und Verstehen‘, noch nicht vollzogen wurde und deshalb die ‚Parameter und Interpretationslinien sich beständig verschieben‘.⁵⁾ Dieses Risiko ist sicherlich nicht gering zu schätzen, auf der anderen Seite hat sich der gegenwartsgeschichtliche Ansatz gerade in jüngster Zeit anhand einer Reihe von Studien zu aktuellen nationalen und internationalen Entwicklungen, Zeitfragen und Transformationsprozessen als außerordentlich produktiv und weiterführend erwiesen⁶⁾; seine wissenschaftliche Feuertaupe hat er also grundsätzlich bestanden. Zum Mehrwert einer Übertragung dieses Ansatzes auf die Entwicklung des deutschen Schulwesens nach der Jahrtausendwende wird noch Einiges zu sagen sein. Ob und inwieweit dieser Mehrwert im Fortgang dieser Studie realisiert werden kann, darauf müssen die Leserinnen und Leser eine Antwort geben.

Die hier vorgelegte ‘Gesamtbetrachtung’ erhebt von vornherein nicht den Anspruch, alle nur denkbaren Aspekte einer Geschichte der deutschen Schule nach PISA aufzugreifen. Sie stellt eine Auswahl dar, die der Verfasser gleichwohl für so repräsentativ hält, dass sie einem pars pro toto nahe kommt. Die großen Linien der Untersuchung lassen sich aus der folgenden Kapitelbeschreibung ableiten, wobei sich der Verfasser darüber im Klaren ist, dass es zu jedem der in diesen Kapiteln beschriebenen Sachverhalte Expertinnen und Experten gibt, die es weit besser wissen als er. Ihre Erkenntnisse gehören deshalb zu den Grundlagen der vorliegenden Untersuchung:

Am Anfang des **I. Kapitels** steht der ungelöste Widerspruch zwischen reformorientiert- integrativer Zielbestimmung und traditionell- selektiver Zwecksetzung der Schule. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine empirische Bestandsaufnahme der Entwicklung des deutschen Schulsystems nach PISA 2000/01. Dabei wird das Maß an schulischer Chancengerechtigkeit und die Veränderung des schulischen Leistungsniveaus im internationalen Maßstab genauso reflektiert wie der Grad an tatsächlichen Veränderungen in der unterrichtlichen Lehr- und Lernkultur. Als Gradmesser für Letzteres dienen die Herausforderungen der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts, für die die Schule die wesentlichen Bildungsgrundlagen legen soll. Das Ergebnis lässt daran zweifeln, dass die Maßnahmen und Instrumente der Schulreform nachhaltig und flächendeckend greifen. Eine Aussage darüber, ob dies ein Transformations- oder ein Dauerzustand ist, wird an dieser Stelle nicht getroffen.

Kapitel II widmet sich der Lehrerschaft und ihren zahlreichen Facetten. Zur Sprache kommen Fremd- und Selbsteinschätzung, Professionsverständnis, Schülerwahrnehmung, Aus- und Fortbildungsstand sowie die Haltung der Berufsgruppe zur Schulreform. Eine Beschreibung der berufständischen Vereinigungen und eine Analyse ihrer Interessenpolitik schließen sich an. Nicht zuletzt aus autobiografischen Quellen ergibt sich das Bild einer ‚hermetischen Profession‘, in deren Reihen „PISA“ zunehmend zum Unwort wird und in der die Befürworter einer neuen Lehr- und Lernkultur eine Minderheit bilden- auch wenn Verbandsäußerungen gegenteilig klingen mögen.

Schulische Arbeitskultur, Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung stehen im Mittelpunkt des **III. Kapitels**. Belastungsgefühl und tatsächliche Belastung der Lehrkräfte werden diskutiert und in ein Verhältnis zu vergleichbaren anderen Berufsgruppen gesetzt. Alternative Struktur- und Organisationsvorschläge wie Entbeamtung, ganztägige Anwesenheit in der Schule und multiprofessionelle Teams werden erörtert. Die tief im 19ten Jahrhundert

verankerte Gesamtorganisation der gegenwärtigen Schule wird als wesentliches Modernisierungshemmnis und auch als Hürde für ‚gute Arbeit‘ ausgemacht, gilt aber in der schulpolitischen und berufsverbandlichen Diskussion als sakrosankt.

Seit dem PISA- Schock und der sog. empirischen Wende besetzen die Bildungswissenschaften im Zusammenhang der Schulreform nicht nur ein beschreibende, sondern- wenn auch zum Teil unfreiwillig – eine richtungsbestimmende Rolle. Der Entwicklung dahin wird – einsetzend mit einem historischen Rekurs und begrifflichen Annäherungen – im **IV. Kapitel** nachgegangen. Dabei werden zahlreiche wissenschaftliche Erkenntnisse zum Entwicklungsstand der Schulen in Deutschland referiert. Breiteren Raum nimmt die innerwissenschaftliche Kontroverse zwischen bildungshumanistischer Pädagogik und empirischer Bildungs – bzw. Schulentwicklungsforschung über Schaden oder Nutzen der Schulreform ein. Ungeachtet dessen begreifen sich die Bildungswissenschaften insgesamt als Systembetreuungswissenschaften. Sichtbar größer als zum Schulsystem ist dagegen ihre Distanz zur Schulpolitik.

Das **V. Kapitel** beschäftigt sich mit den Akteuren im Umfeld der Schule, den sog. Stakeholdern. Ihnen wird seit der Jahrtausendwende in Medien, Öffentlichkeit und Politik immer mehr schulpolitische Bedeutung zugemessen. Im Buch wird dem Einfluss von Stiftungen, Wirtschaft, Schulträgern, Eltern und Medien in je eigenen Betrachtungen nachgegangen. Die Resultate liegen quer zu den gängigen Annahmen der Presse und von Teilen der Bildungswissenschaften (etwa in Bezug auf die Bildungsstiftungen). Die einflussreichsten Stakeholder und ihre zivilgesellschaftlich agierenden Initiativen stützen das traditionelle Schulsystem deutlich stärker als die neue Lehr- und Lernkultur, wie sie die Schulpolitik der Bundesländer implementieren möchte. Manche Skandalisierung in den Medien trägt zur überwiegend reformskeptischen Haltung der deutschen Öffentlichkeit bei.

Im Zentrum des **VI. Kapitels** steht die Schulpolitik und ihre Administration; stehen reformpolitische Ansätze, Steuerungsstrategien, Strukturentscheidungen und die dafür bereit gestellten Ressourcen. Die Strategien der KMK werden erörtert und – gegen die landläufige Meinung – als problemgerecht und reformförderlich betrachtet. Das Wirken der Administration wird vor dem Hintergrund traditioneller und neuer Aufgabenstellungen beleuchtet. Die programmatisch begründete Zurückhaltung und politisch akzeptierte Schwäche der Schulaufsicht befördert dabei Reformblockaden auf schulischer Ebene. Zudem kann sich die Reformpolitik in der Enge der landespolitischen Arenen gegen dort unverhältnismäßig durchsetzungsstarke ‚Vetospiele‘ nicht entscheidend entfalten. Unzweifelhaft, so die

Schlussfolgerung, ist das deutsche Schulsystem durch die Schulpolitik von KMK und Bundesländern in erhebliche Bewegung geraten. Diese wird aber aus den oben genannten Gründen als eine Bewegung analysiert, die das System zwar unter erheblichen Stress setzt, aber im Sinne der Schulreform ohne nachhaltig verändernde Wirkung bleibt.

Wie in einem Brennglass bündeln sich im abschließenden **VII. Kapitel**, das als Exkurs gestaltet ist, alle bisher aufgezeigten Entwicklungsmomente der Schulreform. Gegenstand ist die schulische Inklusion. Die Analyse zeichnet ihren Weg von der schulpolitischen Verheißung zur pädagogisch-praktischen Ernüchterung nach. Berührt werden dabei die nach wie vor ungelösten Fragen von traditioneller Schulorganisation, mangelnder Arbeitsteilung, herkömmlicher Unterrichtskultur, tradiertem Professionsverständnis und zwar geminderter, aber immer noch weiter bestehender sozial begründeter Selektivität. Biopolitische Anklänge und die Gefahr der zunehmenden Pathologisierung emotionaler und sozialer Auffälligkeit machen die schulische Inklusion trotz bester Absichten auch ethisch fragwürdig. Der Ausgang dieser Geschichte muss offen bleiben. Skepsis, was die nachhaltige und flächendeckende Einlösung des inklusionspolitischen Versprechens anbetrifft, ist aber mehr als angebracht.

Jedes einzelne Kapitel dieses Buches trägt das Seine zur Gesamtbeurteilung bei, ist aber so aufgebaut, dass es immer auch als eine in sich abgeschlossene Geschichte gelesen werden kann. Schon in der Vogelperspektive auf die einzelnen Kapitel wird dabei deutlich, dass die jeweils zu verhandelnden vielfältigen Aspekte nicht durch den Rückgriff auf eine einzige ‚Master-Theorie‘ sinngemäß zu beschreiben und zu erhellen sind. Der Mehrwert, den das gewählte historische Verfahren bietet, liegt hier in der Verknüpfung verschiedener gegenwartswissenschaftlicher Erklärungsansätze und Erkenntnisse (u. a. System-, Milieu-, Sozialisationstheorie, Beliefs und Habitus, Schule als Bildungs-, Sozialisations-, Qualifikations- und Selektionsinstanz) mit historischen Methoden und Analysekonzepten (u. a. Heuristik, Quellenkritik, Dekonstruktion, dichte Beschreibung)⁷⁾. Beides wird im Folgenden zusammengeführt in der historisch-diachronen Einordnung und Erklärung der Entwicklung der deutschen Schule nach der Jahrtausendwende. Auf Theorie wird also keineswegs verzichtet; die Erkenntnisabsichten richten sich aber weniger auf regelhafte Aussagen oder Modelle, sondern auf kausal-genetische Erklärungen bestimmter Entwicklungen. Mithin erhält Theorie in der folgenden Betrachtung eine dienende Funktion im Kontext der Erhellung narrativer Zusammenhänge. Auch die Plausibilitätsüberprüfung erfolgt nach dem Kriterium der „narrativen Trifftigkeit“ (Jörn Rüsen). Die Beschreibung ist „dicht“ im doppelten Sinne:

buchstäblich, weil sehr ausführlich bildungswissenschaftliche Expertinnen und Experten zu Wort kommen; im übertragenen Sinne und als methodisches Verfahren⁸⁾, weil das praktische Handeln der unterschiedlichen Protagonisten, ihre (rationalen bzw. pseudorationalen) Begründungen sowie die dazu gehörenden (oft genug unreflektierten) soziokulturellen bzw. ideologischen Hintergründe, Legitimationsstrategien und Semantiken zwar getrennt beobachtet, aber aufeinander bezogen und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

In der folgenden Betrachtung wird das System Schule nicht wie ansonsten üblich als Objekt, als abhängige Variable etwa von Bildungspolitik und -administration, von Wissenschaft, Eltern, öffentlicher Meinung und (was neuerdings sehr beliebt ist) von Wirtschaft, dargestellt. Schule wird vielmehr als eigenständig agierendes und reagierendes Kollektivsubjekt begriffen, dessen bindende und blendende Aura weit in die Gesellschaft hinein ausstrahlt und dort als gegebene gesellschaftliche Tatsache im kollektiven Wissensvorrat wirkt und aufgehoben ist. Sucht man nach den Quellen der ‚machtvollen‘ Aura dieses gesellschaftlichen Subsystems, dann stößt man neben den aktuellen Wünschen, Hoffnungen und Ängsten der von Schule Betroffenen und an Schule Beteiligten vor allem auf die intergenerativ gewonnenen und geronnenen Vorstellungen der Gesellschaft, wie Schule zu sein hat, wie schulisches Lernen zu erfolgen, wie schulische Leistungen auszusehen haben. Was hier zugegebenermaßen sehr allgemein klingt, lässt sich plausibel konkretisieren: So bezieht etwa die lange Zeit in Deutschland konkurrenzlose Gliederung der Schulformen ihre Legitimation aus den „gesellschaftlich tief verwurzelten bildungsideologischen Überzeugungen ..., dass leistungshomogene Gruppen bessere Lernergebnisse erzielen als heterogene“⁹⁾ Und für das funktional ausdifferenzierte Schulsystem gilt in aller Regel, wie Thomas Rauschenbach schreibt, „dass (seine) selbstreferentielle Betrachtung ... zum offiziellen Referenzpunkt von Bildungspolitik und Bildungsforschung geworden (sei)“¹⁰⁾.

Rauschenbach bezieht sich mit dieser Bemerkung auf Begrifflichkeiten aus der Systemtheorie Niklas Luhmanns, die auch in der folgenden Betrachtung eine maßgebliche Rolle spielt. Luhmann hat seine theoretischen Überlegungen an vielen Beispielen, unter anderem auch am „Erziehungssystem der Gesellschaft“¹¹⁾ exemplifiziert. Für unseren Zusammenhang sind insbesondere die von ihm herausgearbeiteten Systemeigenschaften Geschlossenheit, Selbstreferenzialität und der ebenso unbedingte wie unbewusste Wille zur Reproduktion von besonderer Bedeutung. Hinzu tritt das Phänomen der Latenz als eine Art Schutzschild des Systems, das konstitutiv zu sozialen Systemen gehört, sie vor Einsichten schützt und damit so

funktioniert wie die Verdrängung in psychischen Systemen. Wir sprechen hier von einer Verdrängung der besonderen Art. Sie bildet sich in jedem System in ‚Fassaden‘, das heißt in geglätteten Außendarstellungen ab, die auch nach innen wirken. Folglich beweisen solcherart ‚Fassaden‘ ihre Funktionalität auf zweierlei Weise: Einerseits müssen sie den Erwartungen entsprechen, die von außen an das jeweilige System herangetragen werden, andererseits spiegeln sie das Wissen des Systems über sich selbst. Im Falle der Schule gehört konstitutiv zu diesen ‚Fassaden‘ das Leitbild des Bildungshumanismus. Es wirkt trotz der sog. empirischen Wende nach wie vor prägend nach innen wie nach außen, sagt uns aber auf der analytischen Ebene weit mehr darüber, wie das System Schule gesehen werden will und sich selbst sieht, als wie es funktioniert und was es im Innersten zusammenhält.

Eine letzte, nichts desto weniger wesentliche Bezugnahme auf theoretische Ansätze ergibt sich für die vorliegende Untersuchung aus der Frage nach der flächendeckenden Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der schulreformerischen Maßnahmen. Hier kommt das Konzept der Pfadabhängigkeit ins Spiel. Wo es um Veränderungen durch Schulreformen geht, dient es in der Folge als eine Art Gradmesser in qualitativer Hinsicht. Dieser theoretische Ansatz nimmt die herkömmlichen Entwicklungspfade von Institutionen unter dem Eindruck von Reformprozessen in den Blick, betrachtet den Veränderungsdruck, den letztere ausüben und schließlich den Grad und vor allem die Substanz der Abweichung vom alten ‚Pfad‘, den das Miteinander-Ringen von Beharrungs- und Veränderungskräften auslöst. Gefragt wird also nach der Wandlungsfähigkeit „etablierte(r) Praktiken oder Strukturen“ und der Wandlungsbereitschaft respektive Beharrungskraft „historisch gewachsener institutioneller Arrangements“⁽¹²⁾ ‚Pfadabhängig‘ ist in diesem Zusammenhang eine Entwicklung, in der „durch die Durchsetzung einer bestimmten Alternative ... Rückkopplungsprozesse in Gang gesetzt (werden), die bewirken, dass nachfolgende Entwicklungen in hohem Maße deterministisch verlaufen und die Festigung und Expansion des eingeschlagenen Pfades herbeiführen“⁽¹³⁾. An kritischen Weggabelungen kann der eingeschlagene Pfad, etwa durch externe Schocks (starke Reformimpulse) allerdings auch verlassen und neue Wege können abseits der alten Pfade beschritten werden. Inkrementelle, das heißt viele kleinere und dann kumulierende Veränderungen können, wo sie in ihrer Gesamtheit eine neue Qualität bilden, den gleichen Effekt auslösen.

Bezogen auf das deutsche Schulwesen wird im Folgenden gefragt, ob und inwieweit es durch die Schulreform zu solchen substanziellen ‚Pfadveränderungen‘ gekommen ist, konkreter ausgedrückt, ob sich in der deut-

schen Schule fünfzehn Jahre nach PISA eine neue Lehr- und Lernkultur durchzusetzen beginnt – nicht nur als Einzelfall, sondern flächendeckend und – soweit man das beurteilen kann – unumkehrbar. Andersherum wird aber auch gefragt, ob es „systemische Beharrungstendenzen“¹⁴ gibt, die eine solche nachhaltige Entwicklung verhindern. Letztere können sich ausdrücken in den Status-quo- Strategien machtvoller Systemakteure (aber auch Stakeholder), die das Neue ablehnen, solange es sich dem Alten nicht zum Verwechseln anverwandelt und vor allem die gewohnten Privilegien und die angestammte Ressourcenverteilung nicht in Frage stellt. Sie können sich äußern in eingefahrenen Haltungsschemata und Handlungslogiken, die das Bestehende legitimieren, weil es schlechterdings alternativlos erscheint; sie können aber auch sichtbar werden in utilitaristischen Kalkülen, die den Nutzen des Neuen weit geringer einschätzen als die Risiken, die mit seiner Durchsetzung verbunden sind. An den Beispielen der Berufsverbände, erheblicher Teile der Lehrkräfte und der Elternschaft werden diese Tendenzen konkret exemplifiziert.

Die Quellenbasis des vorliegenden Buches bildet wissenschaftliche Spezialliteratur, zumeist, weil sie den Forschungsstand sehr aktuell abbilden, in der Form von Zeitschriftenaufsätzen. Zumindest seit der Jahrtausendwende findet Schule aber längst nicht mehr nur in der Schule statt. Das deutsche Schulwesen ist seither – ähnlich wie zu Zeiten der ersten deutschen Bildungsreform – mehr und mehr Gegenstand des gesellschaftlichen Interesses, der öffentlichen Aufmerksamkeit und nicht selten auch der medialen Skandalisierung geworden. Das spiegelt sich natürlich auch in der Quellenauswahl der folgenden Kapitel wider, zumal in ihnen differenziert auch das Umfeld der Schule beleuchtet wird. Deshalb ist da, wo es nützlich und angebracht erschien, auf Print- und Online- Medien zurückgegriffen worden. Verbandsorgane und Gewerkschaftszeitungen sind angesichts defizitärer Forschungslage sogar die primären Quellen zur Beschreibung von Positionen und Strategien der Lehrerverbände.

Was seine Adressaten anbetrifft, zielt dieses Buch auf ein Fachpublikum. Der narrative Ansatz und das Bemühen des Verfassers, auch sehr spezielle fachliche Zusammenhänge allgemeinverständlich zu beschreiben, macht es aber lesbar und interessant für eine weit größere Leserschaft, auch für interessierte Laien. Der gegenwartsgeschichtliche Ansatz ist dabei einmal mehr von Nutzen, ermöglicht er doch, abstrakte Sachverhalte und komplexe Kontexte in Geschichten aufzulösen und sie damit in eine für uns als Spezies von alters her geläufige und attraktive Form der Sinngebung zu bringen. Keineswegs der Popularisierung (oder gar der Provokation) ist hingegen die Tatsache geschuldet, dass die in der Regel abgewogene Beschrei-

bung der Sachverhalte nicht im Schwebezustand des ‚Sowohl-als-auch‘ bzw. des ‚Einerseits-andererseits‘ verharrt, sondern in klarer Positionierung und Thesenbildung mündet. Das Bemühen, die Argumentation auch mit den Mitteln der Zuspitzung auf den Punkt zu bringen, entspricht dem wissenschaftlichen Grundverständnis des Verfassers, der sein historiografisches Handwerk als Schüler und Mitarbeiter des ebenso bekannten wie streitbaren Zeithistorikers Hans Mommsen gelernt hat. Der Verfasser ist aber nicht nur ein Historiker mit langjähriger Publikationserfahrung¹⁵); er ist gleichzeitig mehr als ein Jahrzehnt in leitender Position im Schulministerium eines großen Bundeslandes tätig gewesen. Mit dieser gleichsam doppelten Identität galt es beim Schreiben des Buches angemessen umzugehen. Das Ergebnis war so etwas wie eine wechselseitige Kontrolle. Die beruflichen Erfahrungen wurden durch die bildungswissenschaftlichen Erkenntnisse auf ihre Verallgemeinerungsfähigkeit hin überprüft, andererseits bildete das Praxiserleben des Verfassers eine zusätzliche Plausibilitätsprüfung für die hinzugezogenen wissenschaftlichen Resultate. So verfahren wurde die angesprochene ‚Doppelidentität‘ nicht als Einschränkung, sondern als Erweiterung der Deutungsperspektive erlebt.

Aufs Ganze gesehen gilt: Das Wissen um die eigenen beruflichen wie persönlichen Prägungen und deren Beachtung sind notwendige, wenn auch noch nicht hinreichende Bedingungen, um das Schulsystem, seinen Wandel bzw. seine Beharrung annähernd objektiv und realitätsgerecht zu beschreiben. Mit Blick auf die oben andeutungsweise skizzierte Aura, die die Institution Schule umgibt, gehört dazu auch das Sensorium, dass man selbst bei jeder noch so kühlen wissenschaftlichen Betrachtung ein besonders gefahrengeheimes Gelände betritt. Erlebtes, Normatives und Ideologisches sind hier dicht und scheinbar unauflöslich miteinander verwoben. Die Temporalstrukturen von Geschichte (Erinnerung), Gegenwart und Zukunft überschneiden sich im schulischen Raum, der für viele Menschen schon immer war, wie er ist, sein wird und soll. Was Schule betrifft, gibt es oft keine Unterscheidung zwischen wirklicher und vorgestellter Wahrnehmung; insofern herrscht gerade hier eine mystische Lesart der Wirklichkeit vor. Das macht das Schreiben einer Geschichte der Schule nach PISA zu einem schwierigen, ja zu einem paradoxen Unternehmen. Wer will schon aufgeklärt werden über eine Institution, die er aus eigenem Erleben bestens zu kennen glaubt, über die er ein klares, meist intergenerativ verfestigtes Urteil besitzt und die bei genauerem Hinsehen womöglich doch – noch dazu auf eine irritierende Weise – anders ist, als er sie von damals in Erinnerung hat und als sie sich heute gibt? Damit allerdings verbinden sich Fragen, die zum Glück nicht allein vom Verfasser, sondern auch von den Leserinnen und

Lesern zu beantworten sind. Sie müssen entscheiden, was sie und wie sie es wahrnehmen wollen; denn, wie sagt der Philosoph Hans Blumenberg: „Man kann nicht beides zugleich haben: Die Analyse und den Mythos“.¹⁶⁾