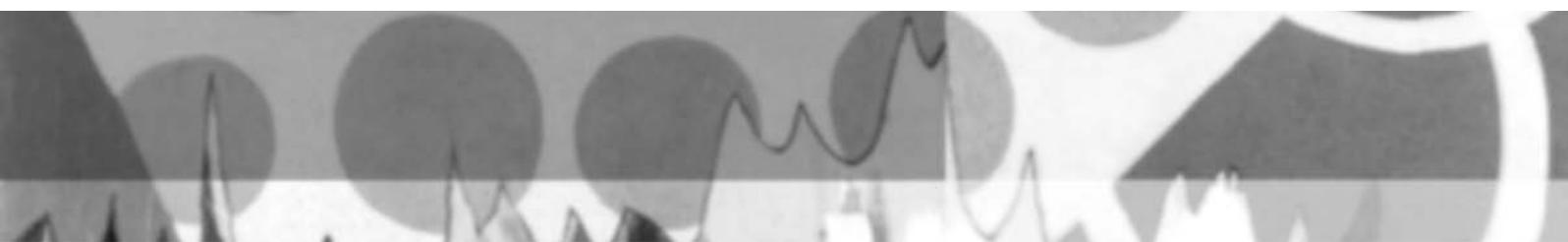




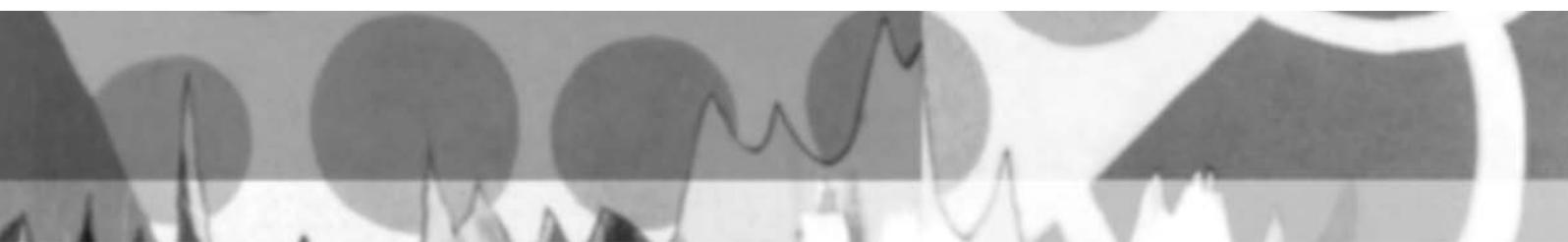
**FRIEDRICH  
EBERT**   
**STIFTUNG**  
Büro Niedersachsen



# **Das Bildungssystem im "Kaukasischen Kreidekreis"**

**Hemmnisse und Perspektiven  
in der Bildungspolitik**

**Von Ursula Birsl und Cornelius Schley**



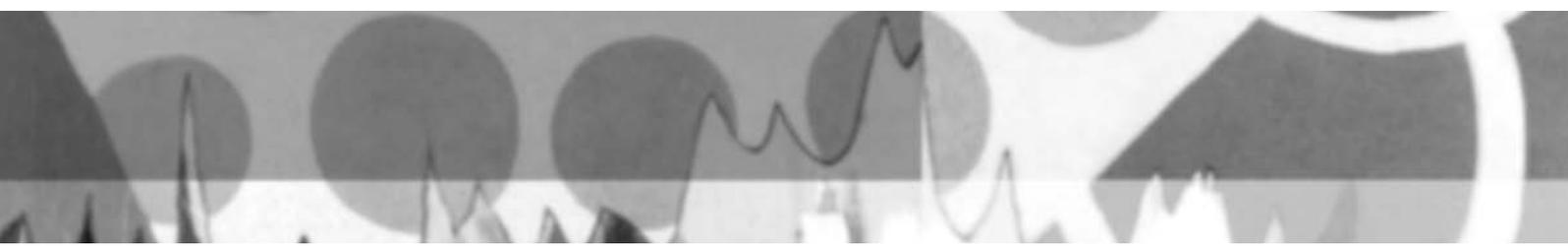
© Friedrich-Ebert-Stiftung  
Büro Niedersachsen  
Rathenastr. 16 A  
30159 Hannover  
Tel.: 0511-306622  
Fax: 0511-306133  
e-mail: **hannover@fes.de**  
Internet: **www.fes.de**  
März 2007

ISBN 978-3-89892-637-9

Gesamtherstellung: ZeitDruck Hannover

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Der „Kaukasische Kreidekreis“, oder das Gezerre um das (Sorgen-)Kind Bildung	6
2. Bildungspolitik als Arena ständischer Selbstbehauptung	11
2.1 Bildungspolitische Vorstellungen der Parteien	12
2.2 Bildungspolitik und soziale Milieus, oder: Wie „ständische Chancenregulierung“ funktioniert	22
2.3 Politische und gesellschaftliche Reformhindernisse – ein Zwischenfazit	26
3. Konsens, Differenz und Blockade – die Bildungsreform in der Ideologieklemme	28
4. Die „wahren“ Lehren aus PISA, oder: Warum die PISA-Ergebnisse keinen klaren Weg weisen	34
5. Entwicklung eines Bildungsmodells und seiner Implementierung	42
5.1 Elemente eines neuen Bildungsmodells	42
5.2 Elemente der Implementierung	47
6. Fazit	49
Literaturverzeichnis	55
Zu den Autoren	59



## Einleitung

Vor mehr als 10 Jahren begann in der Bundesrepublik die öffentliche Debatte um die Situation im Bildungssystem: Die Zahl der Schülerinnen und Schüler stieg, die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer sank, ungleiche Bildungschancen waren kaum noch zu übersehen. Es war erstmals seit langem wieder die Rede von einer „Bildungskatastrophe“. Die Lage auf dem Ausbildungsmarkt und im dualen System der beruflichen Bildung war nicht weniger besorgniserregend. Hier machte die Befürchtung von einer „Strukturkrise“ in der Berufsbildung die Runde. Neu waren die Phänomene schon damals nicht. In der Bildungsforschung lagen zu dem Zeitpunkt bereits Erkenntnisse über soziale Schließungsprozesse im Bildungssystem vor, die seit Beginn der achtziger Jahre messbar waren. Diese Entwicklung beschränkte sich nicht allein auf Westdeutschland. Wie sich nach der Wende 1989/90 postum zeigte, waren zeitgleich ähnliche Prozesse auch in der DDR in Gang gekommen, was zur fortschreitenden Delegitimierung des staatssozialistischen Regimes und seiner politischen Elite beigetragen hatte.

Die Debatte in der Politik erschöpfte sich damals weitgehend in Fragen der Unterrichtsversorgung unter dem Verdikt des Sparens in den öffentlichen Haushalten, auf Fragen der Qualität der schulischen Vorbildung von Auszubildenden und der Quantität von Stellen auf dem Ausbildungsmarkt. Letzteres gipfelte bei Gewerkschaften und – nach zähem Ringen – auch bei der SPD in dem Schlachtruf „Wer nicht ausbildet, soll zahlen“ – als ob damit die Antwort auf die Probleme im Bildungssystem gefunden worden wäre. Eine Reformdebatte, die sich der krisenhaften Phänomene in den Strukturen, in der Lern- und Lehrorganisation im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem annahm, war trotzdem weithin nicht sichtbar.

Gut, man könnte sagen, es war ja auch die Prä-PISA-Zeit und nun schreiben wir die Post-PISA-Ära. Und dennoch mag auch jetzt eine konsequente Bildungsreform nicht recht greifen. Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 herrschte zunächst Betroffenheit, „Schockzustand“ und hektische Betriebsamkeit in der KMK. Anfänglich schien durchaus etwas in Gang zu kommen. Die damalige rot-grüne Bundesregierung problematisierte die fragmentierte Bildungspolitik wegen der Zustän-

digkeit der Länder. Ziel sollte es sein, dem Bund in diesem Politikfeld mehr Kompetenzen zu übertragen. Das allgemeine Bildungssystem sollte bundesweit stärker vereinheitlicht und die Bildungschancen gleichwertiger gestaltet werden. Flugs meldeten sich die Bundesländer zu Wort und brachten ihren Widerstand in den Verhandlungen zur Föderalismusreform wirkungsvoll zum Ausdruck: Seit der Änderung des Grundgesetzes im August 2006 ist der Bund nun nicht einmal mehr an der Bildungsplanung beteiligt. Und: Die alten Konflikte zwischen Anhängerinnen und Anhängern des mehrgliedrigen Schulsystems und denen von Gesamtschulen bzw. Einheitsschulen brachen wieder auf. Jede und jeder fand sich mit den eigenen bildungspolitischen Positionen durch die PISA-Daten bestätigt und gestärkt. Nun werkeln die Länder je nach politischen Konstellationen und Präferenzen in der Bildungspolitik vor sich hin. Bundesweit hat sich die Debatte auf der politischen Ebene, zwischen den Landesregierungen und in den Koordinierungsgremien weitgehend auf Leistungsstandards, Zentralabitur und unzureichende Sprachkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund reduziert. Die Diskussion über andere Denkansätze und Prämissen ist weitgehend auf Foren außerhalb dieser „offiziellen“ Instanzen beschränkt. Dazu gehört auch das bundesweite „Netzwerk Bildung“ der Friedrich-Ebert-Stiftung oder deren Foren auf Länderebene, so zum Beispiel im niedersächsischen Landtag.

Bereits die PISA-Studie von 2003 hat – trotz ähnlich schlechter Resultate – zu verhaltenen Reaktionen geführt. Südliche Bundesländer sahen hierin noch Anlass, über ihr vordergründig besseres Abschneiden zu frohlocken. Die deutsche PISA-Nachfolgestudie in 10. Klassen, deren Ergebnisse im November 2006 veröffentlicht wurden, bescheinigten Deutschland kaum erkennbare Kompetenzzuwächse bei den Schülerinnen und Schülern in Mathematik und den Naturwissenschaften. Den Medien war das aber nur noch eine Tagesmeldung und der Politik Achselzucken wert.

Und dennoch hat sich etwas verändert: Der Bildung wird wieder ein größerer gesellschaftspolitischer Stellenwert zugemessen. Genau genommen wird der Stellenwert von Bildung nunmehr vielfach überbewertet und die Institution Schule überfordert. Denn der Zugang zu Bildung gilt nunmehr als der Schlüssel

zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit, und die Schule gilt als Ort, wo dieser Kampf ausgetragen wird. Dabei wird leicht übersehen, dass sich (1) der Zugang zu Bildung als kulturelles Kapital in einer Wechselwirkung mit den Zugängen zum ökonomischen und sozialen Kapital befindet. Ist der Zugang zu diesen beiden Kapitalformen ungleich, dann wirkt sich dies auch auf die Bildungschancen aus. Beschränkt sich die Diskussion über ungleiche Lebensverhältnisse und Lebenschancen auf die Chancen der Bildungsbeteiligung, dann kann das folgenreich sein. Denn damit wird (2) das zementierte, was eigentlich aufgebrochen werden soll: Die über den schulischen Leistungswettbewerb unter meritokratischem Diktum institutionalisierte und – dies ist entscheidend – legitimierte Ungleichheit.

Die vorliegende Untersuchung knüpft an dem Beitrag „Sorgenkind Bildung: Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit. Zum Bedarf einer neuen Bildungsreform“ (U. Birsl/C. Schley, 1997) an und fragt nun nach den politischen Hintergründen für das Ausbleiben einer Debatte, die als Bildungsreformdebatte bezeichnet werden könnte. So werden zunächst der aktuelle Stand der Debatte sowie die Politik in den Ländern aufgearbeitet und die parteipolitischen Programme näher unter dem Gesichtspunkt ausgeleuchtet, welche Gesellschaftsvorstellungen sich hinter den bildungspolitischen Paradigmen verbergen. Dabei ist unübersehbar, wie Parteien und Akteure in die „ständische Chancenregulierung und Selbstbehauptung“ verstrickt sind. Das Feld der Bildungspolitik ist dabei ein wichtiger, wenn nicht sogar ein zentraler Austragungsort. Aber nicht nur das: Die Parteien haben sich selbst und die Bildungspolitik über die Jahrzehnte hinweg in eine Ideologieklemme manövriert, die sich – und dies soll gezeigt werden – besonders deutlich am Leistungsethos abzeichnet. Bildung und das Bildungssystem sind damit in einen „Kaukasischen Kreidekreis“ geraten. Im Gezerre darum, was das Beste für die Chancen von Kindern und für das Bildungssystem ist, müssen die PISA-Studien als Legitimation erhalten. Dabei waren diese nie dazu gedacht, Expertisen für bildungspolitische Positionen zu liefern. Deshalb wird hier anhand von Beispielen demonstriert, dass diese internationalen Vergleichsstudien keine

Wege aus der Misere im Bildungswesen weisen, sondern stattdessen auf Probleme in ganz anderen Feldern als in der Bildungspolitik und auf Probleme in den politischen Entscheidungsmodalitäten hindeuten.

Dieser Beitrag soll aber nun nicht bei der Analyse von bildungspolitischen und strukturellen Hemmnissen stehen bleiben. Es wird abschließend ein Bildungsmodell vorgeschlagen, das an den strukturellen Rahmenbedingungen mit der Perspektive anknüpft, diese zu reformieren und politische Hemmnisse abzubauen. Angesichts der verfahrenen politischen Situation sowie der vielschichtigen und zum Teil noch ungeklärten Fragen handelt es sich um ein schwieriges Unterfangen. Oder mit Heinrich Mann gesprochen: „Der Knabe war klein, die Berge waren ungeheuer“.

Dieses Bildungsmodell soll mit diesem Beitrag zur Diskussion gestellt werden.

## **1. Der „Kaukasische Kreidekreis“, oder das Gezerre um das (Sorgen-)Kind Bildung**

Bildungskatastrophe und Sputnik-Schock, PISA-Schock und Bildungsnotstand: Die Rhetorik, mit der Befunde über Defizite der deutschen Bildungslandschaft öffentlich diskutiert werden, bewegt sich immer am oberen Ende der Aufgeregtheits- und Betroffenheitsskala. Das war so 1964 nach Georg Pichts Veröffentlichung „Die deutsche Bildungskatastrophe“. Das war nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie wieder so.

Alarmierend waren die Ergebnisse allemal, die durch „PISA 2000“ (vgl. OECD, 2001) über den Standort des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich bekannt wurden<sup>1</sup>. Deutsche Schülerinnen und Schüler rangierten im Feld der 32 untersuchten Länder bei der Lesekompetenz auf Platz 22 und in Mathematik und den Naturwissenschaften auf Rang 21. Der Zusammenhang zwischen dem sozialen Status der Eltern und der Bildungskarriere der Kinder war in keinem anderen Land so eng. Besonders bei der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund versagt das Schulsystem. Kurz: Den Schulen wurde be-

---

<sup>1</sup> Da die Ergebnisse mittlerweile hinreichend bekannt sind, werden hier nur einige beispielhaft genannt.

scheinigt, dass sie bei der Förderung der Schwachen scheitern und in der Spitze weit unter dem Mittelmaß bleiben.

Diese Ergebnisse und die danach einsetzende Debatte ließen hoffen, dass sich nun rasch etwas ändern würde. Politiker aller Couleur auf allen staatlichen Ebenen sprachen genau so wie die Landesorganisationen der Lehrkräfte von dringend notwendigen Reformen. Vor allem Politiker beschworen in Reden den engen Zusammenhang zwischen der Qualität des Bildungssystems, den Zukunftschancen „unserer“ Kinder und der Konkurrenzfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Deutschland. In der Kultusministerkonferenz (KMK) begann hektische Betriebsamkeit. Skeptiker wiesen allerdings schon recht bald auf das Schicksal der ersten Bildungsreformdiskussion hin und warnten vor zu großen Erwartungen. Auch damals war die anfängliche Aufbruchstimmung sehr bald an der Hürde der Finanzierbarkeit und im Gestrüpp des ideologischen Streits um die konkrete Gestalt der Reformen hängen geblieben.

#### Die Stationen des Scheiterns:

- 1965 wurde der deutsche Bildungsrat als Reaktion auf Pichts Menetekel gegründet, um einen allgemeingültigen Reformfahrplan zu erarbeiten.
- 1970 legte der Bildungsrat den „Strukturplan für das Bildungswesen“ vor.
- 1973 wurde dieser zurückgestuft, von der Ebene der „Empfehlungen“ auf die unverbindlichere Stufe von „Berichten“.
- 1975 wurde der Bildungsrat aufgelöst und seine bildungspolitischen Forderungen als nicht finanzierbar und zu weitreichend eingestuft.

Im Ergebnis blieb das deutsche „Haus des Lernens“ eine Reformruine, in der man sich aber bequem einrichtete. Bis PISA kam und sich die wohlgefälligen Illusionen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems ins Nichts auflösten.

Heute schreiben wir das Jahr 6 nach der ersten PISA-Studie und ein Resümee des bisher Erreichten fällt mehr als ernüchternd aus. Zwar wurden Reformen eingeleitet, sie gehen aber nur langsam voran. Zwar hat sich nach den letzten PISA-Folgestudien (M. Prenzel u.

a., 2004) das Leistungsniveau deutscher Schüler und Schülerinnen verbessert, wir hinken aber den internationalen Spitzenreitern immer noch hinterher. Auch der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Bildungschancen der Kinder besteht weiter. Er hat sich in einigen Bundesländern sogar noch verschärft. So hat ein Akademikerkind bei gleichen Leistungen in Mathematik und Lesen eine viermal so hohe Chance auf den Besuch des Gymnasiums wie ein Facharbeiterkind.

Der PISA-Koordinator der OECD, Andreas Schleicher, führt dies auch auf die fehlende Investitionsbereitschaft zurück (vgl. A. Schleicher, 2005). Deutschland lag 2002 mit seinen jährlichen Ausgaben pro Schüler und Studierende hinter den führenden Industrienationen. Ungewichtet rangiert es dabei zwar knapp über dem OECD-Schnitt, an seiner wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit gemessen aber darunter (vgl. Konsortium für Bildungsberichterstattung, 2006, S. 23f)<sup>2</sup>.

Dies ist nach Schleicher aber nur einer der Gründe. Den Hauptgrund sieht er in der mangelnden Bereitschaft oder auch der Fähigkeit, entscheidende Reformen an der Struktur und den Inhalten des Bildungssystems einzuleiten. Er weist insbesondere darauf hin, dass die erfolgreichen PISA-Länder mehr Ganztagschulen haben und die Schülerinnen und Schüler länger gemeinsam unterrichtet werden. In keinem anderen Land außer Österreich werden sie schon nach der vierten Klasse auf verschiedene Schulformen aufgeteilt. (vgl. A. Schleicher, 2005). Die Tabelle 1 zeigt, dass diese Analyse zu teilen und zu erweitern ist.

Schon auf den ersten Blick fällt die Uneinheitlichkeit der Reformschritte auf. Kaum einer der Schritte – wenn er denn überhaupt in allen Ländern vollzogen wurde – fand synchron statt. Dies ist vordergründig sicherlich eine Folge des Bildungsföderalismus. Mit dem Prinzip der Einstimmigkeit in der KMK kann nämlich schon ein Land die bundesweite Umsetzung einer Reform blockieren. Dahinter stehen jedoch handfeste Partikularinteressen der einzelnen Länder. Diese sind sicherlich auch in ihrer unterschiedlichen Finanzkraft begründet. Sehr viel mehr wurzeln sie aber in den

<sup>2</sup> Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass Personalausgaben in allen Ländern den größten Anteil der Bildungsausgaben ausmachen. In Deutschland sind diese Personalausgaben besonders hoch. Dies schmälert den Anteil der Ausgaben für die anderen Bestandteile von Bildung (Unterrichtsmittel usw.) noch einmal.

**Tabelle 1: Umsetzungsstand der Reformen, Stand Sommer 2005**

	Nieder- sachsen	NRW	Rhld.- Pfalz	Saar- land	Sach- sen	Sa.- Anhalt	Schl.- Holst.	Thür.	Baden- Württ.	Bayern	Berlin	Bran- denburg	HB	HH	Hessen	Meck- Vorp.
Zentralabitur Abi nach 12 J.	2006 2004	2007 2005	Nein Nein	1945 2001	1993 1990	1993 2003	Nein Nicht überall	1990 1990	1952 2004	1946 2004	2007 2004	2007 Modell- versuch	2005 2003	2005	2006 2005	1991 2007
Deutschpflicht- kurs bei Bedarf	2004	2000	Nein	Sprach- test Pflicht	2000	Nein	Nein	1998	Nein	Nein	2005	Nein	Geplant	Geplant	Ja	Nein
Unterricht Fä- herübergreif.	Regional	Regional	Ja	Regional	Ja	Regional	Ja	Ja	2004	Regional	Regional	Regional	Ja	Ja	Ja	Regional
Flexible Ein- gangsphase	Regional	2005	Geplant	Nein	Nein	2005	Regional	2004	Regional	Regional	2006	Aufbau	2006	Regional	Regional	Nein
Ganztagsschu- len*	275/168	641/703	315/41	0/126	0/1328	12/75	23/160	144/641	347/42	54/548	k. A.	122/22	3/24	19/85	0/290	138/0
Schulprogramm kein Sitzenblei- ben	Geplant	1997	2002	Nein	2004	2003	2002	1997	2004	Nein	2004	2001	2004	2000	1997	Ja
Lernzielverein- barungen mit Schülern	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein Modelle	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Modelle	Nein
Vergleichsar- beiten	Modelle	Modelle	Modelle	Modelle	2004	2003	2003	2003	Modelle	Modelle	Modelle	Modelle	Modelle	Modelle	2006	Modelle
Nachweis für Lehrerfortbild. BA/MA für Lehrer	2003	2004	2003	1999	2002	2003	2004	2003	2005	1998	2003	2000	2000	1998	2001	1098
	Nein	Nein	Nein	Nein	2004	Schulin- tern	Schulin- tern	Nein	Dem- nächst	2003	Nein	Ja	2005	2003	Schulin- tern	Nein
	2003	Modell- versuch	2005	Nein	Nein	Modell- versuch	2005	2003	Gewerbe- lehrer	Nein	2004	2004	2005	2005	Nein	Nein

\* Erste Zahl für Volle Ganztagschule, zweite Zahl Schulen lediglich mit Ganztagsangeboten.

Quelle: Die Zeit vom 02.08.2004, eigene Aktualisierungen.

#### Begriffserklärungen:

**Zentralabitur:** einheitliche landesweite Prüfungsaufgaben für das Abitur; **Deutschpflichtkurs:** Pflicht nach Test vor der Einschulung (vor allem f. Migranten); **Fächerübergreifender Unterricht:** Integration mehrerer Fächer und Lehrkräfte im sog. Projektunterricht; **Flexible Eingangsphase:** Die ersten zwei Schuljahre der Grundschule werden jahrgangsübergreifend organisiert, leistungsstärkere Schüler können sie in einem Jahr, Leistungsschwächere in drei Jahren durchlaufen, ohne „Sitzen zu bleiben“; **Schulprogramm:** Eltern, Schüler und Lehrkräfte gemeinsam formulieren gegenüber der Schulaufsicht verpflichtende pädagogische Ziele; **Lernzielvereinbarungen:** Zwischen Lehrkräften und Schülern vereinbarte Lernziele, die in einer bestimmten Zeit erreicht werden sollen;

**Vergleichsarbeiten:** Landesweit schreiben alle Schüler eines Jahrganges dieselbe Arbeit, um einheitliche Leistungsstandards sicherzustellen; **BA/MA:** Bachelor- und Masterstudium; Flexibleres, konsekutives - gestuftes - Lehramtsstudium. BA dauert drei Jahre und MA in der Regel zwei Jahre. Die Spezialisierung auf Schularten erfolgt im MA.

unterschiedlichen politischen Positionen der Landesregierungen und in dem jeweiligen Stand der Reformdiskussion in den Ländern. Dieser Diskussionsstand wird von den politischen Kräfteverhältnissen beeinflusst, die ihrerseits wiederum abhängig sind von bestimmten politischen Konstellationen. Dazu gehören Regierungskoalitionen oder öffentlicher politischer Druck, zum Beispiel von Elternverbänden oder Gewerkschaften. So hat etwa die GEW in Niedersachsen das hohe Reformtempo kritisiert, das die Lehrkräfte überfordere. Angesichts des auch von der GEW anfänglich mitgestalteten Horrorgemäldes über die Bildungslandschaft und vor allem des zu diagnostizierenden realen Reformtempos ist diese Kritik ein wirkliches Paradox, das aber aus dem Doppelcharakter der GEW erklärt werden kann. Sie agiert als Standesorganisation der Lehrkräfte, die zugleich mit dem Selbstverständnis einer fortschrittlichen Bildungslobby antritt. Es lässt sich also festhalten, dass das Prinzip der Chancengleichheit für alle Schüler und Schülerinnen in ganz Deutschland nicht der alleinige durchgängige Maßstab ist, mit dem die im Bildungsbereich Agierenden an die Reformschritte herangehen.

Die These Schleichers von der Schwerfälligkeit der Reformschritte wird durch das Tableau bestätigt. Die ersten Reformschritte fanden – dort, wo sie nicht bereits vor PISA umgesetzt wurden – frühestens drei Jahre nach der ersten PISA-Studie im Jahr 2003 statt. Zumeist jedoch später. Dabei ist auffällig, dass es sich in der Mehrzahl um outputorientierte und administrativ umzusetzende Reformschritte handelt, wie etwa Vergleichsarbeiten, Zentralabitur und Abitur nach Klasse 12. Hier lässt sich gleichzeitig auch das Höchstmaß an bundesweiter Übereinstimmung zwischen den Ländern konstatieren. Man muss nicht Pädagogin oder Pädagoge sein, um zu ahnen, dass damit das Pferd beim Schwanz aufgezäumt wird. Vergleichstests am Ende eines Lernprozesses erzeugen sicherlich mehr Lerndruck, ob sie aber auch für mehr Lernmotivation sorgen, kann mit Fug und Recht bezweifelt werden. Dieser Befund wird dadurch noch brisanter, dass gleichzeitig unterhalb dieser Outputebene die originären Reformschritte zur Verbesserung

der Qualität des Unterrichts zeitlich und regional zerbröseln. Dies trifft vor allem Deutschpflichtkurse, fächerübergreifenden Unterricht, flexible Eingangsphasen an den Grundschulen, Lernzielvereinbarungen mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Nachweis für Lehrerfortbildungen – ganz zu schweigen davon, dass „Sitzenbleiben“ abzuschaffen<sup>3</sup>. Es betrifft aber auch die sehr kostenintensive Einführung der „Vollen Ganztagschule“. Die meisten dieser Reformprojekte sind weitgehend noch „Baustellen“ oder werden nur zögerlich angegangen.

Offensichtlich wird der in Sonntagsreden gerne vorgetragene Slogan: „Von PISA-Siegern lernen“ nur sehr selektiv begriffen. Zugegeben: Die inhaltlichen Komponenten sind sehr viel schwerer zu operationalisieren und durchzusetzen als administrative Vorgaben, weil sie eine Veränderung der täglichen Praxis an den Schulen implizieren. Angesichts der beschriebenen Katastrophen-Rhetorik dürfte dies aber kein Hindernis sein. Kompetenzen zum selbstständigen Lernen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeiten und ein Anwendungsbezug des Erlernenen, eigenständiges Entwickeln von Lösungswegen: all das sind Qualifikationskriterien die der PISA-Untersuchung zugrunde lagen. Gleichzeitig sind es auch Elemente, die sich in den pädagogischen Konzepten der OECD-Länder auf den oberen Plätzen des Rankings wiederfinden. Es sind aber vor allem pädagogische Bausteine, mit denen Lernbarrieren abgebaut und Lernprozesse gefördert werden. Sie zielen also direkt auf die Aufhebung des Verdiktes: zu wenig Förderung und zu wenig Lernanreize für Schüler und Schülerinnen. In den realen Reformvorhaben in Deutschland bilden sie sich jedoch nur sehr bedingt ab. Dafür muss es Gründe geben.

Nimmt man zwei weitere, bisher noch nicht angesprochene Reformfelder in den Blick, so kommt man einer ersten Erklärung für dieses Phänomen näher. Dies sind die frühkindliche Bildung und der Zeitpunkt der Sortierung der Grundschüler in das gegliederte System der weiterführenden Schulen im Sekundarbereich I.

---

<sup>3</sup> Auf das mittlerweile in vielen Ländern auch diskutierte Konzept der „selbstständigen Schule“ wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Es ist eine Weiterentwicklung des Bereiches „Schulprogramme“, allerdings mit viel weitergehenden Implikationen auch für die Stellung der Schulen gegenüber dem Staat und den gesellschaftlichen Gruppen. Nachdem die Schulprogramme in vielen Ländern eingeführt wurden, wird jetzt dieser Bereich weiterentwickelt - hierauf wird weiter unter in diesem Aufsatz einzugehen sein.

Zunächst zur frühkindlichen Bildung in Krippen für unter Dreijährige und in Kindergärten für die Vier- bis Sechsjährigen: Auch hier zeigt sich ein vergleichbares Bild. Verbal und unter Bezug auf PISA wird dieser Lebensphase große Bedeutung und deren institutionellen Ausgestaltung großer Reformbedarf attestiert. Denn gerade in dieser Phase findet die Herausbildung der späteren Bildungsfähigkeit statt.

Im Bereich der Krippen weisen die westdeutschen Flächenländer eine Versorgungsquote von lediglich 2,4 Prozent auf (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 34)<sup>4</sup>. Um nun bildungspolitisch bei einer frühkindlichen Sprachförderung ansetzen zu können und damit die Chancen für spätere Bildungskarrieren zu verbessern, wird konsequenter Weise eine bessere Versorgung mit Krippenplätzen als notwendig apostrophiert. Im Bereich der Kindergärten liegt der Grad der Versorgung zwischen 90 und 100 Prozent (vgl. ebenda, S. 45). Hier wird die Freistellung von Gebühren diskutiert, damit auch Eltern mit Migrationshintergrund, aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Schichten dazu motiviert werden, ihre Kinder in Obhut von Kindergärten zu geben. Ziel ist auch hier, diese Einrichtungen dann mit Angeboten etwa im Rahmen von Sprachförderung aufzuwerten. Jenseits dieser, in jeder Rede von Bildungspolitikern stereotyp immer wieder vorgetragenen Erkenntnisse und Ziele werden jedoch nur zögerliche Reformschritte eingeleitet. Bisher haben lediglich das Saarland (2000) und Rheinland-Pfalz (2006)<sup>5</sup> ein Kindergartenjahr kostenfrei gestellt. Hessen und Berlin planen dies für 2007. In Niedersachsen hat die oppositionelle SPD einen solchen Antrag in das Landesparlament eingebracht. Als Grund für die zögerliche Haltung wird von Länderregierungen – so auch von der CDU/FDP-Koalition in Niedersachsen, die der dringenden Sanierung des Landeshaushaltes Vorrang gibt – auf die hohen Kosten verwiesen. Für Niedersachsen wurden Kosten in Höhe von ca. 80 Mio. € jährlich für die Freistellung eines Kindergartenjahres errechnet. Summen wie diese sind gewiss nicht gering, wenn jedoch die Begründung für die Dringlichkeit einer Reform nicht nur Attitüde ist, so stellt sich auch hier die Frage, ob hinter der Ent-

scheidung zwischen einer schnelleren Sanierung des Haushaltes, bzw. die höhere Belastung der Haushalte durch die Freistellungskosten nicht auch andere Gründe verborgen sind.

Evident werden diese „anderen“ Gründe bei dem am höchsten ideologisch aufgeladenen Themen der Reformdiskussion: der Länge einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder. Oder anders und zugespitzter in der Sprache der politischen Auseinandersetzungen formuliert: Der Einrichtung von Gesamtschulen als Regelschule. In diesem Bereich prallen die ideologisch-politischen Kontrahenten mit erbitterter Härte aufeinander, seit der deutsche Bildungsrat diese Schulform auf die Reformagenda gesetzt hat. Die erste Auseinandersetzung in den frühen siebziger Jahren haben die Gegner dieser Schulform weitgehend für sich entschieden. Nach einer langen Zeit des „kalten Krieges“ um dieses Thema droht nun wieder eine heiße Phase.

Zwar stellt die PISA-Studie keinen zwingenden Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Differenzierung in verschiedene Schulformen und einem höheren Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler her, sie legt dies jedoch nahe. In allen europäischen Ländern (außer Österreich), die im PISA-Ranking vor Deutschland liegen, wird die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg der Kinder über das vierte Schuljahr hinaus viel länger offen gehalten. Dieser Fakt hat die Debatte um die Schulstruktur wieder aufleben lassen. Zunächst allerdings mit einem paradoxen Ergebnis.

Noch bestehende Formen einer längeren gemeinsamen Schulzeit wurden weitgehend eliminiert. Die in den meisten Bundesländern als schulartabhängige oder -unabhängige Orientierungsstufe, als Phase der Orientierung, als Förderstufe oder als Erprobungsstufe strukturierten Klassen 5 und 6 verschwanden aus der Schullandschaft. Nur in Mecklenburg-Vorpommern existiert sie noch flächendeckend, in Hessen regional. Diese als Gelenkstelle zwischen der Grundschule und den Schulen der Sekundarstufe I eingefügte Phase einer längeren gemeinsamen Beschulung oder – wenn sie schulartabhängig organisiert war – mit gleichem Curricula hatte zumindest in rudimentärem Umfang die Schullauf-

<sup>4</sup> Aufgrund der Sonderentwicklung in der DDR haben die ostdeutschen Länder hingegen eine Versorgung von 36,6 Prozent.

<sup>5</sup> Per Gesetz ist geplant bis zum Jahr 2010 alle Kindergartenjahre freizustellen.

bahnentscheidung für zwei weitere Jahre offen gehalten. Im Verlauf der Reformdebatte geriet sie in die Kritik, weil sie die ihr zugeschriebene Funktion einer besseren Förderung und einer fundierteren Schullaufbahnpfählung nur ungenügend erfüllte. In der Konsequenz wurde sie jedoch nicht optimiert und zeitlich wie qualitativ ausgebaut – sondern abgeschafft. Der Weg führte zurück zu einem „harten“ Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen. Die neuen Formen des Übergangs können nur als Ausleseprozess durch Prüfungen beschrieben werden. Grundlage für die Übergangentscheidung sind nunmehr der Notenschnitt der Grundschule oder sogar Aufnahmeprüfungen, in einigen Ländern auch ein kurzer Probeunterricht. Es liegt in der Struktur des gestuften Schulsystems begründet, dass diese Barrieren vor allem vor dem Besuch des Gymnasiums aufgebaut werden.<sup>6</sup>

An diesem retardierenden „Reformelement“ entzündete sich die Auseinandersetzung um die Schulstruktur erneut. Die Befürworter einer längeren gemeinsamen Schulzeit betrachteten die Eliminierung dieser letzten Bastion der Bildungsreform vor 30 Jahren als Bruch des „Waffenstillstandes“. Sie bliesen unter Hinweis auf die Schulstrukturen anderer Nationen zum Gegenangriff. Mittlerweile steht die Diskussion um die Gesamtschule – in neuer Form und mit neuen Argumenten – wieder auf der Agenda der Reformdebatte in allen Bundesländern. Die öffentliche Debatte ist ideologisch hoch aufgeladen. Allzu häufig wird nicht mit pädagogischen Argumenten operiert, sondern mit politischen „Totschlagargumenten“. Die Parolen der Gegner verteufeln die „Einheitsschule“ und die der Befürworter die „den Weg in die bildungspolitische Steinzeit“.

Es liegt also die begründete Vermutung nahe, dass die Gründe für die uneinheitlichen Reformschritte, das zögerliche Reformtempo und das Ausblenden ganzer Reformbereiche nicht vordergründig in den Problemen bürokratischer Apparate wie der KMK, in der Verwerfung des Bildungsföderalismus und in der Unfinanzierbarkeit der Reformen zu suchen sind. Vielmehr scheinen die Gründe in differierenden politi-

schen Vorstellungen der im Bildungsbereich Agierenden zu liegen, und zwar unabhängig davon, was wissenschaftliche Analysen als „best-practise“ nahe legen. Als Illustration für diese Hemmnisse drängt sich die Parabel vom „kaukasischen Kreidekreis“ geradezu auf. In Parallelität zu den Müttern Berthold Brechts, die auf Geheiß des Richters das umstrittene Kind mit Gewalt aus einem Kreidekreis auf ihre Seite ziehen sollen, zerren hier die Bildungspolitikerinnen und die Bildungspolitiker an der Bildungsreform und versuchen den Streit im Sinn ihrer Vorstellungen zu entscheiden. Im Gegensatz zu der wirklichen Mutter, die es nicht über das Herz bringt, an ihrem Kind zu zerren und ihm damit weh zu tun, kennt der Streit um den Charakter und die Ziele der Reformen aber kein Nachgeben im Sinn der Sache. Dies wäre ja auch notwendigerweise mit dem Verlust der antizipierten Gestaltungsmöglichkeiten verbunden.

Trotzdem oder gerade deshalb ist es notwendig, die programmatischen Hintergründe und gesellschaftlichen Strukturen dieses „Gezerres“ zu analysieren, um möglicherweise darüber einen Weg zu finden, auf dem die Reform des deutschen Bildungssystems effektiver und schneller vorangebracht werden kann. Dies soll auf den folgenden Seiten geschehen.

## **2. Bildungspolitik als Arena ständischer Selbstbehauptung**

Es ist und bleibt also erklärungsbedürftig, warum es im deutschen Bildungssystem ein derart hartnäckiges Beharrungsvermögen gibt, dass sich institutionalisierte Ungleichheiten immer wieder reproduzieren und neu produzieren können. Gesellschaftliche Ungleichheitsmuster – auch neu entstehende – die dem Bildungssystem vorgeschaltet sind, werden durch dieses verfestigt und letztendlich vertieft.

Die Diagnosen der Bildungsforschung hierzu sind ebenso eindeutig und unstrittig<sup>7</sup> wie die Ergebnisse der PISA-Studien. Und sie sind hinlänglich bekannt. Das gilt auch für die Forderungen nach einer Bildungsreform, die sowohl an dem Verständnis von Schule, Leistung, Bildung und Ausbildung als auch an

<sup>6</sup> Vgl. dazu die unterschiedlichen Übergangsregelungen in den KMK-Veröffentlichungen: Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 des Sekundarbereichs I in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland vom 6.12.1999 – und – Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I aus März 2006. Anzumerken ist, dass lediglich die Länder Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz dem Elternwillen Vorrang vor Prüfungen geben.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu stellvertretend J. Baumart/K.S. Cortina/A. Leschinsky, 2005; H. Solga, 2005; R. Geißler, 2005; W. Schönig/O. Farhauer, 2004.

den Strukturen anzusetzen hat, wenn die institutionalisierten Ungleichheiten aufgebrochen werden sollen<sup>8</sup>. Die Forderungen nach einer Reform werden immer vehementer und dabei immer normativer vorgetragen. Die Hoffnung, dass die schlechten Ergebnisse der internationalen PISA-Vergleichsstudien diesen Forderungen

Nachdruck verleihen könnten, hat sich zerschlagen. Die Bildungspolitik in einigen Ländern gleicht – wie oben gezeigt – sogar eher einer Rolle rückwärts: Das Primat liegt aktuell stärker als noch vor den PISA-Studien bei einer frühen Sortierung (vgl. W. Müller, 1998) von Kindern im Bildungssystem nach Herkunft und Gruppenzuweisung – die Instrumente der Sortierung werden dabei subtiler, zum Teil weniger durchschaubar.

Woran liegt das? Vielleicht daran, dass sich Sozialwissenschaften und Politik weit voneinander entfernt haben und eine Politikberatung durch die Bildungsforschung deshalb nicht mehr greift? Oder weil, trotz aller wortreichen Verlautbarungen von Ministerpräsidenten bis hin zu diversen Bundespräsidenten, trotz des anfänglichen Aktionismus der KMK nach dem so genannten „PISA-Schock“ und trotz der Kontroversen um die Kompetenzen in der Bildungspolitik im Zuge der Föderalismusreform, Bildung nicht zum Megathema geworden ist, wie es Detlef Joscok (2001) – zuständig für das Spiegelreferat zum Ministerium für Schule und Wissenschaftspolitik in der nordrhein-westfälischen Staatskanzlei – vermutet? Oder liegt es vielleicht daran, dass – wie der Parteienforscher Franz Walter (2006) meint – seit 20 Jahren die Pragmatiker in der Politik dominieren, denen es nicht um gesellschaftliche Zukunftsperspektiven geht oder die nicht in der Lage sind, solche zu entwickeln? All dies mögen Gründe für das Beharrungsvermögen sein. Sie reichen aber nicht aus, dessen Hartnäckigkeit zu erklären, die bereits die Bildungsexpansion der sechziger und siebziger Jahre beeinträchtigt hat. Die Ursachen müssen tiefer liegen. So spricht einiges dafür, dass das Thema Bildung durchaus ein Megathema ist. Es ist deshalb ein Megathema, weil hierüber grundlegende Vorstellungen von Gesellschaft und Individuum verhandelt werden. Es sind Vorstellungen des kulturell domi-

nanten gesellschaftlichen und öffentlichen Diskurses, die einer Bildungsreform entgegenstehen. Oder anders und zugespitzt formuliert: Das Feld der Bildungspolitik ist die zentrale Arena ständischer Selbstbehauptung, in der sich Teile der Politik und unterschiedliche, aber gesellschaftlich dominierende Milieus in seltener Einheit wiederfinden. Aus dieser Arena heraus wird der kulturell dominante Diskurs über Bildungspolitik gestaltet, und hier gibt es kein Interesse, institutionalisierte Ungleichheiten im Bildungssystem abzubauen.

Wer in dieser Arena die Akteure sind, wie sich gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen von Milieus und in Parteien miteinander in der Bildungsfrage verbinden und wie dies zu „ständischer Chancenregulierung“ mit „ständischer Schließung“ (M. Vester, 2005, S. 61) führt, soll nun genauer betrachtet werden. Dabei dürften dann auch zentrale Ursachen für das hartnäckige Beharrungsvermögen im Bildungssystem klarer erkennbar werden.

## 2.1 Bildungspolitische Vorstellungen der Parteien

Um die bildungspolitischen Profile aller im Bundestag vertretenen Parteien<sup>9</sup> genauer identifizieren und miteinander vergleichen zu können, wurde auf Beschlüsse und Positionspapiere von Gremien der Bundesorganisationen zurückgegriffen. Die Politik und Positionen der Parteien in den Bundesländern sind zu vielfältig, um hieraus das jeweilige Profil akzentuiert herauszuarbeiten. Die Politik und Positionen in den Untergliederungen folgen in ihren Leitbildern zudem dem Grundverständnis der Beschlüsse auf Bundesebene.

Bei der Materialauswahl geht es um Dokumente, die über das Internet verfügbar und damit öffentlich zugänglich sowie möglichst neueren Datums sind. Darüber hinaus wurden grundsätzlich keine Wahlprogramme genutzt, da diese keinen detaillierten Einblick in die Programmatik und schon gar nicht in Grundpositionen der Parteien bieten. Mit diesen Programmen wenden sich die Parteien vielmehr gezielt an Wählerklientel und suchen die Abgrenzung zum politischen Gegner.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu stellvertretend die Beiträge in Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 12/2005, 21. März mit dem Schwerpunkt „Bildungsreform“.

<sup>9</sup> Ausgeklammert bleibt jedoch die CSU als eine Partei, die nur in einem Bundesland existiert. Die Beschlüsse der CDU können als relevanter für die bundesweite Ausstrahlung eingestuft werden.

Die Materiallage zu den bildungspolitischen Grundpositionen ist bei den Parteien recht unterschiedlich. Deshalb bedarf es einiger Erläuterungen über die Quellenbasis der Profilbeschreibungen, die als Synopse in der Tabelle 2 zusammengefasst sind: Bei Bündnis 90/Die Grünen konnte das Grundsatzprogramm herangezogen werden, da es aus dem Jahr 2002 stammt und somit neueren Datums ist. Sowohl bei der CDU als auch bei der SPD wurden zum Zeitpunkt der Bearbeitung dieses Beitrags die Grundsatzprogramme neu diskutiert. Bei der SPD wurde auf einen Leitantrag des Bundesvorstandes zur Bildungspolitik zurückgegriffen, der nach der Bundestagswahl 2005 auf dem Parteitag in Karlsruhe verabschiedet wurde.

Bei der CDU ist die Beschlusslage eher unübersichtlich. Über die Website des Bundesverbandes ebenso wie über die der Konrad-Adenauer-Stiftung ist es im Gegensatz zu allen anderen Parteien nicht möglich, umfassend Zugriff auf Parteitagsbeschlüsse zu erhalten. So liegt kein Parteitags- oder Vorstandsbeschluss zur Bildungspolitik vor, der als solcher zu identifizieren oder abrufbar ist. Viele Dokumente auf der Website sind zudem nicht klassifiziert, so dass nicht immer zu klären ist, von wem sie stammen und welche Qualität sie haben: Sind es Beschlüsse von Gremien, Positionspapiere eines Bundesfachausschusses oder lediglich eines Vorstandsmitgliedes? So verhält es sich auch mit dem Dokument, das hier ausgewertet wurde. Erst aus einem Beitrag des ehemaligen Vorsitzenden Herbert Reul des Bundesfachausschusses Bildungspolitik – seit 2004 Bundesfachausschuss Bildung und Weiterbildung – geht hervor, dass es sich hier um das CDU-Bildungsprogramm von 1993 handelt, das Grundlage der bildungspolitischen Leitsätze ist, die im November 2000 auf dem „Kleinen Parteitag“ der CDU in Stuttgart beschlossen wurden. Diese Leitsätze des „Kleinen Parteitags“ sind nicht über das Internet zugänglich; lediglich ein Verlaufsprotokoll mit den Redebeiträgen ist vorhanden. Da andere Beschlüsse nicht vorliegen und dieses Bildungsprogramm nach wie vor grundlegend für das bildungspolitische Leitbild der CDU ist, wurde es zur Profilbeschreibung herangezogen.

Bei der FDP wurde neben dem Parteitagsbeschluss „Innovationen brauchen Freiheit – für mehr Arbeit und Wohlstand“ vom Parteitag in Rostock aus

dem Mai 2006 die Wiesbadener Grundsätze von 1997 und damit ebenfalls ein älterer Beschluss mit herangezogen. Durch den Teil III der Grundsätze konnte ein vollständiges Profil heraus destilliert werden. Die Beschlüsse von 1997 und 2006 ergänzen sich.

Bei der PDS lagen auch keine Parteitagsbeschlüsse vor, die detaillierteren Aufschluss über das bildungspolitische Profil boten. Stattdessen waren die „Grundpositionen der AG Bildungspolitik“ von 2003 und der Beschluss des Bundesvorstandes zur „Initiative Bildungspolitik 2004-2006“ Grundlage der Betrachtung. Beide Dokumente bauen aufeinander auf.

Die fünf im Bundestag vertretenen Parteien lassen sich ideologiekritisch in drei Lager einteilen, die sich zwischen Konservatismus und marktradikalem Liberalismus in der Bildungspolitik bewegen. Die Lagerzuteilung schließt jedoch Überschneidungen und Schnittmengen in den bildungspolitischen Profilen mit ihren gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen nicht aus. Die Parteien mit den geschlossensten Gesellschafts- und Menschenbildern, die sich – wie gesagt – in den bildungspolitischen Programmen spiegeln, sind CDU und FDP. Die CDU ist insgesamt am weitesten von den anderen Parteien entfernt einzuordnen. Die drei Lager können als konservatives, emanzipativ-marktliberales/marktliberal-emanzipatives und als marktradikales Lager bezeichnet und modellhaft in einem Dreieck angeordnet und veranschaulicht werden. Die Pfeile im Schaubild 1 sollen die Richtungen programmatyischer und politischer Übereinstimmungen und Bündnisse kennzeichnen.

**Zum konservativen Lager - das Profil der CDU:** Unter Konservatismus kann strukturanalytisch ein politisches Denken verstanden werden, das demokratischer Entwicklung, Pluralismus und gesellschaftlicher Modernisierung strukturell entgegensteht, ohne per se antidemokratisch, antipluralistisch und antimodern zu sein. Konservatives Denken umfasst gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen, die auf einer „natürlichen“ Ordnung der Gesellschaft nach Stand und Begabung fußen. Hierüber stellt sich eine gesellschaftliche Hierarchisierung aufgrund natürlicher Unterschiede her, die gesellschaftliche Ungleichheiten gleichsam legitimieren. Mit diesen natürlichen Ordnungs- und Ungleichheitsvorstellungen gehen nicht automatisch

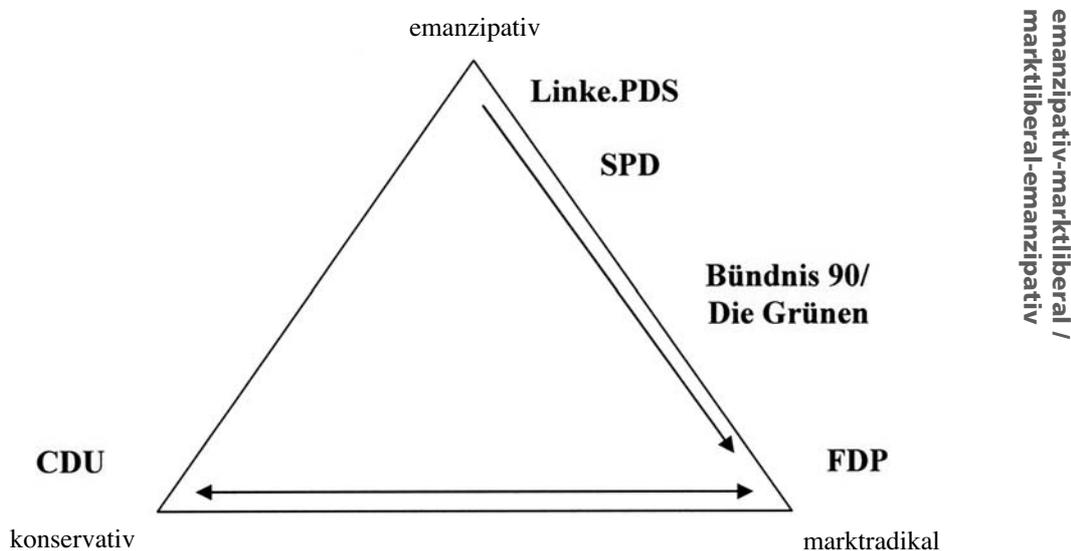
**Tabelle 2: Vorstellungen von Gesellschaft und Individuum im Spiegel bildungspolitischer Leitbilder der Parteien**

Parteien	Leitmotive	Bildungs- und Erziehungsziele	Reformvorstellungen						
<p><b>CDU</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Humanes Leistungsprinzip“</li> <li>• „Chancengerechtigkeit“ als „Gleichheit der äußeren Chancen“.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung individueller Anlagen und Begabungen,</li> <li>• Erziehungsziele des Staates in der Schule, sind „Ausdruck des moralischen Wertkonsenses, der gesellschaftlichen Ideale der im Staat organisierten Nation“,</li> <li>• Vermittlung einer allgemeinen Grundbildung mit Konzentration auf „Notwendiges“ und „Wesentliches“ in Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik, Medien, Informations- und Kommunikationstechniken, Geschichte, Europa etc.</li> <li>• praktizieren von Grundregeln des menschlichen Zusammenlebens, Partnerschaft der Geschlechter, Toleranz, Höflichkeit, Hilfsbereitschaft etc.,</li> <li>• inhaltlicher Bezug „auf die wesentlichen Traditionen der deutschen und europäischen Kultur“,</li> <li>• „Vergegenwärtigung der christlichen Tradition und ihrer biblischen Begründung als formendes Element auch der Gegenwart“.</li> </ul>	<p><b>Grundlage:</b> Modell einer „Humanen Leistungsschule“ zur Förderung der „individuellen Anlagen und Begabungen“ durch gegliedertes Schulsystem, Hochbegabtenförderung und gleichrangig von freien Trägern im Bildungssystem</p> <table border="1" data-bbox="446 349 730 958"> <tr> <td colspan="3" data-bbox="446 349 730 627">vierjährige Grundschule</td> </tr> <tr> <td data-bbox="446 627 622 958">Hauptschule bis Klasse 9 mit Berufsschulreife</td> <td data-bbox="622 627 730 958">Realschule bis Klasse 10 mit praxisnaher Ausgestaltung von Fächern</td> <td data-bbox="622 349 730 627">Gymnasium als organisatorische Einheit von Klasse 5 bis 12</td> </tr> </table> <p>auch als kooperative Haupt- und Realschulbildungsgänge z.B. als „differenzierte Mittelschule“</p>	vierjährige Grundschule			Hauptschule bis Klasse 9 mit Berufsschulreife	Realschule bis Klasse 10 mit praxisnaher Ausgestaltung von Fächern	Gymnasium als organisatorische Einheit von Klasse 5 bis 12
vierjährige Grundschule									
Hauptschule bis Klasse 9 mit Berufsschulreife	Realschule bis Klasse 10 mit praxisnaher Ausgestaltung von Fächern	Gymnasium als organisatorische Einheit von Klasse 5 bis 12							
<p><b>SPD</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Bildung ist für die Entwicklung der Persönlichkeit (...) entscheidend“.</li> <li>• Leistung und Chancengleichheit.</li> <li>• „Lebensbegleitendes Lernen“</li> </ul>	<p><b>Bildung...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• soll in die Lage versetzen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen,</li> <li>• „ist die Voraussetzung zur kulturellen Teilhabe“</li> <li>• und „für den Zusammenhalt unserer Gesellschaft“,</li> <li>• „ist ein wesentliches Element des materiellen und wirtschaftlichen Fortschritts sowie der Weiterentwicklung einer dynamischen Gesellschaft“,</li> <li>• als „nachhaltige Bildung“.</li> </ul>	<p><b>Grundlage:</b> Bildung als öffentliche Aufgabe, leistungsorientierte Reformen, Gleichheit der Chancen unabhängig von sozialer Herkunft, Migrationshin-tergrund etc., lebensbegleitendes Lernen, Wettbewerb im allgemeinen, gegliederten Bildungssystem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Materielle, organisatorische und individuelle Förderung von Fähigkeiten.</li> <li>⇒ Ausbau des ganztägigen Schulangebots.</li> <li>⇒ Durchlässigkeit im allgemeinen und beruflichen Bildungsbereich; auch Studium ohne Abitur.</li> <li>⇒ Schulen mit „mehr Selbstständigkeit“.</li> <li>⇒ Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen.</li> <li>⇒ Allgemeine und berufliche Weiterbildung als vierte Säule des Bildungssystems</li> </ul>						
<p><b>Bündnis 90/ Die Grünen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Bildung ist (...) vor allem Persönlichkeitsbildung“.</li> <li>• „Leistung (...) als Folge von Anstrengung und als Ergebnis von Lernprozessen“ und weniger von Begabung.</li> <li>• „Länger miteinander und voneinander lernen“.</li> </ul>	<p><b>Vermitteln von Schlüsselqualifikationen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Selbstverantwortung“,</li> <li>• „Eigeninitiative“,</li> <li>• „soziale Kompetenz“,</li> <li>• „Teamfähigkeit“,</li> <li>• „Lernkompetenz“,</li> <li>• „Kritikfähigkeit“,</li> <li>• „Kommunikationsfähigkeit“,</li> <li>• „emotionale Intelligenz“,</li> <li>• „Medienkompetenz“.</li> </ul>	<p><b>Grundlage:</b> eher integrative Elemente und Wettbewerb im allgemeinen, gegliederten Bildungssystem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Verlängerte Grundschulzeit als ein erster Schritt, um eine frühe Sortierung nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung zu verhindern.</li> <li>⇒ Schule mit „großer Selbstständigkeit, getragen von Lehrern, Schülern und Eltern“.</li> <li>⇒ Wettbewerb zwischen Schulen mit unterschiedlichen Schulprofilen.</li> <li>⇒ Schulen in freier Trägerschaft als Ergänzung und besonders förderungswürdig.</li> <li>⇒ Ganztagschulen flächendeckend und in allen Schularten: „offene Schule“.</li> </ul>						

Parteien	Leitmotive	Bildungs- und Erziehungsziele	Reformvorstellungen
<b>FDP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Leistungselite“</li> <li>• „Chancengleichheit am Start“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Bildung schafft das ethische Gerüst für die Bürgergesellschaft“</li> <li>• „Unabhängigkeit und Selbstbewusstsein“</li> <li>• „Bereitschaft fördern, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen“</li> <li>• „Voraussetzung für eine stabile Demokratie“</li> <li>• „Orientierungsfähigkeit in einer komplexen Welt“</li> <li>• „soziale Tugenden“</li> <li>• „Lebensentwürfe eigenverantwortlich (...) gestalten“ zu können,</li> <li>• „Wissen vermitteln, Kreativität fördern und Persönlichkeit bilden“</li> <li>• „Medienkompetenz“</li> </ul>	<p><b>Grundlage:</b> Orientierung auf Elite durch Durchlässigkeit, Leistungsorientierung, Förderung und Wettbewerb im gegliederten Bildungssystem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Grundschulen als Ganztagschulen.</li> <li>⇒ Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung mit Durchlässigkeit „hoch qualifizierter beruflicher Bildung auch in den Hochschulbereich“, Studium ohne Abitur.</li> <li>⇒ Früherer Übergang von Schule zur Hochschule durch Abschaffung der Wehrpflicht und durch Abitur nach Klasse 12.</li> <li>⇒ Einzelförderung durch „Bildungsgutscheine“.</li> <li>⇒ Studierfähigkeit durch Schüleruniversitäten und Schülerlabore verbessern.</li> <li>⇒ Mehr Selbstständigkeit für Bildungseinrichtungen.</li> <li>⇒ Wettbewerb zwischen Schulen mit freier Schuliwahl und Auflösung der Schulbezirke.</li> </ul>
<b>Linke. PDS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Gleiche Entwicklungs- und Bildungschancen für alle“ - Chancengleichheit.</li> <li>• „Bildungschancen sind Lebenschancen“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Bildung ist sowohl Kulturgut und Voraussetzung für Emanzipation als auch ökonomische Produktivkraft“</li> <li>• „Bildung ist individuelles Vermögen, das zur Mitbestimmung befähigt und damit gesellschaftlich positiv wirkt“</li> <li>• Bildung als „geeignetes Mittel“ Armut, Bildungsbenachteiligung, Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung entgegenzuwirken.</li> </ul>	<p><b>Grundlage:</b> leistungsorientierte Bildungsreform, die zur Chancengleichheit im Bildungswesen führen soll („humaner Anspruch“) und die eine gleichberechtigte Teilhabe an der Meinungs- und Willensbildung ermöglicht („politischer Anspruch“), insgesamt integrative Vorstellungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Schrittweiser Ausbau von „gemeinsame(n) Unterricht für alle Kinder“</li> <li>⇒ „Durchlässigkeit der Bildungsgänge und Schulformen“, um damit Chancen für höhere Bildungsabschlüsse zu verbessern.</li> <li>⇒ Möglichst flächendeckend einen Sek. I-Abschluss nach Klasse 10 als niedrigsten Abschluss.</li> <li>⇒ Anheben der Abiturnotenquote.</li> <li>⇒ Offenerer Zugang/Durchlässigkeit zur gymnasialen Oberstufe nach Sek. I-Abschluss aller Schularten.</li> <li>⇒ Hochschulzulassung nach qualifizierter Berufsausbildung, Studium ohne Abitur.</li> <li>⇒ Polytechnische Ausgestaltung der Sek. I, um Berufsvorbereitung zu verbessern.</li> </ul>

Quellen: **CDU:** Erziehung und Ausbildung in unserem freiheitlichen und demokratischen Bildungssystem, 1993, 1993\_bildungssystem.pdf; Heibert Reul, „Aufbruch in die lernende Gesellschaft“ - Die bildungspolitischen Leitsätze der CDU Deutschlands, o.J. (2000 oder später), <http://www.cdu.de/db/tsearch.php?search=Bildungspolitik>, 10.08.2006; **SPD:** Bildung ist die soziale Frage des 21. Jahrhunderts, Leitantfrag Bildung des Parteivorstandes, in: Parteitag der SPD in Karlsruhe, 14. bis 16. November 2005, Beschlüsse, hrsg. v. Vorstand der SPD, S. 124-136, PDF-Datei über: <http://www.spd.de/se/let/PB/menu/1588262/index.html>, 10.08.2006; **Bündnis 90/Die Grünen:** Die Zukunft ist grün. Grundsatzprogramm, Bundesdelegiertenkonferenz von Bündnis 90/Die Grünen am 15.-17. März 2002 in Berlin, hrsg. v. Bündnis 90/Die Grünen, PDF-Datei über: <http://www.greune.de/index.html>, 11.08.2006; **FDP:** Teil III: Die liberale Bürgergesellschaft im demokratischen Bürgerstaat, in: Wiesbadener Grundsätze. Für die liberale Bürgergesellschaft, Parteitag der FDP am 24. Mai 1997 in Wiesbaden, hrsg. v. FDP-Bundesverband, Redaktionskommission, S. 9-27, PDF-Datei über: [http://fdp-bundesverband.de/webcom/show\\_article.php\\_c-389/\\_nr-1/i.html](http://fdp-bundesverband.de/webcom/show_article.php_c-389/_nr-1/i.html), 10.08.2006; Innovationen brauchen Freiheit - für mehr Arbeit und Wohlstand, Beschluss des Bundesparteitages der FDP, 13.-14. Mai 2006 in Rostock, hrsg. v. FDP-Bundesverband, PDF-Datei über: <http://57.parteitag.fdp.de>, 10.08.2006; **Linke.PDS:** Bildung als zentrales Politikfeld der PDS - Bildung als die soziale Frage des 21. Jahrhunderts, Grundpositionen der AG Bildungspolitik der PDS vom 15. September 2003, in: [http://sozialisten.de/partei/strukturen/agigs/ag\\_bildungspolitik/dokumente/view\\_html](http://sozialisten.de/partei/strukturen/agigs/ag_bildungspolitik/dokumente/view_html), 11.08.2006; Initiative Bildungspolitik 2004-2006, Beschluss des Parteivorstandes vom 26. April 2004, in: [http://sozialisten.de/parteivorstand/vorstand/2003/beschlusse/view\\_html](http://sozialisten.de/parteivorstand/vorstand/2003/beschlusse/view_html), 11.08.2006.

**Schaubild 1: Lagerzuteilung der Parteien nach ihren bildungspolitischen Profilen und gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen**



Quelle:  
Eigene Darstellung.

auch Vorstellungen von Ungleichwertigkeiten zwischen Menschen und Ständen oder Schichten einher. Im Gegenteil: In der katholischen Tradition der bundesdeutschen Christdemokratie hat jedes Gesellschaftsmitglied je nach seiner unterschiedlich ausgeprägten Begabung und sozialen Position – als natürliche Ressourcen – ein Recht auf Anerkennung und Respekt. Nach „außen“ ist die Nation das Gemeinschaftsbildende. Das Verständnis von Nation ist das einer „Schicksalsgemeinschaft“ sowie einer (homogenen) Kultur- und Wertegemeinschaft, wobei im deutschen Kontext insbesondere christlich-religiöse, „abendländische“ Traditionen und Werte angesprochen sind. Seit den siebziger und achtziger Jahre hat sich im deutschen Konservatismus eine neokonservative oder technokratisch-konservative Strömung innerhalb der CDU etabliert, die zwar immer wieder mit ihren Versuchen gescheitert ist – zuletzt bei der Bundestagswahl 2005 – hegemonial in der Partei und gegenüber der Wählerinnen- und Wählerklientel zu werden, jedoch prägt sie das „modernere“ Bild der Christdemokratie heute mit<sup>10</sup>. In dieser neokonservativen Variante spielt vor allem wissenschaftlich-technischer Fortschritt und Marktliberalismus eine wichtige Rolle<sup>11</sup>. In der inneren Ausbalancierung zwischen dem eher traditionellen, christlich geprägten Konservatismus und dem Neokon-

servatismus in der CDU folgt die Partei dem Primat „Vieles muß sich ändern, doch die Kirche bleibt im Dorf“ (F. Walter/T. Dürr, 2000, S. 123).

Vor diesem Hintergrund ist dann auch das bildungspolitische Profil zu verstehen. Hier verbinden sich traditionelles und neokonservatives Denken. Das „humane Leistungsprinzip“ der „humanen Leistungsschule“ setzt bei der Förderung der als natürlich begriffenen „Anlagen und Begabungen“ an. Es geht in diesem Verständnis darum, diesen Anlagen und Begabungen im gegliederten Schulsystem Geltung zu verschaffen. Das „Humane“ und das „Gerechte“ wird damit begründet, dass nur entsprechend der Anlagen und Begabungen des Einzelnen oder der Einzelnen Leistung abverlangt wird und niemand überfordert oder unterfordert werden darf. Genau eine solche Über- und Unterforderung wird in integrativen Schulstrukturen gesehen (vgl. H. Reul, o. J., S. 2). Dazu das bildungspolitische Programm von 1993:

„- Das gegliederte Schulsystem fördert durch auf den einzelnen abgestellte differenzierte Anforderungen. Das humane Leistungsprinzip bedeutet, daß jeder die Leistung erbringen soll, die er erbringen kann und daß er dafür die gebührende Anerkennung erhält. Ein humanes Leistungsprinzip ist im Gegensatz zu ideologiegelagerten Auswahlmechanismen das sozial gerecht-

<sup>10</sup> Prominente Vertreter dieser Strömung sind u.a. Kurt Biedenkopf, Lothar Späth oder Friedrich Merz. Auch Angela Merkel hat hier Anleihen genommen.

<sup>11</sup> Vgl. zum analytischen Strukturbegriff des Konservatismus M. Greiffenhagen, 1971; H. Grebing, 1971 und zum Verhältnis von traditionellem Konservatismus und neokonservativen Strömungen sowie deren Ausbalancierung innerhalb der CDU U. Birsl/P. Lösche, 2001.

teste Aufstiegs- und Differenzierungskriterium und als einziges einer freiheitlichen Demokratie angemessen.

- Chancengerechtigkeit bedeutet im Rahmen des Möglichen Gleichheit der Startchancen, aber nicht Gleichheit der Ergebnisse. Benachteiligte Kinder müssen eine besondere Förderung erhalten, um Defizite ausgleichen und ihre Begabung entfalten zu können. Dies darf jedoch andere in ihrer Entwicklung nicht beeinträchtigen: Chancengerechtigkeit muß die Verschiedenheit der Menschen berücksichtigen und darf deshalb nicht durch Nivellierung und die Einschränkung der Chancen anderer erreicht werden“ (CDU, 1993, S. 6).

Die „humane Leistungsschule“ wird hier also verstanden als „der Gegensatz zur Einheitsschule, zur Stufenschule und zur Anonymisierung als Ausdruck sozialistischen Menschenverständnisses“ (ebenda, S. 8).

In der Struktur des gegliederten Schulmodells der CDU wirkt das Gymnasium als von den anderen weiterführenden Schularten abgeschottet. Diese Schulart ist den (Hoch)Begabten vorbehalten. Hier sollen nur diejenigen einen Abschluss – das Abitur und den Hochschulzugang – erhalten, die auch „studierfähig“ seien. Die intendierte Konsequenz ist, die Abiturientenquote nicht zu erhöhen bzw. sie insgesamt sinken zu lassen, wenn dies durch eine „begabungsgerechte“, also: durch eine „natürliche“ Verteilung auf die Schularten hinzunehmen ist.

Bei der Haupt- und Realschule sollen die Schulcurricula „praxisnahe“ ausgerichtet sein. Gemeint ist, die dort erworbenen Abschlüsse sollen in den beruflich qualifizierenden Sek.II-Bereich führen, also in die duale Ausbildung, die gestärkt werden soll. Nur bei diesen beiden Schularten sind Durchlässigkeit und kooperative Schulbildungsgänge vorgesehen.

Der Hauptschule kommt in der Bildungspolitik der CDU eine besondere Funktion zu: Nur durch ihren Erhalt kann das gegliedertes Schulsystem weiterexistieren (vgl. H. Reul, o. J., S. 2). Denn erst mit der Hauptschule kann sich das Gymnasium im allgemeinen Bildungssystem abheben.

Zusammengenommen soll der gymnasiale Schulbesuch sowie der Zugang zu akademischen Graden eingeschränkt und der Besuch von Haupt- und Realschulen sowie der Zugang zu beruflichen Abschlüssen ausgeweitet werden.

„Das Bildungs- und Ausbildungssystem und das Beschäftigungssystem laufen zunehmend auseinander. Auf der einen Seite gibt es immer Abiturienten, die ein wissenschaftliches Studium aufnehmen wollen, ohne

dafür geeignet zu sein; auf der anderen Seite nimmt trotz des qualitativ hohen Standards der deutschen Berufsausbildung und guter Beschäftigungsperspektiven für Fachkräfte das Interesse junger Menschen an dieser Ausbildung ab“ (ebenda, S. 2).

Das Ziel dieser bildungspolitischen Leitmotive ist ein hoch selektierendes Schulsystem nach „natürlichen“ Anlagen und Begabungen. Hierüber sollen Reproduktionsbedingungen einer gesellschaftlichen, einer natürlichen Elite gefestigt bzw. wiederhergestellt werden. Mit der so gedachten Selektion soll den oben beschriebenen gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen wieder Geltung verschafft werden.

Der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog hat 1997 in seiner viel beachteten und viel gelobten Rede beim Berliner Bildungsforum den Zusammenhang zwischen der hier skizzierten konservativen Bildungspolitik und konservativen Ordnungsvorstellungen prägnant auf den Punkt gebracht:

„Es geht darum, Tabus zu knacken, Irrwege aufzubrechen und falsche Mythen (sic!) zu beseitigen:

1. Menschen sind Individuen. Sie haben unterschiedliche Begabungen. Wer das leugnet, vergißt einerseits die herausragenden Talente, die unser Bildungssystem oft genug behindert, und andererseits die wenigen Begabten, denen unser Bildungswesen jeglichen Abschluß verweigert.

2. Bildung beginnt nicht erst mit dem Abitur! Praktische und theoretische Begabungen sind gleichwertig! Das muß sich auch in den Bildungsangeboten, den Abschlüssen und Berufschancen, der gesellschaftlichen Achtung niederschlagen“ (R. Herzog, 1997, S. 14).

In dieser Rede scheint auch Neokonservatives, Markliberales auf, was nicht – wie sich noch zeigen wird – CDU-typisch ist. Nicht umsonst fand diese Rede politische Lager übergreifenden Beifall:

„(...)

7. Es ist ebenso falsch anzunehmen, das beste Bildungsangebot könne nur vom Staat kommen. Gerade in einem öffentlichen Bildungssystem brauchen private Initiativen Ermutigung“ (ebenda).

Er beendete seine Rede mit folgenden Sätzen:

„Schaffen wir ein Bildungswesen, das Leistung fördert, keinen ausschließt, Freude am Lernen vermittelt und selbst als lernendes System kreativ und entwicklungsfähig ist. Setzen wir neue Kräfte frei, indem wir bürokratische Fesseln sprengen. **Entlassen wir unser Bildungssystem in die Freiheit**“ (ebenda, Hervorh. d. Verf.).

Auch in der bildungsprogrammatischen Auseinandersetzung seiner Partei spielt der Wettbewerb im Bildungssystem eine wichtige Rolle. Und auch hier geht es um Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft. Nach dem Programm von 1993 sollen diese nicht ergänzend, sondern gleichrangig zu den öffentlichen Einrichtungen existieren und entsprechend gefördert werden. Von den freien Trägern verspricht sich die CDU in besonderer Weise, dass sie den konservativen Wertkanon<sup>12</sup> vermitteln (vgl. CDU, 1993, S. 7f.). Auch wenn Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft etwa bei Bündnis 90/Die Grünen ebenfalls zum bildungspolitischen Konzept gehören, so ist deren hervorgehobene Bedeutung bislang nur bei der CDU zu finden.

**Das emanzipativ-marktliberale/markliberal-emanzipative Lager - die Profile von Linke.PDS, SPD und Bündnis 90/Die Grünen:** „Emanzipativ“ und „marktliberal“ erscheinen als analytische Strukturbegriffe auf den ersten Blick gegensätzlich. Wie sich noch zeigen wird, können sie durchaus in einen Widerspruch geraten. In dem hier gemeinten Sinn schließen sie sich aber nicht zwangsläufig aus, sondern markieren eine konzeptionelle Entwicklung und Richtung in den politischen Vorstellungen von Bildung und Gesellschaft. Die Reihenfolge der Begriffe kennzeichnet den jeweiligen Schwerpunkt im bildungspolitischen Profil der Parteien.

Der Begriff des Emanzipativen kann in Abgrenzung zum Begriff des Emanzipatorischen geklärt werden. In historischer Perspektive der deutschen Arbeiterbewegung des neunzehnten Jahrhunderts und auch noch in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts war mit „emanzipatorischer“ Politik das Ziel der gesellschaftlichen Emanzipation der Arbeiterklasse und in Folge dessen eine Transformation der kapitalistischen Gesellschaft verbunden. Bildung, oder genauer: Arbeiterbildung sollte im Sinn der Aufklärung die Mitglieder der Arbeiterklasse dazu in die Lage versetzen, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu durchdringen und sich Kompetenzen anzueignen, sich der Klasseninteressen bewusst zu werden sowie eigene Wünsche, Bedürfnisse und Lebensentwürfe entfalten zu können. Das gesellschaftlich Transformierende ist

hiernach untrennbar mit dem Emanzipatorischen verbunden<sup>13</sup>. „Emanzipative“ Politik hat nun nicht mehr das gesellschaftlich Transformierende im Blick, sondern hier geht es darum, gesellschaftliche und politische Partizipationschancen in der bürgerlichen Gesellschaft unabhängig von sozialer und migratorischer Herkunft oder Geschlecht zu verbessern. Gesellschaftlich betrachtet könnte man auch sagen, es geht darum, das Sozialkapital der Gesellschaft (vgl. R. D. Putnam/K. A. Goss, 2001; C. Offe/S. Fuchs, 2001) insgesamt zu erhöhen.

Unter „marktliberal“ ist strukturanalytisch wiederum die Betonung von individuellen und institutionellen Konkurrenzverhältnissen angesprochen, die durch eine freie Entfaltung von Leistung, Eigenverantwortung – bezogen auf Institutionen: Selbstständigkeit, Flexibilität und Risikobereitschaft gesellschaftliche Modernisierung voranbringen. Im marktliberalen Denken werden „Gesetze des Marktes“, also der Ökonomie auf das Verhalten von Individuen und auf andere gesellschaftliche Bereiche – wie auf die Konstitution des Bildungssystems – übertragen (vgl. U. Birsl, 2002, S. 39). Unter dem Einfluss des emanzipativen Denkens in diesem politischen Lager kommt dem Staat – im Gegensatz zum marktradikalen Denken – noch eine regulierende Funktion zu: Er hat in dieser Lesart die Aufgabe, die Chancenstruktur von Individuen und Institutionen so auszugestalten, dass sich Leistung, Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, Flexibilität und Risikobereitschaft auch entfalten können.

So wird insgesamt betrachtet im emanzipativ-marktliberalen/markliberal-emanzipativen Lager an dem Paradigma einer funktional differenzierten, kapitalistischen Gesellschaft nicht gerüttelt; die Systemfrage steht nicht an – oder zumindest steht sie nicht mehr im Zentrum. Den Gesellschaftsmitgliedern sollen jedoch gesellschaftliche und politische Teilhabechancen in der Breite eingeräumt werden, ohne die Strukturierung der Gesellschaft grundsätzlich zur Disposition zu stellen. Dennoch sind diese Ordnungsvorstellungen nicht statisch. Sie zielen durchaus auf einen Wandel der Strukturierung auf den horizontalen und vertikalen Achsen des sozialen Raums, aber ohne die Modi der Strukturierung der bürgerlichen, kapitali-

<sup>12</sup> Vgl. zum konservativen Wertkanon in den Bildungs- und Erziehungszielen Tabelle 1.

<sup>13</sup> Vgl. hierzu stellvertretend H. Grebing, 1985; C. Schley, 1987.

stischen Gesellschaft im Kern antasten zu wollen. Eine Hierarchisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft folgt hiernach keiner „natürlichen Differenzierung“ nach Anlage und Begabung, sondern differierten Fähigkeiten, Chancenstrukturen zu nutzen.

All dies ist insofern bedeutsam, weil sich Linke.PDS, SPD und Bündnis 90/Die Grünen gleichermaßen politisch links von der Mitte einordnen und so auch von Wählerinnen und Wählern wahrgenommen werden<sup>14</sup>. Und: Alle drei Parteien stehen direkt oder indirekt in der Tradition der Arbeiterbewegung.

Alle drei Parteien eint, dass sie sich zumindest programmatisch einem emanzipativen Bildungsverständnis verpflichtet fühlen. So können sie einem Lager zugeordnet werden. Die Unterschiede werden dann vor allem beim Leistungsdenken deutlich, wobei sich Bündnis 90/Die Grünen bei dieser Frage am stärksten von den anderen beiden Parteien abgrenzt und in Richtung marktliberal argumentiert (vgl. Schaubild 1).

Linke.PDS und SPD stehen sich in ihren bildungspolitischen Profilen – auch im Vergleich zu allen hier betrachteten Parteien – am nächsten. Interessanter Weise – und höchstwahrscheinlich ungewollt – räumen sie gemessen am Motto ihrer Programme Bildung denselben, ja gar den wortgleichen Stellenwert ein: Zunächst hat die AG Bildungspolitik der PDS 2003 ihr Grundsatzpapier und dann der Bundestag der SPD 2005 einen Leitantrag unter dem Motto „Bildung als soziale Frage des 21. Jahrhunderts“ verabschiedet. Für beide Parteien bedeutet die Teilhabe an Bildung die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Während bei der SPD Bildung eher als strukturelle Vorbedingung von gesellschaftlicher Teilhabe gilt, ist sie in recht starker Betonung bei der PDS als „ein geeignetes Mittel“ klassifiziert, um „den Kreislauf von Armut, Bildungsbenachteiligung, Arbeitslosigkeit und sozialer Ausgrenzung durchbrechen zu können“ (AG Bildungspolitik der PDS, 2003, S. 1).

Was darüber hinaus die beiden Parteien miteinander verbindet ist, dass sie Bildung explizit als eine öffentliche Aufgabe verstehen. Dies ist im Vergleich der bildungspolitischen Profile ein durchaus wichtiger Aspekt, der auf interessante Übereinstimmungen und Koalitionen verweist: Linke.PDS, SPD und FDP disku-

tieren Bildungspolitik im öffentlich getragenen Bildungssystem. Demgegenüber wird freien Trägern nur bei der CDU und bei Bündnis 90/Die Grünen eine recht hohe Bedeutung zuerkannt. Der Unterschied zwischen der konservativen und der grünen Partei ist die Funktion, die die freien Bildungseinrichtungen übernehmen sollen: In der konservativen Programmatik wird mit ihnen die Möglichkeit verbunden, dass Kindern traditionelle Werte vermittelt werden; in der grünen Programmatik gehören sie zum Wettbewerb der Bildungseinrichtungen und -träger.

Der Knackpunkt zwischen Linke.PDS und SPD ist die Frage danach, was Leistung im Bildungssystem heißt. Die Linke.PDS fordert zwar eine „leistungsorientierte Bildungsreform“, führt aber nicht genauer aus oder mogelt sich daran vorbei, zu klären, was in diesem Zusammenhang unter Leistung zu verstehen ist. Bei der SPD ist der Leistungsbegriff relativ eindeutig: Er meint Wettbewerb, und zwar Wettbewerb auf zwei Ebenen: So ist (1) Leistung Wettbewerb auf der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler. Das heißt, dass Leistung der Kinder und Jugendlichen gemessen wird an der Leistung der anderen Kinder und Jugendlichen. So wird (2) anders als in der Phase der Bildungsreform in den siebziger Jahren unter Leistung aber auch der Wettbewerb auf der institutionellen Ebene von Bildungseinrichtungen begriffen. Und auch hier gilt: Leistung wird relational gemessen. Dieses Leistungsverständnis ist durchaus als ein marktliberales Verständnis zu verstehen, dass in der Bildungspolitik der SPD allerdings nicht neu ist und bereits sozialdemokratische – aber auch gewerkschaftliche – Reformvorstellungen in der Phase der Bildungsexpansion getragen hat. Damals bezog sich der Leistungsgedanke nach dem Wettbewerbsprinzip jedoch noch vorrangig auf die Chancenstruktur von Kindern und Jugendlichen. Das heißt, der Staat greift durch organisatorische, institutionelle und individuelle Förderung in die Chancenstruktur ein, um Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft die Teilnahme am Wettbewerb zu ermöglichen. Hierin spiegelt sich das Grundverständnis von Chancengleichheit. In der aktuellen Programmatik erweitert sich das Wettbewerbsprinzip auf die Institutionen des Bildungssystems. Dies, und vor allem dies ist mit dem

<sup>14</sup> Vgl. hierzu und zum hiermit verbundenen „gesellschaftlichen Normalismus“ U. Birsl, 2002, S. 37ff.

Slogan der „selbstständigen Schule“ gemeint. Es ist ein Slogan, der auch bei den Grünen und in der FDP seine Anhänger findet<sup>15</sup>. Die Differenz zur SPD ist, dass in der sozialdemokratischen Programmatik dem Staat und der öffentlichen Hand eine starke regulierende Funktion in der Chancenstruktur auch der Bildungseinrichtungen zukommt. Das bedeutet, dass nicht nur der Wettbewerbsgedanke, sondern darüber hinaus das Verständnis von Chancengleichheit von der individuellen auf die institutionelle Ebene transformiert wird.

Obwohl dieses eher marktliberale Leistungsdenken nicht allein der SPD eigen ist, dürfte wohl insbesondere diese Partei diejenige sein, bei der das „Emanzipative“ und das „Marktliberale“ eine widerstreitende Logik markiert. Während bei Linke.PDS – soweit dies zu beurteilen ist – das Pendel im bildungspolitischen Profil insgesamt eher in Richtung emanzipativ und bei den Grünen insgesamt eher in Richtung marktliberal ausschlägt, steht die SPD im Zentrum beider Denkrichtungen. Ein emanzipativer Bildungsbegriff steht nun einmal im Gegensatz zu einem marktliberalen Leistungsbegriff – beide lassen sich nicht miteinander vereinbaren, wenn sie gleichrangig behandelt werden. Bezogen auf Bildungssystem und Schule bedeutet dies nämlich: Schule fungiert in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft als Legitimationsinstanz für die soziale Hierarchie der Gesellschaft. Sie erfüllt dies und sie bildet dies gleichzeitig ab durch den scheinbar objektiven Leistungswettbewerb in einem überindividuellen Notenraster nach der „Gauß’schen Normalverteilung“. Ein emanzipativer Leistungsbegriff orientiert sich nicht an diesem allokativen System. Er bezieht sich auf die Leistung und die Leistungserbringung gemessen an den Fähigkeiten des Individuums und bezieht dabei hemmende soziale Umfeldbedingungen bei der Bewertung mit ein. Dies reibt sich jedoch an dem gesellschaftlich dominierenden Leistungsbegriff. Wird dieses System nicht radikal in Frage gestellt, dann ist der konzeptionelle Spagat zwischen emanzipativen Zielen und der gesellschaftlichen wie schulischen Realität unausweichlich. In dieser widerstreitenden Logik sind die Gründe zu finden, warum die SPD keine wirklich politisch tragende, schlüssige und konsequente Idee von einer Bildungsreform ent-

werfen und in den von ihr regierten Bundesländern umsetzen konnte.

Der Soziologe Heiner Meulemann hat das hieraus entstandene Dilemma folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

*„Hatte die Bildungsexpansion Konsequenzen für den Statuserwerbsprozeß, die jenseits der Verminderung von Chancengleichheit liegen? (...) Status werden erreicht durch ererbte Ressourcen und durch erworbene Qualifikationen. Ererbte Ressourcen bringen Ungleichheit mit sich, erworbene Qualifikationen bringen Legitimität hervor. Die Bildungsreform setzte bei den ererbten Ressourcen an und vernachlässigte die erworbenen Qualifikationen; sie hat sich darauf konzentriert, die illegitimen Einflüsse auf den Statuserwerb zu reduzieren, nicht die legitimen zu kontrollieren. Wenn jedoch Ungleichheit und Leistung den Statuserwerb bestimmen, dann sollte man Leistung so gut wie Gleichheit als Wertmaßstab für die Bildungsexpansion nehmen“ (H. Meulemann, 1995, S. 208).*

Der Bildungsbegriff von Bündnis 90/Die Grünen folgt auch einem emanzipativen Anspruch. Dieser ist zudem um postmaterialistische Werte wie Umweltbewusstsein erweitert. Im bildungspolitischen Profil dominieren (markt)liberale Orientierungen. Diese dokumentieren sich nicht allein im Leistungs- und Wettbewerbsdenken auf den oben angesprochenen Ebenen der Individuen und der Institutionen, sondern gleichfalls in den Bildungs- und Erziehungszielen. Der Bildungsbegriff ist damit nicht ausschließlich emanzipativ im oben definierten Sinn geprägt, sondern mit Vorstellungen eines politischen Liberalismus und bürgerlicher Aufklärung angereichert. Neben „Kritikfähigkeit“ spielen – ähnlich wie bei der FDP – „Selbstverantwortung“ und „Eigeninitiative“ eine wichtige Rolle. Das Verständnis von Bildung und Leistung bilden also eher eine Einheit, statt einer widerstreitenden Logik zu unterliegen.

Im Vergleich der drei Parteien des emanzipativ-marktliberalen/marktliberal-emanzipativen Lagers ist auffällig, dass Linke.PDS und die Bündnisgrünen in ihren Reformperspektiven auf integrative Schulstrukturen setzen; bei der SPD findet dies keine Erwähnung. Ob in der Sozialdemokratie nun – wie auch bei CDU und FDP – auf das gegliederte Schulsystem gebaut

---

<sup>15</sup> Dass ein Konzept der „selbstständigen Schule“ auch anderes beabsichtigt kann, wird später noch Thema sein.

wird? Diese Frage lässt sich nicht eindeutig klären, weil in den Landesverbänden und in der Politik von SPD-geführten Landesregierungen zum Teil andere Akzente gesetzt werden (vgl. Tabelle 1).

Was das emanzipativ-marktliberale/ marktliberal-emanzipative Lager wiederum mit den anderen beiden Lagern eint ist die Betonung des „lebensbegleitenden Lernens“ und der Weiterbildung. In dem hier besprochenen Lager richtet sich die Weiterbildung jedoch nicht allein auf berufliche, sondern gleichermaßen auf allgemeine Bildung. Unter Weiterbildung wird dadurch mehr verstanden als die qualifikatorische Anpassung an Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt. Denn es geht hier des Weiteren darum, Anforderungen an emanzipative Bildung nicht auf die Jugend- und Schulphase zu begrenzen. Und es geht darum, schulische Laufbahnentscheidungen mit ihren Konsequenzen für die Lebens- und Berufsperspektiven im Nachhinein noch einmal korrigieren zu können. Am weitesten formuliert dies die SPD, die die Weiterbildung neben Grundschule, allgemeinbildendem und berufsbildendem System als vierte Säule des Bildungswesens ausbauen will.

#### **Zum marktradikalen Lager – das Profil der**

**FDP:** Unter „marktradikal“ kann in Abgrenzung zu dem hier verwendeten Begriff des Marktliberalen strukturanalytisch verstanden werden, dass durch die „freie Entfaltung der Marktkräfte“ sich die Belange und Struktur der Gesellschaft selbst regeln. In diesem Denken übernimmt also der Markt und nicht der Staat regulative Funktionen. Dem Staat kommt die Aufgabe zu, sich zurückzuziehen, lediglich die Rahmenbedingungen für diese freie Entfaltung der Marktkräfte zu schaffen und Härtefälle abzufedern. Die Gesellschaftsmitglieder und Institutionen sind von staatlichen Regulativen zu „befreien“. Hieraus entsteht Freiheit, und zwar eine Freiheit der „autonomen“ Individuen und Institutionen, sie so ihrem Potenzial freien Lauf lassen und dann in einen Leistungswettbewerb eintreten können. Aber nicht nur staatliche Intervention gilt als Hemmnis für eine so verstandene Freiheit. Auch organisierte Interessen in Parteien und Verbänden gelten als „Bevormundung“ und „Zwang“. Marktradikales Denken wendet sich somit gegen Parteiendemokratie, ein intermediäres System aus Interessenverbänden und in der Konsequenz gegen Pluralismus und Kooperationsismus, ohne per se antipluralistisch und antikooperati-

stisch zu sein. Diesem Denken sind Ideologien natürlicher Ungleichheit im Grundsatz nicht eigen. Damit grenzt es sich zum konservativen Denken auch in den gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen ab. Jedoch können in diesen Vorstellungen „Freiheit“ und „Leistung“ zu ideologisierten Paradigmen werden, die eine quasi naturalistische Konzeptionierung erfahren. Hierüber können dann in der praktischen Politik Brücken in das konservative Lager geschlagen werden. Dieses Denken ist eine Spielart des Liberalismus, die – wie weithin bekannt ist – als Neoliberalismus bezeichnet wird. (vgl. U. Birsl, 2002, S. 39ff.)

Spätestens seit den Wiesbadener Grundsätzen aus dem Jahr 1997 hat sich dieser Marktradikalismus in der FDP auch programmatisch durchgesetzt und andere liberale Strömungen, wie den Sozialliberalismus, zurückgedrängt. Das bildungspolitische Profil der FDP folgt recht konsequent diesem marktradikalen Denken. Es ist – wie das Profil der CDU – insofern kohärent.

Trotz einiger möglicher Brücken zum konservativen Lager gibt es in den bildungspolitischen Vorstellungen auch klare Abgrenzungen hierzu, die dann eher in Richtung des emanzipativ-marktliberalen/marktliberal-emanzipativen Lagers weisen. So wendet sich die FDP gegen eine Elitenbildung abhängig von Einkommen und Herkunft:

*„Internationale Wettbewerbsfähigkeit setzt Elite voraus, und echte Elite braucht eine breite Basis, Durchlässigkeit, Leistungsorientierung, gezielte Förderung und fairen Wettbewerb. Die FDP setzt sich deshalb statt für Einkommens- oder Herkunftseliten konsequent für Leistungseliten ein“ (FDP, 2006, S. 2).*

Die „Leistungselite“, die ein zentrales Leitmotiv sowohl in der Bildungspolitik als auch in den gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen ist, kann sich nur nach den oben genannten Prinzipien des „freien Bürgers“ entfalten. Deshalb ist das Primat, „Chancengleichheit am Start“ zu gewährleisten und dann dem Leistungswettbewerb freien Lauf zu lassen. Die FDP rüttelt zwar nicht am gegliederten und versäulten Bildungssystem, fordert dennoch die „Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung“ mit Durchlässigkeit vom berufsbildenden zum allgemeinbildenden System. So ist auch hier – wie bei Linke.PDS, SPD und den Bündnisgrünen – ein Hochschulzugang

ohne Abitur vorgesehen. Dieser Punkt ist im Vergleich der parteilichen Profile nicht zu unterschätzen, denn er dokumentiert die relativ isolierte Position der CDU. Bei ihr ist im Gegensatz zu den anderen Parteien der Zugang zum Gymnasium und von dort – und ausschließlich von dort – der Zugang zum Hochschulstudium das Privileg der gesellschaftlichen, in diesem Denken der natürlichen Elite. Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen und Studium ohne Abitur würden hiernach die „natürliche“ Auslese durch die Gliederung und Versäulung des Bildungswesens konterkarieren.

Im Institutionenwettbewerb geht die FDP am weitesten. Zwar spielen private Träger keine explizite Rolle, stattdessen ist ein gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildungseinrichtungen vorgesehen, um ebenfalls in diesem Wettbewerb die gleichen Startchancen zu erreichen. Aber: „Voraussetzung für den Wettbewerb im Grund- und Schulbereich ist, die freie Schulwahl durch die Auflösung der Schulbezirke zu ermöglichen“ (ebenda, S. 7).

**Abschließend und zusammenfassend** lassen sich die bildungspolitischen Profile auf dem rechten Schenkel des Dreiecks kurz und bündig auf eine Formel, und zwar auf die „meritokratische Formel“ bringen. Hiernach können Meritokratie und „freier“ Bildungswettbewerb als funktionalistische Legitimation sozialer Ungleichheit in der modernen Gesellschaft der Bundesrepublik bezeichnet werden (vgl. H. Solga, 2005, S. 22). Dabei wird der Glaube an einen vermeintlich fairen Leistungswettbewerb, also an die Meritokratie, zur Ideologie einer leistungsbegründeten Ungleichheit, die die gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen prägt. Ob nun „Chancen am Start“ oder „Chancengleichheit“: Durch die meritokratische Orientierung werden Ungleichheitsmuster in Bildung und Gesellschaft institutionalisiert und zu quasi natürlichen Ungleichheitsmustern. Soziale Ungleichheit wird hierüber in ihren Ursachenzuschreibungen individualisiert:

*„Die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit ist durch fünf Charakterzüge gekennzeichnet, die zugleich bestimmte Institutionalisierungsmuster in sich bergen oder stabilisieren. Diese Charakterzüge sind: (1) die ‚natürliche‘ Fundierung sozialer Ungleichheit, (2) die Darstellung von Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis, (3) die Not-*

*wendigkeit organisierter Bildungsprozesse, (4) die individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition sowie (5) die Entpersonifizierung der Definition von Leistung“* (ebenda, S. 23).

Die CDU hat über die neokonservative Schiene ebenfalls meritokratische Ideologeme in ihr Denken aufgesogen. Die Christdemokratie ist allerdings nach wie vor der Ideologie der natürlichen Ungleichheit, die sich über Anlagen sowie Begabung und letztendlich über Stand herstellt, verhaftet. Sie zieht die Legitimation ihrer Bildungspolitik aus den Problemen der Bildungsreform-Ära der sechziger und siebziger Jahren. Sie grenzt sich von dieser ab, während Sozialdemokratie und zumindest Bildungsliberale aus der FDP mit dem Verlauf der Reform hadern:

*„Die einzigen, die einem optimistischen Blick in die Zukunft werfen und sich als glückliche Besitzer einer offensiven Strategie betätigen, scheinen die Konservativen zu sein. Ihr Blick nach vorne lebt jedoch von der Vergangenheit. Es sind die Lücken und Fehlentwicklungen der Reformperiode, aus denen sich ihre Konzeptionen speisen, und ihre in die Zukunft weisenden Strategien bestehen in nichts anderem als in der unverhüllten Reduktion des Modernisierungsprogramms auf technologische Rationalisierung, der die Einübungsrituale von Werten und Normen, der ‚Mut zur Erziehung‘, als konzeptionelle Dekoration beigegeben sind“* (O. Negt, 2002, S. 39).

## **2.2 Bildungspolitik und soziale Milieus, oder: Wie „Ständische Chancenregulierung“ funktioniert**

Die bildungspolitischen Programme – und dies macht die Tragweite der Misere in der aktuellen Bildungsdebatte aus – finden ihre gesellschaftliche Fundierung oder Rückkopplung in den gesellschaftlich dominierenden Milieus. Die Differenzen und Auseinandersetzungen zwischen den Parteien um die „richtige Bildungspolitik“ finden ebenfalls ihre gesellschaftliche Fundierung oder Rückkopplung im „Hegemoniekampf“ (M. Vester, 2005, S. 53) dieser gesellschaftlich dominierenden Milieus. In dieser gegenseitigen „Befruchtung“ dürfte eine der entscheidenden Erklärungen für das Beharrungsvermögen im Bildungssystem und die zögerlichen, uneinheitlichen und inkonsistenten Reformtrippelschritte zu finden sein.

Hierin dürften auch die Ursachen für das meritokratische Paradigma in der Bildungspolitik mit seiner legitimierenden Funktion institutioneller Ungleichheit zu suchen sein.

Aber nicht allein in diesem oberen gesellschaftlichen Segment sind die Barrieren, genauer: die Reformblockaden zu identifizieren. Eine weitere entscheidende Erklärung liegt darin, dass im Gegensatz zu den sechziger und siebziger Jahren soziale Trägerschichten im Kern bzw. in der Mitte der Gesellschaft fehlen. Dies legen zumindest die empirischen Ergebnisse aus der Milieuforschung der Arbeitsgruppe Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (agis) an der Universität Hannover nahe. Mit Hilfe dieser Forschung soll das Bild von einer Bildungspolitik als Arena ständischer Selbstbehauptung abgerundet werden.

Zunächst zur Allianz aus Mitgliedern der politischen Klasse und der herrschenden Klasse: Das Schwierige in der Auseinandersetzung mit der herrschenden Klasse in Deutschland ist, (1) dass in den Sozialwissenschaften theoretische und empirische Untersuchungen zur Klassengesellschaft seit über zwei Dekaden keine prominente Stellung mehr innehatten und erst in jüngerer Zeit wieder auf die Agenda wissenschaftlicher Forschung zurückkehren<sup>16</sup>. Die herrschende Klasse ist (2) nicht so offensichtlich identifizierbar, wie etwa in Frankreich oder Großbritannien.

*„Eine herrschende Klasse tritt in Deutschland mit eigenen Institutionen weniger in Erscheinung als in vielen anderen Ländern (...). Während die Entscheidungsspitzen der Gesellschaft winzig und teilweise unsichtbar bleiben, gibt es doch große soziale Milieus von mehr als 20% der Bevölkerung, die ihrem Habitus nach beanspruchen, wirtschaftlich, sozial, kulturell oder politisch tonangebend zu sein. Diese Gruppe ist zunächst allein durch ihren Habitus der Distinktion: ihren Geschmack, ihre Umgangsformen dingfest zu machen, ganz gleich ob es sich um die konservative oder die technokratisch-moderne oder die avantgardistische Fraktion der oberen Milieus handelt. Auch die*

*akademischen Intellektuellen gehören dazu, sofern sie elitären Weltdeutungen anhängen und mit den anderen Fraktionen der oberen Klassenmilieus um die kulturelle Hegemonie über die übrige Gesellschaft konkurrieren“* (M. Vester et al., 2001, S. 504f.)

Diese obere Klasse zeichnet sich nach den quantitativen und qualitativen Untersuchungen von agis in Westdeutschland durch eine relativ große Bandbreite an Milieus und Milieufractionen aus<sup>17</sup>. Die Struktur dieser oberen Klasse ist recht heterogen und das Feld spannt sich zwischen dem alten konservativen, dennoch um die technokratische Komponente modernisierten Milieu – das auch als „Bildungsaristokratie“ bezeichnet werden kann – und Milieus aus Bildungsaufsteigern auf, die durch die Bildungsöffnung der sechziger und siebziger Jahre den sozialen Aufstieg in das oberste Segment der Gesellschaft vollziehen konnten. Hier findet sich das „Liberal-intellektuelle Milieu“ ebenso wie das ehemals alternative und heute „Postmoderne Milieu“. In diesem gesellschaftlichen Segment trifft die alte „Bildungsaristokratie“ auf eine „Progressive Bildungselite“, eine „Moderne Dienstleistungselite“ oder auf „Avantgardisten“. Hier treffen Selbstständige, Freiberufler oder Wissenschaftler mit hohen und höchsten Bildungsabschlüssen, die ihren Status quasi ererbt haben, auf Selbstständige, Freiberufler oder Wissenschaftler, die etwa aus Facharbeiterfamilien oder Familien mittlerer Angestellter und Beamten aufgestiegen sind. Und sie treffen auf Dienstleister in pädagogischen, psychologischen und therapeutischen Berufen oder auf Intellektuelle, Künstler oder Medienleute, die ihr politisches Bewusstsein in Zeiten der neuen sozialen Bewegungen geprägt haben sowie auf deren Kinder, die heute Schülerinnen und Schüler oder Studierende sind (vgl. ebenda, S. 505ff.).

Was diese Milieus und deren Teilmilieus eint, ist ein Elitebewusstsein sowie das Bedürfnis, sich gegeneinander und gesellschaftlich nach unten abzugrenzen. Letzteres manifestiert sich durch den Habitus der

<sup>16</sup> Eine Ausnahme bilden die Forschungen von agis oder von R. Kreckel (2004); die Milieu-Studien des Sinus-Instituts folgen hingegen einem Schichtenmodell (vgl. hierzu B. B. Flaig/Th. Meyer/J. Ueltzhöffer, 1993). Vgl. stellvertretend für neuere Untersuchungsansätze zu sozialen Verhältnissen in der Klassengesellschaft bei U. Brinkmann et al., 2006.

<sup>17</sup> Die Milieu-Untersuchungen von agis knüpfen empirisch an den Milieu-Typologien vom Sinus-Institut und in der empirisch-theoretischen Fundierung an die Forschungen des französischen Soziologen und soziokulturellen Klassentheoretikers Pierre Bourdieu an. Dessen Ansatz von Lebensstil und Habitus im mehrdimensionalen sozialen Raum (vgl. u.a. P. Bourdieu, 1993 [1979]) ist hier der Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Untersuchungskonzepts. Die quantitative Repräsentativerhebung für die westdeutsche Wohnbevölkerung ab 14 Jahre umfasst eine gewichtete Stichprobe mit 2.684 Fällen. Die Erhebung wurde 1991 durchgeführt und deren Ergebnisse in späteren Projekten vertieft und ausdifferenziert (vgl. M. Vester et al., 2001, S. 241ff.).

Distinktion. Was sie trennt, ist die Vorstellung von dem, was Elite ist und von dem, was Elite legitimiert. Das konservativ-technokratische Milieu verharret eher in dem Bewusstsein einer selbstverständlichen Machtstellung, die mit einem Habitus „der Tugenden der Innerlichkeit und Askese, der Disziplin, Pflichterfüllung und sozialen Verantwortung“ (ebenda, S. 505) verbunden ist. Soziale Verantwortung ist hier vorrangig hierarchisch und gönnerhaft gemeint. Die eigene Elitestellung misst sich am materiellen Erfolg ebenso wie an der anerkannten gesellschaftlichen Stellung (vgl. ebenda, S. 506).

Bei den anderen Milieus und deren Teilmilieus ist das Eliteverständnis hiervon deutlich unterscheidbar. Besonders interessant sind die „Progressive Bildungselite“ und die „Moderne Dienstleistungselite“. Als Teilmilieus des „Liberal-intellektuellen Milieus“ machen sie zusammen immerhin mit rund 9 bis 10 Prozent der westdeutschen Bevölkerung ab 14 Jahre gut die Hälfte des oberen gesellschaftlichen Segments aus und sind damit nach den Ergebnissen von agis so groß wie das konservativ-technokratische Milieu. Den beiden Teilmilieus ist gemeinsam der „hohe Ethos der Leistung, der Eigenverantwortung und der Chancengleichheit und eine realistische Reformbereitschaft, durch die sie sich gegen die konservative Beharrung und den postmodernen Avantgardismus<sup>18</sup> der mit ihnen konkurrierenden anderen Elitemilieus abgrenzen“ (ebenda, S. 509). In den Parteipräferenzen wird diesen beiden Teilmilieus eine Nähe zu Rot-Grün attestiert, während bei den postmodernen Avantgardisten das Pendel stärker in Richtung SPD und erst dann in Richtung Bündnisgrüne und Unionsparteien ausschlägt (vgl. ebenda, S. 509f.). Das konservativ-technokratische Milieu dürfte seine parteipolitische Heimat eher bei den Unionsparteien finden. Die FDP wiederum ist hier in den Elitemilieus augenscheinlich nicht besonders präferiert; sie dürfte ihre Anhängerinnen und Anhänger vielmehr im so genannten „Kern der ‚Arbeitnehmergesellschaft‘“ (ebenda, S. 510) und hier vor allem beim „Leistungsorientierten Arbeitnehmersmilieu“ finden. Denn gerade in diesem Milieu wird besonders über fehlende Leistungsgerechtigkeit geklagt (vgl. ebenda, S. 516).

Bei der Konkretisierung der Milieustruktur und der Milieuausprägungen in Ostdeutschland stützt sich

agis im Wesentlichen auf die Typologie des Sinus-Instituts und eigene qualitative Untersuchungen. Interessant ist zunächst, dass die Milieustruktur sich von der in Westdeutschland nach wie vor unterscheidet.

*„In Westdeutschland sehen wir in den großen Milieus der Mitte eine eher evolutionäre Differenzierung nach aufeinanderfolgenden Generationen (...). In Ostdeutschland koexistieren hier dagegen zwei verschiedene, annähernd gleichzeitige Entwicklungen, gleichsam Gabelungen der Milieustammbäume“ (ebenda, S. 527).*

Die hegemonialen Milieus in Ostdeutschland, die zusammengenommen weit über 20 Prozent der Wohnbevölkerung über 14 Jahre ausmachen dürften, sind überwiegend durch Kontinuitäten und Brüche in den Phasen nach 1945 und 1989 geprägt und mit Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern aus der DDR-Zeit angereichert. Die historisch-politischen Zäsuren 1945 und 1989 markierten nur teilweise gesellschaftliche Zäsuren in diesen Milieus. Ihnen ist – wie auch den hegemonialen Milieus in Westdeutschland – das Elitebewusstsein gemein. Dies gilt sowohl für die „Technokratische Funktionselite“, der zumindest Ende der neunziger Jahre noch eine starke DDR-Verwurzelung attestiert wird, als auch für das „Bürgerlich-humanistische Milieu“, das in seinem Habitus Parallelen zu dem Habitus des westdeutschen „Konservativ-technokratischen Milieus“ aufweist. Was beide Milieus von den hegemonialen Milieus in den alten Bundesländern unterscheidet ist, dass (1) zwei rechte große Milieus (ca. 9 bzw. 10 Prozent der Bevölkerung) auf historische Kontinuität und Tradition zurückblicken können und gleichzeitig durch den sozialen Aufstieg etwa von Kindern aus Arbeiterfamilien über Bildung – der zumindest bis Ende der siebziger/Anfang der achtziger Jahre in der DDR möglich war – durchmischt wurden. Sie stellten in der DDR die Macht- und Bildungselite und konnten zum Teil nach der Wende ihr ausgeprägtes kulturelles und soziales Kapital nutzen, soziale Deklassierung abzufedern. Diese Milieus zeichnen sich (2) weiterhin dadurch aus, dass sie sich protestantisch-preußischen Tugenden und Vorstellungen von Ethos verpflichtet sehen. Das gilt vor allem für das „Bürgerlich-humanistische Milieu“. Diesem Milieu wird allerdings nur wenig Zukunft prognostiziert:

<sup>18</sup> Das Milieu der postmodernen Avantgardisten bzw. das „Postmoderne Milieu“ umfasst etwa 5 Prozent der westdeutschen Bevölkerung (M. Vester et al., 2001, S. 510).

*„Ein ungeschmälerter Erhalt der ostdeutschen Bürgerlichen Humanisten ist wegen der aktuellen Deklassierungs- und Modernisierungsprozesse in den DDR-Intelligenzschichten wenig wahrscheinlich. Die erhebliche Größe des Milieus ist Ausdruck einer historisch vergangenen Situation, in der das Milieu von vielen als Zuflucht und Nische und vom Staat aus Prestige- und Legitimationsgründen gebraucht wurde“ (ebenda, S. 531).*

Das dritte der hegemonialen Milieus kann als „Linksintellektuell-alternatives Milieu“ (stabil bei ca. 7 Prozent) bezeichnet werden, aus dem sich die Bürgerrechtsgruppen der achtziger Jahre rekrutierten. Sie werden als ein Milieu beschrieben, das sich zwischen Rückzug und Innovation bewegt. Das heißt: Auf der einen Seite ist in diesem Milieu noch nicht verarbeitet, dass in der Zeit nach der Wende ihre Führungsrolle und basisdemokratischen Ideale in Ostdeutschland keine nachhaltige Akzeptanz fanden. So können sie sich „das Scheitern ihrer Ansprüche auf kulturelle Hegemonie nur aus Defiziten des Volksbewußtseins an Subjektivität, Modernisierung, Universalismus usw. erklären“ (ebenda, S. 531). Auf der anderen Seite handelt es sich um ein Milieu, das in seiner strukturellen Zusammensetzung und seiner postmodernen Wertorientierung Ähnlichkeiten zu den westdeutschen Avantgardisten aufweist und in der Mehrheit ein „praktisches, kritisches Engagement“ (ebenda, S. 532) befürwortet.

Parteipräferenzen und Allianzen mit Teilen der politischen Klasse sind hier nur schwer auszumachen. Die „Funktionselite“ mit ihrer DDR-Verwurzelung dürfte überwiegend zur Linke.PDS tendieren, während das „Bürgerlich-humanistische Milieu“ sowohl in der CDU als auch – aufgrund der protestantisch-preußischen Orientierung – in der SPD ein parteipolitisches Pendant findet. Beim „Linksintellektuell-alternativen Milieu“ dürften Linke.PDS, SPD und Bündnisgrüne konkurrieren. Werden die bildungspolitischen Leitbilder als Interpretationsfolie auf diese Milieus gelegt, dann ist davon auszugehen, dass das emanzipative Bildungsverständnis von Linke.PDS und SPD vor allem bei der „Funktionselite“ und dem „Linksintellektuell-alternativen Milieu“ Widerhall findet, hier aber auch das marktliberale Leistungsdenken Zuspruch erfährt. Das Profil der CDU lässt sich nur partiell mit den Orientierungen und dem Habitus der hegemonialen Milieus in

Ostdeutschland in Einklang bringen. Bestenfalls bei Teilen des „Bürgerlich-humanistischen Milieus“ – soweit es Parallelitäten und Kontinuitäten zu alten konservativen Milieus aufweist – könnten Übereinstimmungen in dem Verständnis von Anlagen und Begabungen gefunden werden. Ebenso große Schwierigkeiten dürften die Grünen mit ihrem ausgeprägten marktliberalen Leistungsverständnis haben – auch im „Linksintellektuell-alternativen Milieu“.

Zusammengenommen heißt das, dass in Ostdeutschland vor allem Linke.PDS und SPD mit ihrer Programmatik Allianzen mit den hegemonialen Milieus der herrschende Klasse eingehen können, während in Westdeutschland die Unionsparteien und die Bündnisgrünen ebenfalls in den hegemonialen Milieus fest verankert sind. Hier schwächelt die Linke.PDS. Die FDP hat augenscheinlich weder in West- noch in Ostdeutschland eine wirkliche Fundierung in diesem gesellschaftlichen Segment.

Der Hegemoniekampf in diesem oberen gesellschaftlichen Segment wird von Michael Vester als ein Zweifrontenkampf beschrieben, der unerbittlich geworden ist (vgl. M. Vester, 2005, S. 55). Und es ist ein Hegemoniekampf, der sich auch um Bildung, Bildungschancen, Bildungszugang und Lebenschancen dreht. Im Zentrum stehen dabei in Westdeutschland nach den oben beschriebenen Milieueinordnungen die Elite der Elite aus dem „Konservativ-technokratischen Milieu“ und dem „Liberal-intellektuellen Milieu“, oder anders ausgedrückt: Hier kämpfen alte und neue Bildungselite miteinander um Hegemonie und gesellschaftliche Macht, um ihren Stand. Zusammengenommen machen sie ungefähr 10 Prozent der westdeutschen Bevölkerung ab 14 Jahre und die Hälfte der oberen Milieus aus. Nach dem den PISA-Studien unterlegten Schichtenmodell des britischen Soziologen John H. Goldthorpe können diese 10 Prozent auch als obere Dienstklasse bezeichnet werden. Während die alte Bildungsaristokratie sich ihrer gehobenen Stellung und Exklusivität durchaus nach wie vor gewiss sein kann, auf die weichen Mechanismen der sozialen Sortierung vertrauen kann und entsprechend ihres Habitus gönnerhaft, fürsorglich und sozial verantwortlich einer Öffnung des Bildungssystem nicht gänzlich ablehnend gegenübersteht, ist es gerade die neue, akademisierte Bildungselite, „die energische Statuskämpfe führt und wieder auf die *harten*, institutionellen Mechanismen

setzt. Sie sucht die Dreigliedrigkeit des Schulsystems oft durch militantes Engagement, von Elternvertretungen bis zur Schulpolitik, zu verteidigen oder jetzt auch auf das Hochschulsystem auszudehnen“ (ebenda, S. 53). Nach Einschätzung von Vester ist es genau diese neue Bildungselite, die einen Zweifrontenkampf führt. Die eine Front ist die gegenüber der alten Bildungselite und die zweite Front ist die spannungsreichere gegenüber den nachdrängenden, gutqualifizierten Berufsgruppen der „Arbeitnehmerintelligenz“ (vgl. ebenda, S. 54) des „Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus“, die in ihrer Orientierung eine Nähe zu den bildungs- und ordnungspolitischen Vorstellungen der FDP aufweist. Es ist – wie bereits angedeutet – ein Milieu aus den so genannten „Respektablen Volks- und Arbeitnehmermilieus“ bzw. aus dem „Kerns der ‚Arbeitnehmergesellschaft‘“. Dieser Kern umfasst rund Zweidrittel der Bevölkerung in Westdeutschland.

Dieser Hegemoniekampf ist deshalb in den vergangenen über zwei Dekaden und vor allem seit den neunziger Jahren immer unerbittlicher geworden, weil die Kämpfe um die Verteilung sozialer Chancen zugenommen haben. Dies trifft auch die „Arbeitnehmerintelligenz“ in Konkurrenz zur neuen Bildungselite. Es gibt also mehr zu verteidigen:

*„Status, Durchschnittseinkommen, Bildungschancen, Berufschancen und ‚Lebenschancen‘ der akademischen Berufe heben sich, seit den sozialen Schließungen der achtziger und neunziger Jahre, immer deutlich von den nicht akademischen Milieus ab, so dass diese immer mehr unter das statistische Einkommensmittel sinken. Die Arbeitslosigkeit der Akademiker blieb (...) unter dem Durchschnitt (...) und betraf vor allem Ältere. Auch der Tadel, dass unsere Lehrer im OECD-Vergleich so überdurchschnittlich verdienen, fällt auf die Tadelnden zurück, da ja die Lehrer so gut verdienen, weil alle Akademiker so gut verdienen“* (ebenda, S. 55f.).

Die anderen Milieus des „Kerns der ‚Arbeitnehmergesellschaft‘“ haben von der Bildungsöffnung der sechziger und siebziger Jahre insofern profitieren können, als dass sie ihre mittleren Ränge den neuen Anforderungen an Qualifikation und auf dem Arbeitsmarkt anpassen konnten. Hier hat kaum ein persönlicher Aufstieg, sondern mehr der Aufstieg von Berufs-

gruppen gegriffen. Es sind aber auch die Milieus, die von der erneuten sozialen Schließung des Bildungssystems seit Beginn der achtziger Jahre betroffen sind. Ihre Situation und ihr Weg im sozialen Raum über die Zeit hinweg kann auf die Formel gebracht werden: „Bildungsdynamik ohne Statusgewinn“ (ebenda, S. 56, vgl. W. Müller, 1998, S. 92ff.). Was im bildungspolitischen Diskurs nicht wahrgenommen wird und leider auch noch nicht in wissenschaftlichen Analysen systematisch aufgearbeitet ist, – aber es gibt eindeutige Hinweise hierauf – dass sich in diesen Milieus des „Kerns der ‚Arbeitnehmergesellschaft‘“ das Gros der Familien und Kinder mit Migrationshintergrund bewegt. Dies gilt nicht allein, aber in einem besonderen Maß für die Familien der ehemals angeworbenen Arbeitskräfte der fünfziger bis siebziger Jahre, also für die Familien der so genannten „Gastarbeiter“<sup>19</sup>.

Die Befunde aus der Milieuforschung hinterlassen den Gesamteindruck, dass diese Milieus bis auf wenige Ausnahmen weniger darum kämpfen, ihre soziale Chancenstruktur etwa durch eine Öffnung des Bildungssystems zu verbessern, als darum, ihren Status zu halten und für diesen (wieder) gesellschaftliche Anerkennung zu bekommen. Sie wehren sich eher gegen Abwertung ihrer beruflichen Bildungsabschlüsse und Tätigkeiten sowie gegen sozialen Abstieg. Sie finden sich in den mittleren Rängen der gesellschaftlichen Hierarchie ein, auf die sie verwiesen sind (vgl. M. Vester et al., 2001, S. 510ff.). Vester sieht in diesen Milieus Bildungspotenziale die „eher zu wenig als zu viel ermutigt“ (M. Vester 2005, S. 59) werden. Jedoch ist nur schwer vorstellbar, wie sich aus der Situation dieser Milieus heraus eine Dynamik und ein politischer Druck für eine auf sie zugeschnittene Bildungsreform entstehen könnte.

### **2.3 Politische und gesellschaftliche Reformhindernisse - ein Zwischenfazit**

Das hier gezeichnete Bild von der Bildungspolitik als Arena ständischer Selbstbehauptung führt zu einer eher düsteren Prognose hinsichtlich möglicher Reformperspektiven im Bildungssystem. Hierüber dürfte aber

---

<sup>19</sup> Vgl. hierzu die bislang vorliegenden Befunde aus der Migrationsforschung und empirische Ergebnisse aus eigener Forschung bei U. Birsl et al., 2003; U. Birsl, 2005.

auch deutlich geworden sein, warum es ein derartig hartnäckiges Beharrungsvermögen und strenggenommen keine bildungspolitischen Entscheidungen gibt, die die Bezeichnung „Reform“ verdient hätten.

Die bildungspolitischen Profile und gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen der Parteien folgen konsequent oder teilweise einem Eliteverständnis, das sich mit dem der oberen sozialen, der hegemonialen Milieus deckt. Besonders konsequent ist dies bei der CDU und auch noch relativ konsequent bei den Bündnisgrünen festzustellen. Die FDP bedient mit ihrer Programmatik eher nachdrängende bzw. noch oben strebende Milieus aus der Mitte der Gesellschaft. Durch die von Westdeutschland differenzierte Milieustruktur und dem zum Teil unterschiedlichen Habitus der oberen Milieus in Ostdeutschland kann die Linke.PDS mit ihrem emanzipativen Bildungsverständnis sowohl das Elitebedürfnis von hegemonialen Milieus als auch die Orientierungen im „Kern der ‚Arbeitnehmergesellschaft‘“ in den neuen Bundesländern bedienen, ohne dabei in einen Spagat zu geraten. Das sieht wiederum bei der SPD anders aus: Sie versucht – und dies scheint weniger das Ergebnis von bewusster Strategie oder Reflexion zu sein – einen Spagat zwischen dem Habitus und den Bestrebungen der neuen Bildungselite in ihrem Zweifrontenkampf und den Bedürfnissen von Milieus aus dem Kern der Gesellschaft auf Statuserhalt und Anerkennung.

Damit gehen vor allem CDU, Bündnisgrüne und SPD eine Symbiose mit dem Hegemoniekampf und umständliche Selbstbehauptung im oberen Segment der Gesellschaft ein. Wie gesagt: Für die SPD ist dies ein Spagat. Und es ist gleichzeitig ein grundlegendes Dilemma, in dem die Sozialdemokratie steckt. Es ist nun durchaus diskussionswürdig, ob dieses Dilemma ein Ausdruck dessen ist, dass die SPD am stärksten von allen Parteien die sozialen Veränderungs- und Ausdifferenzierungsprozesse vor allem in Westdeutschland spiegelt. Dies wäre zumindest eine mögliche Erklärung für die widerstreitende Logik im bildungspolitischen Profil zwischen emanzipativem Bildungsverständnis und marktliberalem Leistungsdenken.

Während die Grünen sowieso nicht den Anspruch erheben, Volkspartei zu sein und politisch vorrangig eine eingeschränkte Anhängerinnen- und

Anhängerschaft in diesem oberen gesellschaftlichen Segment ansprechen, vermittelt die CDU den Eindruck, mit ihrem Habitus im traditionellen, konservativen Milieu zu verharren. Sie verharrt damit in einem Milieu, das aufgrund seiner Altersstruktur zumindest an Umfang verlieren wird. Ob dies auch mit einem schnellen Hegemonieverlust einhergehen wird, dürfte noch nicht eindeutig klar sein. Das ist das spezifische – wenn auch nicht neue – Dilemma der Unionspartei.

Die Lage der Milieus im Kern der Gesellschaft lässt nicht erwarten, dass sich hier ein gesellschaftlicher Reformdruck entfaltet, der dann von einer Partei oder von Parteien aufgegriffen werden könnte. Mit Ausnahme der CDU sprechen die anderen Parteien zumindest eine hier drängende Frage an, und zwar die nach einer höheren Bewertung der dritten Säule im Bildungssystem: die berufliche Bildung. Aspekte der Durchlässigkeit und der Anerkennung von Sek. II-Abschlüssen in der beruflichen Bildung beim Hochschulzugang sind hier von zentraler Bedeutung. Dies gilt auch für die Weiterbildung, die in der Programmatik der SPD eine besonders herausragende Stellung einnimmt.

Was die Milieus im Kern der Gesellschaft in ihrem politischen Agieren lähmt ist oben beschrieben worden. Was jedoch hinzu kommt ist, dass das meritokratische Denken und damit der Glaube an die meritokratische Triade aus Bildung, Beruf, Einkommen kulturell tief verankert sind. Dieses Denken hat durch den Neoliberalismus, der sich spätestens seit Beginn der achtziger Jahre nicht nur in Deutschland politisch-kulturell durchsetzte<sup>20</sup>, eine Überhöhung erfahren. Die Folgen lassen sich in marktliberalen bis marktradikalen Leistungsparadigmen in den bildungspolitischen Profilen der meisten Parteien ebenso ablesen wie in der meritokratischen Legitimation institutioneller Ungleichheiten im Bildungssystem<sup>21</sup>. All dies findet nicht nur Eingang in den ständischen Hegemoniekampf sondern auch in die Orientierungen – wenn auch mit Ambivalenzen – von Milieus aus dem Kern der Gesellschaft. Nun gibt es Anzeichen dafür, dass in der Bundesrepublik – wie in anderen westlichen Ländern bereits schon in den letzten Jahren beobachtbar – der Neoliberalismus politisch wieder auf dem Rückzug ist. In der Wirtschafts- und Sozialpolitik sind dafür erste Signale

<sup>20</sup> Vgl. hierzu auch im Vergleich mit anderen westlichen Ländern H.-G. Betz, 2001.

<sup>21</sup> Das fast schon tragische an dieser Situation ist, dass der "Siegesszug" neoliberalen Denkens und die erneute soziale Schließung des westdeutschen Bildungssystems zeitgleich verliefen.

zu vernehmen – in der Bildungspolitik sind sie (noch) nicht zu hören. Da die Bildungspolitik eine wichtige Arena ständischer Selbstbehauptung ist und sich in dieser die (Macht-)Verhältnisse der Milieus zueinander kristallisieren, bedarf es bewusster politischer Strategien und einer Risikobereitschaft von Parteien, hier einzugreifen.

### **3. Konsens, Differenz und Blockade – die Bildungsreform in der Ideologieklemme**

Der Blick auf die Positionen der politischen Parteien und die Einstellungsmuster der gesellschaftlichen Milieus erhellt die Hintergründe für das „Gezerre“ um eine Bildungsreform. Es ist ein politischer Machtkampf um die Deutungshoheit, was unter einem „guten“ Bildungssystem zu verstehen ist. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Rezeption des Leistungsprinzips. Es findet sich in allen Programmen wieder und wird dort vom Grundsatz her akzeptiert. Differenzen treten aber über die Frage zutage, unter welchen gesellschaftlichen Prämissen und pädagogischen sowie organisatorischen Rahmenbedingungen es wirksam werden soll. Komplementär dazu stehen – ausgesprochen oder unausgesprochen – die unterschiedlichen Auffassungen über die Entwicklung von Intelligenz, ihre Vererbbarkeit oder ihre Entstehung im Verlauf sozialer Prozesse.

Das Leistungsprinzip als zentrales konstituierendes Element der bürgerlichen Gesellschaft hat sich nicht nur tief in die bildungspolitischen Programme aller Parteien – von der SPD bis hin zur CDU/CSU – eingeschrieben. Es ist auch ein zentraler Topos in den Einstellungen von mehr als 80 Prozent der Gesellschaft über die Voraussetzung effektiven Lernens und über die Funktion von Schule. Das Verständnis von Leistung, vor allem dem Erbringen von Leistung als alleiniges Kriterium für die Zuteilung des sozialen Status in der Gesellschaft wird dabei als Qualitätskriterium für die Beurteilung von gelungenen Bildungsprozessen auf die Bildungseinrichtungen übertragen. Prägnant beschreibt dies Klaus Hurrelmann indem er diagnostiziert,

dass in Schulen die Funktion

*„des Leistungsprinzips als eines vermeintlich objektiven, neutralen und gerechten Mechanismus der Verteilung materieller und immaterieller Gratifikationen – eines Mechanismus, der sowohl im organisierten Sozialisations- aus auch im Produktions- und Beschäftigungssystem in Kraft sei. Mittels dieses Rechtfertigungsprinzips wird versucht zu suggerieren, Bildungsniveau und (damit eng korrelierend) Sozial- und Berufsstatus seien einzig und allein durch Ausmaß und Art individuell erbrachter Leistungen determiniert“* (K. Hurrelmann, 1975, S. 51f)<sup>22</sup>.

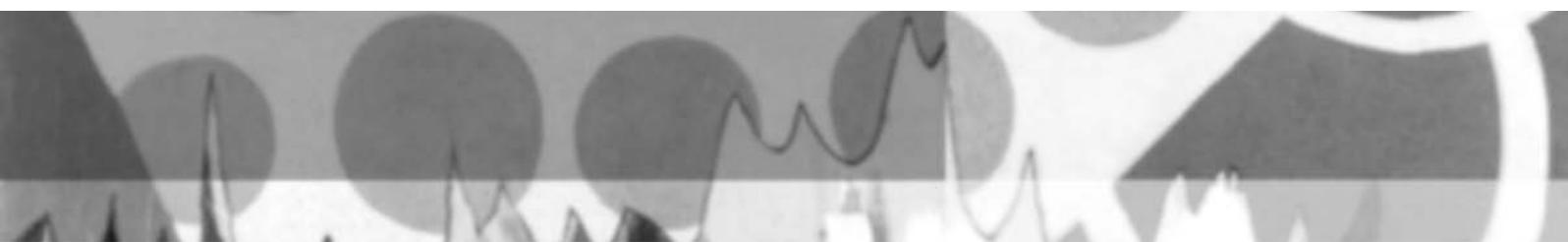
Gleichzeitig nimmt er dabei die radikal einschränkenden gesellschaftlichen Bedingungen mit in den Blick und konstatiert:

*„Natürlich werden hiermit nur Oberflächenphänomene angesprochen. Von den historisch und ökonomisch tief verankerten strukturellen Ursachen sozialer Ungleichheit, von der Art der Eigentumsverhältnisse am Produktions- und sonstigen Vermögen und den damit nach wie vor automatisch verbundenen ökonomischen, sozialen und auch Bildungsprivilegien wird auf die Weise abgelenkt“* (ebenda).

Transportiert wird mit dem so beschriebenen Leistungsprinzip auch immer die Form der Leistungsmessung als ein unverzichtbarer Bestandteil. Diese erfolgt aufgrund von überindividuellen, aus den objektiv festgesetzten Anforderungen abgeleiteten Kriterien, an denen sich das Individuum und seine Leistung messen lassen müssen.

Wie schon erwähnt, ergeben sich Differenzen zwischen den Parteien und den gesellschaftlichen Milieus nur in der Bewertung der einschränkenden gesellschaftlichen Bedingungen und den Folgerungen für die Ausrichtung des Reformprozesses – nicht allerdings an der Legitimität des Prinzips selbst. Die Freien Demokraten – tendenziell auch Bündnis 90/Die Grünen – vertreten das Prinzip der „Chancengleichheit am Start“. Für die CDU wird dieser „Markt der Möglichkeiten“ durch ihren statischen Begabungsbegriff in Segmente unterteilt. Die SPD wie auch Linke.PDS insistieren hingegen darauf, dass unterschiedliche soziale

<sup>22</sup> Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass in den frühen siebziger Jahren die Forschung über das Bildungssystem und Bildungsprozesse (besonders in den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Soziologie) viele Ergebnisse und Erkenntnisse formuliert hat, die nach einer langen Phase des "Vergessens" heute häufig genug als "neue" Erkenntnisse deklariert werden.



Startbedingungen durch Eingriffe – vor allem durch den Staat – korrigiert werden müssen. Die SPD sieht hierin die Voraussetzung dafür, dass die Leistung Einzelner auch objektiv gewürdigt werden kann. Linke.PDS bleiben hier vage. Diese Einigkeit über das Prinzip führt zunächst immer dann zu einem Konsens, wenn es um die Einführung von Leistungsstandards und deren Überprüfung durch Leistungstests geht. Die Unterschiede jedoch sind die Ursache für tiefe Differenzen in der weiteren Ausgestaltung der Gesamtreform.

Der als konstituierendes Muster einer effektiven Bildungsstruktur tief in die bundesrepublikanische Gesellschaft – und gleichzeitig auch in die der ehemaligen ostdeutschen Ländern – eingeschliffene Leistungsethos hat Folgen: Zweifel an der Wirksamkeit von höheren Leistungsforderungen als Mittel zur Qualitätssteigerung des Bildungssystems kommen entweder nicht auf, werden nur zaghaft geäußert oder können sich nicht durchsetzen. Nur so ist zu erklären, dass Prüfungen zur Kontrolle des Lernstandes, Übergangsprüfungen oder Zentralprüfungen als probates Mittel zur Verbesserung der Qualität im Bildungssystem betrachtet werden. Sie wurden sehr früh und fast einmütig von allen Ländern realisiert. Zwar wird von allen Parteien gleichzeitig der Aspekt einer Verbesserung der Qualität von Unterricht (z. B. Maßnahmen zur Verbesserung der Lernmotivation und zum Erwerb eigenständiger Lernstrategien) als parallel zu implementierendes Element betont, die Tabelle 1 zeigt jedoch die Brüchigkeit dieser Erklärungen. Eben diese Elemente wurden sehr viel zögerlicher oder bisher gar nicht umgesetzt.

Nicht nur das hat Folgen für die Qualität der Bildungseinrichtungen und des Unterrichts. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein bloßes Abtesten von Leistungen weder zur Verbesserung von Unterricht noch zum Abbau von Lernbarrieren führen kann. Dies spricht nicht generell gegen Prüfungen, wenn sie als Test zur Erhebung des Lernstandes eingesetzt werden. In der Reformdiskussion wird auch auf diesen Aspekt immer wieder verbal abgehoben, die entsprechenden Instrumente zur Einbettung in den Unterricht spiegeln sich dann realiter aber nicht wider. Dazu müssten Prüfungen ihrer Selektionsfunktion entkleidet und in ein System zum Abbau erhobener Defizite der Lernens und Lehrens eingebettet werden. Nur dann können sie

für die Lernenden als Selbstvergewisserung über ihren Lernstand und für die Lehrenden als Rückmeldung über die Qualität ihres Unterrichts effektiv sein. Auf der Seite der Lehrenden setzt dies eine veränderte Ausbildung und ein intensiveres System von internen und externen Möglichkeiten der Weiterbildung voraus. Diese Aspekte gehören jedoch zu den defizitärsten des Reformtableaus. Dies gilt auch für Angebote zur individuellen Förderung für die Lernenden, mit denen die diagnostizierten Lerndefizite ausgeglichen werden können. Vor allem gilt es aber für Instrumente und Schulstrukturen, in denen das Prinzip der Leistungsmessung in Form einer individuellen Leistungsvergewisserung konsequent zu Ende gedacht wird. Dies würde bedeuten, die individuelle Leistung auch und nur an der Leistungssteigerung des Einzelnen zu messen.

Überraschend ist das nach den bisherigen Analysen nicht. Genau an dieser Stelle muss nämlich der Konsens über die Richtung der Reformen aufbrechen und zur Differenz werden. Die unterschiedlichen Vorstellungen der Parteien über Richtung und Ziele der Bildungsreformen liegen hier zu weit auseinander. Die Konfliktlinie verläuft dabei zwischen den Blöcken CDU und FDP auf der einen Seite und SPD, Linke.PDS sowie Bündnis 90/Die Grünen auf der anderen Seite. Dabei stehen sich CDU und SPD – in Ostdeutschland auch Linke.PDS – besonders exponiert gegenüber, weil sich (1) ihre bildungspolitischen Grundideen besonders hier prononciert unterscheiden und weil sie (2) in allen Bundesländern die größten Blöcke entweder in der Opposition oder der Regierung bilden.

Für die CDU besteht der Kern von Fördermaßnahmen in einer begabungsgerechten Aufteilung der Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulsystem. Den Hintergrund dafür bildet die Vorstellung der natürlich vorhandenen Anlagen und Begabungen. Um Über- oder Unterforderungen zu vermeiden sollen diese im gegliederten System gefördert werden, das so im Zusammengehen mit dem Leistungsethos zur „humanen Leistungsschule“ wird. Weitere dezidierte Fördermaßnahmen haben in diesem System keinen hohen Stellenwert. Sie tragen eher den Charakter von Zugeständnissen gegenüber dem Druck von Eltern und Lehrerverbänden und damit von Maßnahmen zur Verbesserung der gesellschaftlichen Akzeptanz für ein dreigliedriges Schulsystem. Für das emanzipative Bil-

dungsverständnis innerhalb des bereits umrissenen marktliberalen Leistungsbegriffes der SPD bildet diese Aufteilung der Lernenden jedoch eine zu hohe Barriere, die der durch Fördermaßnahmen zu entfaltenden Leistungsfähigkeit gesetzt wird. Als Begründung bezieht sie sich auf die Beeinträchtigung der Funktion des Leistungsprinzips durch die einschränkenden gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. K. Hurrelmann, 1975, S 52), die einen Abbau der sozial determinierten Lernbarrieren erfordert. Dieses Theorem auf der Folie eines dreigliedrigen Schulsystems und an dessen Abschlüssen geknüpften differenzierten Zugangsmöglichkeiten zu dem System der Berufsausbildung zu Ende gedacht, erfordert in letzter Konsequenz die Abschaffung der Dreigliedrigkeit. Es determiniert die Hinwendung zu einem Schulkonzept mit einer möglichst langen gemeinsamen Beschulung aller Schülerinnen und Schüler. Nur dann ist das Ziel einer intensiven Förderung bei gleichzeitiger prinzipieller Erreichbarkeit eines möglichst hohen Schulabschlusses ohne institutionell einschränkende Leitplanken für alle optimal zu erreichen. Demzufolge stehen Fördermaßnahmen generell im Zentrum sozialdemokratischer Reformziele. Einzelne Landesorganisationen haben sich konsequent auch Organisationsformen zur Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit für alle Kinder „auf die Fahne geschrieben“<sup>23</sup>. Dass es aber kein einheitliches und offensives Eintreten der SPD für die gemeinsame Beschulung aller Kinder bis zum Ende der Sekundarstufe I gibt, ist nicht grundlos. Es hat mit den gesellschaftlichen Widerständen zu tun, die sich bei einem offensiven Eintreten für diese Schulform – die bisher unter dem Begriff der „Integrierten Gesamtschule“ etabliert ist – fast schon reflexartig regen. Auch wenn sich die verschiedenen in der Diskussion befindlichen innerschulischen Konzeptionen von dieser aus der Bildungsreformära der siebziger Jahre stammenden Schulform mittlerweile sehr unterscheiden, allein die äußere Form der gemeinsamen Beschulung aller Kinder ruft diese Widerstände hervor.

Die SPD läuft damit argumentativ in eine Falle, an deren Installation sie mit der unhinterfragten Über-

nahme des marktliberalen Leistungsprinzips selbst mitgearbeitet – zumindest aber nicht entgegengewirkt – hat. Schon die hypothetische Öffnung des Zugangs für alle zu allen Stufen der höheren Schulabschlüsse trifft das Prinzip des marktliberalen und erst recht des marktradikalen Leistungsbegriffes „ins Mark“, weil damit die allokative Funktion von Schule in Frage gestellt wird. Mit den unterschiedlichen Schulabschlüssen sind nach der Definition des marktradikalen Leistungsprinzips nämlich untrennbar die gesellschaftliche Statusvergabe und der Zugriff auf die daran geknüpften materiellen und immateriellen Gratifikationen verbunden. Damit erweitert sich das Feld der potenziellen Gegner dieses Konzeptes über den organisierten Konservatismus und Neoliberalismus hinaus auf alle diejenigen gesellschaftlichen Milieus, die den marktliberalen oder marktradikalen Leistungsbegriff akzeptiert und verinnerlicht haben. Wie gezeigt wurde, sind dies fast 80 Prozent der Bevölkerung.

Für die oberen Klassenmilieus, vor allem die konservativ-technokratische Bildungsaristokratie und die Bildungsaufsteiger, dient das Leistungsprinzip real auch zur Begründung, zur Abschottung und zur Verteidigung ihres gesellschaftlichen Status. Für die progressiven Bildungseliten und modernen Leistungseliten bildet Leistungsbereitschaft in Eigenverantwortung den Fokus ihres Selbstverständnisses. Für die große Gruppe des leistungsorientierten Arbeitermilieus wiederum dient Leistungsgerechtigkeit, adaptiert in den Kategorien des marktradikal-bürgerlichen Verständnisses, als zentrales Mittel zur Definition ihres Selbstbewusstseins und ihrer Verortung in der gesellschaftlichen Hierarchie. Gerade diese größte Gruppe muss sich deshalb durch die sozialdemokratischen Reformvorstellungen besonders getroffen fühlen. Die These, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nicht ihr gesamtes Bildungspotenzial ausschöpft, trifft vor allem sie selbst und ihre Söhne und Töchter. Weckt dies einerseits doch die Illusion, dass ihre durch Leistung erworbene Position in der gesellschaftlichen Hierarchie durch noch mehr Leistungsbereitschaft verbessert werden könnte. Dieses Denken impliziert aller-

---

<sup>23</sup> Bayern und Baden-Württemberg: Sechsjährige Grundschule; Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen: Zusammenführung von Hauptschule und Realschule; Rheinland-Pfalz: Gesamtschule als Ergänzung der Dreigliedrigkeit auf Elternwunsch; Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt: Einführung der einer IGS ähnlichen "Gemeinsamen Schule". Die Koalition in Schleswig-Holstein plant für 2007 die Einführung einer "Gemeinsamen Schule" mit intensiven Fördermaßnahmen neben den weiter bestehenden Gymnasien auf Antrag der Schulträger; Hamburg wird demnächst Stadtteilschulen neben dem Gymnasium ("Zweisäuligkeit") einführen.

dings gleichzeitig, dass mangelnde Leistungsfähigkeit die Ursache dafür sein muss, wenn der soziale Aufstieg nicht erfolgt. Dabei wird der Stolz auf den erreichten Status abgewertet. Andererseits werden damit auch Bedrohungsängste hervorgerufen. Wenn nach diesem, durch emanzipative Elemente relativierten Leistungsbe- griff prinzipiell jeder – also auch die von den Angehö- rigen des leistungsorientierten Arbeitermilieus unter ihrem Status eingeordneten Teile der Gesellschaft – jeden Status erreichen kann, geriete das auf den marktradikalen und dem marktliberalen Leistungsbe- griff aufbauende gesamte Statusgefüge ins Wanken, weil sein zentrales Element und damit seine Legitimität brüchig geworden ist.

Das Zusammenwirken von Abschottungsbestre- bungen, Minderwertigkeitssyndromen, Statusverlust- ängsten und verinnerlichtem Leistungsdenken bei über drei Vierteln der Gesellschaft bilden zusammen mit den offensiv vorgetragenen politischen Positionen von CDU und FDP eine nur schwer zu überwindende Ablehnungsfront gegen die Reformziele der SPD. An dieser Mauer der Ablehnung prallten dann bisher auch alle Reformvorstöße der SPD ab, obwohl es durchaus Argumente gibt, um eine Bresche zu schlagen. Ansatz- punkt dafür ist die These über vorhandene differen- ziierte natürliche Anlagen und Begabungen. Die Ergeb- nisse der Bildungsforschung und der Lernpsychologie haben mittlerweile die Unhaltbarkeit dieser Setzung belegt. Elsbeth Stern, Lernpsychologin und bis Ende 2006 Forschungsgruppenleiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, fasst dies in einem Aufsatz zusammen:

*„Inzwischen ist unbestritten, dass die Intelligenz- unterschiede zwischen Menschen teilweise auf die Gene und teilweise auf die Umwelt zurückzuführen sind. (...) Gegenwärtig geht man davon aus, dass in westlichen Industrieländern etwa 50 Prozent der Intel- ligenzunterschiede genetisch bedingt sind. Dies ist keine Fixgröße, sondern sie ist vom gesellschaftlichen Umfeld abhängig“* (E. Stern, 2005, S. 100).

Dies bedeutet, wie Stern weiter belegt, dass es zwar genetisch bedingte unterschiedliche Lernvoraus- setzungen gibt, diese sich aber aufgrund entspre- chender Lernreize und Fördermaßnahmen unter- schiedlich entwickeln. Ein von seinen genetischen Anlagen her bevorzugtes Kind wird sich also ohne solche Reize letztendlich nicht so weit entwickeln wie

ein weniger bevorzugtes Kind mit entsprechender För- derung. Diese Ergebnisse belegen den hohen Stel- lenwert einer individuellen Förderung für die Weiter- entwicklung der geistigen Eingangsvoraussetzungen. Dies beweisen auch die Vergleiche zwischen Ländern mit einer hohen Intensität der individuellen Förderung und denen mit geringen Förderanteilen. Kurz: Je inten- siver die Förderung, je besser können sich die gene- tisch bedingten Anlagen entfalten. Allerdings: Je größer sind auch die Unterschiede in den Lernerfolgen, weil sich eben dann erst die unterschiedlichen Lernvor- aussetzungen real ausformen können.

Stern zeigt aber auch, dass es keine Begründung für die Aufteilung in ein dreigliedriges Schulsystem gibt, weil

*„Intelligenzunterschiede der so genannten Nor- malverteilung, also der Glockenkurve nach Gauß (folgen). Die meisten Menschen zeigen eine mittlere Intelligenz und sind sich recht ähnlich. Abweichungen nach unten und oben sind seltener“* (ebenda, S. 100).

Demnach sei es zwar einsichtig, dass der kleine Teil der Kinder, die am oberen Ende der Intelligenz- Skala stehen, nicht unbedingt von einer gemeinsamen Beschulung mit Kindern am unteren Ende profitierte.

*„Zugleich zeigt sich aber auch, dass sich das dreigliedrige Schulsystem nicht aus der Normalver- teilung der Intelligenz rechtfertigen lässt. Denn wo sollte man bei einer kontinuierlich verteilten Variablen wie der Intelligenz die Grenzen für die Zuweisung zum Gymnasium, zur Realschule und zur Hauptschule ziehen? (...) Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zeigt sich darin, dass wir so tun, als sei das Gymnasium eine Eliteschule, tatsächlich ist es aber zu einer Massenschule geworden. Studien zeigen bei- spielsweise, dass Schüler, die einen IQ von 110 haben, mit etwa gleich großer Wahrscheinlichkeit auf dem Gymnasium wie auf einer andern Schule landen“* (ebenda, S. 100)

Diese Ergebnisse werden durch die Erhebungen der PISA-Studie für den Bereich der Lesekompetenz gestützt. Das Schaubild 2 zeigt, dass sich die Kompe- tenzwerte (auf der unteren Variablen) von Schüle- rinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen weit überschneiden. Die Folge: Der Entwicklung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen werden schul- organisatorische Grenzen gesetzt. Und weiter gedacht: Die am Ende der Schullaufbahn vergebenen

Abschlüsse entsprechen in vielen Fällen nicht dem Intelligenzpotential der Absolventinnen und Absolventen.

So resümiert Stern auch am Ende ihres Aufsatzes:

„Schüler bringen also ein unterschiedliches Potential mit in die Schule, das sich nicht in Schubladen packen lässt. Um jeden Schüler ‚begabungsgerecht‘ zu fördern, erweist sich die Gliederung des Schulsystems somit als untaugliches Instrument.“ (E. Stern, 2005, S. 100)

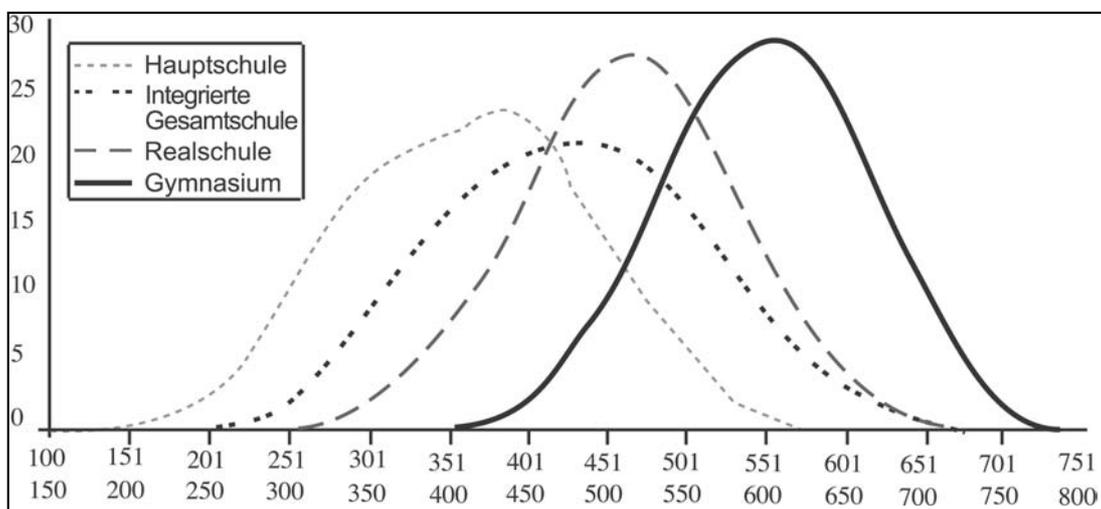
Aus der Zusammenschau dieser beiden Aspekte ergeben sich zwei zwingende Konsequenzen für das Ziel einer auf Qualitätssteigerung abzielenden Bildungsreform. Eine „gute“ Schule muss durch intensive individuelle Förderung jedem einzelnen Kind die geeigneten Hilfen zur Entfaltung seiner genetisch und sozial bedingten Lernvoraussetzungen geben. Die Aufteilung in einem gegliederten Schulsystem ist bei dieser individuellen Förderung hinderlich, weil aufgrund der verschiedenen Lehrinhalte und Komplexitätsstufen in der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium selbst bei einer schulsystemimmanenten optimalen Förderung die Lernvoraussetzungen nicht vollständig ausgeschöpft werden können. Abstrakt und überindividuell formuliert führt dies zu der in der Reformdebatte häufig und gern benutzten Metapher: Die gesellschaftlichen Lernpotentiale werden nicht ausge-

schöpft. In der lernpsychologischen Systematik von Stern lautet das Resümee:

„Die Anhänger des gegliederten Schulsystems müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie keine wissenschaftlichen Argumente für die in Deutschland praktizierte Aufteilung ins Feld führen können. Den Verfechtern der Gesamtschule ihrerseits muss klar sein, dass die optimale Förderung jedes einzelnen Schülers nicht zu mehr Gleichheit, sondern zu mehr Ungleichheit führt. Denn je größer die Chancengerechtigkeit, desto mehr schlagen die Gene durch. Eine gute Schule (...) produziert Leistungsunterschiede auf hohem Niveau“ (ebenda, S. 100)

Diese aufklärenden wissenschaftlichen Ergebnisse verweisen auf eine optimale Konstruktion von Lernprozessen, die ein optimales Ausschöpfen von Lernpotentialen erst möglich macht. Ein Prozess, der nicht ohne Leistung und Leistungsbereitschaft des Einzelnen zu denken ist, aber eben auch nicht ohne optimale außerschulische Rahmenbedingungen und nicht ohne schulische Fördermaßnahmen. Sie widersprechen so den Prinzipien unseres auf einem überindividuellen Leistungsbegriff und einem statischen Intelligenzbegriff aufgebauten Bildungssystems und damit den bildungspolitischen Grundsätzen von CDU und FDP. Andererseits decken sie sich in hohem Maße mit den bildungspolitischen Zielen der SPD. Ihr kommt somit auf der politischen Bühne der Bildungsreformdi-

**Schaubild 2: Verteilung der Leistungen auf der Gesamtskala Lesen nach Bildungsgängen**



Quelle: J. Baumert et al., 2001, S. 121.

skussion die Rolle zu, diese Ergebnissen zum Mehrheitsverständnis zu machen.

Dabei können diese Erkenntnisse als Hebel und als argumentative Unterstützung für die politische Auseinandersetzung dienen. Dem ihr entgegengehaltenen plakativen Vorwurf, eine „Einheitsschule“ ohne Offenhalten der Lernergebnisse und Abschlüsse anzustreben und damit bildungspolitische „Gleichmacherei“ zu betreiben, kann damit begegnet werden. Denn nach diesen Untersuchungen führt Förderung und gemeinsame Beschulung nicht zu weniger Unterschieden am Ende der Lernprozesse, sondern zu sehr differenzierten Ergebnissen. Zwar wird damit das Leistungsprinzip als scheinbar überindividuelles objektives Kriterium für die gesamtgesellschaftliche Statusverteilung in seinem ideologischen Gehalt nicht in Frage gestellt, aber zumindest für den Bildungsbereich werden die einschränkenden Bedingungen in den Blick genommen und damit entschleierte.

Allerdings müssen diese Erkenntnisse politisch mehrheitsfähig werden. Aktuell steht dem, wie gezeigt wurde, das herrschende Alltagsbewusstsein von mehr als 80 Prozent der Bevölkerung und darüber hinaus auch die Abschottungsinteressen der oberen Klassenmilieus (ca. 20 Prozent der Bevölkerung) entgegen. Um dies zu verändern, muss eine intensive Aufklärungsarbeit getrieben werden, die angesichts der starken Verankerung der traditionellen Ansichten über Schule nur als Überzeugungsarbeit und als langfristiger Lernprozess Erfolg haben kann. Administrative Durchsetzungsstrategien würden zum heutigen Zeitpunkt auf die Ablehnung einer gesellschaftlichen Mehrheit stoßen. Abgesehen davon, dass die SPD aufgrund ihrer politischen Stärke aktuell diese Möglichkeit nur in wenigen Bundesländern hätte, wäre die Gefahr des Scheiterns dabei sehr wahrscheinlich. Gleiches gilt auch dort, wo die SPD als Oppositionspartei um den Wiedereintritt in die Regierungsverantwortung ringt. Bei einer solchen Strategie der langfristigen politischen Überzeugungsarbeit steht sich die SPD aber aus zwei Gründen selbst im Wege.

Die historisch gewachsene Strategie der Partei, Reformprozesse allein über den Staat um- und durchsetzen zu wollen und zu können, trifft sich auf dem Feld der Bildungsreform mit den Hoffnungen der Traditionalisten aus der ersten Bildungsreformära der sechziger und siebziger Jahre. Diese haben zum überwie-

genden Teil ihre politische Heimat in der SPD und bestimmen maßgeblich den bildungspolitischen Kurs mit. Sie sind nach der Ermutigung durch die Ergebnisse der PISA-Studien „grimmig“ entschlossen eine zweite Chance nicht verstreichen zu lassen. Einer (selbst)kritischen Analyse des Scheiterns der ersten Reformvorstöße und damit einer Neubestimmung der bildungspolitischen Strategie sind sie nur sehr eingeschränkt zugänglich. Die Argumentation vor allem dieser Teile der SPD – aber auch darüber hinaus – kann durchaus den Eindruck erwecken, es gehe in der Tat voraussetzungslos um „Gleichheit“ aller Schülerinnen und Schüler, also nicht nur um gleiche Chancen, sondern auch um eine Angleichung der Bildungsabschlüsse. Damit droht die SPD erneut in die argumentative Falle zu laufen, auf die bereits mit den Worten von Meulemann im Kapitel 2 hingewiesen wurde.

Wenn es der SPD nicht gelingt diese „Beglückungsreformer“ in eine notwendigermaßen langfristig angelegte Strategie der politischen Überzeugungsarbeit für ihre bildungspolitischen Ziele einzubinden, dann wird sie als Trägerin einer pädagogisch und entwicklungspsychologisch fundierten begründeten Bildungsreform trotzdem an den gesellschaftlichen Widerständen scheitern.

Nach der Darstellung der notwendigen Reformen und Reformziele zur Verbesserung der deutschen Bildungslandschaft, der Analyse der gesellschaftlichen Widerstände und den daraus erwachsenen Folgen für einen zu kurz greifenden Reformprozess kann nicht stehen geblieben werden. Sonst würde sich dieser Beitrag folgenlos in die Reihe vieler anderer mehr oder weniger klugen Analysen ohne Lösungsangebote einreihen. Es erhebt sich also die Frage: Was wäre denn nun eigentlich zu tun, um die richtigen Lehren aus PISA zu ziehen. Deshalb sollen im Folgenden zunächst die Bedingungen untersucht werden, unter denen in den „PISA-Siegerländern“ gelernt wird. Darunter befinden sich nicht nur Länder wie Finnland mit einer längeren gemeinsamen, einstufigen Schulzeit für alle Kinder bis zum Ende des Sekundarbereichs I, sondern auch solche wie Japan. Das japanische Schulsystem ist wiederum ein zweistufiges. Anhand dieser vergleichenden Analyse können sich möglicherweise Hinweise ergeben, die

- weitere Erkenntnisse über die politisch-strukturellen Rahmenbedingungen einer Reform bieten,

- weitere Aufschlüsse über die zu verfolgenden Ziele einer Bildungsreform in Deutschland geben und die
- gleichzeitig Hinweise für eine demokratisch legitimierte, weil von der Mehrheit der Bevölkerung akzeptierten Strategie zur erfolgreichen Implementierung der Reformvorhaben enthalten.

Darauf aufbauend soll dann der Versuch unternommen werden, ein Plädoyer für einen „neuen“ Weg zu einer „neuen Schule“ zu formulieren, die sich an gesellschaftlichen, politisch-kulturellen und strukturellen Voraussetzungen in der Bundesrepublik orientiert.

#### **4. Die „wahren“ Lehren aus PISA, oder: Warum die PISA-Ergebnisse keinen klaren Weg weisen**

Die Ergebnisse der PISA-Studien von 2000 und 2003 lassen Rückschlüsse darüber zu, in welchem Land 15jährige die besten oder eben auch schlechtesten Chancen haben, sich Kompetenzen und Fähigkeiten in verschiedenen Lernfeldern anzueignen bzw. solche zu entfalten. Sie geben aber keinen eindeutigen Aufschluss über Strukturen einer Schule oder eines Bildungssystems insgesamt, die dazu angelegt sind, Möglichkeiten zur Verfügung stellen, die Chancenstruktur von Kindern und Jugendlichen in Lernprozessen zu verbessern. So finden wir nicht nur bei den „PISA-Siegerländern“ ein Bildungssystem vor, in dem die – nach neu-deutschem Sprachgebrauch – „Einheitsschule“ und damit eine längere Dauer des gemeinsamen Unterrichts das Fundament bilden, wie etwa in Finnland, sondern auch in Ländern, die eher zu den „PISA-Verliererländern“ gezählt werden können, wie etwa in Italien. Auffällig ist jedoch gleichzeitig, dass gegliederte allgemeine Bildungssysteme wie in der Bundesrepublik, Österreich und tendenziell auch in der Schweiz nur mittlere Ränge in der PISA-Bewertung einnehmen. Aber auch dieser Befund ist nicht von einer solchen Klarheit, dass hieraus eindeutige Schlussfolgerungen gezogen werden können. Denn es gibt auch gut

bewertete OECD-Staaten, die zwar formal eingliedrig strukturierte allgemeine Bildungssysteme haben, aber zweistufig aufgebaut sind und in der Sekundarstufe I faktisch eine Zweigliedrigkeit aufweisen. Dies ist beispielsweise in Japan der Fall, wo die Schulen der Sekundarstufe I zum Teil erhebliche qualitative Unterschiede oder einen unterschiedlichen Ruf aufweisen. Es entscheiden nach gemeinsamer sechsjähriger Grundschulzeit Aufnahmeprüfungen im Zugang zur 7. Klasse, an welche Mittelschule mit welcher Güte Kinder Chancen haben aufgenommen zu werden. Das japanische Schulsystem selektiert also ebenfalls, wenn auch erst nach Klasse 6 bzw. wenn die Schülerinnen und Schüler bereits 12 Jahre alt sind.

Es lohnt sich dennoch, noch einmal einen genaueren Blick auf die PISA-Ergebnisse zu werfen. Dabei wird auf eine ländervergleichende Studie zu PISA 2000 der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ und verschiedene Einzelbeiträge und Länderinformationen zu den Bildungssystemen von OECD-Staaten zurückgegriffen, die bislang in der öffentlichen Debatte kaum Berücksichtigung gefunden haben, aber für die Reformdebatte wichtig sind.

Die Erkenntnisse zu den verschiedenen Bildungssystemen und zur Bildungspolitik sollen an dieser Stelle vornehmlich einer politikwissenschaftlichen Betrachtung unterzogen werden, die bislang in der Debatte um eine Bildungsreform in Deutschland weitgehend unterbelichtet geblieben ist<sup>24</sup>.

Die Tabelle 3 fasst die Ergebnisse und das Ranking der OECD-Teilnehmerländer<sup>25</sup> in den drei untersuchten Bereichen „mathematische Kompetenz“, „Lesekompetenz“ und „naturwissenschaftliche Kompetenz“ vereinfacht zusammen. Hier fällt auf, dass nur Finnland und mit leichten Abstrichen Japan sowie Südkorea in der Lage sind, in allen drei Kompetenzbereichen gut abzuschneiden. Bei allen anderen Ländern schwanken die Mittelwerte zum Teil erheblich, was in dem Gesamtranking der OECD-Staaten etwas untergeht.

Beim Gesamtranking der Tabelle 4 rangiert etwa Kanada auf Platz 4, obwohl es nur im Bereich der „Lesekompetenz“ zur Spitzengruppe der besten Drei

<sup>24</sup> Dies liegt u.a. daran, dass sich die Politikwissenschaft weitgehend aus der Bildungsdebatte heraushält, obwohl gerade "Policy-Forschung", also: Politikfeldanalysen eines ihrer Gegenstandsbereiche ist.

<sup>25</sup> Es fehlt etwa Großbritannien in der Tabelle 3 und dann auch in der Tabelle 4. Hier war zum Teil die Zahl der Befragten zu gering, um sie statistisch auswerten und verlässliche Daten erhalten zu können.

gehört. Insbesondere bei der Aneignung naturwissenschaftlicher Kompetenz von Schülerinnen und Schülern rutscht das nordamerikanische Land in die Nähe des "PISA-Mittelfeldes". Australien schneidet wiederum sowohl bei der "Lesekompetenz" als auch bei der "naturwissenschaftlichen Kompetenz" als viertbestes Land ab. Der achte Platz bei der "mathematischen Kompetenz" verweist dann den Staat Ozeaniens in der Gesamtbewertung auf Platz 6.

Diese unterschiedlichen Ergebnisse in den Kompetenzbereichen zeigen dann auch, dass wir es – mit Ausnahme von Finnland und Süd-Korea – mit keiner eindeutigen Bewertung von Chancenstrukturen 15jähriger in Bildungssystemen zu tun haben. Finnland und Süd-Korea – ebenso wie Japan – bieten sich dennoch nur bedingt als Referenzländer für die Bildungsdebatte in der Bundesrepublik an. Der gesellschaftliche und zum Teil auch der politisch-kulturelle Background von Bildung und Ausbildung unterscheiden sich durchaus von denen anderer, westlicher Staaten und eben auch von der Bundesrepublik. Beispiel: Die beiden asiatischen Länder und das skandinavische Land mögen zwar in ihrer Sozialstruktur noch vergleichbar heterogen sein wie etwa Deutschland. Alle drei Länder sind aber keine Migrationsgesellschaften, auch wenn Finnland in jüngster Zeit begonnen hat, sich zu einem Einwanderungsland zu entwickeln. Hinzu kommt, dass etwa in Japan traditionell eine anders strukturierte Leistungsorientierung vorherrscht, die auf Erziehung und Bildung durchschlägt und nicht mit der im europäischen oder nordamerikanischen Raum vergleichbar ist. Oder: In Finnland lernen die Kinder von klein auf und aus historischen Gründen eine Muttersprache und eine weitere Muttersprache (finnisch/schwedisch oder schwedisch/finnisch). Da Fernsehsendungen und -filme aus dem Ausland nicht synchronisiert werden, muss darüber hinaus jeder und jede frühzeitig entweder Englisch verstehen können oder ein schnelles Lesen von mitlaufenden Untertiteln lernen. All das kann also Sprach- und damit auch die Lesekompetenz in einem besonderen Maß fördern. Wohlgedenkt: Dies kann

diese Kompetenz fördern, muss es aber nicht. Denn auch in Schweden werden Filme für das Fernsehen oder Kino nicht synchronisiert. Hier scheinen die Effekte für die Lesekompetenz nicht annähernd so durchschlagend zu sein, dass sie sich in zu Finnland vergleichbaren PISA-Ergebnissen spiegeln<sup>26</sup>.

Das Gesamtranking offenbart aber indirekt eine strukturelle Frage, die bislang wenig Beachtung gefunden hat: die Struktur bildungspolitischer Entscheidungsprozesse. Oder genauer formuliert: Finden bildungspolitische Entscheidungen zentralistisch oder zumindest zentralstaatlich oder finden sie föderal in Gliedstaaten statt? Gibt es also eine Diskrepanz in den bildungspolitischen Effekten – gemessen an der Chancenstruktur in den bei PISA untersuchten Kompetenzbereichen – bei Einheitsstaaten versus föderative Staaten? Die Befunde lassen dies zumindest vermuten: Nach der Tabelle 4 bewegen sich vier der sechs als klassisch bezeichneten föderativen Staaten der OECD (grau unterlegt) bestenfalls im Mittelfeld: Schweiz, Deutschland, Österreich und die USA.

Die USA befinden sich sogar im unteren Drittel im Ranking. Nur Kanada und mit Einschränkung Australien gehören zur „Spitzengruppe“. Weiterhin legen detailliertere Daten der PISA-Studie offen, dass in den föderativen Staaten es eine relative große Bandbreite in den Chancen der Jugendlichen gibt, sich Kompetenzen in den einzelnen Bereichen anzueignen; die Streuung ist im Vergleich zur Mehrheit der Einheitsstaaten größer<sup>27</sup>, egal wo diese sich im Ranking platzieren. Ausschließlich Kanada weist hier Werte wie etwa Finnland und Süd-Korea auf, so dass davon ausgegangen werden kann, dass im nordamerikanischen Staat alle 15jährigen in einem ungefähr gleichen Umfang die Möglichkeit erhalten, Kompetenzen zu entfalten, es also kein allzu großes Kompetenz-Gefälle zwischen Schülerinnen und Schülern gibt<sup>28</sup>.

Kanada und Australien könnten nun als Beispiele dafür herhalten, dass eine föderative Staatsordnung nichts mit bildungspolitischen Defiziten zutun hat. Dem kann entgegengesetzt werden, dass

<sup>26</sup> Vgl. zu Finnland und Schweden: Arbeitsgruppe "Internationale Vergleichstudie", 2003; zu Süd-Korea: International Bureau of Education, 2001; E. Kim, 2003; zu Japan: K. Suda, 2004; M. Stimac, o.J.; ausführlich G. Haasch (Hrsg.), 2000.

<sup>27</sup> Die Standardabweichung vom Mittelwert in den drei Kompetenzbereichen gibt hierüber Aufschluss (vgl. M. Prenzel et al., 2004, S. 6, 10, 13).

<sup>28</sup> Vgl. zur Schweiz: educa.ch, 2006; zu Deutschland: Arbeitsgruppe "Internationale Vergleichstudie", 2003; K. S. Cortina et al. (Hrsg), 2005; zu Österreich: LEONARDO DA VINCI Nationalagentur, 2006; zu den USA: R. Greifenstein, 2000. DIJA, 2006.

**Tabelle 3: Ranking von teilnehmenden OECD-Staaten an PISA 2003 in den Kompetenzbereichen (Angaben: Mittelwerte)**

mathematische Kompetenz			Lesekompetenz			naturwissenschaftliche Kompetenz		
Staat	Mittelwert	signifikanter Unterschied zu 2000*	Staat	Mittelwert	signifikanter Unterschied zu 2000	Staat	Mittelwert	signifikanter Unterschied zu 2000
Finnland	544	↑	Finnland	543	k.A.	Finnland	548	↑
Süd-Korea	542	↑	Süd-Korea	534	k.A.	Japan	548	
Niederlande	538		Kanada	528	k.A.	Süd-Korea	538	↓
Japan	534	↓	Australien	525	k.A.	Australien	525	
Kanada	532	↑	Neuseeland	522	k.A.	Niederlande	524	
Belgien	529	↑	Irland	515	k.A.	Tschech. Rep.	523	↑
Schweiz	527		Schweden	514	k.A.	Neuseeland	521	
Australien	524		Niederlande	513	k.A.	Kanada	519	↓
Neuseeland	523		Belgien	507	k.A.	Schweiz	513	↑
Tschech. Rep.	516	↑	Norwegen	500	k.A.	Frankreich	511	↑
Island	515	↓	Schweiz	499	k.A.	Belgien	509	↑
Dänemark	514	↓	Japan	498	k.A.	Schweden	506	
Frankreich	511		Polen	497	k.A.	Irland	505	
Schweden	509	↓	Frankreich	496	k.A.	Ungarn	503	
Österreich	506		USA	495	k.A.	Deutschland	502	↑
Deutschland	503	↑	Island	492	k.A.	Polen	498	↑
Irland	503		Dänemark	492	k.A.	Island	495	
Slowak. Rep.	498		Österreich	491	k.A.	Slowak. Rep.	495	
Norwegen	495		Deutschland	491	k.A.	USA	491	
Luxemburg	493		Tschech. Rep.	489	k.A.	Österreich	491	↓
Polen	490	↑	Ungarn	482	↑	Spanien	487	
Ungarn	490	↑	Spanien	481	k.A.	Italien	486	↑
Spanien	485	↑	Luxemburg	479	k.A.	Norwegen	484	↓
USA	483		Portugal	478	k.A.	Luxemburg	483	
Italien	466	↑	Italien	476	k.A.	Griechenland	481	↑
Portugal	466	↑	Griechenland	472	k.A.	Dänemark	475	
Griechenland	445	↓	Slowak. Rep.	469	k.A.	Portugal	468	
Türkei	423		Türkei	441	k.A.	Türkei	434	
Mexiko	385	↓	Mexiko	400	k.A.	Mexiko	405	↓
OECD-Durchschn.	500		OECD-Durchschn.	494		OECD-Durchschn.	500	

\* Betrifft die beiden mit PISA 2000 vergleichbaren Inhaltsbereiche „Veränderung und Beziehungen“ und/oder „Raum und Form“. Nur Belgien, Tschechische Republik und Polen haben in beiden Bereichen einen signifikanten Kompetenzzuwachs. Bei den anderen Staaten sind nur in einem der Inhaltsbereiche signifikante Zuwächse gemessen worden. Die signifikante Kompetenzabnahme war nur im Inhaltsbereich „Raum und Form“ feststellbar.

oberhalb des Durchschnitts
  im Durchschnitt
  unterhalb des Durchschnitts

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach M. Prenzel et al. (Hrsg.), 2004, S. 6ff., 10f., 13.

**Tabelle 4: Gesamtranking von teilnehmenden OECD-Staaten an PISA 2003**  
(Angaben: zusammengefasste Mittelwerte aus den drei Kompetenzbereichen)

Staat	Mittelwert	Staat	Mittelwert
1. Finnland	545	OECD-Durchschn.	498
2. Süd-Korea	538	16. Österreich	496
3. Japan	527	17. Polen	495
4. Kanada	526	18. Dänemark	494
5. Niederlande	525	19. Norwegen	493
6. Australien	525	20. Ungarn	492
7. Neuseeland	522	21. USA	490
8. Belgien	515	22. Slowak. Rep.	487
9. Schweiz	513	23. Luxemburg	485
10. Schweden	510	24. Spanien	484
11. Tschech. Rep.	509	25. Italien	476
12. Irland	508	26. Portugal	471
13. Frankreich	506	27. Griechenland	466
14. Island	501	28. Türkei	432
15. Deutschland	499	29. Mexiko	397

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach M. Prenzel et al. (Hrsg.), 2004, S. 6ff., 10f., 13.

ein Föderalismus zwar nicht per se problematisch ist, wenn es um „gleichwertige“ Bildungschancen geht, er kann aber offenbar problematisch werden, wenn er in entscheidenden Politikfeldern wie eben in der Bildungspolitik wirksam wird. Bildungspolitische Grundentscheidungen sind nämlich in Kanada und Australien zentristisch – und nicht nur unitaristisch – auf der bundesstaatlichen Ebene angesiedelt. Die Folge ist, dass sich in beiden Ländern Bildungssysteme etabliert haben, die in ihrer Grundstruktur bundesweit einheitlich sind. In den anderen föderativen Staaten ist diese Einheitlichkeit nicht vorhanden; hier liegen die bildungspolitischen Kompetenzen vollständig oder fast vollständig bei den Gliedstaaten. Die Bildungssysteme Kanadas und Australiens unterliegen also nicht der föderalen Zersplitterung. Der föderale Aspekt schlägt sich jedoch in einer regionalen Flexibilisierung der im Übrigen eingliedrigen Grundstruktur im Bildungssystem nieder. Dezentralisierungspotenziale werden je nach regionalen Anforderungen zugelassen. Dies ist eine Analogie zu den gut bewerteten PISA-Ländern und Einheitsstaaten. Auch diese setzen auf die Spannung aus zentral organisiertem und dezentral differenziertem Bildungssystem<sup>29</sup>.

In den anderen föderativen Staaten sind formal oder faktisch mehrgliedrige Bildungssysteme anzutreffen. Darüber hinaus kann in diesen Ländern nicht von einheitlichen Bildungssystemen gesprochen werden. Und noch etwas wird offenkundig, was den Bogen zurück zu den vorangegangenen Kapiteln schlägt: Eine Kompetenzzuweisung in der Bildungspolitik an Gliedstaaten bietet eine strukturelle Voraussetzung für parteipolitische und ständische Auseinandersetzung über das Feld der Bildungspolitik als Arena der Selbstbehauptung. Sie wird über die Ebene der Gliedstaaten ausgetragen und kann zu einer Vertiefung der Reformblockaden führen. Besonders deutlich zeigt sich dies in Deutschland und Österreich. In Österreich ist zwar unter starken Geburtswehen 2006 ein neues bundesweit geltendes Schulgesetz – eine Art Rahmengesetz – vom Parlament verabschiedet worden, jedoch lässt es in der Schulstruktur soviel Interpretationsspielraum, dass der Streit zwischen Anhängerinnen und Anhängern einer Gesamtschule als Regelschule (SPÖ) und denen eines dreigliedrigen Schulsystems (ÖVP) weitergeht und in den Bundesländern zum Tragen kommt. In Deutschland dürfte das, was als Föderalismusreform bezeichnet und im

<sup>29</sup> Vgl. zu Kanada: Arbeitsgruppe "Internationale Vergleichsstudie", 2003; zu Australien: Institut Ranke-Heinemann, 2006.

Sommer 2006 verabschiedet wurde, eine Verschlimm-  
besserung der Lage bedeuten, bringt es doch eine voll-  
ständige Kompetenzverlagerung in der Schulpolitik auf  
die Bundesländer mit sich. Eine Antwort auf die PISA-  
Ergebnisse hätte ein Mehr an bundespolitischer Kom-  
petenz sein müssen. Dann hätte zumindest die Chance  
bestanden, sich auf ein bundeseinheitliches Grund-  
modell des allgemeinen Bildungssystems zu einigen,  
das in den Ländern je nach Bedarf und Anforderungen  
hätte differenziert werden können. Dies hätte gleich-  
zeitig die Möglichkeit offeriert, auch in Fragen der Leh-  
rerbildung und den Grundzügen von Lernorganisation  
sowie -prozessen eine mehrheitliche Entscheidung zu  
fällen. Beide Punkte – Lehrerbildung sowie Lernorgani-  
sation und -prozesse – sind nicht weniger wichtig als  
die Frage nach der Bildungsstruktur. Was hilft ein  
Strukturkonzept wie das einer „Einheitsschule“ oder  
eines mehrgliedrigen Schulsystems oder von Halbtags-  
und Ganztagschulen, wenn die Lehrkräfte hierfür  
nicht hinreichend ausgebildet werden, den Bildungs-  
und Erziehungsauftrag von Schule zu erfüllen – vor  
allem dann, wenn nicht einmal geklärt ist, was denn  
dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag überhaupt  
meint? Was hilft eine Klärung der Schulstruktur, wenn  
nicht gleichzeitig das Verständnis von Leistung und Lei-  
stungszielen geklärt ist? Ein Beispiel: In Finnland ist die  
Dauer des Schulbesuchs im Sekundarbereich I und II  
flexibel gestaltet. Schülerinnen und Schüler verlassen  
diese Bereiche dann, wenn sie ihr Lernpensum, ihren  
Lernprozess in diesen beiden Bildungsstufen absolviert  
haben. Leistungsprozesse und Leistungsziele werden  
nicht in starre Zeitkorsetts gepresst wie etwa in  
Deutschland, wo das neue Credo – auch als Antwort  
auf PISA – das Abitur nach Klasse 12 bzw. die Ver-  
kürzung der Bildungszeiten insgesamt ist. Finnische  
Jugendliche können den Schulbesuch in beiden Stufen  
um bis zu zwei Jahre ausdehnen. Dies ist nicht über  
Klassenwiederholungen, also Sanktionen geregelt,  
sondern orientiert sich an der Lerngeschwindigkeit der  
Einzelnen in den Schulfächern. Die Schulstruktur ist bei  
einer solchen Lernorganisation nicht unwichtig, aber  
auch nicht die einzig zu klärende Frage. Solche bil-  
dungspolitischen Weichenstellungen sind erst dann  
sinnvoll, wenn sie bundeseinheitlich vorgenommen  
werden. Parteipolitischen und ständischen Rängeleien  
wären so Grenzen gesetzt.

Es ist ein Paradox in der Entwicklung des

bundesdeutschen Föderalismus und der Föderalismus-  
reform: (1) Die staatliche Ordnung und die politischen  
Entscheidungsprozesse zeigen postföderale Züge, so  
dass eigentlich nicht mehr von Deutschland als föde-  
ralem Staat gesprochen werden kann. Die Ursachen  
hierfür sind vielfältig und haben etwas mit der histori-  
schen Vorprägung der staatlichen Ordnung als auch  
mit der Europäisierung und den Entwicklungen in den  
Regionen unterhalb der Ebene der Bundesländer zu  
tun. Und: Die politischen und politisch-administrativen  
Akteure auf Bundes- und insbesondere Länderebene  
haben einer politischen Praxis zum Durchbruch ver-  
hoffen, die mit den Bestimmungen des Grundgesetzes  
zur staatlichen Ordnung nur noch marginal etwas  
gemein haben. Das hat zur Konsequenz, dass die zen-  
tralen politischen Entscheidungen zur „Herstellung  
gleichwertiger Lebensverhältnisse“ letztendlich auf  
Bundesebene getroffen werden. Das politische System  
mit seinen Parteien, Verbänden und Akteuren der Exe-  
kutive ist zentristisch auf die Bundesebene ausge-  
richtet. Dies wird durch die Föderalismusreform nicht  
angetastet, sondern in Teilen sogar fundiert (vgl. U.  
Birsl, 2006). (2) Nur in der für „gleichwertige Lebens-  
verhältnisse“ durchaus zentralen – wenn auch nicht  
einzig zentralen – Frage nach den Bildungschancen hat  
man sich für eine strikte Kompetenzverschiebung ent-  
schieden. Es waren vor allem Landespolitiker und hier  
insbesondere Ministerpräsidenten, die dies vorange-  
trieben haben. Bildungspolitik ist für ideologische  
Abgrenzung und für Wahlkampfzwecke in den  
Ländern von nicht zu unterschätzender Bedeutung.  
Wer lässt sich schon ein solch elementar wichtiges Poli-  
tikfeld nehmen, mit dem öffentlichkeitswirksame Profi-  
lierung möglich ist?

Die bildungspolitischen Entscheidungsstrukturen  
können also durchaus als relevant für die Ausge-  
staltung von Bildungssystemen und die Chancen-  
struktur von Kindern und Jugendlichen in Lernpro-  
zessen sein. Einheitsstaaten sind hier prinzipiell in  
einem politisch-strukturellen Vorteil. In föderativen  
Staaten hängt es hingegen davon ab, ob die Bildungs-  
politik zentristisch/zentralstaatlich ausgerichtet ist.  
Ansonsten kann eine Trennung der Kompetenzen in  
diesem Politikfeld Gestaltung und Reformen eines ein-  
heitlichen Bildungssystems blockieren.

Sowenig wie die PISA-Studien eindeutige Rück-  
schlüsse auf die Wirkungsweise von Strukturen im Bil-

dungssystem und politischen Entscheidungsprozessen auf Chancenstrukturen von Jugendlichen zulassen, sich Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen zu können, sowenig geben sie eindeutige Hinweise darauf, ob eine Bildungspolitik und ein Bildungssystem allein die ungleich verteilten Bildungs- und Lernchancen in den Gesellschaften hervorbringen. Die PISA-Studien können hier vertiefende Forschung anregen, die die ungleich verteilten Chancen und die Muster der Selektion in und durch ein Bildungssystem nach sozialer Herkunft oder Migrationshintergrund erst identifiziert und ihre Hintergründe ausleuchten hilft. Wie bereits erwähnt, liegen hierzu bereits Erkenntnisse aus der Forschung vor. Es fehlen jedoch noch weitgehend Erkenntnisse darüber, in welchen anderen Politikfeldern als der Bildungspolitik Weichen gestellt wurden, die die sozialen Probleme überhaupt erst hervorgebracht haben, die sich hinter den PISA-Ergebnissen verbergen.

Ein gutes Beispiel für das, was hier gemeint ist, ist die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ihre schlechteren Chancen in Deutschland im Zugang zur Bildung sind nicht allein einer fehlenden oder verfehlten Integrationspolitik und nicht allein den Selektionsmechanismen im Bildungssystem geschuldet. Eine entscheidende Ursache ist in der Einwanderungspolitik zu suchen. An dieser Stelle kann nicht ausführlich auf die einzelnen Phasen der Migrations- und Asylpolitik in der Bundesrepublik sowie deren Auswirkungen eingegangen werden. Aber ein Vergleich von PISA-Ergebnissen der großen Einwanderungsländer der OECD lässt zumindest einen interessanten Einblick in das politische Dilemma zu.

In der PISA-Studie 2003 sind die Beteiligungsquoten unter Kindern in Großbritannien und Spanien der Gruppen der „First Generation“ und „Non-Natives“ so gering, dass die Ergebnisse im Zahlenwerk der OECD nicht aufgenommen sind. Dennoch offenbart das in den Tabellen 5.1 und 5.2 dokumentierte Ranking auf der Basis beider PISA-Studien ein Muster, das nicht unwesentlich für die Einordnung der Chancenstrukturen in Migrationsgesellschaften und für die soziale Auswirkung von Migrationspolitik sein dürfte: Es zeigt sich nämlich ein „Gap“ zwischen ehemaligen Anwerbeländern von Arbeitskräften der fünf-

ziger bis siebziger Jahre und allen anderen Einwanderungsländern ohne größere Anwerbekampagnen<sup>30</sup>.

Alle Länder oberhalb des OECD-Durchschnitts sind Migrationsgesellschaften, die etwa über ein Punkte- oder Quotensystem Einwanderung über Jahrzehnte eher in der Breite zugelassen haben. Mit Großbritannien kommt ein Land hinzu, das fast ausschließlich postkoloniale Immigration erfahren hat. Zwar war auch in all diesen Fällen der Arbeitsmarkt für die Einwanderungspolitik der zentrale Orientierungspunkt, jedoch hat es in keinem größeren Stil eine Anwerbung nur für bestimmte Arbeitsmarktsegmente gegeben. Und: Diese Länder haben in der Regel auf eine dauerhafte Zuwanderung sowie auf eine Sozialstruktur unter Migrantinnen und Migranten gesetzt, die ausgeglichener war. Dem steht nun ein Konzept gegenüber, das von den Ländern verfolgt wurde, die bei dem Ranking unterhalb des OECD-Durchschnitts gelandet sind. Bei diesem Konzept – und das betrifft auch die beiden postkolonialen Einwanderungsländer Frankreich und Belgien – ging es um eine umfangreiche Anwerbekampagne, die lediglich einer kurzzeitigen Arbeitsimmigration dienen sollte, um den Bedarf in der Wirtschaft zu befriedigen; dauerhafte Einwanderung war im Konzept nicht vorgesehen. Zudem lief die Anwerbung nur für gering- oder unqualifizierte Tätigkeiten mit entsprechend geringer Entlohnung, über die den Angeworbenen zugleich sozialstrukturell eine niedrige Hierarchiestufe zugewiesen wurde, und dies unabhängig von den schulischen und beruflichen Qualifikationen, die sie aus den Herkunftsländern mitbrachten (vgl. U. Birsl, 2005, S. 250f.).

Spanien wirbt zwar in der jüngeren Vergangenheit für vergleichbare Arbeitsmarktbereiche Arbeitskräfte an, jedoch schlägt dies nicht oder noch nicht auf Ergebnisse der PISA-Studien durch. Die hier erfassten Jugendlichen mit Migrationshintergrund dürften vornehmlich aus europäischen Industriestaaten oder aus Familien lateinamerikanischer Flüchtlinge der siebziger und achtziger Jahre und aus aktueller Zuwanderung stammen. Diese verfügen zumeist über einen recht hohen Bildungs- und Berufsstatus. Zudem bricht sich die soziale Benachteiligung hier bei weitem nicht in dem Umfang Bahn wie in Deutschland (vgl. ebenda).

<sup>30</sup> Die Niederlande konnten allerdings nicht berücksichtigt werden, weil die Fallzahlen zu gering gewesen sind, um valide Daten zu erhalten.

## Tabellen 5: Chancen von 15-jährigen mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Ländern, sich Fähigkeiten und Kenntnisse in der Schule anzueignen

Tabelle 5.1: PISA 2000: „Knowledge and Skills for Life“

Rank	Countries	„Natives“ <sup>1</sup>	„First Generation“ <sup>2</sup>		„Non-Natives“ <sup>3</sup>		„All Immigrants“ <sup>4</sup>	
		(1) Mean of Performance <sup>5</sup>	% of all	(2) Difference of the Means to the Natives	% of all	(3) Difference of the Means to the Natives	% of all	(4) Average of (2) and (3) <sup>4</sup>
1.	Australia	533	10,7	-4	11,9	-15	22,6	-10
2.	Canada	536	10,8	-6	9,8	-24	20,6	-15
3.	New Zealand	539	6,4	-34	13,2	-21	19,6	-28
4.	United States	506	7,4	-37	2,6	-43	13,5	-40
5.	Spain	488	0,6	-44 <sup>6</sup>	1,4	-37	2,0	-41
6.	United Kingdom	533	7,0	-22	2,6	-68	9,6	-45
	OECD average	505	4,3	-37	4,1	-53	8,4	-45
7.	Sweden	519	4,7	-40	5,9	-74	10,6	-57
8.	France	515	9,8	-45	2,2	-87	12,0	-66
9.	Denmark	504	2,4	-86	3,8	-73	6,2	-80
10.	Austria	522	3,7	-68	5,9	-94	9,6	-81
11.	Switzerland	525	9,3	-57	11,4	-108	20,7	-83
12.	Germany	508	5,1	-77	10,1	-91	15,2	-84
13.	Belgium	523	8,6	-113	3,4	-96	12,0	-105

Tabelle 5.2: PISA 2003: „Learning for Tomorrow's World“

Rank	Countries	„Natives“ <sup>1</sup>	„First Generation“ <sup>2</sup>		„Non-Natives“ <sup>3</sup>		„All Immigrants“ <sup>4</sup>	
		(1) Mean of Performance <sup>5</sup>	% of all	(2) Difference of the Means to the Natives	% of all	(3) Difference of the Means to the Natives	% of all	(4) Average of (2) and (3) <sup>4</sup>
1.	Australia	528	11,7	-6	11,0	-9	22,7	-8
2.	Canada	533	9,2	-2	10,9	-18	20,1	-10
3.	New Zealand	528	6,6	-33	13,3	-16	19,9	-25
4.	United States	497	8,3	-25	6,1	-41	14,4	-33
	OECD average	503	4,0	-28	4,6	-46	8,6	-37
5.	Denmark	499	3,5	-71	3,0	-55	6,5	-63
6.	France	515	10,8	-50	3,5	-79	14,3	-65
7.	Sweden	518	5,7	-34	5,9	-96	11,6	-65
8.	Austria	506	4,1	-66	9,2	-73	13,3	-70
9.	Switzerland	530	8,9	-61	11,1	-95	20,0	-78
10.	Germany	527	6,9	-106	8,5	-84	15,4	-95
11.	Belgium	531	6,3	-88	5,5	-111	11,8	-100
	Spain <sup>7</sup>	487	0,6	k.A.	2,8	k.A.	3,4	--
	United Kingdom <sup>7</sup>	513	5,3	-6	2,7	k.A.	8,0	--

<sup>1</sup> In die Kategorie „Natives“ oder „Native Students“ fallen alle Kinder, in deren Fall zumindest ein Elternteil und sie selbst in dem jeweiligen Land der Untersuchung geboren worden sind. <sup>2</sup> In die Kategorie „First Generation“ oder „First-Generation Students“ fallen alle Kinder, in deren Fall die Eltern im Ausland, aber sie selbst bereits im jeweiligen Land der Untersuchung geboren worden sind. <sup>3</sup> In die Kategorie „Non-Natives“ oder „Non-Natives Students“ fallen alle Kinder, deren Eltern und sie selbst im Ausland geboren sind (zur Kategorisierung vgl. ebenda, S. 153). <sup>4</sup> Differenzen in den Zahlen der Spalte zu den Spalten (2) und (3) ergeben sich durch Rundungen.

<sup>5</sup> Unter „Mean of Performance“ sind die Mittelwerte der drei erhobenen Indikatoren „Lesekompetenz“, „mathematische Grundbildung“ und „naturwissenschaftliche Grundbildung“ für die Übersicht gemittelt worden (vgl. zu den Indikatoren ebenda, S. 21ff.). <sup>6</sup> Für Spanien liegt hier nur der Mittelwert für „Lesekompetenz“ vor; bei den anderen beiden Indikatoren war die Fallzahl unter den „First-Generation Students“ zu gering. Als Bezugsgröße ist der Mittelwert für „Lesekompetenz“ von 494 bei den „Native Students“ herangezogen worden. <sup>7</sup> Die Beteiligungsquote ist bei diesen Ländern in den Gruppen zu niedrig, so dass keine Angaben vorliegen.

Die benachteiligte Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den betroffenen Ländern Schweden, Frankreich, Dänemark, Österreich, Schweiz, Deutschland und Belgien müsste in erster Linie also auf die damalige Anwerbepolitik zurückzuführen sein, was sich dann mit mangelhafter Integration im Bildungssystem verbindet. In Deutschland und der Schweiz verschränkt sich dies dann im Vergleich zu den anderen fünf Ländern noch stärker mit einer sozialen Benachteiligung beim Zugang zu Bildung (vgl. ebenda)<sup>31</sup>.

Einige zentrale Merkmale in der Benachteiligungsstruktur in den Bildungssystemen lassen sich dann auch bei der Inkorporation in die jeweiligen Arbeitsmärkte wiederfinden; sie zeigen sich hier zum Teil sogar noch markanter (vgl. ebenda, S. 251ff.). Es gehört nicht viel Phantasie dazu sich vorzustellen, wie sich all dies dann in Lebensläufe, subkulturellen Stilen und Verhaltensweisen einschreibt. Darüber hinaus produziert eine restriktive, mit Skandalisierungen und parteipolitischen Auseinandersetzungen begleitete Migrations- und Asylpolitik ein gesellschaftliches Klima, das sich dann auch im Bildungssystem und – ob nun bewusst oder unbewußt – im Agieren von Lehrkräften niederschlägt.

Das heißt also zugespitzt: Im Feld der Migrationspolitik sind in Dänemark, Frankreich, Schweden, Österreich, Schweiz, Belgien und eben auch in der Bundesrepublik die Weichen für die schlechteren Bildungs- und Lernchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelegt worden und werden es zum Teil noch heute. Die Asylpolitik darf dabei nicht außer Acht bleiben. Integrations- und Bildungspolitik kann hier dann nur noch als Reparaturbetrieb wirken. Schule und Lehrkräfte können hier dann nur noch überfordert werden, wenn auf sie die Verantwortung der Integration im Wesentlichen abgeschoben wird.

Die „wahren“ Lehren aus PISA also sind, dass eine Reformdebatte, die sich entlang dieser Studien hangelt, zu kurz greift. Eine Reformdebatte, in der so getan wird, als ob die Studien eindeutige Rückschlüsse auf Ursachen des unbefriedigenden Abschneidens der

Bundesrepublik zuließen, produziert eher Beliebigkeit. Jeder und jede kann sich darin irgendwie wiederfinden, bestätigt fühlen und in der eigenen Position legitimiert sehen. Es ist aber gar nicht die Funktion dieser internationalen Vergleichsuntersuchungen, Ursachen von Missständen zu analysieren und Empfehlungen für Reformen zu geben. Es geht schlicht und ergreifend darum, Kenntnisse, Fähigkeiten und (Problemlösungs-)Kompetenzen in drei Lernbereichen von 15jährigen zu messen und Grundstrukturen von unterschiedlichen und ungleichen Lernchancen offen zu legen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Die Studien können von daher nur Ausgangspunkt für weitere Nachforschungen sein, wie es hier unter einigen ausgewählten Aspekten versucht wurde. Für die Reformdebatte bedeutet das nun, dass sie (1) nicht auf ein einziges Schulmodell – welches auch immer – reduziert werden darf, sondern (2) dem politisch-strukturellen Entscheidungsprozess mit seinen Akteuren ebenso Aufmerksamkeit geschenkt muss, wie (3) der Wirkkraft von Entscheidungen in anderen Politikfeldern auf das Bildungssystem und die Bildungspolitik.

Dazu kommt ein Aspekt, der angesichts der aktuellen Ausrichtung der Bildungsdebatte in Deutschland nicht genug betont werden kann: Die Grenzen von Bildung und Bildungspolitik bei Fragen sozialer Ungleichheit müssen berücksichtigt werden. Das Bildungssystem darf nicht mit der Lösung von gesellschaftlichen Problemen be- und überlastet werden, deren Verursacher es nicht ist und die zu lösen es nicht in der Lage ist.

In diesem Konglomerat aus verschachtelten Strukturen und Rahmenbedingungen, Akteursspektren sowie Problemkonstellationen muss der Handlungsspielraum ausgelotet werden, in dem eine Bildungsreform angestoßen werden kann. Im Nachfolgenden soll versucht werden, auf dieser Folie ein Bildungsmodell vorzuschlagen, das sich quasi von unten aufbauen kann, bestimmten Akteuren mehr Gewicht gibt und u.U. ein differenziertes, aber dennoch integriertes Bildungssystem hervorbringen kann. Das Modell, das es vorzustellen gilt, versucht auf möglichst viele der

---

<sup>31</sup> Zur sozialen Benachteiligung bei der Kompetenzvermittlung vgl. OECD, 2001; S. 141. In der PISA-Studie 2003 wird die Schweiz hingegen nicht mehr explizit genannt. Statt dessen wird hervorgehoben, dass - am Beispiel der Aneignung mathematischer Fähigkeiten - insbesondere in den OECD-Ländern Deutschland, Luxemburg und Mexiko sowie in den Partnerländern bei der Schuluntersuchung Liechtenstein und Tunesien der sozioökonomische Background entscheidend für Bildungschancen ist (vgl. OECD, 2004, S. 189).

Fragen und Anforderungen einzugehen, die im Vorangegangenen angesprochen wurden. Es wird aber auch versucht, auf die Aspekte aufmerksam zu machen, die noch einer weiteren Reflexion bedürfen.

## **5. Entwicklung eines Bildungsmodells und seiner Implementierung**

Im vorhergehenden Kapitel wurde nicht nur nach den „Lehren aus PISA“ gefragt. Es wurden auch zwei neue Aspekte herausgearbeitet, die ebenfalls ursächlich für Hemmnisse und Überfrachtungen der Bildungsreformdebatte in Deutschland sind: die föderale Struktur mit der Kultushoheit der Länder und die überzogenen Erwartungen gegenüber dem Bildungssystem. Die hemmenden Mechanismen der föderalen Struktur für das einheitliche und beschleunigte Vorankommen der Reformen wurde bereits im ersten Kapitel beschreiben. In Kapitel 4 werden nun die Folgen für das PISA-Ranking deutlich. Weil in dieser Struktur die Arena für die Auseinandersetzung um bildungspolitische Ziele gesucht wird, bleibt die Qualität auf der Strecke und das Verfassungspostulat der „gleichwertigen Lebensverhältnisse“ wird ausgehöhlt. Da mit der Föderalismusreform von 2006 diese Struktur aber für längere Zeit festgeschrieben ist, muss sie bei der Formulierung eines Bildungsmodells als vorgegeben akzeptiert werden. Die Überfrachtung des Bildungssystems mit der Lösung von gesellschaftspolitisch zu verantwortenden Strukturproblemen muss implizit in das Modell eingehen. Dies gilt für die beschriebene Chancenungleichheit von Migrantinnen und Migranten wie für ein weiteres virulentes Thema: die wachsende Gewaltbereitschaft bei vor allem männlichen Kindern und Jugendlichen. Beides kann nicht ignoriert werden. Das erste Problem zu lösen, gehört unmittelbar zum gesellschaftlich definierten Auftrag der Schule. Sie muss hier Lernprozesse organisieren, die auf Anforderungen in der Gesellschaft und auf einen weiterführenden Abschluss vorbereiten. Hier muss und kann durch verstärkte Förderung korrigierend eingegriffen werden. Die durch soziale Verwerfungen der Gesellschaft hervorgerufene erhöhte Gewaltbereitschaft und die damit

einhergehenden Lern- und Verhaltensdefizite ist oft ein störender Bestandteil der täglichen Schulpraxis. Hier wächst der Schule – oder besser – dem gesamten Bildungssystem eine neue Aufgabe zu. Neben die Wissensvermittlung tritt ein Erziehungsauftrag: der schulische Ausgleich fehlgeschlagener Sozialisationsprozesse in außerschulischen Bereichen wie Familie und Freizeit. Beide Sozialisationsphänomene sind Bildungsbarrieren, die nicht nur das PISA-Ranking negativ beeinflussen, sondern auch die individuelle Chancenstruktur und die Möglichkeit, alle Bildungsreserven auszuschöpfen. Die Suche nach Lösungswegen macht es nötig, die Diskussion um Reformmodelle nicht allein auf die Schule zu begrenzen, sondern auch vorschulische Einrichtungen, die Familie als Sozialisationsinstanz und außerschulische Einrichtungen im Jugendhilfe- und Freizeitbereich mit in den Blick zu nehmen<sup>32</sup>. Gleichwohl muss aber klargestellt werden, dass weder die Schule allein noch das gesamte Bildungssystem diese Aufgabe lösen können. Hier können nur die Symptome bearbeitet werden, die Ursachen hingegen nur im gesamtgesellschaftlichen Kontext.

### **5.1 Elemente eines neuen Bildungsmodells**

Bei der Beschreibung der Umriss eines erneuerten Bildungsmodells wird also bewusst nicht einschränkend nur ein Schulmodell entworfen, sondern umfassend auch außer- und vorschulische Sozialisations- und Bildungsorte mit in den Blick genommen. In der Konsequenz der bisherigen Befunde darf der Prozess zur Entwicklung der Lernpotenziale von Kindern nicht im engeren schulischen Rahmen gedacht werden. Dies gründet nicht nur auf der bereits hervorgehobenen notwendigen Erweiterung des Bildungsauftrages um das Erziehungspostulat, sondern auch auf der Notwendigkeit, die Lerninhalte und Lernprozesse von Schule mehr auf die immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Abläufe zu beziehen. Schule selbst und die dort vermittelten Qualifikationen dürfen also nicht selbstgenügsam in sich kreisen, sondern müssen darauf aufbauen, sich darauf beziehen und sie in den organisierten Lernprozessen einbeziehen. Der Bil-

<sup>32</sup> Vgl. hierzu: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland; Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2005.

dungs- und Erziehungsprozess muss deshalb bereits im Kleinkindalter in der Familie beginnen, sich in den Kindertagesstätten fortsetzen und schließlich in die Schule einmünden. Beim Entwurf des Bildungs panoramas können allerdings die einzelnen Facetten nur mit groben Strichen skizziert werden. Eine detaillierte Darstellung würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

Als zentrales Kriterium für die Richtung der umzusetzenden bzw. noch einzuleitenden Reformen hat sich nach den bisherigen Ergebnissen nicht die Frage der Schulstruktur herauskristallisiert, sondern das **Prinzip des individuellen Förderns aller Lernpotenziale** der Kinder. Zur optimalen Entwicklung ihrer Potenziale bedürfen Kinder der ständigen Herausforderung und Anregung, abgestimmt auf ihren individuellen Lernstand. Die notwendige Intensivierung des Förderns als Ziel von Reformen ist nun allerdings nicht neu. Fördermaßnahmen stehen auch in der bisherigen Debatte mit im Zentrum. Das Prinzip des „Förderns und Forderns“ taucht immer wieder auf; es kann fast schon als geflügeltes Wort bezeichnet werden. Es ist allerdings als Doppelbegriff ein Topos mit einer Konnotation, die entweder unmittelbar und unhinterfragt an das ideologisch aufgeladene Leistungsprinzip anknüpft oder als taktisch eingesetzte Formulierung verwendet wird. Beides weist jedoch in die falsche Richtung. Dies zeigt sich bei den Bemühungen, die Qualität von Schule durch das Anziehen der „Leistungsschraube“ zu verbessern, etwa durch Vergleichs- und Zentraltests. Beides sind jedoch untaugliche Mittel.

Sie sind nicht etwa deshalb untauglich, weil – wie häufig von Protagonisten der Leistungs ideologie unterstellt wird – ohne sie Leistung negiert würde, sondern weil damit die Ergebnisse der wissenschaftlichen Leistungsmotivationsforschung und der pädagogischen Psychologie auf den Kopf gestellt werden. Es wird implizit unterstellt, dass bei einer signifikanten Anzahl von Kindern die Verweigerung des Lernens – quasi als Entelechie – angelegt ist. Das Gegenteil ist jedoch der Fall. Jeder Mensch hat das angeborene Bedürfnis, Unklarheiten zu beseitigen, Probleme zu lösen und Fragen zu beantworten (vgl. H. Heckhausen 1980 und J. Wegge, 1998). Lernverweigerung hingegen ist oft das Ergebnis von sozialen Erfahrungen, von Misserfolgserlebnissen und Verletzungen, entweder innerhalb oder außerhalb der Prozesse des schulischen Lernens. Eine Förderung, die auf den indi-

viduellen Lernstand und das Lernvermögen jedes einzelnen Kindes abstellt, bedarf das Element des „Forderns“ nicht. Es ergibt sich von selbst und ist Teil des Förderns.

Die Schulreformdiskussion und dort vor allem die Bildungspolitiker müssen diese Ergebnisse zur Kenntnis nehmen und in ihre Strategien einbeziehen, wenn sie nicht in eine Sackgasse geraten wollen. Dies gilt auch für diejenigen, die den Topos „Fördern und Fordern“ aus taktischen Gründen verwenden, um damit in der auf die Leistungsprinzip fixierte Öffentlichkeit für das Primat der individuellen Förderung zu werben. So verständlich dies angesichts der schon beschriebenen Allgegenwart dieses Prinzips ist, zur Aufklärung trägt diese taktische Variante nicht bei. Nach denselben Mechanismen wie bereits in Kapitel 3 beschrieben wird so seine Wirksamkeit perpetuiert. Es kommt im Gegenteil darauf an, aufklärerisch immer wieder auf die zentrale Position des individuellen Förderns bei allen Reformschritten hinzuweisen.

Die Ergebnisse des Kapitels 4 verweisen darauf, dass Fördermaßnahmen so früh wie möglich angesetzt und bis zum Ende der Schulzeit umgesetzt werden müssen. Dazu bedarf es zuerst der Hilfe und der Beratung bei der familiären Erziehung. Nach dem Muster der erfolgreichen englischen Modelle des „Shure-Start“ oder der „Early-Excellence-Center“ können dafür **Erziehungsberatungszentren** eingerichtet werden, in denen den Eltern soziale und psychologische Kompetenzen angeboten werden. In sozialen Brennpunkten wird es nötig sein, diese durch aufsuchende Sozialarbeit zu ergänzen. Ziel dieser Einrichtungen muss es sein, den Eltern Hilfen bei der Erziehung und geistigen Entwicklung ihrer Kinder zu geben. Eine Ergänzung und Verzahnung mit den Einrichtungen der Kindergesundheitsvorsorge kann darüber hinaus auch die Fälle von Kindesmisshandlung reduzieren helfen.

Mit dem Besuch der **Kindertagesstätten** sollte bereits die Entwicklung vor allem der Sprachkompetenz beginnen. Sprache ist nicht nur ein Ausdrucks-, sondern auch ein Denkinstrument. Eine frühe differenzierte Entwicklung des Sprachvermögens ist eine Voraussetzung für effektivere spätere Lernprozesse. Und nicht nur das: Aus der Entwicklungspsychologie wissen wir, dass die Sprachfähigkeit das Kind erst als ein Wesen definiert, das durch seine soziale Umwelt als

solches wahrgenommen werden kann. Sprache trägt so zur Ich-Entwicklung bei<sup>33</sup>. Kindertageseinrichtungen müssen deshalb neben ihrem Erziehungsauftrag auch einen Bildungsauftrag erhalten. Sinnvoll ist es, hier für jedes Kind mit der Anlage eines individuellen Förderberichtes zu beginnen, der es über die Grundschule und die Sekundarstufe I und II bis zum Ende der Schulzeit begleiten. Eine Zusammenarbeit der Kindertagesstätten mit den Grundschulen sowie den weiteren Schulstufen ist dafür Voraussetzung.

Diese Kooperation muss bereits mit dem Übergang zur **Grundschule** beginnen. Da Übergänge immer – vor allem entlang sozialer Schichtungen – Bildungsbarrieren setzen, muss auch aus Gründen sozialer Chancengleichheit bei diesem Übergang eine Flexibilisierung nach den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen der Kinder stattfinden (vgl. Schnitzer, Klaus u. a., 1998, S. 83)<sup>34</sup>. Dies kann in Form der „Flexiblen Eingangsphase“ erfolgen, in der die Schülerinnen und Schüler die ersten beiden Schuljahre entweder in einem oder in drei Jahren durchlaufen, je nach ihrem individuellen Lernstand und individueller Lerngeschwindigkeit.

Die intensive individuelle Förderung auf der Grundlage des Förderberichts muss sich in den **weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I und II** fortsetzen. Eine Orientierung daran macht Tests für die Generierung von Jahrgangsnoten und Zeugnissen überflüssig. Tests sollten primär die Funktion der Erhebung des Lernstandes für die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte haben, um darauf aufbauend das weitere Förderprogramm zu konzipieren. Es spricht vieles dafür, nach finnischem Muster (vgl. Kapitel 4) das Durchlaufen auch dieser Schulstufen je nach Lerngeschwindigkeit und Lernstand innerhalb eines zeitlichen Spielraumes von ein bis zwei Jahren individuell flexibel zu gestalten. Dies hätte auch Konsequenzen für die Institution des „Sitzenbleibens“. Die Wiederholung der gleichen Unterrichtsinhalte über ein ganzes Schuljahr ist keine effektive Form des Förderns. Sinnvoller wäre es, über eine relativ lange Zeit

innerhalb der Lerngruppe mit unterschiedlichen Lernniveaus zu arbeiten. Auf die Notenvergabe kann allerdings nicht vollständig verzichtet werden, solange diese am Ende der Schullaufbahn die Eingangsberechtigung für die Berufsausbildung bildet. Gleiches gilt für die Vergabe unterschiedlicher Schulabschlüsse, wie „Mittlere Reife“ und „Abitur“.

Prinzipiell kann ein so reformierter Unterricht an jeder Schulform praktiziert werden, also auch an den verschiedenen Schulformen des deutschen gegliederten Schulsystems. Auch hier ist eine individuelle Förderung für jedes Kind prinzipiell möglich. Die Position, dass ein solches Schulsystem der individuellen Förderung und damit der Qualitätsverbesserung des Lernniveaus nicht dienlich ist, kann nach den in Kapitel 4 angestellten empirischen Vergleichen nicht gehalten werden. Jedenfalls nicht in dieser, sich nur auf das PISA-Qualitätsranking beziehenden Variante. Eingliedrige Schulsysteme belegen beim PISA-Vergleich zwar Spitzenplätze, aber auch faktisch mehrgliedrige Systeme sind dort zu finden. Umgekehrt bewegen sich auch im Mittelfeld Schulsysteme beider Organisationsformen. Angesichts dieser Ergebnisse entbehrt das von den Befürwortern einer längeren gemeinsamen Schulzeit häufige Berufen auf das „finnische Modell“ einer gesicherten empirischen Grundlage. Es kann von den Befürwortern des gegliederten Schulsystems immer mit Gegenbeispielen gekontert werden. Eine Debatte auf dieser Grundlage gerät so in die Gefahr der Beliebigkeit und in die Nähe von Glaubenssätzen. Sehr viel nachhaltiger beeindruckt hingegen ein bisher nur wenig beachtetes Ergebnis der PISA-Untersuchung, das hinter dem Ranking gelagert ist: die Verteilung der Leistungen nach Bildungsgängen (vgl. Kapitel 3, Schaubild 2). Hier wird deutlich, dass durch die frühe Aufteilung von Schülerinnen und Schülern nach der Grundschulzeit auf die Schulen des gegliederten Schulsystems Bildungsbarrieren gesetzt werden, die einer späteren Entwicklung der Lernpotenziale Schranken setzt. In jeder der drei in Deutschland bestehenden Schulformen werden Kinder beschult, deren Lernpo-

<sup>33</sup> "Mit der Sprachfähigkeit entwickelt sich nicht nur die Eigentümlichkeit der Stimme und Sprechweise; sie definiert auch das Kind als ein Wesen, auf das die Umwelt mit veränderter Ausdrucksweise und Aufmerksamkeit reagiert (...). Mehr noch: das gesprochene Wort ist ein Pakt: was man gesagt hat, wird von den anderen erinnert und erwirbt damit einen Aspekt des Unwiderruflichen (...). Diese innere Beziehung der Sprache, nicht nur zur Welt der mittelbaren Tatsachen, sondern auch zum sozialen Wert einer Verpflichtung durch das Wort und zur Wahrheit des Gesprochenen, ist unter den Erfahrungen, die eine gesunde Ich-Entwicklung fördern (oder stören), von geradezu strategischer Bedeutung" (E. Erikson, 1973 [1956], S. 142f.) Erwirbt also ein Kind nicht eine Sprachfähigkeit, kann es diesen Pakt nicht eingehen.

<sup>34</sup> Dort wird dies allerdings nur am Beispiel des Überganges zur Sek. II und zum Studium - empirisch belegt.

tenziale sich in großen Segmenten mit denen in anderen, höheren Schulformen überschneiden – und umgekehrt.

Dieses Ergebnis spricht aus mehreren Gründen für die Umstellung des deutschen gegliederten Schulsystems hin zu einer **Gemeinschaftsschule**. Die unterschiedlichen Lerninhalte in den Curricula der verschiedenen Formen setzen der Entwicklung der Lernpotenziale Grenzen, die für eine ergebnisoffene Förderung aufgehoben werden müssen. Unter dem Gesichtspunkt einer offenen individuellen Chancenstruktur werden damit einer hohen Anzahl von Kindern ihren Lernpotenzialen entsprechende Abschlüsse verwehrt; dies wiederum führt zu einer Beschneidung ihrer Berufs- und damit ihrer Lebenschancen. Die dabei nicht gehobenen Bildungspotenziale wirken sich im gesamtgesellschaftlichen Kontext negativ auf die Qualifikationsstruktur und das Qualitätsniveau aus; in der Folge kommt es notwendigerweise zu Engpässen bei der vom Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationsstruktur. Nach einer Studie des Niedersächsischen Instituts für Wirtschaftsforschung e. V. (NIW) gingen deutsche Unternehmen für die Jahre 2004/2005 von einem Zusatzbedarf von 177.000 Akademikern aus, davon allein 97.000 Ingenieure und 80.000 anders akademisch Qualifizierte. Umgekehrt verengt sich der Arbeitsmarkt für Unqualifizierte, vor allem Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung (Gehrke, B. u. Schasse, U. 2006, S. 3). Dem ist nur mit einem effektiveren Heben der Bildungsreserven zu begegnen. Dem Prinzip einer intensiveren individuellen Förderung muss deshalb das Prinzip einer längeren gemeinsamen Schulzeit beiseite gestellt werden.

Schulen mit dem oben umrissenen Förderkonzept und Schulen, die nach dem ebenfalls weiter oben angerissenen Modell eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen in ihrem Bereich der Kommune eingehen, können nur als **Ganztags-schulen** ausgestaltet sein. Die in den Nachmittag hinein verlängerte Schulzeit bietet mehr Raum für differenziert gestaltete Fördermaßnahmen und für eine an dem Erziehungsauftrag orientierte Freizeitgestaltung. Dieses „Nachmittagsprogramm“ muss in enger Zusammenarbeit mit Freizeitvereinen und Jugendverbänden ausgestaltet werden. Dadurch kann ein engeres soziales Netz geknüpft werden, das es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, über ihre

schulischen Erfahrungen Zugang zu Freizeitmöglichkeiten abseits von den massenmedial beeinflussten Freizeitformen zu finden. Schon dies ist ein Beitrag zur Verknüpfung der außerschulischen Lebens- und Erfahrungsräume der Schülerinnen und Schüler. Die verlängerte Schulzeit eröffnet aber auch mehr Spielräume für eine veränderte Unterrichtspraxis, in der die oft „künstlich“ in Fächer und in einen 45-Minuten-Takt gepresste Wissensermittlung radikal verändert werden kann. Im traditionellen Unterricht wird der Unterrichtsstoff zu häufig theoretisch und in von der Lebenswirklichkeit getrennten Problemstellungen vermittelt. Dies ist nicht nur wenig motivierend, sondern auch wenig lebenspraktisch. Der Wissenstransfer zu Lösungen für Probleme des Alltags „draußen in der realen Welt“ leidet häufig darunter. Diese künstliche Trennung muss also so oft wie möglich durch die Vermittlung des Wissens in Form des **Projektunterrichtes** oder in **Lernfeldkonzepten** aufgehoben werden. Ziel und Ausgangspunkt sind dabei nicht abstrakte Lernziele, sondern komplexe Problemstellungen aus den aktuellen Lebens- und zukünftigen Berufswelten der Jugendlichen, die unter Aufhebung der Fächergrenzen ganzheitlich bearbeitet werden

Die konkrete Vernetzung von Ganztags-schulen mit dem sozialen Umfeld ist nur „vor Ort“, also durch die Schule selbst, möglich. Sie sollte einhergehen mit der Konzipierung eines **Schulprogramms**, das vor allem auf die Besonderheiten der aus dem jeweiligen Schuleinzugsgebiet kommenden Schülerschaft abstellt. Nur so ist die Justierung des Lernangebotes und vor allem des Erziehungsauftrages auf die jeweils besonderen sozialen Strukturen des Schulumfeldes zu gewährleisten. Ein gelungenes Schulprogramm kann dazu beitragen, das Schulangebot um regional sinnvolle Lern- und Sozialisationsangebote zu ergänzen.

Dazu bedarf es jedoch einer partiellen „Entlastung“ der einzelnen Schulen aus dem Korsett administrativer Vorgaben und allgemeingültiger landesweiter Standards und Lernzielkataloge. Als Modell hierfür wurde bereits die Form der **„Selbstständigen Schule“** entwickelt. Praktiziert wird dies allerdings derzeit vorwiegend im Bereich der Primarstufe. Das Modell muss deshalb auch auf die weiterführenden Schulen ausgedehnt werden. Voraussetzung dafür ist ein selbstständig von der Schule zu verwaltendes Budget für die Finanzierung der Zusammenarbeit mit

außerschulischem Personal bis hin zu der Möglichkeit, Lehrkräfte und pädagogisches Zusatzpersonal eigenverantwortlich einzustellen. Eine solche Schule hätte die Perspektive, neben der Vermittlung der landesweit definierten Lerninhalte und -ziele auch schuleinzugsbereichsspezifische Profile zu entwickeln. In der derzeitigen praktizierten Definition der „Selbstständigen Schule“ wird dieser eigentlich zentrale Aspekt allerdings überlagert durch das konzeptionell verankerte und von der Schuladministration transportierte Konkurrenzprinzip. Die einzelnen Schulen sollen unter Aufhebung der Schuleinzugsbereiche innerhalb einer Kommune nach dem Prinzip des Benchmarking miteinander in Konkurrenz gebracht werden. Dahinter steht die Absicht, so eine Qualitätssteigerung zu erreichen. Auch hier wird also das Leistungsprinzip wieder als Konkurrenzprinzip ohne Berücksichtigung sozialer Differenzen und Voraussetzungen definiert. Um es konkret zu formulieren: Eine Schule in einem sozialen Brennpunkt wird hinsichtlich des qualitativen Outputs nur schwerlich mit einer Schule in mittelständisch geprägten Stadtteilen konkurrieren können. Dies darf jedoch nicht das Ziel einer effektiv ihre Aufgaben wahrnehmenden „Selbstständigen Schule“ und ihres Schulprogramms sein. Vielmehr muss es die Aufgabe jeder Schule sein, ein für die jeweilige Klientel adäquates Angebot und Schulprofil zu entwickeln. Der Erfolg lässt sich dabei nur an der Entwicklung der Schule selbst, an dem Erreichen von definierten Erziehungszielen und natürlich auch am qualitativen Output messen.

Unverzichtbarer Bestandteil eines solchen Konzeptes ist allerdings die Beteiligung der unmittelbar Betroffenen der Bildungs- und Erziehungsarbeit am Entwicklungs- und Veränderungsprozess der Schule. Eltern – und bei weiterführenden Schulen – auch die Schülerinnen und Schüler müssen ein quantitativ ausreichendes Mitspracherecht erhalten, um den Weg der Schule mitgestalten zu können. Dies gilt auch für die Mitsprache der kommunalen Schulträger. Dazu ist es nötig die **schulinterne Entscheidungsstruktur** umzugestalten. Die Entscheidungskompetenz der Gesamtkonferenz der Lehrkräfte muss auf die unmittelbaren pädagogischen Aspekte begrenzt und Weichenstellung über das Gesamtkonzept in die Hände eines zumindest drittelparitätisch besetzten Leitungsgremiums (Eltern, Lehrkräfte, Kommune) gelangen.

Die Klammer über beide Gremien gewährleistet dabei eine in ihrer Stellung verstärkte – aber der Gesamtentwicklung der Schule verpflichtete – Schulleitung. Mit einer solchen Schulverfassung wird die Kontrolle über die sinnvolle Entwicklung des Schulprogramms von außen nach innen verlagert. Der Schuladministration käme dann „nur“ noch die Kontrolle über die Einhaltung der landesweit zu definierenden allgemeinverbindlichen Lernziele und Standards zu.

Alle diese strukturellen Veränderungen können jedoch nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie mit einer **veränderten Rollendefinition und einer veränderten Qualifikationsstruktur** der in Schule handelnden Personen einhergehen. Die etablierte Lehrerbildung und die Angebote der Fort- und Weiterbildung leisten dies derzeit nicht. Intensive und individuelle Förderung, das Ausarbeiten von Förderberichten und Projektunterricht erfordern eine Diagnose- und Unterrichtskompetenz, die bisher nur unvollkommen vermittelt wird. Die dafür notwendigen Studieninhalte müssen durch längere Praktikumszeiten schon während des Studiums erprobt und reflektiert werden. Auch die Rekrutierung und Weiterbildung von Schulleitungen wird dem neuen Berufsbild des „Schulmanagements“ nicht gerecht. Deshalb müssen parallel auch hier Reformen ansetzen. Die Ergebnisse des Kapitels 1 haben gezeigt, dass gerade bei der Lehrerbildung noch ein großer Reformrückstand besteht. Die Reformen in diesem oft stiefmütterlich behandelten Bereich müssen forciert werden, wenn das umrissene Bildungsmodell eine Realisierungschance haben soll.

Aufgrund seiner besonderen Struktur als dualer, sowohl in den Berufsbildenden Schulen als auch in Ausbildungsbetrieben angesiedelter Bereich des Bildungssystems wird bei der Reformdebatte der **beruflichen Bildung** oftmals kein großes Augenmerk gewidmet. Und doch hat sich auch hier ein hoher Reformbedarf entwickelt. Die Schwelle von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung wird für immer mehr Jugendliche zu einer hohen Barriere, die ihren Start in das (Berufs)leben zu einer unüberwindlichen Hürde macht und damit ihre Lebenschancen negativ beeinträchtigt. Ursächlich dafür ist der sich seit 1984 stark verengende Zugang zum Ausbildungsstellenmarkt bei einer gleichzeitigen Veränderung der Ausbildungsstruktur. Dabei kommt es zu

starken Verlusten in qualifizierten Fertigungs-, Handwerks- und kaufmännischen Berufen. Diese waren bis dahin vor allem Haupt- und Realschulabsolventen vorbehalten. Seit 1997 hat zwar die sprunghafte Zunahme von IT-Berufen wieder zu mehr Ausbildungschancen geführt, diese eröffnen jedoch vornehmlich Gymnasial- und Realschulabsolventen eine Perspektive. Vor allem Hauptschüler – und noch mal verstärkt, Hauptschüler ohne Abschluss – bleiben ausgeschlossen (vgl. M. Baethge et al., 2006, S. 16, 26ff). Da es mehr männliche als weibliche Jugendliche in den Hauptschulen gibt und gleichzeitig dort auch mehr ausländische Jugendliche zu finden sind, lässt sich mit Baethge et al. feststellen: „Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen, Migrationshintergrund (...) sind überproportional durch Ausbildungsmarktprobleme in ihren beruflichen Bildungschancen benachteiligt.“ (ebenda, S. 45). Eine steigende Zahl besucht die vollschulischen Angebote der berufsbildenden Schulen. Sie werden in den „Warteschleifen“ dieser Übergangssysteme „geparkt“. Im Jahr 2004 waren dies – bei großen Schwankungsbreiten nach Bundesländern – zwischen 26 und 46,9 Prozent (vgl. ebenda, S. 30). Für eine hohe Zahl von ihnen münden schulische „Warteschleifen“ in eine „Maßnahmenkarriere“, das heißt, sie finden auch nach einem Abschluss in den Übergangssystemen keinen Ausbildungsplatz; eine abgeschlossene Berufsausbildung bleibt ihnen also versagt. Da eine Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots in absehbarer Zeit nicht in Sicht ist, muss es zu Veränderungen im dualen Ausbildungssystem kommen, um den betroffenen Jugendlichen eine berufliche Perspektive anzubieten. Hierfür bietet sich ein korporatistisches Modell an, in dem die berufsbildenden Schulen gemeinsam mit den Kammern des Handwerks und der Industrie zu Lehrabschlüssen führende Ausbildungsgänge konzipieren und anbieten, die sich am Bedarf des Arbeitsmarktes orientieren. Die Betriebe hätten dabei die Aufgabe, in dieser vollschulischen Ausbildung einen hohen Praxisanteil durch Praktika und betriebliche Unterrichtsphasen zu garantieren.

Fazit: „Der Knabe war klein, die Berge waren ungeheuer“ – angesichts des skizzierten Reformbedarfs, dem dagegen stehenden Streit um die „richtigen“ Ziele und den gesellschaftlichen Widerständen und Konfliktlinien beschreibt dieses Zitat aus Heinrich Manns monumentalen Panorama über Heinrich IV. mit

kargen Worten plastisch die Situation der Bildungsreform in Deutschland. Die Aufgabe ist wirklich ungeheuer, doch es gibt keine andere Wahl als die Berge zu besteigen.

Die vorliegenden Ergebnisse verweisen darauf, dass dabei die möglichst vollständige Entwicklung der Lernpotenziale aller Kinder und Jugendlichen durch eine intensiviertere Förderung der richtige Weg ist. Sie zeigen aber auch, dass sich aus diesem Angelpunkt eine Fülle von flankierenden Maßnahmen ergeben, die ebenfalls umgesetzt werden müssen, wenn dafür optimale Rahmenbedingungen geschaffen werden sollen. Wie bei einer auf der Spitze ruhenden Pyramide entfaltet sich das Reformpanorama aus diesem zentralen Punkt. Das gesamte neue „Gebäude des Lernens“ ruht darauf und baut darauf auf. Ohne Förderung fehlte ihm das Fundament, aber ohne das Gehäuse kann Förderung nur eingeschränkt wirksam werden. Deshalb müssen Strategien entwickelt werden, um die dargestellten Hemmnisse zu überwinden. Dies soll im Folgenden versucht werden.

## 5.2 Elemente der Implementierung

Der Verlauf der politischen Debatte zeigt: die von allen unbestritten notwendige Bildungsreform droht zerrieben zu werden. Die bildungspolitischen „Frontlinien“ zwischen den Verfechtern konservativer, marktradikaler und emanzipativer Konzepte sind verhärtet und führen auf der politischen Bühne zu einem „Gezerre“ über Ziele und Wege, allerdings mit Vorteilen für konservative und marktradikale Konzepte. Dies liegt nicht nur an den parteipolitischen Konstellationen in der Mehrheit der Landesregierungen. Ihre bildungspolitischen Vorstellungen können sich auch auf eine gesellschaftliche Mehrheit beziehen. Die ihren Konzepten konstituierend zugrunde liegende Definition des Leistungsprinzips befindet sich im Konsens mit dem Alltagsbewusstsein von fast 80 Prozent der Bevölkerung. Es dient zur Selbstverortung, Selbstbehauptung oder zur Legitimation der eigenen hervorgehobenen Position in der Gesellschaft. Ähnlich verhält es sich mit der Vorstellung über eine angeborene unterschiedliche intellektuelle Leistungsfähigkeit. Auch diese gehört zu den unhinterfragten Alltagsmythen der Gesellschaft. Beides macht es emanzipativ orientierten Bildungskonzepten schwer, sich politisch durchzu-

setzen, sei es bei Wahlen oder bei der Realisierung von Reformen. Immer stoßen sie auf gesellschaftliche Widerstände. Reformen – vor allem dann, wenn sie mit tief verwurzelten Einstellungen brechen – benötigen aber immer eine sie tragende gesellschaftliche Mehrheit. Je nachdem, wie radikal dabei mit herrschenden Einstellungen gebrochen oder gegen die Interessenlage von größeren Teilen der Gesellschaft verstoßen wird und wie groß das von ihnen aufzubauende Widerstandspotenzial – auch abhängig von der Stellung im gesellschaftlichen Machtgefüge – ist, kommt es zu Widerständen und Protesten, die sogar zum Scheitern führen können. Vor diesem Hintergrund gibt es nur einen schmalen Korridor, um einen mehrheitlich in der Gesellschaft getragenen Weg zu dem umrissenen Reformmodell (vgl. Kapitel 5.1) zu definieren.

Unbestritten und mehrheitlich akzeptiert ist sicherlich eine Optimierung der Förderung. Auch andere Teilreformen, wie die Selbstständige Schule oder die Einführung der Ganztagschule finden einen breiten gesellschaftlichen Konsens. Abgelehnt und gesellschaftlich umstritten hingegen sind einige Elemente, die aber eine effiziente Förderung letztendlich erst ermöglichen. Dazu gehört der Verzicht auf die Notenvergabe, die Abschaffung des Sitzenbleibens und vor allem die Einführung der Gemeinschaftsschule. Es ist deshalb zu vermuten, dass sich gegen ihre kompromisslose Einführung durch kategorische administrative Vorgaben eine breite Widerstandsfront aufbauen wird. Deshalb müssen hier andere Wege beschritten werden. Als gangbar bietet sich dafür die Organisation von kollektiven Lernprozessen im Konsens mit den von der Reform am direktesten Betroffenen an: mit den Eltern. Konkret müsste dafür zunächst per Gesetzgebung die Gemeinschaftsschule als Regelschule neben den bestehenden Schulformen etabliert und mit den nötigen personellen und materiellen Ressourcen für eine effektive Arbeit ausgestattet werden. Ob eine solche Schule aber auch eingeführt wird, liegt dann in den Händen der Eltern. Diese entscheiden auf dem Gebiet eines Schulträgers, ob dies auch wirklich geschieht. Der Schulträger entscheidet,

abhängig von den räumlichen Gegebenheiten und von der Schülerverteilung, ob dafür eine neue Schule etabliert oder eine bestehende Schule umgewandelt wird. Da ein solcher Weg nicht sofort zu einem radikalen Umlenken führen wird, muss über einen längeren Zeitraum eine „bunte“ Schullandschaft akzeptiert werden. Neben Gemeinschaftsschulen wird es auch alle anderen Formen des gegliederten Schulsystems geben. Wenn jedoch die in diesem Aufsatz entwickelten Thesen valide sind, wird sich der „subversive“ Druck auf das gesamte Schulsystem erhöhen, den Unterricht nach den Prinzipien der Gemeinschaftsschule zu organisieren. Dafür wird eine wachsende Mehrheit der Eltern sorgen. Aber nur dann, wenn sie davon überzeugt sind, dass dieses neue Modell auch real das erfüllt, was es in der Theorie verspricht einzulösen<sup>35</sup>.

Gegen ein solches Vorgehen ließe sich einwenden, dass die politischen Entscheider einen für richtig erkannten Weg auch konsequent umzusetzen haben. Diese Einwände werden vor allem von den überzeugten Verfechtern der Gemeinschaftsschule kommen. Neben den oben schon in die Waagschale geworfenen – mehr am politisch Machbaren orientierten – Argumenten kann und muss ihnen jedoch auch ein grundsätzliches demokratietheoretisches Prinzip entgegengehalten werden: Vorschläge für gesellschaftliche Veränderungen müssen, um sich zu legitimieren, nicht einfach „wahr“ sein, sondern auch in der subjektiven Wahrnehmung der Betroffenen zur Lösung ihrer Probleme beitragen. Nur über diesen Weg können im gesellschaftlichen Kontext die Erkenntnisse Einzelner oder einzelner Gruppen auch zur gesellschaftlichen Wahrheit werden. Alternativen dazu gibt es nicht – jedenfalls nicht im demokratischen Kontext.

In diesem Sinn eröffnet der skizzierte Weg zur Gemeinschaftsschule noch einen weiteren nicht unwichtigen Aspekt. Die damit eingeleitete praktische Erprobung ermöglicht auch ein ständiges Nachjustieren des Konzeptes und macht – quasi auch im „Dialog“ mit der Realität – eine reformerische Permanenz möglich. Mit Voltaire gesagt: „Das Bessere ist der Feind des Guten.“ Auch dies sollte – wenn auch

---

<sup>35</sup> Bisher existiert ein wie hier skizziertes, umfassendes Bildungskonzept nur in Niedersachsen. Es wurde dort von der oppositionellen SPD formuliert. Die SPD in Nordrhein-Westfalen befindet sich gerade in einem Diskussionsprozess. Spannend im Sinne der hier formulierten Thesen wird es sein, das politische Schicksal dieser Entwürfe zu verfolgen.

nicht nur dort – ein Leitmotiv der Bildungsreform sein.

## 6. Fazit

„Chancengleichheit“ und „Bildungsgerechtigkeit“, „Ausschöpfen von Humanressourcen“ und „gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder“: Diese und viele andere Begriffe schwirren durch die Plenarsäle und öffentlichen Foren, wenn das Thema „Bildungsreform“ auf der Tagesordnung steht. Angestrengt wird dabei über die „Lehren aus PISA“ diskutiert und mal dieses und mal ein anderes Einzelergebnis herangezogen, um damit den eigenen Argumenten mehr Autorität zu verleihen. Dies alles vermittelt den Eindruck großer Ernsthaftigkeit bei der Suche nach dem richtigen Weg und den richtigen Zielen für eine neue, zweite Bildungsreform in Deutschland. Schaut man aber genauer hin, so kommen doch Zweifel, ob die bisherigen Reformschritte das halten, was diese Ernsthaftigkeit suggeriert. Zwar gibt es eine Anzahl von Einzelreformen, aber eine klare Richtung und ein einheitliches Konzept ist so recht nicht zu erkennen. Diese Beobachtung aus dem bildungspolitischen Alltag war der Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Mit ihm sollte untersucht werden, ob diese Beobachtung zutrifft und wenn ja, wo die Ursachen dafür liegen, dass der Reformmotor zwar hoch dreht, aber trotzdem nicht die volle Leistung bringt.

Schon der erste empirische Zugriff stützt die Ausgangsvermutung. Denn die systematische Zusammenstellung zum Stand der Bildungsreform in den Ländern zeigt: Die Bildungsreform in Deutschland kommt nur zäh, in kleinen Teilschritten und in den einzelnen Ländern mit unterschiedlicher Geschwindigkeit voran. Ursächlich dafür sind oberflächlich betrachtet die Kultushoheit der Länder zusammen mit dem Einstimmigkeitsprinzip in der KMK und die finanziellen Engpässe in den Länderhaushalten. Allerdings wurden diejenigen Reformmaßnahmen relativ schnell und einheitlich umgesetzt, mit denen Leistungsstandards gesetzt oder Leistungen erhoben werden können. Reformmaßnahmen zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts und zum Abbau von Lernbarrieren – wie fächerübergreifender Unterricht, Lernzielvereinbarungen, Lehrerfortbildung, flexible Eingangsphasen an den Grundschulen, die Einführung von Ganztagschulen oder gar eine gemeinsame längere Schulzeit –

hängen hingegen zurück. Gerade mit diesen Elementen werden jedoch Kompetenzen wie zum Beispiel selbstständiges Lernen und Problemlösungsfähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern gefördert. Gerade dies sind Qualifikationen bei denen Deutschland gegenüber den OECD-Ländern auf den oberen Plätzen des PISA-Rankings einen großen Nachholbedarf hat. Gerade dies sind auch Maßnahmen die Bildungsbarrieren abbauen helfen und so einer größeren Zahl von Kindern den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen eröffnen – auch darauf hat PISA hingewiesen. Aber: Gerade sie stehen im Mittelpunkt der Differenzen zwischen den Ländern und dort wiederum zwischen den politischen Parteien und Interessengruppen. Nach dem großen medial initiierten „Aufschrei“ und der darauf folgenden Betriebsamkeit auf der politischen Bühne greifen wieder die altbekannten Mechanismen. Die Parteien und die verschiedenen „Denkschulen“ schlagen munter aufeinander ein. Ein beliebtes Waffenarsenal sind dabei verkürzt interpretierte Ergebnisse der PISA-Untersuchungen. Mit diesen Studien wurde im Jahr 2000 erstmals ein Stein in das bis dahin ruhende Gewässer des Bildungssystems geworfen. Die damit ausgelösten Wellen drohen nach nunmehr sechs Jahren aber an Ufern der politischen Realität zu zerplätschern.

Worin liegen also die Hemmnisse begründet und wo liegen die Ursachen für das „Gezerre“ um die Bildungsreform, wenn sie gleichzeitig parteiübergreifend zum Megathema des gesellschaftlichen Reformbedarfs erklärt wird? Schaut man hinter die Kulissen der „Sonntagsreden“ von Politikerinnen und Politikern, dann scheint bei dieser Auseinandersetzung ein ganz anderes Megathema auf: Das Megathema grundlegend verschiedener Vorstellungen von Gesellschaft und Individuum, die bei Diskussionen der Parteien um bildungspolitische Ziele elementar zum Tragen kommen. Die unterschiedlichen Positionen der Parteien lassen sich bildlich nach den Spitzen eines Dreiecks in konservative, emanzipative und marktradikale Vorstellungsmuster ordnen. Zwischen den marktradikalen und emanzipativen Polen changieren dabei marktliberal-emanzipative und emanzipativ-marktliberale Positionen.

Im **konservativen Denken der CDU** dominieren „natürliche“ gesellschaftliche Ungleichheitsvorstellungen, mit denen je nach Stand und Begabung

über unterschiedliche Schulabschlüsse der gesellschaftliche Status zugewiesen wird. Verbrämt mit in den 70er und 80er Jahren zunehmend an Einfluss gewinnenden neo-konservativen Vorstellungen votiert die Union deshalb für eine „humane Leistungsschule“, in der die Individuen je nach ihren „natürlichen“ Begabungen verschiedenen Schulformen zugeordnet und nach ihren unterschiedlichen Anlagen am besten gefördert werden können. Voraussetzung für den Erfolg der Förderung ist allerdings die individuelle Leistungsbereitschaft des Einzelnen. Dieses Gesellschafts- und Schulmodell sichert folgerichtig die Reproduktionsbedingungen einer sich als natürlich verstehenden gesellschaftlichen Elite.

Eigentlich auf einem völlig anderem Pol des Dreiecks ist die **FDP mit ihren marktradikalen Vorstellungen** zu verorten. Abgeleitet von ihrer Idealvorstellung der sich frei entfaltenden Marktkräfte als gesellschaftliches Ordnungsprinzip vertritt sie auch in der Bildungspolitik die freie und selbst bestimmte Entfaltung der Individuen als ideales Modell für die Reform des Bildungsbereiches. Gleiche Chancen sollen nur am Start gelten, darüber hinaus entscheiden der Leistungswille und die Leistungsbereitschaft jedes Einzelnen über den Schulerfolg. Konsequenterweise werden deshalb hemmende soziale Voraussetzungen für die Leistungsentfaltung ausgeblendet und so auch staatliche Eingriffe in die Chancenstruktur verworfen. Im Unterschied zur CDU lehnt die FDP deshalb eine vermeintlich natürliche gesellschaftliche Elitenstruktur ab und setzt auf Leistungseliten. Eine Brücke zur CDU wird aber doch über den ideologisierten Topos „Freiheit zur Leistungsentfaltung“ bei gleichzeitiger Ablehnung einer staatlichen Korrektur der sozialen Hemmnisse geschlagen. Realiter werden damit die auf natürliche Ungleichheitsvorstellungen aufbauenden Ordnungsvorstellungen gestützt.

Weniger eindeutig ist die **bildungspolitische Position der SPD**. Sie liegt auf dem Schenkel des Dreiecks zwischen den Polen marktradikal und emanzipativ. Ihre Position wird deshalb als **emanzipativ-marktliberal** beschrieben. Die Position verwirft die Existenz „natürlicher“ Begabungsunterschiede und unterstellt damit implizit die gleichen Ausgangsvoraussetzungen bei allen Kindern, die jedoch sozial gebrochen werden. Die Ursachen für vorhandene unterschiedliche Lernleistungen werden von daher in

entwicklungsfördernden oder entwicklungshemmenden Umwelteinflüssen gesehen. Entwicklungshemmungen werden dabei vorrangig in den unteren sozialen Statusgruppen verortet. Nach dem Paradigma der gesellschaftlich-emanzipativen Programmatik kommt dem Staat die Aufgabe zu, die Chancenstruktur zu öffnen, um allen Individuen über das Bildungssystem die gleiche Option auf gesellschaftliche Partizipationschancen zu ermöglichen. Für die Schule bedeutet dies: Ausgleich von Lernhemmungen durch intensive Förderung. Andererseits wird jedoch auch das marktorientierte individuelle Leistungsprinzip akzeptiert – oder zumindest nicht offensiv in Frage gestellt. Das Ziel schulischer Förderung ist somit definiert als Chancengleichheit im schulischen Wettbewerb um Noten und Schulabschlüsse. Daraus folgt aber immer eine Differenzierung auf einer nach überindividuellen Kriterien konstruierten Rangskala. Dies ist die Konsequenz aus der Funktion von Schule als an Leistung orientierte Allokationsinstanz für die soziale Statusvergabe und die daran gebundenen Partizipationsmöglichkeiten in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Die SPD manövriert sich deshalb mit diesem Spagat zwischen emanzipativen und marktliberalen Elementen in ihrem Bildungsprogramm in ein mehrschichtiges argumentatives Dilemma. Entweder sie konzidiert, dass hinter diesen Rangskalen doch angeborene „natürliche“ Begabungen und Leistungsfähigkeiten stehen, dann sind der Lernförderung und die dadurch garantierten gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten enge Grenzen gesetzt. Dies würde einen radikalen Bruch mit tief verwurzelten programmatischen Traditionen bedeuten. Oder sie hält an der These der prinzipiell gleichen und nur sozial unterschiedlich blockierten Lernmöglichkeiten fest. Dann kann die SPD allerdings die allokativen Funktionen von Noten und Abschlüssen nicht akzeptieren. Dieser Widerspruch macht es der Partei schwer, klare bildungspolitische Positionen zu beziehen. Und doch reicht gleichzeitig allein die Existenz der emanzipativen Programmelemente aus, um sie in Widerspruch zu den gesellschaftlich dominierenden Ordnungsvorstellungen zu bringen.

Die bildungspolitischen Vorstellungen von **Bündnis 90/Die Grünen und Linke.PDS** bewegen sich auf demselben Schenkel des Dreiecks wie die der SPD – allerdings mit anderen Nuancen: Die Linke.PDS

tendiert mehr in Richtung des emanzipativen Pols, mogelt sich in ihren Aussagen zur Funktion von Leistung und zum Stellenwert von Bildung zur gesellschaftlichen Statusvergabe allerdings um klare Aussagen herum. Bündnis 90/Die Grünen stehen dem marktradikalen, also neo-liberalen Eckpunkt näher. Ihre Position kann deshalb als marktliberal-emanzipativ umschrieben werden. Zwar verfolgt ihr Bildungsbegriff auch einem emanzipativen Anspruch, ihr Verständnis von Bildung und individueller Leistung bilden über Begriffe wie „Selbstverantwortung“ und „Eigeninitiative“ aber eher eine Einheit statt einer widerstrebenden Logik zu folgen, wie es bei der SPD der Fall ist.

Angesichts dieser tief greifenden und auf grundlegend differierenden Gesellschaftsbildern basierenden Unterschiede wundert es nicht, dass die Bildungspolitik zur Arena erbitterter politischer Auseinandersetzungen wird. Es wäre allerdings verkürzt, die Schuldzuweisung nur an „die Politik“ zu adressieren. Dieser in Deutschland – aber nicht nur dort – gängige Topos verschleiert die komplexen gesellschaftlichen Mechanismen, die die Richtung und Ziele der Reformvorhaben im Bildungsbereich bestimmen. Vielmehr finden sich Teile der Politik und unterschiedliche gesellschaftlich dominierende Milieus bei dieser Auseinandersetzung in seltener Einheit zusammen. Bei diesem „Bündnis“ geht es ebenso wenig darum, durch eine Bildungsreform den Kompetenzhorizont einer größeren Anzahl von Schülerinnen und Schülern zu erweitern, als auch die institutionalisierte Ungleichheit im Bildungssystem abzubauen. Hier geht es um den Erhalt von gesellschaftlichen Privilegien und ständische Selbstbehauptung. Zu diesen dominierenden oberen Klassenmilieus gehören die konservativ und technokratisch geprägte traditionelle Bildungsaristokratie und die technokratisch-funktionell geprägten Bildungsaufsteiger der sechziger und siebziger Jahre. Obwohl auch diese Milieus untereinander um Bildungs- und Lebenschancen kämpfen, eint sie doch der Abwehrkampf gegen Aufstiegsansprüche aus dem Rest der Gesellschaft. Dies gilt besonders für die Bildungsaufsteiger, die vor dem Hintergrund der eigenen Aufstiegserfahrungen nun für den Stuserhalt ihrer eigenen Kinder bereit sind, sich „nach unten“ abzugrenzen. Zu diesem

„Abgrenzungsbündnis“ gehören auch die progressiven Bildungs- und modernen Leistungseliten. Sie unterscheiden sich nur in der Frage was Elite ist und wie sich Elite legitimiert. Obwohl sie durchaus bereit sind sich auf Chancengleichheit und Reformbedarf im Bildungssystem einzulassen, verbindet sie mit den Angehörigen der anderen oberen Milieus ein marktradikales Verständnis von Leistung und Eigenverantwortung als Voraussetzung für die Statusvergabe<sup>36</sup>. Zusammen machen diese Gruppen nicht mehr als 20 Prozent der Gesellschaft aus. Sie finden jedoch über die Brücke eines gemeinsamen Verständnisses von der Funktion des Leistungsprinzips und der Vorstellung von vorhandenen unterschiedlichen „natürlichen“ Begabungen Resonanz bei großen Teilen des leistungsorientierten Arbeiternehmermilieus, zu dem fast 60 Prozent der Bevölkerung gehören. Zusammen bilden diese Milieus also einen gesellschaftlichen Block von nahezu 80 Prozent. Obwohl sie objektiv durchaus unterschiedliche Interessen haben, eint sie der „Glaube“ an die meritokratische Triade aus Bildung, Beruf und Einkommen, die darüber geformten Vorstellungen von der Wirksamkeit und Legitimität des Leistungsprinzips sowie die unhinterfragt übernommene Vorstellung von „natürlichen“ Begabungs- und Leistungsunterschieden. Diese sind Begründungsmuster für ein Bildungssystem, das die Hegemoniebestrebungen der dominierenden Milieus legitimiert und von großen Teilen der Bevölkerung nicht hinterfragt wird. Die marktradikalen und konservativen Positionen von CDU und FDP finden hier einen idealen Resonanzboden, auf den sie sich mit ihren bildungspolitischen Modellen beziehen können. Die emanzipativ-marktliberal geprägten bildungspolitischen Ziele der anderen Parteien – vor allem der SPD – „verstoßen“ wiederum dagegen und können nur schwer gesellschaftliche Mehrheiten mobilisieren.

Leistungsethos und die damit verbundene Begabungstheorie haben sich also als konstituierende Muster für ein hierzu kompatibles Bildungssystem tief in die bundesrepublikanische Gesellschaft – und gleichzeitig auch in die der ostdeutschen Länder – eingegraben. Sie weisen die Richtung für die Reformen zur Verbesserung der Schulqualität und für die Diskussion um die Schulstruktur: Zweifel an der Wirk-

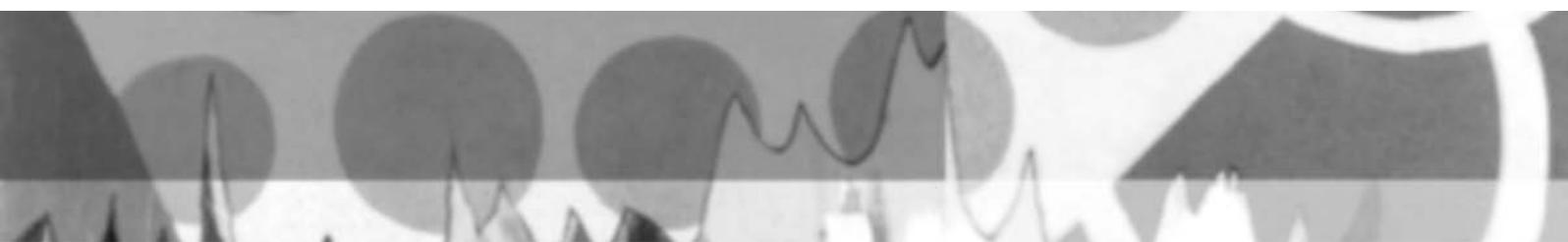
<sup>36</sup> Auf eine detaillierte Darstellung der entsprechenden Milieus in der ehemaligen DDR und den jetzigen neuen Ländern wird hier verzichtet. Tendenziell entsprechen sie den westdeutschen Strukturen - wenn auch vor einem anderen gesellschaftlichen Erfahrungshintergrund.

samkeit von höheren Leistungsanforderungen als Mittel zur Qualitätssteigerung des Bildungssystems kommen nicht auf oder werden überrannt. Darauf ausgerichtete Reformschritte können somit sehr viel früher und einmütiger umgesetzt werden, und dies, obwohl die Ergebnisse der Motivationsforschung in der pädagogischen Psychologie schon seit langem das Gegenteil belegen. Ähnliches gilt für die Gestaltung geeigneter Schulstrukturen, die die Lernpotenziale von Kindern optimal fördern helfen. Innerhalb einer auf allokativen Prinzipien und „natürlichen“ Begabungsunterschieden basierenden Schulstruktur lässt sich ein gesellschaftlicher Konsens noch herstellen, werden diese jedoch verletzt und infrage gestellt, so verhärtet sich der gesellschaftliche Widerstand. Dies gilt für die Diskussion um den Wechsel vom Notensystem zum individuellen Förderbericht und um das Sitzenbleiben, vor allem aber bei der Einführung einer längeren gemeinsamen Schulzeit für alle Kinder. Befunde aus der Entwicklungspsychologie die hierzu andere Perspektiven eröffnen werden dabei ignoriert. Nach diesen Befunden existieren zwar genetisch bedingte unterschiedliche Lernpotenziale, deren Entwicklung – sowohl der größeren als auch der weniger ausgeprägten Potenziale – hängt jedoch von einer intensiven Förderung ab. Also: Es kann nicht unterstellt werden, dass ein Schulerfolg durch „genetische“ Begabung determiniert ist. Gemeinsam mit PISA-Ergebnissen zur Verteilung von Lernpotenzialen über alle Schulformen des gegliederten Schulsystems hinweg zeigen diese Befunde auch die retardierende Wirkung dieses Systems, Lernpotenziale optimal zu entfalten. Um den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten Geltung zu verschaffen und so gleichzeitig das gesamte Qualitätsniveau unseres Schulsystems zu erhöhen, spricht alles dafür, die trennenden Barrieren abzubauen. Auch diese Erkenntnisse finden nur unzureichend Eingang in die Reformdiskussion.

Die Erklärung dafür liegt nahe: Alltagsmythen über die Funktion des Leistungsprinzips und über die natürlich vorhandenen unterschiedlichen Begabungen entwickeln deshalb ein so zähes Leben, weil sie – wie gezeigt wurde – für eine große Anzahl von Menschen eine Funktion zur eigenen gesellschaftlichen Verortung, zur Begründung ihrer Stellung im sozialen Statusgefüge und zur Verteidigung dieser Position haben. Dies blockiert Erkenntnisse über Lernvoraussetzungen

und Lernformen im kollektiven gesellschaftlichen Wissensreservoir, die eigentlich für die Definition des Ziels einer Bildungsreform nutzbar gemacht werden müssten. Die gesellschaftliche Mehrheitsbildung im Sinne konservativer und marktradikaler Bildungsmodelle wird so erleichtert. Gleichzeitig bildet es eine Hürde für diejenigen – hier emanzipativ genannten – Reformvorstellungen, die sich auf diese Erkenntnisse beziehen. Da auch sie sich aber nicht vollständig von den Mythen über Lernprozesse und Schulstrukturen lösen oder es aus taktischen Gründen nicht wollen, tragen sie selbst bewusst oder unbewusst zu ihrer Perpetuierung bei. Trotzdem muss festgehalten werden, dass emanzipativ-marktliberale und marktliberal-emanzipative Modelle eher Perspektiven für eine Bildungsreform eröffnen, mit der Deutschland wieder den Anschluss an das internationale Niveau gewinnen kann.

Die bei dieser Aufholjagd besonders von Vertreterinnen und Vertretern aus dem emanzipativ-marktliberalen Lager oft beschworene Formel „Von den PISA-Siegern lernen“, erweist sich bei genauem Hinsehen aber als vermintes Gelände. Zumindest dann, wenn daraus die Legitimation für eine längere gemeinsame Schulzeit für alle Kinder abgeleitet werden soll. Diese Argumentation steht auf tönernen Füßen, weil eine eindeutige Parallelität zwischen einem oberen Ranking-Platz und der Länge der gemeinsamen Schulzeit empirisch nicht belegbar ist. Sehr viel interessanter sind jedoch oft in den Hintergrund tretende oder gar nicht aufgearbeitete Ergebnisse. Dazu gehört der Zusammenhang von föderalen Bildungsstrukturen und unteren Plätzen im Ranking. Dazu gehört aber auch die Erkenntnis, dass föderal verfasste Länder, die – wie Kanada oder Australien – diese Strukturen zu einer auf regionale und soziale Bedarfe abgestellte Schule nutzen, offensichtlich daraus Qualitätsvorteile ziehen können. Beim Vergleich zwischen Deutschland und Ländern die als Migrationsgesellschaften bezeichnet werden können, zeigt sich, dass dies nicht reflexiv auch zu deren Benachteiligung in der schulischen Chancenstruktur führen muss. Voraussetzung ist allerdings ein Konsens über die Grundstruktur eines Bildungssystems. Hinzu kommt, dass Integration etwa von Kindern mit Migrationshintergrund nicht nur in der Bildung, sondern in Gesellschaft insgesamt greift. Die Zugänge nicht nur zum kulturellen, sondern auch

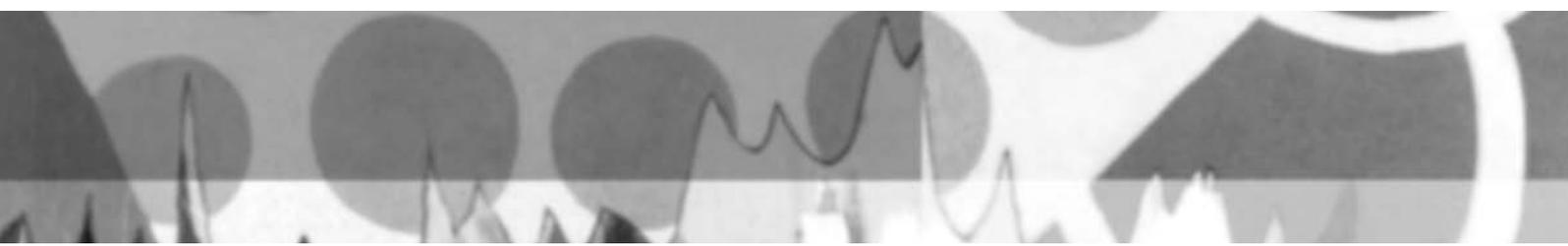


zum ökonomischen und sozialen Kapital müssen also mitgedacht werden. Dies verweist auf die begrenzten Möglichkeiten schulischer Bildungsbemühungen. Dies gilt auch dann, wenn der Bildungsauftrag dezidiert um einen Erziehungsauftrag ergänzt wird. Um es noch einmal zugespitzt zu formulieren: Das Bildungssystem kann nicht als Reparaturbetrieb für die sozialen Probleme missbraucht werden, die durch Entscheidungen in anderen Politikfeldern hervorgerufen werden.

Aus der Gesamtschau der hier diskutierten Einzelergebnisse lässt sich das Idealbild eines Bildungspanoramas entwickeln, in dessen Zentrum allerdings nicht die Veränderung der Schulstruktur steht, sondern eine effektive Förderung aller Kinder. Damit steht und fällt ganz eindeutig jedes Bemühen um ein höheres Bildungsniveau. Um es provokativ an die Adresse aller bildungspolitischen „Trutzburgen“ zu formulieren: Egal ist dabei, ob dies unter den Prämissen emanzipativer Paradigmen oder dem funktional-technokratischen Blickwinkel der „Mobilisierung aller Bildungsreserven“ betrachtet wird. Nachrangig ist dabei zunächst auch der so häufig im Mittelpunkt stehende Streit um den ewigen „Zankapfel“ Schulstruktur. Allerdings nur bis zu einem bestimmten Punkt. Die vorgeschlagenen vorschulischen Bildungs- und Erziehungsbemühungen, die Einführung von Ganztagschulen und die Entwicklung von Schulprogrammen mit der darin enthaltenen Vernetzung mit dem sozialen Umfeld, der Förderplan als sinnvoller Ersatz für Notenvergabe und Versetzungen und der größere Realitätsbezug schulischen Unterrichts finden letztlich Grenzen, wenn die Schulstruktur hierauf nicht abgestimmt ist. Das heißt, dass die gegliederte Schulstruktur zugunsten einer längeren gemeinsamen Schulzeit für alle Kinder aufgegeben werden muss, damit die Reformschritte sich sinnvoll entfalten können und der Wandel von einem Schulmodell hin zu einem Bildungsmodell vollzogen werden kann.

Jeder und jedem, die oder der ein solches Bildungsmodell formuliert und vor allem gesellschaftlich durchsetzen will, muss jedoch gleichzeitig auch klar sein: Die vorherrschenden Einstellungen und Meinungen zur und über Schule und deren Aufgabe und Methoden bilden den Rahmen, auf den sich Politik beziehen muss. Bei der großen Widerstandskraft der Alltagsmythen über Schule und ihrer Funktion für die Statuslegitimation in den Milieus der Gesellschaft muss

eine solche Bildungsreform zwei Ziele haben: (1) Die Reform des Kosmos der Bildungssysteme ist nicht denkbar und machbar, ohne (2) eine gleichzeitige Reform des „Mikrokosmos der Meinungen“ in den Köpfen zu initiieren. Ob die hierin verborgene Strategie einer Reform der Lernprozesse bei gleichzeitigen Lernprozessen über die Reform erfolgreich sein wird, kann nicht mit Sicherheit prognostiziert werden. Die Lehren aus der ersten Bildungsreform verweisen allerdings darauf, dass eine solche Strategie die einzig mögliche ist. Diesen Prozess analytisch – aber auch aktiv durch gezielte gesellschaftliche Aktivitäten – zu begleiten, wird deshalb nicht nur für Disziplinen der pädagogischen und entwicklungspsychologischen Forschung, sondern auch für die Politikwissenschaften ein spannendes und relevantes Feld sein.



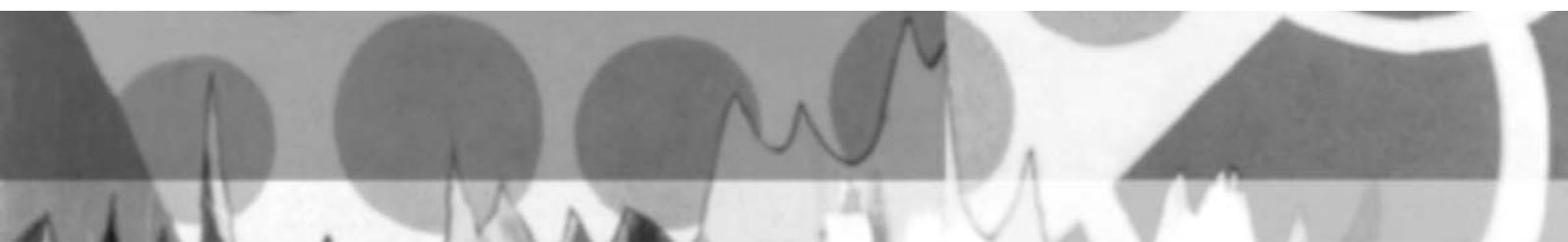
## Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichstudie“, 2003: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, hrsg. v. BMBF, Berlin.
- Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 12/2005, 21. März: Bildungsreform.
- Baethge, Martin, Solga, Heike, Wieck, Markus unter Mitarbeit von Petsch, Christiane, 2006: Gutachten zur beruflichen Bildung in Deutschland (Vorläufige Fassung für die Diskussion im Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung), Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen.
- Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S./Leschinsky, Achim, 2005: 2. Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen, in: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, hrsg. v. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer, Reinbek, S. 52-147.
- Betz, Hans-Georg, 2001: Radikaler Rechtspopulismus im Spannungsfeld zwischen neoliberalistischen Wirtschaftskonzepten und antiliberaler autoritärer Ideologie, in: Schattenseiten der Globalisierung, hrsg. v. Dietmar Loch, Wilhelm Heitmeyer, Frankfurt a.M., S. 167-185.
- Birsl, Ursula, 2002: Der Neoliberalismus in der politischen Mitte: ein gezähmter Rechtspopulismus?, in: Konjunkturen des Rassismus, hrsg. v. Alex Demirovic, Manuela Bojadzijev, Münster, S. 30-49.
- Birsl, Ursula, 2005: Migration und Migration im Prozess europäischer Integration?, Opladen.
- Birsl, Ursula, 2006: Pfadwechsel: Vom deutschen Föderalismus zum transnationalen Neoregionalismus, in Zeitschrift für Parlamentsfragen, H. 2., S. 384-401.
- Birsl, Ursula/ Bitzan, Renate/ Solé, Carlota/ Parella, Sònia/ Alarcón, Amado/ Schmidt, Juliane/ French, Stephen, 2003: Migration und Interkulturalität in Großbritannien, Deutschland und Spanien. Fallstudien aus der Arbeitswelt, Opladen.
- Birsl, Ursula/Lösche Peter, 2001: (Neo)Populismus in der deutschen Parteienlandschaft, oder: Erosion der politischen Mitte, in: Schattenseiten der Globalisierung, hrsg. v. Dietmar Loch, Wilhelm Heitmeyer, Frankfurt a.M., S. 346-377.
- Birsl, Ursula/Schley, Cornelius, 1997: Sorgenkind Bildung: Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit. Zum Bedarf einer neuen Bildungsreform, Supplement des VSA-Verlags zur Zeitschrift Sozialismus, H. 11, Hamburg, 38 Seiten.
- Bourdieu, Pierre, 1993 [1979]: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 6. Aufl., Frankfurt a.M.
- Brinkmann, Ulrich/Dörre, Klaus/Röbenack, Silke/Kraemer, Klaus/Speidel, Frederic, 2006: Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse, Gutachten für den Gesprächskreis Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, hrsg. v. Wirtschafts- und sozialpolitischen Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeit und Sozialpolitik, Bonn.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.), 2005: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, 2. Aufl., Reinbek.
- DIJA (Datenbank für internationale Jugendarbeit), 2006: Bildungssystem – Länderinfos – USA, in: <http://www.dija.de/cgi-bin/chowcontent.asp?thema=121&print> , 03.11.2006.
- educa.ch, 2006: Bildungspolitischer Hintergrund (Schweiz), <http://www.educa.ch/dyn/43886.htm?doprint=1> , 03.11.2006.
- Erikson, Erik H., 1973: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M.
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg, 1993: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation, Bonn.
- Gehrke, Birgit u. Schasse, Ulrich, 2006: Bildung und Qualifizierung in Niedersachsen, Forschungsbericht des Niedersächsischen Instituts für Wirtschaftsforschung e. V., Hannover.
- Geißler, Rainer, 2005: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung, in: Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, hrsg. v. Peter A. Berger, Heike Kahlert, Weinheim und München, S. 71-100.
- Grebing, Helga, 1971: Positionen des Konservatismus in der Bundesrepublik, in: Konservatismus. Eine deutsche Bilanz, hrsg. v. Helga Grebing, Martin Greiffenhagen, Christian von Krockow, Johann Baptist Müller, München, S. 33-66.
- Grebing, Helga, 1985: Arbeiterbewegung und politische Moral. Aufsätze, Kommentare und Berichte zur Geschichte und Theorie der deutschen Arbeiterbewegung, Göttingen.
- Greiffenstein, Ralph, 2000: Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft: deutsch-amerikanischer Dialog; eine Veranstaltung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 15. und 16. April 1999 in Berlin (Tagungsbericht), Reihe „Wirtschaftspolitische Diskurse: 129, Berlin, über: <http://www.fes.de/fulltext/fo-wirtschaft/00715toc.htm> , 03.11.2006.
- Greiffenhagen, Martin, 1971: Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland, in: Konservatismus. Eine deutsche Bilanz, hrsg. v. Helga Grebing, Martin Greiffenhagen, Christian von Krockow, Johann Baptist Müller, München 1971, S. 7-32.
- Haasch, Günther (Hrsg.), 2000: Bildungs und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart, Berlin.
- Heckhausen, Heinz, 1980: Motivation und Lernen, Berlin.
- Herzog, Roman, 1997: „Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit“. Bundespräsident Roman Herzog fordert eine nationale Debatte über die Zukunft des Bildungssystems, Rede beim Berliner Bildungsforum am 5. November, Dokumentation, Frankfurter Rundschau vom 06.11.1997, S. 14.

- Hurrelmann, Klaus, 1975: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg.
- Institut Ranke-Heinemann, 2006: Das australische Bildungssystem, in:  
<http://www.ranke-heinemann.de/allgemein/druckversion.php>, 03.11.2006.
- International Bureau of Education, 2001: The Development of Education, in:  
<http://www.ibe.unesco.org/international/ice/natrap/korearep.pdf>, 17.02.2005.
- Josczok, Detlef, 2001: Bildung - kein Megathema. Ein Zwischenruf, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 36, 31. August, S. 33-38.
- Kim, Ee-gyeong, 2003: Educational policy and reform in Korea, in: <http://eng.kedi.re.kr> (Korean Educational Development Institute), 15.08.2004.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.), 2006: Bildung in Deutschland - Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielfeld.
- Kreckel, Reinhard, 2004: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, 3. überarb. u. erw. Auflage, Frankfurt a.M.
- LEONARDO DA VINCI Nationalagentur (Wien), 2006: Bildungssystem, in:  
<http://www.bildungssystem.at/article/articleview/430/1/?printable>, 03.11.2006.
- Mann, Heinrich, 1998: Die Jugend des Königs Henri Quatre, Reinbek bei Hamburg.
- Meulemann, Heiner, 1995: Gleichheit und Leistung nach der Bildungsexpansion, in: Die deutsche Gesellschaft in vergleichender Perspektive. Festschrift für Erwin K. Scheuch, hrsg. v. Karl-Heinz Reuband, Franz Urban Pappi, Heinrich Best, Opladen., S. 207-220.
- Müller, Walter, 1998: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion, in: Die Diagnosefähigkeit der Soziologie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38, hrsg. v. Jürgen Friedrichs, Rainer M. Lepsius, Karl Ulrich Mayer, Opladen, S. 81-112.
- Negt, Oskar, 2002: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, erweiterte Neuaufl., Göttingen.
- OECD, 2001: Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000, in: <http://www.pisa.oecd.org>, 04.06.2002.
- OECD, 2004: Learning for Tomorrow's World. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000, in: <http://www.pisa.oecd.org>, 11.01.2005.
- Offe, Claus/Fuchs, Susanne, 2001: Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland, in: Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich, hrsg. v. Robert D. Putnam, S. 417-514.
- Prenzel, M. u. a. (Hrsg.), 2004: Die Bildung der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse\\_PISA\\_2003.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf), 02.01.2006.
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.), 2004: PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung, [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003\\_E\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf).
- Putnam, Robert D./Goss, Kristin A., 2001: Einleitung, in: Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich, hrsg. v. Robert D. Putnam, S. 15-43.
- Schleicher, Andreas, 2005: PISA-Studie: Deutsche Schulreform kommt nur langsam voran. Interview in: <http://www.welt.de/data/2005/11/03/798594.html>, vom 3. November 2005.

- Schley, Cornelius, 1987: Die sozialistische Arbeiterjugend Deutschlands (SAJ). Sozialistischer Jugendverband zwischen politischer Bildung und Freizeitarbeit, Frankfurt a. M.
- Schnitzer, Klaus, Isserstedt, Wolfgang, Müßig-Trapp, Peter, Schreiber, Jochen, 1998: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS-Hochschulinformations-System, Bonn.
- Schönig, Werner/Farhauer, Oliver, 2004: Bildungsförderung, Verteilungspolitik und soziale Durchlässigkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 28, 5. Juli, S. 17-23.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 1999: Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 des Sekundarbereichs I in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn/Berlin.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 2006: Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I, Bonn/Berlin.
- Solga, Heike, 2005: Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, hrsg. v. Peter A. Berger, Heike Kahlert, Weinheim und München, S. 19-38.
- Stern, Elsbeth, 2005: Raus aus den Schubladen – Kinder sind unterschiedlich begabt. Das ist kein Grund, sie auf verschiedene Schulformen zu verteilen, Die Zeit, Nr. 51, 15. 12. 2005, S. 100.
- Stimac, Miroslav, o. J.: Das japanische Bildungssystem. Lernen vom Mutterbauch bis zur Universität, in: [http://www.japanlink.de/druck/II\\_bildung\\_schule\\_druck.html](http://www.japanlink.de/druck/II_bildung_schule_druck.html), 26.06.2006.
- Suda, Koji, 2004: Unterschiede zwischen den Schulsystemen Deutschlands und Japans, in: Risener Einblicke, H. 02/03, S. 67-76.
- Vester, Michael, 2005: Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland, in: Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, hrsg. v. Peter A. Berger, Heike Kahlert, Weinheim und München, S. 39-70.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar, 2001: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt a.M.
- Walter, Franz, 2006: Die Spiegelstrich-Partei, Referat bei den Martfelder Schlossgesprächen der Senioren-Union der CDU am 5. März, Dokumentation, Frankfurter Rundschau vom 21.08., S. 7.
- Walter, Franz/Dürr, Tobias, 2000: Die Heimatlosigkeit der Macht. Wie die Politik in Deutschland ihren Boden verlor, Berlin.
- Wegge, Jürgen: Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung; in: Rost, Detlef H.: Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Berlin.



## Zur Autorin und zum Autor:

**Dr. Ursula Birsl**, Professorin für Innen- und Europapolitik an der Technischen Universität Berlin, Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung. Hier ist sie in der Lehrerbildung tätig und vertritt in der Forschung die Schwerpunkte „Migration, Migrationspolitik und Interkulturalität in der EU“ und „Europäische Integration: Der politische Raum zwischen Denationalisierung und Renationalisierung“.

**Dr. Cornelius Schley** war in den frühen 70er Jahren als hauptamtlicher Mitarbeiter in der Jugendzentrumsbewegung aktiv. Nach der Immaturenprüfung studierte er zunächst das Lehramt an Grund- und Hauptschulen und anschließend Diplompädagogik. 1986 promovierte er im Fach Pädagogik und arbeitete danach eine Zeit lang als Schulbuchautor und freier Pädagoge. 1989 wurde er zunächst Grundschullehrer und dann Leiter einer „Vollen Halbtagschule“, bis er 1995 in die Administration des Landes Niedersachsen wechselte. Dort war er als Referent im Büro des Kultusministers, als Büroleiter des Ministers für Wissenschaft und Kultur und als Büroleiter des Ministerpräsidenten tätig. Seit der verlorenen Landtagswahl 2003 ist er Geschäftsführer der SPD-Fraktion im Niedersächsischen Landtag.

