

Bernhard Muszynski

## **Deutschland, eine der weltweit erfolgreichsten Gesellschaften – trotz oder wegen seines Erziehungssystems?**

### **1. Worum es gehen soll**

Im folgenden Artikel wird es um die Beiträge gehen, die das Erziehungssystem zum Erhalt und zur Fortentwicklung der Gesellschaft leistet, wobei analytische Erwägungen und empirisch erhobene Evidenzen im Vordergrund stehen sollen. Ausgangspunkt ist die Betrachtung des Erziehungssystems als gesellschaftliches Teilsystem in seinen Funktionskernen und die daraus folgende Frage, ob und inwieweit diese Funktionszuschreibungen die abschätzbaren tatsächlichen Beiträge abdecken:

*In welcher Absicht unterhält unsere Gesellschaft ein biographisch einschneidendes und alle Gesellschaftsmitglieder umfassendes, höchst ressourcenintensives (rd. 2,1 Mio. Beschäftigte, 172 Mrd. Euro jährliche Gesamtfinanzierung, 97.000 Einzelinstitutionen)<sup>1</sup> System mit dem Anspruch, systematisch lebenslanges Lernen zu organisieren, zu unterstützen und über viele Jahre auch zu erzwingen? Und inwieweit wird diese Absicht erreicht?*

Bei der Beantwortung dieser Frage wird ausdrücklich nicht auf die bildungsökonomische Diskussion rekurriert<sup>2</sup>, da diese bislang ohnehin nur zu sehr pauschalen, makroökonomischen Ergebnissen mit sehr beschränkter analytischer Fruchtbarkeit für die detaillierte Betrachtung des deutschen Erziehungssystems gekommen ist. Dabei wird die dominierende Grundaussage vollkommen geteilt, dass eine kräftige Effizienzverbesserung des deutschen

1 alle Zahlen nach: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014.

2 vergl.: Lant Pritchett: Where has all the Education gone? The World Bank Economic Review Vol 15, No.3 (1997), S. 367 - 391. Rodolfo E. Manuelli, Ananth Seshadri: Human Capital and the Wealth of Nations. December 2010. [http://www.econ.wisc.edu/~aseshadr/working\\_pdf/humancapital.pdf](http://www.econ.wisc.edu/~aseshadr/working_pdf/humancapital.pdf) (28.7.2014). Eric A. Hanushek, Ludger Wößmann: The Role of Education Quality in Economical Growth. World Bank Policy Research Working Paper 4122, February 2007. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf> (24.7.2014).

Bildungssystems sowohl für die Einzelnen wie für die Gesamtgesellschaft ökonomisch höchst profitabel wäre.<sup>3</sup> Vielmehr werden unabhängig von den ökonomischen Effekten zentrale Qualitätsaspekte behandelt. Zunächst wird es um die Funktionen des Erziehungssystems gehen, die dann nach einer Skizze zum Leistungsstand des deutschen Wohlfahrtsstands in einigen Teilausprägungen auf ihre Leistungsfähigkeit und ihren Leistungsstand befragt werden. Im Resümee wird versucht, die im Thema gestellte Frage zu beantworten und diese Antworten an einigen Punkten aktueller bildungspolitischer Kontroversen zu kontrastieren.

Da dieser Artikel sich im Schwerpunkt auf das formale Erziehungssystem bezieht, ist sein Gegenstand durch den Kulturföderalismus der 16 Bundesländer oft differenzierter, als es sich hier in der notwendigen Pauschalierung darstellt. Für manche Länder mag Gesagtes im Einzelfall zutreffen, für andere nicht. In diesem Zusammenhang sei hervorgehoben, dass die verschiedentlich angebrachten kritischen Bemerkungen sich nicht auf die Föderalstruktur richten, vielmehr auf den in ihrem Schatten bisweilen gedeihenden Wild- und Kümmerwuchs. Weder gibt es irgend einen Hinweis darauf, dass eine zentralistische Erziehungspolitik und -administration ein günstigeres oder preiswerteres Ergebnis als die föderale Dezentralisierung abgeben würde, noch dass in einem zentralisierten Erziehungssystem die Reformfähigkeit größer wäre. Dieses Plädoyer gilt sogar für den in Deutschland besonders politikverflochtenen Föderalismus, der oft kein belebendes Konkurrenzereignis, sondern eine Aushebelung desselben durch Kartellierung ist.<sup>4</sup> Weiterhin wird im Folgenden meist auf das allgemeinbildende Schulsystem Bezug genommen. Die berufsbildenden Schulen, zumal im Dualen System, unterscheiden sich in vielen Punkten vorteilhaft, ohne hier behandelt werden zu können. Das gilt auch für die Hochschulen, die sich in keinem der hier angesprochenen Punkte vorteilhafter darstellen.

## 2. Funktionen des Erziehungssystems

Moderne Gesellschaften stellen sich in systemischer Betrachtungsweise als funktional differenzierte Sozialsysteme dar, die ihre Grundfunktionen in nicht hierarchisch aufeinander bezogenen Subsystemen mit jeweils eigenen organisatorischen Untersystemen und in beträchtlicher Eigenständigkeit bün-

3 vergl.: Ludger Wößmann: Was unzureichende Bildung kostet. Gütersloh 2009.

4 vergl.: Fritz W. Scharpf: Föderalismusreform. Kein Ausweg aus der Politikverflechtungsfalle? Campus-Verlag, Frankfurt / New York 2009.

deln.<sup>5</sup> Insofern sie bestandsrelevante Funktionsbeiträge zum Gesamtsystem leisten, haben sie den Charakter konstituierender Subsysteme, die wie folgt skizziert werden können<sup>6</sup>:

- Politik (Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen)
- Arbeit und Technik (Erstellung von Gütern und Dienstleistungen)
- Wirtschaft (Regelung des Güterausstauschs)
- Recht (Bereitstellung verbindlicher Regeln)
- Wissenschaft (systematische Zukunftsoptimierung)
- Erziehung (Soziale Rekonstruktion)
- Medien (Kommunikation)
- Kultur (Sinnggebung)
- Soziale Sicherung (Solidarität)
- Innere/äußere Sicherheit (Gefahrenabwehr)

Diese Skizze konstituierender Teilsysteme beansprucht keine Vollständigkeit und keine Gewichtung in der Reihung der Aufzählung, noch gar Exklusivität in der definitorischen Systematik. Hier geht es lediglich darum, die Rolle des Erziehungssystems in Abgrenzung und Vernetzung zu anderen Funktionssystemen erkennbar zu machen. Demnach obliegt dem Erziehungssystem die Rekonstruktion von kulturell-sozialen Verhaltensmöglichkeiten in einem auf Dauer angelegten Sozialsystem, dessen Einzelmitglieder sich ständig durch biologisches Werden und Vergehen auswechseln und dadurch eine kontinuierlich zu betreibende Erhaltungsnotwendigkeit entsteht. Dies erfolgt zunächst und biographisch am nachhaltigsten in der Primärsozialisation und ihrem familialen Milieu, die allerdings auf die Breite der Gesellschaft betrachtet recht disparate Ergebnisse und der gesellschaftlichen Konsistenz entgegen wirkende Ergebnisse bringt. Hier tritt das formale Erziehungssystem ein, das allen Nachwachsenden verpflichtend, in dafür eingerichteten Institutionen und in langjähriger Einwirkung diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln sucht, die die hierfür Zielsetzenden für wünschenswert halten. Die Leistungsfähigkeit dieses Subsystems bemisst sich im Verhältnis zu den anderen Teilsystemen, auf die es unterschiedlicher Weise bezogen ist.<sup>7</sup> So ist der Betrag zum Politiksystem ein anderer als zum Wirt-

5 vergl. N. Luhmann: Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München u. Wien 1981, S. 81ff.

6 die meisten Funktionen werden genannt in Anlehnung an die entsprechenden Funktionsbeschreibungen in der Gesamtschau des Werks von Niklas Luhmann, vergl.: Frank Becker/Elke Reinhardt-Becker: Systemtheorie. Frankfurt/M. 2001. S. 90ff, die übrigen ergeben sich aus evidenten Funktionsbereichen moderner Gesellschaften.

7 vergl. N. Luhmann: Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München – Wien 1981. S. 81ff.

schaftssystem, ein anderer als zum Kultursystem usf. Die Erziehungsfunktion wird in informalen – allen voran der Familie – und formalen Institutionen wahrgenommen. Das Leistungsverhältnis zwischen den informalen und formalen Erziehungsinstitutionen ist kaum bestimmbar, da eine „gesellschaftliche Gesamtkostenrechnung“ auch im übertragenen Sinn eines Globalkalküls prinzipiell nicht leistbar ist, schon, weil die hier in Betracht zu ziehenden ideellen Werte sich der quantifizierbaren Kalkulation entziehen. Infolgedessen geht es in den folgenden Ausführungen allein um die formalen Erziehungseinrichtungen, deren Leistungsbeitrag durchaus abschätzbar ist: Sie verfügen über klar bestimmbare, überwiegend nicht durch sie selbst generierte Ressourcen, ihre Einrichtung folgt definierten Zwecken, ihre innere Organisation unterliegt zweckrationalen Anforderungen, und ihr Outcome wird in Teilen systematisch evaluiert. Letzteres erfolgt über Leistungsindikatoren, die aus empirischen Beobachtungen und Untersuchungen gewonnen wurden. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass diese Aussagen sich darauf reduzieren und das weite Feld nicht empirisch-analytisch erfassbarer Beobachtungen nicht angesprochen wird – was aber für jede empirische Leistungsmessung gilt, ohne deshalb diese Perspektive zu verwerfen, weil man nicht alles, vielleicht sogar Wesentliches im Moment oder prinzipiell empirisch-analytisch erfassen kann oder will.<sup>8</sup>

Durch das hier skizzierte systemische Verständnis der arbeitsteilig organisierten Erziehung in modernen Gesellschaften wird die in Deutschland gerne getroffene Unterscheidung in „Bildung“ und „Erziehung“ obsolet: Entweder es handelt sich um einen Pleonasmus, der es im alltäglichen Wortgebrauch auch ist, oder mit dem Bildungsbegriff wird etwas bezeichnet, das eine eigene Qualität hat. Im hier verwendeten Begriffsverständnis handelt es sich dabei um einen zwar weit verbreiteten und durchaus wirksamen Kristallisationsbegriff im Diskurs über die organisierte Erziehung, aber eben doch nur Ideologie. Mit Luhmann ausgedrückt: eine „gleichsam verzuckerte Kontingenzformel“<sup>9</sup>, zur semantischen Pazifizierung der in sich widersprüchlichen und nicht abschließbaren Erziehungsfunktion. „Das Wort Bildung stellt der Kontingenzformel des Erziehungssystems einen unbestreitbar schönen Wortkörper zur Verfügung. Es fließt leicht von der Zunge. Das verleitet einerseits zu einer gedankenlosen Inflationierung in immer neuen Komposita wie Bil-

8 vergl. die z. T. grundlegenden Einwände gegen das PISA-Monitoring: Thomas Jahnke, Wolfram Meyerhöfer (Hg.): PISA & Co – Kritik eines Programms. Hildesheim 2007 (2.Aufl.)

9 Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002. S. 188.

dungspolitik, Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungsdefizit, Bildungsrat, Weiterbildung, Erwachsenenbildung. Entsprechend sind Ausgaben für Bildung ein Symbol für politische Erfolge, auch ohne daß man feststellen könnte, was sie bewirken bzw. bewirkt haben. Die Kehrseite ist die Unübersetzbarkeit des Wortes und die Schwierigkeit in anderen Sprachen den Überschwang verständlich zu machen, der sich im Deutschen mit dem Wort „Bildung“ verbindet.“<sup>10</sup>

Die hier vertretene Auffassung orientiert sich an dem in fast allen anderen Kulturen verbreiteten und oben skizzierten, eher sozialtechnologischen Verständnis, wonach Erziehung die intendierte Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen von einer an die nachfolgende Generation ist.<sup>11</sup> Soweit der Bildungsbegriff dabei überhaupt genannt wird, ist er in diesem Erziehungsverständnis gemeint und bezieht sich lediglich auf die in Deutschland üblichen Begrifflichkeiten.

Für die Kernfunktion des Erziehungssystems, die kontinuierliche „Soziale Rekonstruktion“ eines sich durch Nachwachsen wegsterbender Mitglieder erhaltenden Sozialsystems sind für die formalen Erziehungseinrichtungen recht unterschiedliche Funktionsdifferenzierungen vorgenommen worden. Während Talcott Parsons als prominentester Strukturfunktionalist Mitte des vorigen Jahrhunderts noch von zwei Funktionen des Schulsystems ausging, der Sozialisations- und der Selektionsfunktion<sup>12</sup>, sollen hier für die formalen Institutionen des Erziehungssystems vier spezifische Teilfunktionen unterschieden werden<sup>13</sup>:

1. *Qualifikation*, zielt auf das Erlernen von grundlegenden sprachlichen, mathematischen und inzwischen auch medialen Kulturfertigkeiten, führt an fachbezogene Wissens- und Problembestände heran und soll fächer- bzw. domänenspezifische Fähigkeiten auch und gerade an diejenigen vermitteln, denen der Zugang aus ihrem häuslichen Milieu nicht ohne weiteres gegeben ist.

---

10 ebd. S. 187. Wobei das Verständnis Luhmanns von Bildung in seinem Gesamtwerk je nach Zusammenhang und Schaffensphase vielschichtiger ist, als es dieses Zitat ausdrückt.

11 vergl.: John Dewey: *Democracy and Education*. New York 1997 (Erstveröffentlichung 1916). S. 1-4.

12 Talcott Parsons: *Schulstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/M. 1968. S. 161-193.

13 vergl. zu den ersten drei Funktionen (in teilweise anderer inhaltlicher Ausfüllung): Helmut Fend: *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim und Basel 1974, Kap. 2, zur Innovationsfunktion ders.: *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden 2006. S. 49f. Luhmann hat darauf hingewiesen, dass das „Lernen des Lernens“ bereits Wilhelm v. Humboldt beschäftigte: Niklas Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M. 2002. S. 194, Anm. 51.

2. *Integration*, vermittelt im Rahmen der (Zwangs)Mitgliedschaft in einer formalen Herrschaftsinstitution (die Schulen und mit Einschränkungen auch Hochschulen sind) die wesentlichen Einsichten und Handlungsroutinen zu sozialen Ungleichheiten, zu Herrschaftsverhältnissen, zu sozialen Rollen, zu Normen und wie mit ihnen pragmatisch umzugehen ist.

3. *Selektion*, ermittelt durch Bewertungen von Verhalten und Leistungen innerhalb der Erziehungseinrichtungen nach vielfach nur intern gesetzten und nachvollziehbaren Kriterien die Zuordnung von Schülern und Studenten in unterschiedliche (Teil)Laufbahnen, die mit Zertifikaten<sup>14</sup> abgeschlossen werden und abnehmenden Subsystemen als – je nach Marktlage mehr oder weniger gewichtiges – Übernahmeargument dienen.

4. *Innovation*, soll zur Teilnahme an der besonderen Entwicklungsweise wissens- und wissenschaftsbasierter, postmoderner Gesellschaften erziehen, indem Einstellungen, Methoden und Handlungsmuster forschenden Lernens zu noch nicht bekannten Fragestellungen eingeübt werden.

Die Identifizierung solcher Teilfunktionen macht Sinn sowohl zur Differenzierung der auf der Gesamtsystemebene noch recht pauschalen Funktionsbestimmung als auch um den relativen Exklusivitätsanspruch der formalisierten Erziehungseinrichtungen im Hinblick auf ihren Beitrag zum Erhalt des Gesamtsystems zu verdeutlichen: Wissen, Normen und Lernfähigkeiten werden natürlich auch außerhalb dieser Erziehungsinstitutionen vermittelt bzw. praktiziert, und viele Verfahren, Methoden und Gütekriterien stammen nicht aus dem Erziehungssystem. Jedoch allein das formale Erziehungssystem hat hierin seine Kernaufgabe. Dabei setzt sich das Erziehungssystem seine Ziele nicht selbst, sowenig es sich materiell und kulturell selbst erhält. Dies teilt es mit den anderen, nicht hierarchisch aufeinander bezogenen Teilsystemen, deren Position im Gesamtsystem sich nach funktionalen Ausdifferenzierungen richtet. Für den politischen Rang und die Reformierbarkeit von Bedeutung ist, dass sich die Zeithorizonte beträchtlich unterscheiden, innerhalb derer Funktionsausfälle von Teilsystemen sich auf das Gesamtsystem auswirken: so kann z. B. politisches, wirtschaftliches, technisches Versagen unmittelbar zu fatalen Folgen führen, während die Konsequenzen vergleichbarer Vorfälle etwa im Erziehungs-, im Kultur-, im Wissenschaftssystem sich erst in längeren Zeiträumen entfalten.

---

14 besonders in Deutschland handelt es sich dabei vielfach um „Befähigungen“, die nach ihrer Verleihung leistungsunabhängig und (berufs)lebenslang ihren Trägern spezifische Tätigkeitszugänge eröffnen.

Den skizzierten Zwecken gehen die formalen Erziehungseinrichtungen mit großer Intensität nach. So herrscht in den deutschen Bundesländern eine mindestens 12jährige Schulpflicht, bis zur Volljährigkeit befinden sich die Schüler<sup>15</sup> in besonderen Gewaltverhältnissen, und der für die Erfüllung der (hoch)schulischen Anforderungen notwendige Aufwand an Zeit und individueller Anstrengung ist zumindest phasenweise sehr erheblich. Dem nachzukommen sind die hierfür eingerichteten und unterhaltenen Teilsysteme mit beträchtlichen Ressourcen ausgestattet, was in Deutschland, wo Bildung zwar ein hohes aber meist wohlfeiles Gut ist, vornehmlich von anderen Systemen beigesteuert wird. An die rund 97.000 Erziehungseinrichtungen von Kitas bis zu Hochschulen<sup>16</sup> mit ihren knapp 2,3 Millionen Beschäftigten wurden 2012 über 177 Milliarden Euro ausgegeben. Dies signalisiert eine bedeutende Wertschätzung des formalen Erziehungssystems, bestand doch bereits 2010 ein international deutlich überdurchschnittlicher Pro-Kopf-Betrag für die Bildungsteilnehmer, der inzwischen noch höher ausfallen dürfte, da die Teilnehmerzahl bei leichter Budgeterhöhung erheblich gesunken ist.<sup>17</sup>

Hinter diesem Aufwand steht – in der Breitenwahrnehmung weithin unhinterfragt akzeptiert – folgende Grundannahme zur Notwendigkeit formalisierter Erziehung im Hinblick auf den materiellen Wohlstand:

*Eine Gesellschaft ohne nennenswerte handelbare Primärgüter, auf historisch und international sehr hohem Wohlstandsniveau bedarf eines hochleistungsfähigen Erziehungssystems, um die entscheidenden Voraussetzungen zu schaffen, Güter und Dienstleistungen an der technologischen und logistischen Spitze produzieren und absetzen zu können.*

Ausweislich des breiten Mainstreams an diesbezüglichen öffentlichen Statements, Forderungen und Ankündigungen gilt auch hinsichtlich der über die Wirtschaftskraft hinaus gehenden Erhaltung und Mehrung der Lebensqualität eine ähnlich trivial angenommene, unmittelbar korrelative Beziehung zwischen formaler Erziehung und dem Wohlergehen der Gesellschaft. Exemplarisch hierfür sei auf die aktuelle Eingangsseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Wohlstand und Wachstum durch Bildung und Forschung“ verwiesen.<sup>18</sup>

---

15 auf den regelmäßigen sprachlichen Tribut an die Political Correctness wird bei eindeutigen Gattungsbegriffen verzichtet, ohne dadurch zu signalisieren, geschlechtsspezifische Eigenheiten in irgend einer Weise zu missachten.

16 Alle Zahlen nach Bildungsbericht 2014.

17 die letzte verfügbare Vergleichszahl bezieht sich auf 2010. Die Vergleichszahlen zum prozentualen Anteil am BIP sind zwar aktueller aber auch deutlich aussageschwächer.

18 <http://www.bmbf.de/de/22053.php> (5.8.2014)

### 3. Deutschlands Leistungsfähigkeit und Wohlstand

In der historischen Rückschau befindet sich Deutschland auf einem noch nie erreichten Niveau der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und der Wohlfahrt für die große Bevölkerungsmehrheit. International gehört Deutschland hinsichtlich seiner ökonomischen Leistungsfähigkeit und dem auch – nicht nur – dadurch erreichten materiellen und sozialen Wohlstandsniveau zu einer kleinen Spitzengruppe weltweit:

- Deutschland erzielt seit vielen Jahren eines der weltweit höchsten Bruttoinlandsprodukte, z. Z. nur hinter den USA, China und Japan<sup>19</sup>. Die aussagekräftigere Schlüsselgröße des Bruttoinlandsprodukts im Verhältnis zu den Einwohnern sieht Deutschland im Jahr 2013 auf Platz 19 von 175;<sup>20</sup>
- Seit 1952 erwirtschaftet (West)Deutschland beträchtliche Exportüberschüsse, vornehmlich in technologischen und logistischen Premiumsegmenten des Weltmarkts; 2013 zum wiederholten Mal als weltweite Nr. 1;<sup>21</sup>
- Im weltweit angewandten SEDA-Index mit den 10 Dimensionen Einkommen, Wirtschaftsstabilität, Arbeitsmarkt, Einkommensverteilung, Zivilgesellschaft, Staatsapparat, Bildung, Gesundheit, Umwelt, Infrastruktur findet sich Deutschland im obersten Quintil;<sup>22</sup>
- Im Humankapitalindex des World Economic Forum, der die Dimensionen Bildung, Gesundheit, Arbeitskräfte, Beschäftigung und diverse Rahmenbedingungen abzudecken sucht, belegte Deutschland 2013 den 6. Platz von 122 bewerteten Ländern, in denen rund 90% der Weltbevölkerung leben;<sup>23</sup>
- Der Human-Development-Index der Vereinten Nationen bildet die drei Dimensionen Lebenserwartung, Schulbesuchsdauer und Bruttonational-einkommen pro Kopf ab und verzeichnet für 2012 Deutschland die 5. von 186 Platzierungen.<sup>24</sup>

19 <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/157841/umfrage/ranking-der-20-laender-mit-dem-groessten-bruttoinlandsprodukt/> (10.6.2014)

20 [http://www.economywatch.com/economic-statistics/economic-indicators/GDP\\_Per\\_Capita\\_Current\\_Prices\\_US\\_Dollars/](http://www.economywatch.com/economic-statistics/economic-indicators/GDP_Per_Capita_Current_Prices_US_Dollars/) (16.7.2014)

21 vergl.:FAZ-NET vom 14. I. 2014 <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/konjunktur/ifo-institut-deutschland-hat-groessten-exportueberschuss-der-welt-12751667.html> (2.8.2014)

22 Carsten Kratz u.a.: Wohlstand und Lebensqualität. The Boston Consulting Group, München 2013. Ebd. S. 13ff. Eine Ausnahme bildet das Ranking in der Bildungsdimension, in der Deutschland hinter allen Referenzgruppen zurückliegt, ebd. S. 22.

23 World Economic Forum: The Human Capital Report. Cologne 2013. S. 12

24 <http://www.laenderdaten.de/indizes/hdi.aspx> (18.7.2014). Für 2002 zeigt die gleiche Quelle noch eine Rangposition von 19.



- Der Gini-Koeffizient erfasst die Abweichung von der Einkommensgleichverteilung in einem Land und bildet so einen einfachen Indikator für die Einkommensungleichheit. Eine überwiegend auf Zahlen aus den Jahren 2008 und 2010 beruhende weltweite Auflistung verzeichnet Deutschland auf Platz 124 von 136.<sup>25</sup> Für die EU-Länder plus Schweiz, Norwegen und Island ermittelte EUROSTAT zum Jahr 2012 für Deutschland einen 15. Platz, mit geringerer Ungleichheit als im EU-Durchschnitt.<sup>26</sup>
- Das „Wohlstandsquintett“ ermittelt das Wohlergehen in den 27 EU-Ländern anhand von 5 Dimensionen, wonach ein Land umso wohlhabender ist, je höher das BIP Pro-Kopf ist, je geringer das Einkommensgefälle zwischen dem stärksten und dem schwächsten Fünftel ist, je geringer der Anteil gesellschaftlich Ausgegrenzter ist, je kleiner die ökologischen Schäden sind, je niedriger die öffentliche Schuldenquote ist.<sup>27</sup> Für 2012 sieht dieser Index Deutschland nach den 3 skandinavischen EU-Partnern auf Platz 4.
- In den aktuell wohl am differenziertesten abbildenden internationalen Indizes zum Wohlergehen erfragt die OECD die Komplexe Einkommen, Job, Wohnen, Gesundheit, Verhältnis von Leben und Arbeiten, Erziehung, Soziales Leben, Politikengagement und Regierungsqualität, Umwelt, persönliche Sicherheit, subjektives Wohlbefinden. Die Ausgabe von 2013 sieht Deutschland im Kreis der 34 Mitgliedsstaaten in den meisten Dimensionen über dem Durchschnitt, insbesondere wirken sich die vergleichsweise geringen Schäden der jüngsten Wirtschaftskrise positiv aus.<sup>28</sup>

Weder die einzelnen Indizes für sich noch diese Skizze insgesamt geben mehr als Teilaspekte zu statistisch aktuellen Erhebungen in den jeweils genau definierten Erhebungskriterien. Natürlich lassen sich für die Leistungsfähigkeit und Wohlfahrt in Deutschland auch etliche Schattenseiten aufzeigen. Da aber den hier aufgeführten Untersuchungen keine entgegen stehen, die hinsichtlich gleicher Merkmale zu anderen, gar gegensätzlichen Resultaten kämen, zeichnet sich das Bild eines hocheffizienten Wirtschaftssystems, das mit bestens ausgebildetem Personal an der weltweiten technologischen Spitze in hoher Qualität Produkte und Dienstleistungen auf hart umkämpften Weltmärkten in Premiumsegmenten sehr profitabel absetzt. Der daraus fließende materielle Reichtum

25 <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2172.html> (17.7.2014)

26 <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do?dvsc=8> (17.7.2014)

27 Stefanie Wahl, Karsten Gödderz: Das Wohlstandsquintett 2014. Zur Messung des Wohlstands in Deutschland und anderen früh industrialisierten Ländern. Bonn 2014.

28 OECD: How's Life? 2013 Measuring Well-Being. o.O. (Paris) 2013.

kommt offensichtlich dem Wohlergehen der großen Mehrheit der Gesellschaft zugute, wie es sich beispielsweise an einem Mammutvorhaben wie der Wiedervereinigung mit gewaltigen Transferkosten<sup>29</sup> zeigt, das innerhalb von 2 Jahrzehnten jedenfalls im Wesentlichen bewältigt wurde. Jenseits der Produktions- und Wirtschaftskraft können sich die Deutschen hinsichtlich des Zustands der anderen oben genannten konstitutiven Teilsysteme ihres Landes an einem vergleichsweise ebenfalls sehr hohen Entwicklungsstand erfreuen.

#### 4. Zur strukturellen Leistungsfähigkeit des Erziehungssystems

— sind in vielerlei Hinsicht Organisationen mit sehr eigenen Traditionen, Vorgaben und Regelwerken und insofern nur sehr bedingt mit den organisatorischen Charakteristika etwa von Wirtschaftsunternehmen oder medizinischen Versorgungseinrichtungen zu vergleichen.<sup>30</sup> Aber auch bei Erziehungsinstitutionen handelt es sich um Dienstleistungseinrichtungen, die ihre Ziele nicht selbst setzen, ihre Ressourcen nicht selbst generieren und die in einer durch ökonomische Anforderungen geprägten Gesellschaft deren Rationalität folgen muss.<sup>31</sup> So lohnt ein näherer Blick auf die beiden Grundmerkmale von Organisationsqualität, die für jegliche Leistungssysteme unserer Gesellschaft gelten, um erfolgreich ihren Zwecken nachgehen zu können:

- die Klarheit der zu erreichenden Ziele und die Kriterien zum jeweiligen Erreichungsstand;
- die Vorbereitung der Hauptakteure auf ihre Aufgaben.

Auf der *Zielebene* haben es alle formalen Erziehungseinrichtungen mit unklaren, ambivalenten und teilweise gegensätzlichen Zielformulierungen zu tun. Die extern vorgegebenen Zielbeschreibungen in Gesetzen, Verordnungen und Rahmenlehrplänen sind meist sehr abstrakt, reich an unbestimmten Begriffen und inkonsistent. Während dies die Erziehungsinstitutionen durchaus mit Dienstleistungseinrichtungen anderer Subsysteme teilen, tritt bei ihnen hinzu, dass die interne Zielbestimmung und die Vereinbarungen dazu ebenfalls vergleichsweise amorph sind. Wo beispielsweise in Krankenhäusern oder Gerichten meist klare Vorstellungen über den jeweiligen State of the Art, und was dem zufolge zu tun wäre, vorherrschen, ist der gemeinsame Set an Verständnis, Einschätzungen und Handlungsoptionen in (Hoch)Schulen

29 1990-2013 zwischen 560 Milliarden (direkte Finanztransfers, ifo Dresden) und 1,5 Billionen (Netto-Gesamtfördervolumen, DIW Berlin) Euro

30 vergl. Klaus Hurrelmann: Erziehungssystem und Gesellschaft. Hamburg 1975. S. 142ff.

31 vergl.: Holger Lindemann: Unternehmen Schule. Göttingen 2010.

weithin gering. Die Operationalisierung der Zielsetzungen im Kerngeschäft des Fachunterrichtens befindet sich noch in den Anfängen, mit ersten an Erreichbarkeitsannahmen validierten Fachstandards, angepassten Unterrichtsmaterialien, Evaluationsinstrumenten usw. Der substanzielle Beitrag der Einzelfächer zu den Funktionszielen der Erziehungsinstitutionen und ihren Gesamtcurricula ist oft recht unspezifisch, zumal unter Berücksichtigung der real vorfindbaren schulpädagogischen Herausforderungen etwa in schulaversen Brennpunktgebieten.

Exemplarisch hierfür kann die derzeitige Standardsetzung in den Schulfächern gelten: Die von den Schulministern etablierten Fächerstandards sind „Regelstandards“, was explizit ein „Normalniveau“ als Orientierungsmarke setzt. Diagnostisch stellen sich dann sofort etliche Fragen, vor allem: ist das eine Art Normalnull mit definierten Graduierungen nach oben und unten? Welcher Prozentsatz wird innerhalb dieser „Normalität“ überhaupt erfasst? Was besagen die Regelstandards unter Schulbedingungen, die einer völlig anderen Regelsituation genügen müssen, wo es „nur noch“ um basale Unterrichtsziele gehen kann? Angesichts der Aufgabe, sehr unterschiedlichen Adressaten - zumal im Zuge der aktuellen Inklusionsanstrengungen - systematisch fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und diese einzuschätzen, wären Basis- oder Mindeststandards weit sinnvoller. Sie würden darauf konzipiert, dass sie näherungsweise durch *alle* Schüler etwa am Ende der Sekundarstufe I erreicht werden können, um damit die Grundlage für darauf aufsetzende fachliche Kompetenzstufen zu bieten.<sup>32</sup> Diese Bottom-Up-Skalierung würde sich an die im nationalen und internationalen Bildungsmonitoring etablierten Üblichkeiten anlehnen. Sofern diese Standards auf empirisch gestützten Erreichbarkeitsannahmen beruhten und eigene, kontinuierlich durch alle Klassenstufen zu besorgende Kompetenzbereiche wären, wären sie die entscheidende Voraussetzung, um beispielsweise dem Skandal der durchaus nicht ausnahmsweisen funktionalen Unfähigkeit zu schreiben/lesen und zu rechnen nach mindestens 10 Jahren (!) Pflichtschulzeit beizukommen und die klare Verantwortlichkeit auf Seiten der Erziehungseinrichtungen deutlich werden zu lassen. Die darin schlummernde, massive Legitimationsherausforderung für das Erziehungssystem ist der eigentliche Grund dafür, dass politisch unverbindliche „Regelstandards“ gesetzt wurden und eine

32 vergl. das Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik „Mindeststandards am Ende der Pflichtschulzeit“ [http://fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=40\\_Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Mindeststandards\\_Ende\\_Pflichtschulzeit.pdf](http://fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=40_Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Mindeststandards_Ende_Pflichtschulzeit.pdf) (19.7.2014)

nennenswerte schulfachbezogene Diskussion oder gar Forschungsaktivität in den anzufragenden wissenschaftlichen Disziplinen kaum stattfindet.

Einige der aus den Teilfunktionen resultierenden Ziele stehen partiell im Konflikt miteinander, etwa Selektion mit Chancenangleichung, Innovation mit reproduktiver Qualifikation und das der Integrationsfunktion zuzuordnende Gerechtigkeitspostulat für das Lehrerhandeln mit der Notwendigkeit, nach sehr unterschiedlichen individuellen Bedingungen differenzieren zu sollen. Ähnliche Konfliktfelder gibt es auch in Berufen anderer Teilsysteme, allerdings sind Lehrer meist nicht hinreichend auf diese Bedingung ihrer Profession vorbereitet, noch macht ihnen ihre Arbeitsorganisation dafür hilfreiche Vorgaben. Im Kern treffen sich die angesprochenen Konfliktfelder in der Herausforderung, mit sehr heterogenen Lerngruppen umgehen zu sollen, was der deutschen Schultradition durchaus widerspricht.<sup>33</sup>

Die skizzierten unklaren Zielbestimmungen in ihrer teilweisen Widersprüchlichkeit stehen einer effektiven Zweckerfüllung von formalen Erziehungsinstitutionen im Wege, was sich auch ohne vertiefte Untersuchung offenbart. Interessant ist da die Frage, weshalb diese beträchtliche Differenz zu anderen Leistungsbereichen der Gesellschaft mindestens hingenommen, wenn nicht gedeckt wird. Die in solchen Fällen bewährte Suche nach dem Cui Bono wird auf allen Akteursebenen schnell fündig: Von Bildungspolitikern bis zu Lehrern vor Ort profitieren alle, die sich in der diffusen Gemengelage zwischen unklaren Zielen und ebenso unklaren Ergebnissen eingerichtet haben, von der Tatsache, dass darauf notwendigerweise eine Legitimation durch Tradition statt durch zurechenbare Leistung erfolgt. Dies gilt auch mehrheitlich für die Eltern-, die Schüler-, bzw. die Studentenseite, wo man sich sicher sein kann, Privilegien durch soziale Herkunft eben nicht wirklicher Leistungskonkurrenz ausgesetzt zu sehen. Schlaglichtartig erhellt wird diese These eines Freiraums durch Entrationalisierung durch die Tatsache, dass meist, zumindest im Bereich öffentlicher Trägerschaft, überhaupt nichts passiert, wenn im Bildungssystem eine Einzel- oder Teilinstitution ihre Zielsetzung massiv und über längere Zeit verfehlt.

Hinsichtlich der *Qualifikation der Hauptakteure* in den formalen Erziehungseinrichtungen geht es um die Aus- und Fortbildung von Lehrern und Inhabern von schulischen Leitungspositionen. Die Lehrerausbildung wurde in Westdeutschland im Zuge der Bildungsreformen der 1970er Jahre grundle-

33 vergl. Katja Scharenberg: Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In: Nele McElvany u.a. (Hg): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 17. München 2013. S. 10-49

gend umgestaltet. Vor allem die für alle Lehrämter geltende universitäre Ausbildungskomponente, die systematische Berücksichtigung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Studienelemente und eine kräftige Besoldungsanhebung sind hier zu nennen.<sup>34</sup> Bereits nach der relativ kurzen Konsolidierungsphase, die auch die Neuaufstellung der ostdeutschen Länder-Erziehungssysteme Anfang der 1990er Jahre umfasst, geriet die reformierte Lehrerbildung in die kritische Diskussion, die auch im Zuge der Umstellungen durch die hochschulische Bologna-Reform und vor dem Hintergrund der internationalen Studien zum schulischen Leistungsvergleich anhält.<sup>35</sup>

Die ursprüngliche Idee, allen zukünftigen Lehrern eine wissenschaftliche Ausbildungsgrundlage auf Universitätsniveau zu vermitteln, resultierte in Westdeutschland aus der Erwägung, dass *alle* Berufsbewerber in Tätigkeitsfeldern mit fachlich sehr komplexen, raschem Wandel unterliegenden und funktional gewichtigen Charakteristika ein Hochschulstudium absolvieren sollten. Hintergrund dafür war die Erkenntnis, dass sich die Halbwertszeiten von Wissens-, Erkenntnis- und Verfahrensbeständen seit der Metamorphose zur postindustriellen Gesellschaft rapide verkürzen<sup>36</sup>, mit der Folge, dass das Anhäufen von Vorratswissen und bewährten Problemlösungsmustern für die auf vier oder mehr Jahrzehnte angelegte Bewältigung zukünftiger, prinzipiell unbekannter beruflicher Herausforderungen untauglich ist. Dem konnte und kann nur begegnet werden, indem die Betroffenen mit den am höchsten entwickelten und im Hinblick auf ungewisse Prozessverläufe erfolgreichsten Lernstrategien vertraut gemacht werden, die allein die moderne Wissenschaft mit ihrer peniblen Systematik, ihrer analytischen Tiefe und ihrer methodischen Strenge bietet. Seit sich diese Erkenntnis durchgesetzt hat, durchlaufen z.B. Militär- und Polizeioffiziere, höhere Verwaltungskräfte und eben auch Lehrer in aller Regel Hochschulstudien.

Während durch diese quantitativ und qualitativ sehr massive Akademisierung seit dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts die Universitätslehre zu Massenveranstaltungen oft jenseits ihrer Kapazitäten wurden und die Fachhochschulen als neues Hochschulsegment expandierten, wurde für alle zukünftigen Lehrer seither in 14 der 16 Bundesländern die (hoch)schulische

34 vergl.: Ludwig von Friedeburg: Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt/M. 1992. S. 447ff.

35 vergl.: Georg Breidenstein: Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift. Opladen 2002.

36 vergl.: Daniel Bell: Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus. Frankfurt/M. 1991 (Original: The Cultural Contradictions of Capitalism 1975). S. 178ff.

Ausbildung von den Fachschulen bzw. Pädagogischen Hochschulen auf die Universitäten verlagert. Nicht nur im Rückblick erstaunlich ist es, wie umstandslos die eigentlich ja naheliegende Alternative einer Verlagerung an Fachhochschulen nicht mal versucht wurde. Dies verwundert umso mehr, als deren besondere Nähe zu den jeweiligen beruflichen Praxisfeldern gerade für die Lehrerausbildung gefragt ist. Die unter Lehrerstudierenden und sie Unterrichtenden verbreitete, dringende Forderung nach Praxisbezug für Lehrerstudien trifft damit auf eine eigentümliche Fehlkonstellation: Universität liefert genau das, was sie auch kann und will, nämlich Wissenschaftspraxis in der Verbindung aus Forschung und Lehre. Gefordert wird allerdings *Schulpraxis*, was Universitäten nur einlösen könnten, wenn sie die Praxis dieses Berufsfelds institutionell in ihren Wissenschaftsbetrieb inkorporieren würden, wie es etwa bei den Universitätsklinik der Fall ist. Ohnehin ist die dringende Forderung nach mehr Bezügen zur Schulpraxis aus der Sicht der übrigen akademischen Fächer und Ausbildungsgänge sonderbar: Wenn junge Erwachsene vertiefte Einblicke und Einsichten in ein Berufsfeld an die Hochschule mitbringen, so aus ihrer langjährigen und biografisch prägenden Schülerkarriere. Wer sich entschließt, diesem Geschäft dauerhaft auf der vergleichsweise zur Schülerrolle kommoden Lehrerseite nachzugehen, sollte sich – wie in fast allen anderen Fächern auch – auf die fachspezifische Wissenschaftspraxis konzentrieren und bis zu seiner „Schullehrzeit“ im Referendariat warten können, ohne sein Ziel aus den Augen zu verlieren. Allerdings gibt es jenseits sachlicher Erwägungen im öffentlichen Dienst in der tariflichen Eingangsbesoldung für Universitätsabsolventen ein gewichtiges Argument gegen die minderdotierte Fachhochschulgraduierung.

Während die universitären Ausbildungsfächer Medizin, Jurisprudenz und (die universitätsgeschichtlich recht neue) Betriebswirtschaft sich in eigenen Organisationszusammenhängen – im Fall der erstgenannten sind dies zumindest Fakultäten – bündeln, ist die Lehrerausbildung an den meisten Universitäten nur locker koordiniert und die drei Studienbereiche Professionswissenschaften, 1. Fach und 2. Fach sind weder inhaltlich noch organisatorisch direkt aufeinander bezogen. Die inzwischen fast überall eingerichteten Zentren für Lehrerbildung ringen um Ressourcen und institutionellen Einfluss und sind weit entfernt vom Status der weit besser etablierten Ausbildungsgänge etwa von Medizinern oder Juristen.<sup>37</sup> So sehen sich Lehramtstudierende vor der

37 vergl.: Ewald Terhart: Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Hans Merckens (Hg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Wiesbaden 2005. S. 15-32.

Herausforderung, oftmals drei völlig disparate, nur geringfügig durch die Fachdidaktiken fokussierte Fächeranforderungen bewältigen zu sollen. Bei aller Fragwürdigkeit hinsichtlich der seriösen Studierbarkeit kann jedenfalls nicht das erreicht werden, was die seinerzeitige Reformabsicht anstrebte, nämlich durch Wissenschaftspraxis zukunftsfähige, *professionelle* Lernfähigkeiten zu erwerben. Die stattdessen zu bewältigenden intellektuellen, mentalen und organisatorischen Herausforderungen, unter den skizzierten Bedingungen einen erfolgreichen Studienabschluss zu erlangen, mögen für einige Herausforderungen der späteren Berufspraxis nützlich sein, ersetzen aber nicht das eigentliche Qualifikationsziel.

Während die erziehungswissenschaftlichen Studienanteile noch am ehesten auf das Professionsfeld bezogen sind, gilt dies für die Fachstudien kaum<sup>38</sup>, wo weder die Fachinstitute noch Lehrende noch Mitstudierende anderer Abschlussziele in der Regel auf die Lehrerbildung eingestellt sind. Dies wäre hinnehmbar, wenn die zwei Universitätsfächer, die für eine Lehrerteilbefähigung studiert werden müssen, mehr als ihren Namen mit den Schulfächern gemeinsam hätten<sup>39</sup>. Aber natürlich haben die universitären Disziplinen Mathematik, Germanistik, Physik, Geschichte usw. mit den jeweiligen Schulfächern zumindest bis zur Sekundarstufe I bis auf die meist geringen fachdidaktischen Anteile (sofern sie überhaupt bei den Fächern angesiedelt sind) kaum etwas zu tun. Exemplarisch hierfür ist der bereits in den späten 1970er Jahren versuchte, komplett gescheiterte und seither nie wieder unternommene Versuch, mathematischem Denken und Schließen vermittels eines Einstiegs über die Mengenlehre Grund zu legen.<sup>40</sup> Die alte Rechendidaktik, eigentlich nur ein Ersatz für Mathematik, erwies sich sehr schnell als die tatsächliche Verkörperung dieses schulischen Kernfachs, zumindest in der Grundschule. Damit hat in der Regel das Schulfach „Mathematik“ bis zur Sekundarstufe I überhaupt nichts mit dem gleichnamigen Hochschulfach zu tun. Vor diesem Hintergrund ist die im deutschen Schulsystem geltende Regel des Zwei-Fach-Studiums – oft auch noch mit dem Ausschluss affiner Fächerkombinationen schwer zu begreifen. Da wäre eine auf verschiedene Schülergruppen zielende Differenzierung und Spezialisierung jenseits der sehr groben Schularten- und -stufenunterscheidung viel sinnvoller.

---

38 mit Ausnahme der wenigen (Teil)Fächer, die es an den Hochschulen nur gibt, weil sie etablierte Schulfächer sind.

39 wiederum mit den in Anm. 38 genannten Ausnahmen

40 vergl.: Tanja Hamann: „Macht Mengenlehre krank?“ – Kritik an der Neuen Mathematik in der Grundschule. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2011. S. 347-350.

Verstärkt wird diese ungünstige Konstellation durch die in Deutschland problematische Rekrutierung der Lehrerstudierenden. Sie erfolgt, bis auf sehr wenige Fächer wie Musik und Sport, fast an allen Hochschulen völlig „barrierefrei“, ohne jegliches Eingangs- oder studienbegleitendes Assessment, was ebenso regelmäßig den Üblichkeiten im Schulsystem selbst entspricht, wo arbeitslebenslang derlei auch nicht stattfindet.<sup>41</sup> Der Preis für diese Vermeidung von Kosten und Aufwendungen auf Seiten der Studienanbieter ist erheblich: Seit etlichen Jahren durchgeführte Untersuchungen zeigen, dass sich in Lehrerstudiengängen eher eine Negativauslese sammelt: mit relativ geringem intellektuellem Leistungspotenzial, anspruchsvollen wissenschaftlichen Problemen eher abgeneigt, die in der Studienwahl oft eine Verlegenheitslösung wählt und die von der eigenen Berufseignung nur bedingt überzeugt ist.<sup>42</sup>

Das auf den Studienabschluss folgende Referendariat entspricht weithin einer Art dualer Ausbildung aus theoretischer Einübung und Unterrichtspraxis in die schulpädagogischen Üblichkeiten. Daraus eine tatsächlich postgradual auf der akademischen Ausbildungsphase aufbauende, konsekutive Qualifikationsstufe zu machen, fehlt es weithin an den einfachsten Qualitätsmerkmalen. Vielmehr zeigt sich bundesweit ein bunter Fleckenteppich unterschiedlicher Ausbildungsanforderungen mit etlichen großen Löchern, die aber nirgendwo professionellen Ausbildungsstandards genügen<sup>43</sup>: Dies betrifft insbesondere geeignete, vorbereitete und qualitätskontrollierte Ausbildungsschulen, die Ausbilder haben in der Regel nur eine Lehrerqualifikation für die Unterrichtung von Kindern bzw. Jugendlichen, ihre Auswahl ist selten systematisch, eine Vernetzung mit Einrichtungen der universitären 1. Phase gibt es nur punktuell bis überhaupt nicht, und der Vorbereitungsdienst insgesamt unterliegt in keinem Land auch nur ansatzweise irgend einer Qualitätsermittlung, geschwei-

41 die an einigen Hochschulen und zunehmend angebotenen Selbstbewertungstests sind zu begrüßen, können aber nicht die folgend ausgeführten Effekte verhindern. Auch, dass es andere akademische Berufsausbildungen gibt, die sich davon nicht vorteilhaft unterscheiden, mindert das Problem nicht.

42 vergl.: das Interview mit Andreas Gold und Udo Rauin: *Lehrerberuf: warum Studierende oft die falsche Wahl treffen*. In: *Forschung Frankfurt* 3/2007. S. 83-87. Udo Rauin: *Im Studium wenig engagiert - im Beruf schnell überfordert*. Ebd. S. 60-64. Jürgen Oelkers: *I wanted to be a good teacher...*. Berlin 2009 (Friedrich-Ebert-Stiftung). S. 69ff. Birgit Weyand u. a. (Hg.): *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an*. Essen 2012 (Edition Stifterverband).

43 vergl.: KMK: *Sachstand der Lehrerbildung*. Stand 17.2.14. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-02-17-Sachstand\\_in\\_der\\_Lehrerbildung-Endfassung-ueberprueft-mit\\_Anlagen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-02-17-Sachstand_in_der_Lehrerbildung-Endfassung-ueberprueft-mit_Anlagen.pdf) (16.7.2014) Abschn. 2: 2. Phase -Vorbereitungsdienst.



ge denn Qualitätskontrolle. Für die zweite Ausbildungsphase gibt es zwar seit Ende 2012(!) inhaltschwache „Ländergemeinsame Anforderungen“, die aber sorgfältig jegliche Festlegungen in den skizzierten Punkten vermeiden.

Das gleiche unsystematische und unprofessionelle Bild zeigen die meisten Lehrerweiterqualifizierungsangebote. Zwar ist in allen Schulgesetzen von ständiger Fortqualifizierung im Sinne einer selbstverständlichen Aufgabe aller Lehrkräfte die Rede. Die euphemistisch gerne „3. Phase der Lehrerbildung“ genannte berufliche Weiterqualifizierung bleibt jedoch weit hinter den Notwendigkeiten einer akademisch ausgebildeten Berufsgruppe zurück, deren Adressaten, Gegenstände und hierfür dienliche Erkenntnisse sich schnell wandeln. Weder werden dringende berufsdienliche Weiterqualifizierungsbedürfnisse irgendwo systematisch ermittelt, noch gibt es angemessene Angebote etwas im Sinne eines berufsbegleitenden, durch Leistungsbelege zertifizierten Qualifizierungssystems, das – wie in anderen Berufsgruppen auf vergleichbarem Aufgabenniveau – eng mit der Berufs- und Besoldungskarriere integriert wäre.<sup>44</sup> Die in allen Haushalten vorgehaltenen Weiterqualifizierungsmittel werden in den meisten Ländern zu wesentlichen Teilen durch staatliche Einrichtungen absorbiert, deren Status als nachgeordnete Einrichtungen einer flexiblen und bedarfsgerechten Bedienung von Qualifizierungsnachfragen nicht förderlich ist und die das eigentlich angemessene, postgraduale Niveau ihrer Angebote nur in Ausnahmen erreichen. Da weithin das Versorgungs- und damit das Kostenfreiheitsprinzip gilt, gibt es bundesweit nur wenige privatwirtschaftliche Anbieter, die sich – oft deutlich professioneller als die staatlichen Lehrerfortbildungsangebote – auf die wissenschaftsnahe Weiterqualifizierung von Lehrern spezialisiert haben. Entsprechend der beklagenswerten Situation auf der Angebotsseite sieht es bei den Abnehmern aus: nicht nur enthalten sich beträchtliche Zahlen von Lehrkräften jeder fachlich anspruchsvollen Weiterqualifizierung, und in den meisten Ländern bleibt dies folgenlos.

Schlaglichtartig wird der niedrige Entwicklungsstand des „lebenslangen Lernens“ bei Lehrkräften erhellt, betrachtet man etwas näher die Qualifizierung für die wichtigsten Funktionspositionen im Erziehungssystem, diejenige von Leitungspersonal. Meist betreffen Qualifizierungsangebote überhaupt nur die höchste Leitungsebene von Schulleitern. Bis zur jüngsten Reformphase im Zuge der PISA-Studien war in allen Ländern wesentliche Voraussetzung, um Schulen leiten zu dürfen, die aus der Außensicht eher kuriose

---

44 es wird hier sehr wohl anerkannt, dass Fachtage, Colloquien, Erfahrungsaustausche u. dergl. mehr auf reiner Diskusbasis sehr notwendig sind, sie können aber den systematischen Qualifikationserwerb durch Lernerfolge auch bewertende Schulungsveranstaltungen nicht ersetzen - was ja jeder Lehrer für seinen Fachunterricht sofort bejahen würde.

Bedingung einer mehrjährigen Lehrertätigkeit, in der Regel sollten es 5 Jahre sein. Die erste und bislang einzige Breitenuntersuchung dazu aus dem Jahr 2003 zeichnete für Deutschland wieder den bunten und löchrigen Förderaltepich, auf dem obligatorische und fakultative Qualifizierungen im Zeitrahmen zwischen nur wenigen Tagen und längeren Sequenzen versammelt waren.<sup>45</sup> Bis auf die allesamt nicht obligatorischen Angebote auf postgraduaalem und inhaltlich angemessenem Niveau einiger Hochschulen und weniger privater Anbieter war allen gemeinsam, dass sie in einem meist krassen Missverhältnis standen zwischen der Herausforderung, eine Einrichtung in der Größe eines mittelständischen Betriebs unter besonders erschwerten Bedingungen managen zu sollen und der dafür angebotenen Fortbildung. Inzwischen hat sich die Situation gebessert. Fast alle Bundesländer haben in ihren Anforderungen an Schulleiter solche, „die über die Ausbildung für das Lehramt hinausgehen und die für die Leitung einer Schule erforderlich sind“<sup>46</sup>, was dann meist noch in Einzelpunkten adressiert wird. Der Deutsche Bildungsserver weist in einer unvollständigen Auflistung zum Juli 2014 23 Qualifizierungsangebote nach, die neben 10 Studienmöglichkeiten an deutschen Universitäten und 4 privaten Angeboten auch etliche an staatlichen Lehrerfortbildungseinrichtungen enthält.<sup>47</sup> Unter diesen finden sich sogar modularisierte Fortbildungen, die Vorbereitungs-, Einstiegs und Aktualisierungsbedürfnisse begleiten (z.B. Berlin-Brandenburg). Allerdings ist das bundesweite Gesamtniveau obligatorischer Qualifizierung von Schulleitungspersonal noch weit entfernt von den Anforderungen, die sich für komplette Laien stellen, wenn sie sich in Führungspositionen begeben wollen, für die in anderen Bereichen weit anspruchsvollere Vorbereitungen üblich sind.

Die Universitäten halten sich bei der „3. Säule der Lehrerbildung“ sehr zurück. Generell kommen die deutschen Hochschulen ihrer in allen Hochschulgesetzen formulierten Regelaufgabe(!) nur sehr unzureichend nach. Nach für 2012 vorliegenden Zahlen machen Angebote der 423 Hochschulen nur 2% des Weiterqualifizierungsangebots in Deutschland aus<sup>48</sup>, – der auf die Teil-

45 Stephan G. Huber: Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Kronach 2003. S. 98ff.

46 Schulgesetz Berlin 2010, § 71.

47 <http://www.bildungsserver.de/Schulmanagement-Qualifizierungsmassnahmen--962.html> (16.7.2014)

48 Stifterverband/McKinsey: Hochschul-Bildungs-Report 2020. Essen o.J. (2013) S. 62. Die aus Befragungen von Weiterbildungsteilnehmern hervorgegangenen Zahlen nennen 3%. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld o.J. (2013). S.117.

nehmerzahlen insgesamt bezogene Anteil liegt bei 1,2% (2011)<sup>49</sup>, von denen nur 6% Teilzeitstudien absolvierten<sup>50</sup> – die Studienweise, die Berufstätige neben Fernstudien am ehesten berufsbegleitend durchführen können. Zahlen über die postgraduale Fortqualifizierung von im Erziehungssystem Beschäftigten liegen nicht vor, dürften aber kaum ins Gewicht fallen. Es wäre allerdings überraschend, wenn die Universitäten berufstätige Lehrer in ihrem Wissenschaftsbetrieb weniger marginal als Lehrerstudenten behandeln würden, zumal, wenn die Bereitschaft bei Hochschullehrern und Hochschuleinrichtungen, berufsbegleitend studierbare Fortqualifizierungsangebote zu entwickeln und durchzuführen, generell ohnehin gering ist.

Hochschullehrende haben meist wenig Neigung, derlei zu konzipieren, sich auf die besondere Klientel einzustellen, deren zeitlichen Erfordernissen zu folgen und die notwendigen Anstrengungen in aller Regel außerhalb ihres Lehrdeputats auf sich zu nehmen, während sich ihre wissenschaftliche Reputation kaum erhöht. An den meisten Hochschulen bilden zudem die gegebenen haushaltsrechtlichen Finanzierungsbedingungen eine beträchtliche Herausforderung: Weiterqualifizierung ist zwar Regelaufgabe, die aber bestenfalls rudimentär budgetiert ist. Zwar können überall Studienkosten deckende Teilnehmerbeiträge genommen werden, ob und inwieweit sie den Durchführenden zugute kommen, unterliegt aber sehr unterschiedlichen Einzelbestimmungen. Hinzu kommen bei bezahlten Fortqualifizierungsstudien rechtliche Hürden, auch bei offenen Kapazitäten reguläre Lehrveranstaltungen zu öffnen. Den meisten institutionellen Problemen kann (und wird) vermittlels privatrechtlicher Ausgründungen aus dem Weg gegangen werden, und die für viele postgraduale Fortqualifizierungen erzielbaren Preise lassen auch für ansonsten zögerliche Hochschullehrer attraktive Zusatzvergütungen entstehen. Jedoch ist der Weiterqualifizierungsmarkt für Lehrer insgesamt auf der Nachfrageseite kaum existent. Abgesehen von der ohnehin nicht sehr ausgeprägten Bereitschaft innerhalb dieser ganz überwiegend öffentlich-bediensetzten Berufsgruppe, sich im Beruf weiter zu qualifizieren, ist es dort auch nicht verbreitet, in die eigene berufliche Zukunft selbst zu investieren, wobei seit dem Beginn der aktuellen Nach-PISA-Reformphase auf niedrigem Niveau kleine Verbesserungen erkennbar sind. Es lässt sich also resümieren, dass keines der drei Qualifizierungsfelder für Lehrer eine auch nur befriedi-

49 ebd.: S. 56.

50 ebd.: S. 58.

gende Relation erkennen lässt zwischen Anforderungen und hehrem Selbstanspruch einerseits und der oft kümmerlichen Praxis andererseits.<sup>51</sup>

Aufschlussreich zur Differenz zwischen der aus den Graduierungen und verliehenen „Befähigungen“ hergeleiteten Anspruchshöhe und den feststellbaren Leistungsparametern wäre ein Blick auf die Lehrkräfte, die sich den konventionellen Mühen in der Lehrerausbildung nicht unterzogen haben und gleichwohl im Lehrerberuf tätig sind. Hier müsste sich ja erweisen, ob aus dem gewaltigen Ausbildungsaufwand adäquate Kompetenzen erwachsen, denen es den ungelerten Lehrern mangelt. Diese Gruppe hat es unter Mangelbedingungen immer gegeben, und der in den Sekundarschulen seit Jahren grassierende Lehrermangel zunächst in den MINT-Fächern öffnet inzwischen auch regulierte Seiteneinstiege in den Lehrerberuf<sup>52</sup>, was in anderen gesellschaftlichen Leistungsbereichen schon länger als übliche Praxis funktional durchaus akzeptiert ist.<sup>53</sup> Sieht man sich die wenigen Zahlen an, die verfügbar sind, zeigt sich, dass es sehr stark divergierende Aussagen zu den Anteilen von Seiteneinsteigern zwischen über 30% (2010)<sup>54</sup> und 3,2% (2012)<sup>55</sup> gibt. Bei offensichtlich sehr unterschiedlichen Kriterien, wer unter Seiten- bzw. Quereinsteiger zu zählen wäre, lässt sich mit guten Gründen vermuten, dass jedenfalls die Zahl der ohne erste, universitäre Ausbildungsphase tätigen Lehrer weit höher liegt, als die zuletzt genannte Zahl der KMK. Für das Fach Physik gibt es eine Erhebung zu den meisten Bundesländern aus dem Jahr 2010. Demnach waren zum Erhebungszeitraum 2002-2008 in Hessen deutlich über 50% der Physik-Referendare ohne einen universitären Lehramtsabschluss, in Nordrhein-Westfalen und Bayern waren es knapp 50%.<sup>56</sup>

51 bereits 1997 analysierte Jürgen Oelkers sehr klar die Besonderheiten der Lehrerausbildung: Jürgen Oelkers: Effizienz und Evaluation in der Lehrerausbildung. Beiträge zur Lehrerbildung 15,1 (1997). S. 15-25. Was für die schülerseitigen Auswirkungen in Deutschland weithin noch unerschlossen ist, jedoch hinsichtlich der zu erreichenden relevanten Kompetenzen klare Konturen hat, (vergl.: Mareike Kunter, Jürgen Baumert u.a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster u. New York 2011), die die hier angebrachten Kritikpunkte im Wesentlichen stützen.

52 so haben inzwischen alle Bundesländer detaillierte Zugangswege geschaffen:

<http://www.schulweb.de/de/seiten/zeigen.html?seite=1573> (19.7.2014)

53 vergl.: Sylvia Knecht: Erfolgsfaktor Quereinsteiger. Berlin 2014.

54 vergl.: Horst Weishaupt und Radoslaw Huth: Systematisierung der Lehrerforschung und Verbesserung ihrer Datenbasis. Berlin 2012 (BMBF). S. 76. Gefragt war hier der universitäre Lehrabschluss, und Bezugsgröße waren alle im Beruf befindlichen Lehrer.

55 KMK: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 199. März 2013. S. 27. [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_199\\_EvL\\_2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_199_EvL_2012.pdf) (20.7.2014) Das hier angesetzte Kriterium der beiden Ausbildungsprüfungen mag einen Teil der Differenz zu der zuvor genannten Studie erklären.

Die bundesweiten Quereinsteigerquoten für den gymnasialen Physikunterricht wurden für 2008 auf 46% beziffert.<sup>57</sup> Detaillierte Zahlen zu den Berufseingangqualifikationen der Seiteneinsteiger gibt es nicht, ebenso wenig wie Hinweise dazu, ob und welche Nachqualifizierungen durchlaufen wurden. Nimmt man die gegenwärtigen und für die nächsten Jahre zu erwartenden Trends<sup>58</sup>, so werden Seiteneinsteiger einen beträchtlichen Unterrichtsanteil in allen Schularten und -stufen erlangen, soweit dies nicht bereits der Fall ist. Untersuchungen zur ausbildungsbezogenen Wirksamkeit der nicht gelernten Lehrer gibt es sowenig wie für ihre gelernten Kollegen, und eine Diskussion dazu ebenfalls nicht, was wenig verwunderlich ist, weil der herkömmliche Weg zum Lehrersein von den zuständigen Ministerien, Ämtern, Ausbildungseinrichtungen und Berufsverbänden in höchsten Ehren gehalten wird. Die dahinter stehenden Standesinteressen und Beharrungskräfte sind leicht nachvollziehbar, nicht jedoch die fast völlige Abstinenz der Lehrerbildungsforschung. Auch wenn man vermutet, dass Unterschiede kaum oder überhaupt nicht feststellbar sind – wofür das unauffällige Wirken der über die Jahrzehnte beträchtlichen Zahl an ungelerten, mehr oder weniger fortqualifizierten Lehrern spricht – könnte man doch genau darin eine Herausforderung für die sehr aufwendige herkömmliche Lehrerbildung sehen.

Die Liste bemerkenswerter Eigenheiten im formalisierten Erziehungssystem und seinen vielen Teilsystemen ließe sich leicht verlängern, etwa um:

- die fast völlige Abwesenheit von qualifizierten und unterstützenden Spezialisten in Brennpunkten;
- die Unterkomplexität der vertikal kaum arbeitsteiligen und sehr sorglos mit Personalkosten umgehenden Arbeitsstrukturen an Schulen;
- das verkümmerte Gratifikations- und Sanktionsinstrumentarium;
- die für deutsche Lehrer fast berufstypische und viel zu wenig angegangene Vereinzelnungs- und Abschottungsmanie;
- die vielen, für öffentliche Dienstverhältnisse charakteristischen Besonderheiten, die zwar den Dienstherren und den Beschäftigten nutzen, deren Wert für Schüler aber kaum erkennbar ist;
- die mangelnde relative Schulautonomie;

---

56 Friederike Korneck u.a.: Quereinsteiger in das Lehramt Physik. o.O. März 2010 (Deutsche Physikalische Gesellschaft). S. 10.

57 ebd.: S. 13.

58 vergl.: Klaus Klemm: Zur Entwicklung des zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerberarfs in Deutschland. Essen, Juni 2009. [https://www.uni-due.de/isa/lehrerberarf\\_2009.pdf](https://www.uni-due.de/isa/lehrerberarf_2009.pdf) (21.7.2014)

- die ganz erheblichen Schnittstellenprobleme zwischen den Teilen des hoch differenzierten deutschen Schulsystems, wo oft selbst abgebende bzw. aufnehmende Schulstufen in konsekutiven Bildungsverläufen nicht vernetzt sind.

Sie alle bekräftigten das Resümee zur organisatorischen Leistungsfähigkeit des Erziehungssystems als deutlich unterhalb der grundlegenden Bedingungen für effektive Organisationen liegend.

## 5. Zu den Leistungen des Erziehungssystems

Da das Erziehungssystem je nach abnehmendem Teilsystem sehr unterschiedliche Leistungen erbringt, also beispielsweise das Wirtschaftssystem andere Beiträge benötigt als etwa das Kultursystem, müsste die Leistungsfrage eigentlich bezugsspezifisch beantwortet werden. Dies zu entfalten ist hier nicht der Ort, stattdessen sollen lediglich Leistungsinformationen abgerufen werden, die Aufschlüsse zu sehr grundlegenden Resultaten in Bezug auf die eingangs genannten vier Teilfunktionen des formalen Erziehungssystems geben. Generell ist zu solchen Resultaten nur relativ wenig empirisch erschlossen. Abgesehen von einzelnen Untersuchungen gibt es ein systematisches Monitoring überhaupt nur für die Schule, allen voran die regelmäßigen internationalen Lernstandserhebungen zur 4. Jahrgangsstufe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und für 15jährige Schüler PISA (Programme for International Student Assessment). Weder für den vorschulischen Bereich noch für den Tertiärbereich noch gar für die Weiterqualifizierung gibt es auch nur näherungsweise vergleichbare Untersuchungen. Hier besteht nach wie vor das vorempirische Qualitätsverständnis, das zwar auf der Input-Seite detaillierte und genaue Datenbestände aufweist, bei dem viel über die Prozesse bekannt und analysiert ist, das aber auf der Outcome-Seite lediglich über sehr diffuse Kriterien, vor allem über Teilnahme- und Verweilquoten sowie über Noten vermittelte Beurteilungen gleichsam mit sich selbst „abrechnet“. Werden in diesen empirisch unerschlossenen Bereichen systematische Outcome-Zahlen ermittelt, wie in der NUBBEK-Studie 2012 (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit)<sup>59</sup>, kommt es, ähnlich wie bei den Ergebnissen der ersten PISA-Staffel 2000, zu großen Irritationen, wenn die Resultate in einer schlechten Relation zu den Aufwendungen und den an sie geknüpften Erwar-

59 Wolfgang Tietze u.a. (Hg.): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Kiliansroda 2013.

tungen stehen. Bei den genannten Beiträgen zu einem international vergleichenden Bildungsmonitoring handelt es sich zwar um inzwischen weithin etablierte Untersuchungskategorien, Standards, Verfahren und Aussageformate durchaus im Sinne eines globalen State of the Art. Gleichwohl sind die hierdurch beleuchteten Ergebnisse sehr komplexer und teilweise über viele Jahre abgelaufener Reifungsprozesse recht eingeschränkt und haben zudem als kaum zwei Jahrzehnte erprobte und fortentwickelte Untersuchungsverfahren ihre eigentliche Zukunft noch vor sich. Dies zur notwendigen Relativierung angemerkt, lassen sich zu den vier Teilfunktionen der Schulerziehung die folgenden empirisch erhobenen Leistungen ausmachen:

Bei der *Qualifikation* zeigt bereits ein näherer Blick auf die in den allgemeinbildenden Schulen vertretenen Fächer, dass hier eine beträchtliche Distanz zur realen Gesellschaft gepflegt wird: Alle hochentwickelten Gesellschaften weltweit werden seit Generationen ganz wesentlich durch Wirtschaft, durch Arbeit und Technik sowie durch Recht geprägt. Auf allen drei Feldern verlassen die weitaus meisten Schüler in Deutschland die Schulen als „funktionale Analphabeten“, jedenfalls hinsichtlich des Curriculums, das sie abzarbeiten hatten. Die gängigen Argumente dazu, die allgemeinbildenden Schulen richteten sich eben wesentlich auf die Vermittlung eines „kulturellen Erbes“, ihr Curriculum dürfe sich nicht an „Verwertungsinteressen“ ausrichten, solle sich von einem „bewährten humanistischen Bildungskanon“ leiten lassen und dergleichen mehr, überzeugen kaum. Es geht ja beileibe nicht um kulturlose oder ausbeutende oder unhumanistische Gegenstandsbereiche, noch um die Ersetzung aller bisherigen Fächer. Allein die fehlende Diskussion zur Inhaltsstruktur des Schulcurriculums, bei der es nicht nur um die Breiteneinführung der ja verschiedentlich bestehenden (Rand)Fächer wie Wirtschafts-, Rechts-, oder Arbeitslehre geht, zeigt die offensichtlich gewollte und zugelassene Distanz der allgemeinbildenden Schulen zur übrigen Gesellschaft und ihren alltäglichen Herausforderungen.

In den aktuellen internationalen Studien rangieren die kompetenzorientierten Leistungen deutscher Schüler gegen Ende der Sekundarstufe I im PISA-Vergleich inzwischen mäßig überdurchschnittlich bei sehr großen Unterschieden in den einzelnen Bundesländern<sup>60</sup> und dem weiterhin gravierenden Problem, dass ein beträchtlicher Anteil der Schüler die Anforderungen des jeweiligen Grundkompetenzniveaus nicht erreicht. Nach 10 Pflichtschul-

---

60 vergl.: Hans A. Pant u.a.: IQB-Ländervergleich 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster, New York, München, Berlin 2013.

jahren in der Obhut aufwendig qualifizierter Lehrkräfte konnten die Schüler zu 14% in ihren Schreib- und Lesefähigkeiten, zu 18% in ihren mathematischen Fähigkeiten und zu 12% in ihrem naturwissenschaftlichen Verständnis nur rudimentäre Kompetenzen entwickeln<sup>61</sup>. Hinsichtlich des funktionalen Analphabetismus zeigen andere Untersuchungen für Deutschland, dass mit 14,5% der Erwachsenen die PISA-Befunde offensichtlich aus der Schule herauswachsen und, was die Leistungen früherer Generationen anlangt, deren Fertigkeiten hierzu durchaus nicht besser waren.<sup>62</sup>

Gravierend ins Gewicht fällt bei der Betrachtung der Qualifikationsfunktion, dass der weitaus größte Teil des Schülern und Studenten über die Jahre angebotenen und irgendwie auch verarbeiteten Wissens sehr flüchtig ist, sofern nicht ein besonderes eigenes Interesse vorliegt. Ist dies nicht der Fall, handelt es sich um fragiles Wissen, das zumindest in seiner systematischen Konsistenz schnell vergessen wird<sup>63</sup>, was auch für die Hochschullehre gilt, wo man ja von weniger disparaten Inhalten bei höheren Lernmotivationen ausgehen kann.<sup>64</sup> Das darin eingebettete Transferproblem, Wissen durch Anwendung in Fertigkeiten zu übertragen, zeigt sich bereits bei den PISA-Probanden: bei einer Sonderauswertung der aktuellen PISA-Studie zur Fähigkeit, Alltagsprobleme zu bewältigen, wie einen Fahrkartenautomaten zu bedienen oder die Möglichkeiten eines MP3-Players zu nutzen, zeigten deutsche Schüler sich zwar durchschnittlich dazu imstande. Aber fast 20% erreichten nicht das Basisniveau, ein Anteil, der bei den ostasiatischen Teilnehmern mit 7% (Korea, Japan) bis 11% (Taiwan) ungleich niedriger lag.<sup>65</sup> Die gleiche Untersuchung zeigte eine enge Verbindung zwischen den gemessenen Kompetenzen in Literacy, Naturwissenschaften und Mathematik einerseits und Problemlösefähigkeiten andererseits.<sup>66</sup> Besonders ausgeprägt war die Verbindung zu mathematischen Kompetenzen, die positiv mit der Problemlösekompetenz korrelierten. Bekräftigt werden diese Feststellungen durch entsprechende Erkenntnisse aus einer ersten OECD-Studie aus dem

61 OECD: PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science. (Volume I). Paris 2014.

62 Anke Grotlüschchen, Wibke Riekmann: leo. Level-One Studie. Presseheft. Hamburg 2011. [http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft\\_15\\_12\\_2011.pdf](http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf) (25.7.2014)

63 vergl.: David Perkins: Smart Schools. New York 1992. S. 21ff.

64 vergl.: Richard Arum, Josipa Roksa: Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. Chicago 2011.

65 OECD: PISA 2012 Results: Creative Problem Solving. Students' Skills in Tackling Real-Life Problems. (Volume V) Paris 2014. S. 154.

66 ebd.: S. 67ff.



Jahr 2013 zu Lese-/Schreib-, Zahlen- und Problemlösefähigkeiten von Erwachsenen in technologisch und durch Erwerbsarbeit geprägten Umgebungen.<sup>67</sup> Damit verdichtet sich die Annahme, dass die gemessenen Kompetenzen in den genannten drei Bereichen in ihrer engen Verbindung mit der Fähigkeit, alltägliche Probleme lösen zu können, gleichsam die Brücke zwischen dem Fächerlernen in der Schule und „dem Leben“ außerhalb abbildet (sic! non scholæ sed vitæ discimus) und diesen Erkenntnissen im Hinblick auf die Ausgangsfrage dieses Artikels besondere Bedeutung zukommt.

Hinsichtlich der *Integration* liegen kaum empirische Befunde vor. Mittelbar kann man aus einer bereits älteren Untersuchung von 1999 zur Wirksamkeit der politischen Bildung bei 14jährigen aus 28 Ländern entnehmen, dass hinsichtlich des politischen Wissens und der Urteilsfähigkeit die deutschen Teilnehmer auf dem Durchschnitt lagen.<sup>68</sup> Hinsichtlich der Einschätzung von zivilem Engagement wurde lediglich die Betätigung in sozialen Bewegungen überdurchschnittlich bewertet, das politische Engagement in konventioneller Weise, die eigene Aussicht, sich daran zu beteiligen und das Vertrauen in die schulischen Partizipationsmöglichkeiten wurden deutlich schlechter als im internationalen Durchschnitt bewertet.<sup>69</sup> Im Verständnis von Wirtschafts- und Sozialpolitik wurde bei den deutschen Befragten die Rolle des Staates unterdurchschnittlich stark gesehen. Gegenüber Zuwanderung war die Akzeptanz unterdurchschnittlich, während bei durchschnittlichem Nationalbewusstsein das Vertrauen in staatliche Einrichtungen überdurchschnittlich ausgeprägt war.

Die 16. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2010 zeichnete ein am Beginn der großen Wirtschaftskrise seit 2007 gewonnenes, insgesamt recht positives Bild der Jugendintegration.<sup>70</sup> Demnach waren 33% der 15 bis 17jährigen politisch interessiert, mehrheitlich links der Mitte orientiert, einigermaßen verdrossen gegenüber Parteien, Kirchen und großer Politik, sowie ausgeprägt aversiv gegenüber der Wirtschaft und dem Finanzsystem. Die Ordnungsinstitutionen Polizei, Gerichte und Bundeswehr erfreuten sich hoher Wertschätzung. Fast

67 OECD: OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. Paris 2013. S. 63ff.

68 Judith Torney-Purta, Rainer Lehmann, Hans Oswald, Wolfram Schulz: Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (AEA) Amsterdam 2001. S. 55.

69 Auch die folgenden Zahlen in diesem Absatz ebd.: S. 179.

70 Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2010. (16. Shell Jugendstudie) Frankfurt/M. 2010. Abschnitte 3, 4, 5.

40% der befragten Jugendlichen bekundeten häufigen Einsatz für soziale oder gesellschaftliche Zwecke. 70% forderten, sich gegen Missstände zur Wehr zu setzen, und eine ebenso große Mehrheit verlangte die Stärkung moralischer Regeln, die für Alle zu gelten hätten. Fleiß und Ehrgeiz wurden von 60% für gut befunden. Die Jugendstudie Jugend.Leben von 2013 bezieht sich nur auf Nordrhein-Westfalen, das aber seinerseits bundesweite Repräsentativität aufweist. Die für diesen Abschnitt relevanten Fragen an die teilnehmenden Jugendlichen bezogen sich auf die kommunale Partizipationsbereitschaft, Aussagen zu Protestformen und Kenntnisse zu den eigenen Rechten.<sup>71</sup> Über 60% der 13 bis 18jährigen bekundeten ihren Wunsch bei kommunalen Entscheidungen mitzureden. 41% wussten, an wen sie sich dazu wenden könnten. Nicht legale Formen der politischen Willensartikulation lehnte ein große Mehrheit ab, Gewalt gegen Personen wurden von 85% abgelehnt, der Prozentsatz, der sich gegen Sachbeschädigung aussprach, lag noch etwas darüber. Illegale Protestformen wurde ganz überwiegend abgelehnt: Hausbesetzung zu 70%, ungenehmigte Demonstrationen zu 78% und Sitzblockaden zu 65%. Knapp die Hälfte kannte die Kinderrechte aus der UN-Konvention. Bei den Verstößen dagegen wurde am häufigsten (45%) das Recht auf gewaltfreie Erziehung genannt, am wenigsten das Recht auf elterliche Fürsorge mit 19%.

Zu der Teilfunktion *Selektion* gibt es vier klar erkennbare und empirisch gesicherte Befunde: Im deutschen Schulsystem wird früh und häufig selektiert, die Selektion ist beträchtlich durch soziale Herkunftsfaktoren der Schüler – aber offenbar auch der Lehrer – beeinflusst, die Selektionskriterien sind eher diffus, und die nach außen gegebenen Selektionsmitteilungen sind sehr simpel.

Das international seltene, in Deutschland traditionell gegliederte Schulsystem ist auf Selektion angelegt, die bis auf Berlin und Brandenburg mit ihrer 6jährigen Grundschule bereits nach der 4. Klassenstufe beginnt. In den meisten Bundesländern gibt es inzwischen nur noch ein zweigliedriges Schulsystem, sofern man die Förderschulen nicht als dritten Zweig betrachtet. Diese Aufgliederung trennt recht rigide, was man mit der Annahme praktisch-technischer Begabung in Haupt- und Realschulen, danach Berufsschulen einerseits und vermeintlich wissenschaftlicher Begabung auf das beide Sekundarstufen abdeckende Gymnasium zuweist. Die Begründung für die innerschulische Selektion der Schüler auf die Schulzweige ist die Annahme, bei

71 Sabine Maschke u.a.: *Appolutely smart! Studie Jugend.Leben NRW*. Bielefeld 2013. S. 185-187.

der Integration leistungsschwächerer Schüler ganze Klassen bzw. Schulen einem Qualitätsverlust auszusetzen. Die Trennung sei nicht zuletzt auch im Interesse der Schüler, da sie so ihnen gemäßerer Leistungsanforderungen ausgesetzt würden, ohne von vornherein über- oder unterfordert zu werden.<sup>72</sup> Dies schließt einen Wechsel zwischen den Zweigen nicht aus, der allerdings in der großen Mehrzahl der Fälle in das geringere Niveau an Leistungsanforderungen führt und nur im Verhältnis 2 : 1 vom geringeren auf das höhere Niveau, etwa von der Realschule auf das Gymnasium.<sup>73</sup> Das wäre in der skizzierten Argumentation noch kein grundsätzliches Problem, zu dem es aber wird, wenn Leistungsparameter ins Spiel kommen, deren Ausgleich eine originäre Aufgabe des *Pflichtschulsystems* ist. Damit sind vor allem soziale Herkunftsfaktoren aus „bildungsfernen“ Milieus angesprochen. Für die betreffenden Schüler ist meist die Schule die *einzig*e Einrichtung, die ihnen in jahrelanger hoher Verbindlichkeit die in der Gesellschaft dominanten Kulturfertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen zumindest fundamental vermitteln kann und soll - Schüler aus bildungsaffinen Milieus bedürfen eigentlich kaum einer 12jährigen Schulpflicht. Nun zeigen allerdings alle einschlägigen Untersuchungen, dass genau dies massiv verfehlt wird.<sup>74</sup> Die Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg ist in Deutschland signifikant und auch im internationalen Vergleich inzwischen (PISA 2012) gerade durchschnittlich. Dass der Kompensierung sozialer Minderprivilegierung von Schülern selbst durch intensive schulische Bemühungen – wozu Deutschland, außer in heftigen Diskussionen und Empörungsritualen, nie gehörte – enge Grenzen gesetzt sind, ist bereits seit den 1970er Jahren empirisch belegt und seither immer wieder nachgewiesen worden.<sup>75</sup> Hier geht es aber darum, dass Deutschland sein Erziehungswesen unter die Leitparole „Bildungs-“ bzw. „Chancengerechtigkeit“ stellt und diesen hohen Anspruch regelmäßig und deutlich verfehlt. Dies ohne dass eine nennenswerte Diskussion über notwendige Änderungen stattfände, die einschlägigen Wissenschaftsdisziplinen sich nennenswert darum kümmern würden, derlei in der Lehreraus-

72 vergl. etwa den langjährigen Vorsitzenden des Deutschen Lehrerverbands Karl Kraus: Ist die Bildung noch zu retten? Eine Streitschrift. München 2009. S. 35ff.

73 vergl.: Gabriele Bellenberg: Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländerinnerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh 2012.

74 Nils Berkemeyer u.a.: Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganzttag. (Bertelsmann Stiftung u.a.) Gütersloh 2012.

75 vergl. Christopher Jencks: Chancengleichheit. Hamburg 1973.

bildung ein Schwerpunkt wäre, die Schulpolitiken darauf mit Vorrang reagieren würden usf.

Die, trotz mehrfach nachgewiesener Wirkungslosigkeit<sup>76</sup>, nach wie vor beträchtliche Anzahl von Schülern, die Klassen an allgemeinbildenden Schulen wiederholen müssen – 2012/13 zwischen knapp 4% (Bayern) und 1,3% (Schleswig-Holstein)<sup>77</sup> – belegt zusätzlich eine ausgeprägte Selektionspraxis. Dies drückt auch die deutschlandweite Quote von knapp 5% (2012) Schülern in Förderschulen aus, die trotz der inzwischen kräftig zunehmenden Tendenz, Schüler mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen zu inkludieren, seit längerem gleich geblieben ist.<sup>78</sup> Besonders fällt ins Auge, dass gerade in der Kernaufgabe aller Schularten und im Kernbereich eigentlich aller Lehrerkompetenzen, dem Lehren und Lernen, die mit Abstand höchsten Förderquoten verzeichnet werden: von allen Förderquoten steht der Schwerpunkt „Lernen“ mit 40% weit vor dem zweitplazierten Schwerpunkt „geistige Entwicklung“ mit 16,4%.<sup>79</sup> Die hier, wie bei vielen anderen schulstatistischen Informationen, erkennbaren, in der Spannweite dramatischen Länderunterschiede (diagnostizierter Förderbedarf 2012/13 in Niedersachsen 5%, im benachbarten Mecklenburg-Vorpommern 10,1%)<sup>80</sup> laden zu nachdrücklichen Fragen zur Validität der Selektionskriterien ein.

Während nicht zuletzt durch das im letzten Jahrzehnt international kräftig entwickelte System des Bildungsmonitoring für die wichtigsten Schulfächer durchaus empirisch erprobte und intersubjektiv vermittelbare Skalierungssysteme vorliegen, wird die fachunterrichtliche Praxis in deutschen Schulen und Hochschulen noch weithin durch die wenig transparente 6er Notengebung bestimmt. Sie ist in sich höchst problematisch, hat sie doch kaum Eigenschaften, die sie zu intersubjektiv vermittelbaren Leistungsindikatoren für alle Beteiligten tauglich machen würden. Nicht nur orientiert sie sich nicht an über die durchlaufenen Klassen- und Schulstufen anschlussfähigen Standards. Richtungen, ob eine Weiterentwicklung, eine Stagnation oder ein Rückfallen stattfindet, können nicht ausgedrückt werden. Lediglich unter der Voraussetzung, dass es sich um denselben Lehrer handelt, liegen subjektive

76 vergl.: Klaus Klemm: Klassenwiederholungen - teuer und unwirksam. Gütersloh 2009.

77 <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/254796/umfrage/anteil-der-klassenwiederholer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> (27.7.2014)

78 <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/anteil-der-integrativ-gefoerdderten-schuelerinnen-und-schueler-steigt-weiter-an.html> (28.7.2014)

79 ebd.: S. 8.

80 Bertelsmann Stiftung: Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Gütersloh 2014. S. 10.

Einschätzungen in mehr oder weniger langen Zeitreihen vor, die zudem extern in aller Regel nicht zugänglich sind. Die in vergleichbaren Ländern vor allem Nordeuropas übliche und nachgewiesenermaßen sehr fruchtbare Selbsteinschätzung von Schülern und Studenten ist in Deutschland eine Ausnahme. Die ausgeprägte Subjektivität bei der Notengebung ist vielfach belegt<sup>81</sup> und wird durch die außerhalb der Zeugnisnoten vergebbaren Zwischennoten nicht relativiert. Die Inflation der in allen Fächern (!) „sehr guten“ Abiturabsolventen der letzten Jahre<sup>82</sup> disqualifiziert die übliche Notengebung als eine behauptete leistungsorientierte Selektion ebenso wie dies im Hochschulbereich die teilweise dramatischen Unterschiede in den Benotungen unterschiedlicher Hochschulfächer und -lehrer tut. Der häufige Kritikpunkt, hier handele es sich um „Notendumping“, „Billignoten“, „Gefälligkeitsnoten“ usw. geht fehl: Wo es keine klar vereinbarten und validierbaren Leistungskriterien gibt, gibt es ohnehin nur „Marktpreise“, deren Festsetzung und Dynamik sich nicht auf objektive Messgrößen basieren lassen, um im wirtschaftstheoretischen Bild zu bleiben.

Die Jahres- und Abschlusszeugnisse als die bei weitem dominierenden formalen Leistungsmittelungen nach außen mit eigenem rechtlichem Status sind bei näherem Hinsehen besonders aussageschwach: Sie enthalten keine Zwischennoten und teilen in der statistischen Konzentration die drei Noten „gut“, „befriedigend“, „ausreichend“ mit, die anderen Noten sind explizit Ausnahmenoten. Zieht man in Betracht, dass damit das Resultat eines langjährigen Fachunterrichts ausgedrückt werden soll, ist das so unprofessionell wie nichtssagend. Die Simplizität dieser Taxierungsskala auf der Basis hoch subjektiver Einschätzungen hat immerhin den großen Vorteil, dass in Zeiten von Bewerberüberzahlen leicht überschaubare Abschlusszeugnisnoten als entlastendes Moment wirken: Man weiß zwar nicht wirklich, was sich dahinter verbirgt, akzeptiert aber das schulische Urteil gleichsam als Vorfilter für die eigenen Auswahlprozeduren. Bereits innerhalb des Schulsystems haben Zeugnisse nur eingeschränkte Bedeutung, die, je nach aufnehmender Schule um zusätzliche Gutachten, Informationen über die betreffende Person und zunehmend auch Interviews und Tests ergänzt wird. Angebot und Nachfrage spielen bei den Übergängen innerhalb des Schulsystems eine ebenso wichtige Rolle wie bei den Abgaben an weiterführende Institutionen. Da etliche davon ihre Existenz aus Mindestzahlen an Schülern bzw. Studenten begründen, rea-

---

81 vergl. etwa: Hans Brügelmann u.a.: Sind Noten nützlich und nötig? Zifferzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Frankfurt 2006 (Grundschulverband e.V.).

82 vergl.: Rainer Bölling: Vom Höhenflug der Noten. FAZ vom 11.7.2014, S. 6.

gieren sie auf Knappheit mit Senkung der zuvor noch als sakrosankt gehandelten Eintrittsvoraussetzungen. Baby-Boom-Generationen haben schlechtere Bedingungen als Baby-Bust-Generationen, deren Mitglieder allerorten umworben werden. Entsprechend nimmt die Bedeutung von (Hoch)Schulabschlussnoten in dem Maße bis auf Null ab<sup>83</sup>, in dem sinkende Berufsbewerberszahlen ein intensives Herausfinden geeigneter Aspiranten fordern und der Vorfilter Zeugnissen keine entlastende Bedeutung mehr hat.

Hinsichtlich der Vermittlung von *Innovationfähigkeit* gibt es nur sehr wenig empirisch erhobene Erkenntnisse. Hier geht es um Fähigkeiten, die ein hohes Maß an Offenheit für Neues, schlussfolgerndes Denken, selbständiges Lernen und Eigeninitiative verlangen. Bereits PISA 2003 erbrachte eine Sonderstudie zum Untersuchungsschwerpunkt „Creative Problemsolving“. Sie sah die deutschen Schüler mäßig überdurchschnittlich,<sup>84</sup> zugleich sehr deutlich besser als in den - damals noch unterdurchschnittlichen - Schulleistungen.<sup>85</sup> Die bereits erwähnte Parallelstudie zu PISA 2012 befasste sich mit dem gleichen Komplex, also der Fähigkeit, alltägliche Probleme außerhalb der üblichen Gegenstände des Fachunterrichts anzugehen. Bei letzterer schnitten die deutschen Schüler durchschnittlich ab und damit um einiges schlechter als in den auf Fächer bezogenen Kompetenzermittlungen.<sup>86</sup> Dies weist darauf hin, dass ein Qualifikationszuwachs in den fächervermittelten Kompetenzen nicht positiv mit dem Problemlösungsvermögen korreliert, was den fächerbasierten Part der schulischen Sozialisation relativiert.

## 6. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Bei der nunmehr vorzunehmenden Beantwortung der Eingangsfrage sei zunächst betont, dass jede seriöse Antwort nur in dem schmalen Band wissenschaftlich erlaubter Schlüsse liegen darf: Die Einschätzungen zur strukturellen Leistungsfähigkeit sagen beispielsweise nicht mehr aus, als dass unter organisationswissenschaftlichen Kriterien beträchtliche Restriktionen vorliegen; die Auswirkungen auf die Schüler können je nach Fallgruppe und Faktor sehr unterschiedlich sein. Die meisten hier herangezogenen, verglei-

83 z.B. spielen die Abschlussnoten bei der Telekom aktuell zunächst überhaupt keine Rolle: <http://www.azubiyoo.de/stellenmarkt/bb7e3g88/> (18.7.2014)

84 OECD: Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003. Paris 2004. S. 41.

85 Für die Differenz zu den Mathematikleistungen s. ebd. S. 56.

86 OECD: PISA 2012 Results: Creative Problem Solving. Student's Skills in Tackling Real-Life Problems. (Volume V). Paris 2014. S. 54f.

chenden Leistungsuntersuchungen beziehen sich auf das Ende der Sekundarstufe I; über die Wirkungen der Sekundarstufe II mit ihren eigenen Profilen, die ja nicht nur die vorhergehende Schulstufe fortsetzen, existieren nur sehr vereinzelte und hier nicht referierte Erkenntnisse. Zu Outcome-Effekten von Hochschulstudien liegen überhaupt keine Untersuchungen im Sinne eines systematischen Bildungsmonitoring vor. Last not least ist der bereits eingangs erwähnte Gültigkeitsanspruch der jeweiligen Studien hinsichtlich Repräsentativität, Reliabilität und Validität sorgfältig zu beachten, sollen nicht nur die üblichen bildungspolitischen Aufreger herauskommen. So benennen die folgenden Feststellungen lediglich Tendenzen, die allerdings auf deutlich erkennbaren empirischen Erkenntnissen ohne vergleichbare Gegenbefunde basieren.

Die strukturelle Leistungsfähigkeit des formalen Erziehungssystems wird durch eine Fülle behindernder Faktoren, die sich leicht jenseits der hier angesprochenen ausweiten ließen, stark eingeschränkt. Hinsichtlich der empirisch ermittelten Outcome-Leistungen ergibt sich zu den vier Teilfunktionen ein uneinheitliches Bild: Bei der Qualifikationsfunktion werden inzwischen zwar international überdurchschnittliche Resultate verzeichnet, die gehen aber einher mit einem beträchtlichen Anteil an Abgehängten, die kaum minimale Erfolge in ihrer gemessenen Kompetenzentwicklung aufweisen. In der Abwägung beider Befunde und unter Hinzunahme der Tatsache, dass das Pflichtschulwesen sich fundamental in der zumindest basalen Qualifizierung näherungsweise aller Schüler legitimiert, fällt die Bilanz nur noch durchschnittlich aus. Bei der Integration kann auf dünner Datenbasis davon ausgegangen werden, dass die Beiträge der Erziehungseinrichtungen sich recht positiv auswirken könnten, indem die vorhandenen Erkenntnisse eine junge Generation zeichnen, die im internationalen Vergleich mindestens durchschnittlich über grundlegende Strukturen, Normen und Partizipationsformen ihrer Gesellschaft informiert ist, die sich darin durchaus nicht unkritisch zu bewegen beginnt und die recht optimistisch auf die kommenden Herausforderungen zugeht. Die Leistungen in der Selektionsfunktion stellen sich als am problematischsten heraus: In deutschen Schulen und Hochschulen wird weithin aus der Subjektivität der Lehrenden bewertet, selbst dort, wo es ansatzweise kalibrierte Standards bereits gibt. Die von den bildungspolitischen Protagonisten eigentlich heftig abgelehnte Selektion durch eine Auslese nach sozialer Herkunft ist vergleichsweise sehr ausgeprägt und die Leistungsmitteilungen sind sehr aussageschwach. Bei der Innovationsfunktion zeigen die wenigen empirischen Erkenntnisse durchschnittliche Leistungen bei den be-

fragten deutschen Schülern. Da diesen Befunden keine aus anderen Ländern bekannten evidenten Ereignisse oder Beobachtungen wie ausufernde Jugendkriminalität, Schulvandalismus, Jugendrevolten, regelmäßig brennende Vorstädte, politische Exzesse und dergleichen mehr entgegen stehen, die ihre Plausibilität in Frage stellen würden, können sie mit der geboten Differenzierung bei Einzelaspekten zeitgebundene Verallgemeinerbarkeit beanspruchen.

Wenn die bis hierhin angestellten Überlegungen im Wesentlichen zutreffen, folgt im Hinblick auf die Eingangsfrage:

- dass der sehr hohe Wohlfahrtslevel, auf dem sich Deutschland befindet, mit Sicherheit nicht substanziell auf den intendierten Leistungen seines formalen Erziehungssystems gründet. Hier eine direkte Korrelation anzunehmen sind sowohl die strukturell sehr eingeschränkte Leistungsfähigkeit als auch der empirisch ermittelte mittelmäßige Outcome zu weit vom Exzellenzniveau der Wohlfahrt in Deutschland entfernt.
- die Antwort „trotz des Erziehungssystems“ kann ebenfalls ausgeschlossen werden, da die Massivität der biographisch prägenden formalen Erziehung viel eher nahelegt, dass die Mittelmäßigkeit der erhobenen Resultate im Gesamtergebnis der (hoch)schulischen Sozialisation kräftig und letztlich positiv überlagert wird durch sehr wirksame Prozesse jenseits der intendierten Erziehungsbemühungen. Aus dieser Sicht kann dann gerade das erzwungene Zurechtkommen mit Abhängigkeiten, Ungerechtigkeiten, Absonderlichkeiten, Zumutungen usw. zum Katalysator werden, der im Ergebnis zu sehr wichtigen Sozialkompetenzen, Änderungsideen, Zukunftswünschen usw. führt.
- Jedenfalls scheint die Wirksamkeit unserer Erziehungseinrichtungen sich nicht in den Teilfunktionen zu entfalten, die verbreitet von Bildungspolitikern, Pädagogen und einer breiten Öffentlichkeit für die Wesentlichen gehalten werden, was sich besonders an der Qualifikationsfunktion zeigt. Die wird in fast allen Debatten dominant hervorgehoben, ist aber die grosso modo am wenigsten nachhaltige unter den vier Teilfunktionen.

Zu diesen eher ernüchternden Schlussfolgerungen, die in bemerkenswertem Kontrast zu den hohen Funktionalanforderungen an das formale Erziehungssystem stehen, passt ein bildungspolitischer Diskurs, der sich über weite Strecken in eher peripheren Konflikten ergeht, die Kernfragen einer wirklichen Qualitätsverbesserung sorgfältig umschiffen. Da werden sachrational schwer nachvollziehbare Debatten geführt, etwa:

- über ein acht- oder neunjähriges Gymnasium, wo national und internatio-



nal zuhauf Erfahrungen und Erkenntnisse zugunsten der achtjährigen Variante vorliegen;

- über eine schulpädagogische Notwendigkeit von Klassenwiederholungen, obwohl seit vielen Jahren alle seriösen Erhebungen dazu klar für eine Abschaffung plädieren;
- über Klassengrößen als einem angeblich bestimmenden Faktor von erfolgreichem Lehren und Lernen in der Schule;
- über generell mehr Geld für das Erziehungssystem, obgleich es durchaus gut bis sehr gut versorgte Bereiche gibt und sich etliche Faktoren identifizieren lassen, durch die Finanzmittel in ganz erheblichem Maß verschwendet werden;
- über pauschal mehr Erzieher/Lehrer/Hochschullehrer, ohne zunächst nach deren professioneller Qualität und der allfälligen Differenzierung in den Qualifikationsanforderungen zu fragen;
- über den Föderalismus, ohne Hinweise zu geben, was in einem Zentralsystem denn nun besser oder billiger wäre;
- über reine Strukturfragen wie Gemeinschafts(hoch)schulen, ohne zu berücksichtigen, dass die alten Probleme lediglich in neue Organisationsverhältnisse zu bringen, schwerlich grundlegende Defizite behebt,

um nur ein paar Beispiele zu nennen, die sich bei näherem Hinsehen allesamt als Streitereien um des Kaisers Bart entpuppen, es sei denn, man betrachtet sie vor dem Hintergrund von Interessendurchsetzung, Symbolpolitik und Ideologieproduktion. Bereits eine der ersten Metastudien im Gefolge der ersten PISA-Staffeln stellte fest, dass drei Faktoren erfolgreiche Schule ausmachen: „getting more talented people to become teachers, developing these teachers into better instructors, and in ensuring that these instructors deliver consistently for every child in the system.“<sup>87</sup> Die umfassende Megastudie von John Hattie zu wirksamen Faktoren der Schulpädagogik von 2009 kann als derzeitiger „State of the Art“ gelten und kommt bei sehr detaillierten Einzelbefunden in der Kumulation zu einer vergleichbar dominierenden Rolle der Lehrer, wogegen fast alle der in Deutschland heftig verhandelten bildungspolitischen Topics entweder „unter ferner liefen“ oder gar negativ rangieren.<sup>88</sup>

---

87 Michael Barber, Mona Mourshed: How the world's best performing school systems come out on top. o. O. 2007 (McKinsey) [http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf). (5.8.2014) S.40.

88 John Hattie: Visible Learning. London, New York 2009.

Dabei ist das formale Erziehungssystem in seinem Selbsterhaltungsbestreben durchaus erfolgreich: Zu seinen vielfach noch vormodernen Grundstrukturen, seinen intransparenten Verfahrensweisen, seinen oft sehr unökonomischen internen Verteilungsschlüsseln und vor allem auch seinen diversen Privilegien gibt es kaum Diskussionen. Seine schulischen Hauptakteure erfreuen sich als die weltweit mit am besten bezahlten Lehrer hoher pekuniärer Wertschätzung, und Umfragen haben wiederholt belegt, dass dies auch für ihr Breitenrenommee gilt. Wo Teile des formalen Erziehungssystems sich öffnen und für ihre Probleme um Unterstützung nachsuchen, haben sie sehr gute Aussichten darauf, diese zu erhalten, selbst wenn es um ureigene Aufgaben wie Sprachförderung, Schulen in „sozialen Brennpunkten“ oder Vernetzung mit Nachbarsystemen geht. Zu der naheliegenden Frage, wie die Vertreter aus allen Ebenen des organisierten Erziehungssystems sich trotz beständiger Reformforderungen letztlich so erfolgreich immunisieren, dass der strukturelle Ballast, wie er hier skizziert worden ist, kaum angegangen wird, sei auf die Erkenntnis von Luhmann/Schorr verwiesen: „Hält man im nun deutlicher ausdifferenzierten, durch Pädagogik gesteuerten Erziehungssystem an der These fest, dass die Genese der Individualität (oder gar: der Menschlichkeit) über Bildung laufe, Bildung erfordere, also ohne Bildung misslinge, dient diese Kontingenzformel jetzt der *Hypostasierung einer Einzelfunktion der Gesellschaft als Grundlage aller*. Sich selbst „Bildungssystem“ nennend, hypostasiert das Erziehungssystem sich der Gesellschaft...“<sup>89</sup> Ein Anspruch, der aus sich selbst heraus Substanz erzeugt, bedarf keiner empirischen Evidenz, jedenfalls nicht, solange dieser Anspruch selbst nicht gründlich auf seine Gültigkeit befragt wird.

Abschließend sei kurz, aber nachdrücklich darauf hingewiesen, dass das deutsche Bildungssystem seit dem Beginn des Jahrhunderts im Gefolge des „PISA-Schocks“ in relativ sehr kurzer Zeit gewaltige Veränderungen nachholender Modernisierung an internationale Üblichkeiten in der vergleichbaren Ländergruppe vollbracht hat. Vor nur anderthalb Jahrzehnten in der formalen Erziehung hierzulande noch unbekannt bis tabuisierte Sichtweisen, Erfolgsermittlungen und Entwicklungsstrategien haben als eine grundlegende empirische Wende – bemerkenswerterweise ohne große Debatten – Einzug in das System gehalten: bundeseinheitliche Standards, kalibrierte Tests und ein Datenpool zu einschlägigen Erkenntnissen werden in föderaler

89 Niklas Luhmann, Karl Eberhard Schnorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1988. S. 81.

Eintracht an einem Institut an der Humboldt Universität zu Berlin entwickelt, Deutschland nimmt aktiv am internationalen Bildungsmonitoring teil, nationale und länderinterne Vergleichsuntersuchungen ermitteln Outcome-Resultate, die Erkenntnisse fließen in die Teile des Bildungssystems zurück, die sich einem sinnvollen Qualitätsverständnis öffnen, und setzen diejenigen Teile, in denen die gute und aufwendige Absicht schon für Erfolg steht, unter Rechtfertigungsdruck. Vielleicht ist es ja im Erziehungssystem ebenso wie in etlichen anderen Teilsystemen, wo in Deutschland später als in anderen Ländern reformiert wurde, dies aber, wenn es denn in Gang kam, gründlich und letztlich sehr erfolgreich geschah. Mit der empirischen Wende sind jedenfalls die wesentlichen Voraussetzungen dazu geschaffen.