

Terhart, Ewald

Ludger Wössmann: Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. München: ZS Verlag Zabert Sandmann 2007; 184 S., EUR 16,95 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 621-624



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Ludger Wössmann: Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. München: ZS Verlag Zabert Sandmann 2007; 184 S., EUR 16,95 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 621-624 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51263 - DOI: 10.25656/01:5126

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-51263>

<https://doi.org/10.25656/01:5126>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jugend und Schule

Margrit Stamm

Bildungsstandardreform und Schulversagen 481

Johanna Ringarp/Martin Rothland

Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung 498

Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung 516

Franz Petermann/Heike Natzke

Aggressives Verhalten in der Schule: Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention 532

Ursula Kümmel/Petra Hampel/Manuela Meier

Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen 555

Christine Schmid

Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen. Manifeste und latente politischer Sozialisationsinflüsse des Elternhauses und der Einfluss befreundeter Gleichaltriger 572

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jugend und Schule“ 593

Allgemeiner Teil

Klaus Zierer

Über das Schreiben von Sammelrezensionen: Kritisch-konstruktive
Beobachtungen zur Rezensionskultur bei Lehrbüchern 604

Besprechungen

Kerstin Rabenstein

Christine Biermann: **Wie kommt das Neue in die Schule?**
Peter H. Ludwig (Hrsg.): **Erwartungen in himmelblau und rosarot**
Sabine Andresen/Barbara Rendtorff (Hrsg.): **Geschlechertypisierungen im
Kontext von Familie und Schule**
Sabine Jösting/Malwine Seemann (Hrsg.): **Gender und Schule** 615

Wolfgang Böttcher

Anne Overesch: **Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst**
Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): **Schulleistungen und
Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat** 618

Ewald Terhart

Ludger Wössmann: **Letzte Chance für gute Schulen** 621

Hermann Josef Abs

Dietrich Benner (Hrsg.): **Bildungsstandards** 624

Wilfried Schubarth

Werner Nickolai/Micha Brumlik (Hrsg.): **Erinnern, Lernen, Gedenken** 628

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 630

die Stabilisierung der kulturellen Identitäten *und* das Schaffen einer neuen kanadischen Identität, die sich günstig auch auf Schulbindung und Lernbereitschaft auswirkt“ (S. 137).

Was bleibt im Hinblick auf die Konkurrenz von Steuerungs- und Kontexthypothese festzuhalten? Beide leisten einen Beitrag zur Erklärung der Schulleistungsdifferenzen (S. 227 f.). Allerdings lassen sie eine beträchtliche Erklärungslücke: Nicht unterschätzt werden dürften z.B. kulturelle Traditionen oder Wertorientierungen, „die sich vor allem über Bildungsaspiration, Lernmotivation und Erziehungsklima auf schulische Leistungen auswirken können“ (S. 228). Zum Schluss bleibt das Eingeständnis, eigentlich gar nicht erklären (oder gar verstehen) zu können, wodurch die durch PISA gemessenen Unterschiede resultieren, und eine – zweifelsfrei berechnete – Forderung nach vermehrter einschlägiger Forschung (ebd.).

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
Jan Nikolas Dicke
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. 2
Georgskommende 33, 48143 Münster
E-Mail: jan.dicke@uni-muenster.de

Ludger Wössmann: Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. München: ZS Verlag Zabert Sandmann 2007; 184 S., EUR 16,95.

Der bekannte Bildungsökonom Ludger Wössmann hat ein Buch vorgelegt, das aus zwei Perspektiven betrachtet und beurteilt werden kann: Auf der einen Seite muss es natürlich um die Inhalte gehen, die in diesem Buch vorgestellt werden. Der Autor stützt sich dabei auf seine Analysen der Daten aus eigenen und fremden empirischen Studien zum Schulsystem und entwickelt von hier aus dezidierte inhaltliche Positionen. Auf der anderen Seite ist es ebenso interessant und notwendig, sich der Form der Darstellung zuzuwenden. Denn Wössmann hat ein Buch geschrieben, das sich nicht primär – wenn überhaupt – an die wissenschaftliche Fachgemeinschaft, sondern dezidiert an die interessierte breitere Öffentlich-

keit wendet, im guten Sinne also populärwissenschaftlich sein will. Wie bewältigt ein in seinen wissenschaftlichen Publikationen hoch differenziert und spezialistisch argumentierender Wissenschaftler wie Wössmann diese Aufgabe? Gelingt das überhaupt? Dass der Autor in der Tat eine breite Öffentlichkeit erreicht hat, ist an den zahlreichen und durchweg sehr positiven Rezensionen und Kommentaren in der Presse sowie im Netz abzulesen.

Die zentrale inhaltliche Botschaft des Buches ist schnell vermittelt: Wössmann will auf der Basis vorliegender empirischer Untersuchungen und der Analyse bestehender Datensätze bestimmte, in der Öffentlichkeit wie auch in der Bildungspolitik offen gehandelte oder unterschwellig vorhandene Irrtümer und Fehlannahmen zur Schule bzw. Schulreform korrigieren. Die von ihm benannten „großen Irrtümer“ (Untertitel) sind aus fachwissenschaftlicher Sicht bei weitem nicht *alle* Irrtümer, die gegenwärtig auf diesem Feld anzutreffen sind, sondern nur diejenigen zwölf, die er aufgrund seiner Analysen von Daten aus der Bildungsforschung und Bildungsökonomie meint korrigieren zu müssen und zu können. Leitmotiv ist es, durch Rekurs auf empirische Daten eine Versachlichung der Debatte und einen Beitrag zur evidenzbasierten Bildungspolitik und Schulreform zu leisten.

Die zwölf von ihm benannten Irrtümer sind:

1. *Früher hatten wir die besten Schulen der Welt.* Falsch: Schon in den 1960er und 1970er Jahren rangierten deutsche Schüler bei den wenigen Vergleichsstudien im unteren Mittelfeld. Danach hat Deutschland bis zu den 1990er Jahren an solchen Studien nicht mehr teilgenommen. In der Nach-PISA-Debatte ist dies nicht nur in Fachkreisen bereits vielfach angemerkt worden.

2. *Auf das was PISA testet, kommt es doch gar nicht an.* Falsch: Bildung ist für den Einzelnen wie für die Gesellschaft insgesamt nachweisbar ein immens wichtiger Einkommens- und Wohlstandsfaktor. In diesem Teil des Buches geht es genau genommen nicht – wie die Formulierung des Irrtums indiziert – um die Bedeutung der speziellen Kompetenzen, die PISA misst, sondern in einem zugleich verallgemeinernden und einengenden Sinne

um den ökonomischen Wert von Bildung und Bildungsergebnissen generell. Auf einer allgemeinen Ebene zeigt sich anhand der Daten deutlich, das Bildungs- und Wohlstandsniveau zusammen gehen.

3. *Mehr Geld = bessere Schüler.* Falsch. Es kommt darauf an, wo genau man Investitionen in Bildung platziert und wie man deren Erträge jeweils kontrolliert. Einen pauschalen Zusammenhang zwischen der Höhe der Bildungsinvestitionen eines Landes und der Höhe seines Bildungsniveaus gibt es, so Wössmann, nicht.

4. *Kleinere Klassen = bessere Leistungen.* Falsch. Die Mehrzahl der einschlägigen Studien (dass wussten Fachleute seit langem) erbringt keine Zusammenhänge zwischen Klassengröße und Lernerfolg. In Ländern mit einer kürzeren Lehrerbildung scheinen Lehrer mit großen Klassen aber eher überfordert zu sein. Möglicherweise zeigt sich in den Ländern mit intensiver Lehrerbildung deshalb kein Unterschied (das haben frühere Untersuchungen gezeigt), weil Lehrer, wenn sie eine kleinere Klasse unterrichten, ihren Unterrichtsstil nicht ändern. In der subjektiven Wahrnehmung von Lehrern haben kleinere Klassen aber deutliche Vorteile, und vielleicht ist es für Schüler auch eine angenehmere Lernumgebung – aber Lernvorteile mit messbaren Wirkungen scheint es nicht zu geben.

5. *Intensivierter Computereinsatz wird die Schulen besser machen.* Falsch. Obwohl Studien zeigen konnten, dass Schüler mit hohem Computerinteresse und guter häuslicher Computerversorgung bei Leistungsvergleichen besser abschneiden, ist dies nur ein oberflächlicher Befund. Der Zusammenhang verschwindet, wenn man zusätzlich z.B. den Milieufaktor berücksichtigt. Wenn man schrittweise auf statistischem Wege den Einfluss anderer Faktoren neutralisiert, so dass am Ende nur noch der reine Computer-Effekt übrig bleibt, verschwindet der positive Effekt von intensiver Computernutzung allmählich und verwandelt sich gar in sein Gegenteil.

6. *Durch Appelle an die Moral von Lehrern, Eltern, Schulleitern etc. lässt sich etwas erreichen.* Falsch. Aber hat das wirklich jemand geglaubt? Wohl kaum! Insofern ein reichlich unspektakulärer Befund.

7. *Nationale standardisierte Prüfungen wirken sich negativ auf den Unterricht aus.* Falsch: Staaten bzw. Länder, in denen solche Prüfungsformen existieren, weisen durchweg ein höheres Leistungsniveau ihrer Schüler auf. Auch hier muss man einschränkend sagen: Für das Leistungsniveau mögen flächendeckende Lernstandserhebungen förderlich sein – ob die erfahrene Unterrichtsqualität aber nicht doch dadurch auch negativ beeinflusst werden kann, ist zumindest nicht auszuschließen. Und natürlich führt *teaching to the test* zu besseren Testergebnissen – aber will man den Unterricht auf breiter Front in diese Richtung ‚verbessert‘ sehen?

8. *Schulbehörden wissen am besten, welcher Lehrer in welche Schulen passt.* Falsch: In erfolgreichen Schulsystemen können Schulen ihr Personal selbst rekrutieren, über das Gehalt und über Lehrinhalte entscheiden – sofern diese erweiterte Verantwortlichkeit der Schulen im Personalbereich mit externen, standardisierten Leistungsmessungen verbunden ist. Ist letzteres aber nicht der Fall, verpuffen die selbst getroffenen Entscheidungen von Schulen bzw. wirken sich sogar negativ auf die messbare Lernleistung der Schüler aus.

9. *Der Staat zahlt für die Schulen – darum sollte er sie auch leiten.* Falsch. Der Staat sollte lediglich die Standards setzen und Leistungsüberprüfungen vornehmen, die inneren Schuldinge aber den Schulen überlassen. Dies versucht Wössmann u.a. unter Rekurs auf die Tatsache zu belegen, dass Bundesländer mit hohem Privatschulanteil besser Leistungen vorweisen können – eine nur in einem gewagten Analogieschluss tauglich Begründung für die ja sehr viel allgemeinere Korrekturthese zu Irrtum Nr. 9.

10. *In unseren Schulen stehen allen Schülern die gleichen Chancen offen.* Falsch. Dieser „Irrtum“ ist aber eigentlich keiner, denn sein Gegenteil ist bekannt und bewiesen seit es Schulen gibt. Es hat sich im Grundsatz wenig daran geändert. In Deutschland ist es sogar besonders schlimm.

11. *Der Kindergarten ist zum Spielen da, nicht zum Lernen.* Falsch – aber wer ist eigentlich noch ernsthaft dieser Meinung? Die Früherziehung muss als Bildungsbereich erkannt, akzeptiert, finanziert und gestaltet werden.

Dies hat nichts mit Verschulung und früher Funktionalisierung zu tun – wenn man es richtig macht. Hier liegt vermutlich eine der größten Herausforderungen für das Bildungsgedenken und die Bildungspraxis in Deutschland.

12. *Je eher man Kinder nach Begabung trennt, desto besser für das Lernen.* Falsch. Es ist international empirisch eindrucksvoll bestätigt: Je frühere solche Einteilungen vollzogen werden, desto sozial selektiver ist ein Schulsystem. Spätere Einteilungen können soziale Ungleichheiten mildern. (Übrigens: Je höher der Privatschulenanteil in einem Bundesland, desto geringer die Chancenungleichheit – in Schweden jedoch ist es umgekehrt!).

Die von Wössmann benannten und korrigierten Irrtümer sind von durchaus unterschiedlichem Status. Das eine oder andere mag für die Öffentlichkeit neu sein (z.B. die Erfahrung, dass kleinere Klassen nicht automatisch bessere Lernergebnisse erzielen). Sehr viele der Irrtümer sind auch in der Öffentlichkeit in den letzten Jahren vielfach durchleuchtet, kritisiert und korrigiert worden, so dass die Korrektur nicht den dramatischen Charakter hat, der durch den (Unter)Titel des Buches suggeriert wird. Anders formuliert: Da wird mit einigem Aplomb durch manche weit offene Tür gerannt.

Die inhaltliche Beweisführung zu den einzelnen Irrtümern bzw. zu deren Korrektur ist von unterschiedlicher Überzeugungskraft. Bei denjenigen Auffassungen, die man schon lange als Irrtümer erkannt und also solche auch in der Öffentlichkeit diskutiert hat, ist sie in aller Regel überzeugender als bei denjenigen Irrtümern, die bislang nur in der Fachdiskussion und noch nicht in die öffentliche Bildungsdebatte eingebracht worden sind. Hier liegen Analogieschlüsse und Parallelisierungen vor, die durchaus eine gewisse Beweiskraft haben, aber nicht unbedingt zwingend sind. Der Rekurs auf empirische Studien ist durchgängig da – aber manches wird vielleicht zu stark interpretiert. Der methodische Grundvorbehalt lautet: Korrelative Zusammenhänge sind keine Kausalitäten. Verschiedene Deutungen sind möglich. *Post hoc*-Erklärungen zu errechneten Zusammenhängen in vorliegenden Datenbe-

ständen bewegen sich letztendlich immer in einem unsichern Raum. Hier sollte vielleicht etwas mehr Vorsicht bei der Interpretation an den Tag gelegt werden, gerade weil es aufgrund der auf das Gesamtsystem bezogenen, bildungsökonomischen Argumentation um sehr allgemeine, makroskopische Aussagen geht, von denen aus dann auf Aussagen abgeleitet werden, die auf einer sehr viel konkreteren Ebenen liegen. Bei unvorsichtigem Vorgehen würden nur neue Irrtümer produziert...

Diese Hinweise vermögen den grundsätzlichen Wert der Darstellung aber keineswegs zu schmälern. Wössmann hat für die interessierte Öffentlichkeit ein interessantes Buch geschrieben, in dem der Fachmann allerdings wenig Neues findet – wohl aber ein gelungenes Beispiel dafür, wie man komplexe Zusammenhänge veranschaulicht und zugänglich macht. Dass er als Bildungsökonom die wirtschaftliche Bedeutung von Bildung für den Einzelnen wie für die Gesellschaft stark herausstellt, ja den messbaren Ertrag von Bildungsinvestitionen zum zentralen Maßstab macht, liegt offen zutage. Dies muss nicht der einzige Grundsatz in Bildungsdiskussionen sein. Man kann diesen Grundsatz mit vollziehen – oder eben nicht. Ich halte es jedoch gerade aus pädagogischen und gesellschaftspolitischen Gründen für dringend geboten und legitim, auch eine solche ökonomische Perspektive auf Bildung zu richten und auf diesem Feld mehr und bessere Erkenntnisse zu sammeln. Hierauf zu verzichten wäre pädagogisch und gesellschaftspolitisch unverantwortlich. Gerade weil Bildung so wichtig ist, aber organisiert und finanziert werden muss, ist ein solcher Blick zwingend. Die fatale Trennung zwischen Bildung und Brauchbarkeit, das gegeneinander Auspielen von Mündigkeit und Tüchtigkeit ist selbst ein Denken, welches elementaren pädagogischen und auch demokratischen Prinzipien widerspricht. Mit Blick auf die üblichen bildungspolitischen Kampflinien bewegt sich Wössmann übrigens mit erfrischender Unbekümmertheit durch das verminten Terrain – und nimmt keinen Schaden! Auch dies ist als eine Stärke des Buches anzusehen.

Wie steht es um die Qualität des Buches als allgemein-verständlichem, populärem und

doch seriösem Beitrag zur laufenden Debatte? Ich halte unter diesem Gesichtspunkt die Darstellung für gelungen; das Buch ist für den – nun ja – gebildeten Laien sehr gut zugänglich, klar geschrieben und verzichtet auf das übliche wissenschaftliche Droh- und Imponiergehabe. Insofern trägt es zum öffentlichen Verständnis von Bildungsforschung bei. Man muss auf keinen Fall Bildungsexperte sein, um die Argumentation mitvollziehen zu können. Nach der Lektüre ist man beileibe kein Bildungsexperte – aber doch deutlich klüger geworden. Dass Fachleute manche Interpretation und Schlussfolgerung vorsichtiger formulieren würden, sei an dieser Stelle angemerkt. Die Fußnoten geben Zusatzerläuterungen; ebenso wird am Schluss weiterführende Literatur zum Thema angegeben. (Unverständlicherweise fehlt aber ein Verzeichnis der im Buch zitierten Literatur – in der zweiten Auflage dringend zu korrigieren!).

Zu bemängeln sind Äußerlichkeiten: Titel, Untertitel und Klappentexte halte ich für zu reißerisch; dies entspricht überhaupt nicht dem sachlichen Duktus des Buches. Der Schutzeinband ist überladen und verwirrend gestaltet. Die äußere Aufmachung des Buches ist erfreulich aufwändig und stabil, die Buch- und Textgestaltung im Inneren sehr ansprechend. Allerdings düstete das Rezensionsexemplar in den ersten Wochen sehr intensiv irgendwelche Lösungsmittel aus – inhaltlich bedeutungslos, beim Umgang mit diesem interessanten Buch aber irgendwie doch störend.

Prof. Dr. Ewald Terhart
 Universität Münster
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Bispinghof 5/6
 48143 Münster
 E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de

Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn u.a.: Schöningh 2007. 252 Seiten, EUR 29,90.

In den zwei einleitenden Absätzen des Vorworts begründet der Herausgeber seine Aus-

wahl der Beiträge für den vorliegenden Sammelband. Neben dem pragmatischen Grund, dass alle Beiträge auf einer gemeinsamen Tagung vorgestellt wurden, sollen die Texte im mehrfachen Sinn zu mehr Reflexion beitragen. In einem ersten Teil sollen Chancen und Grenzen der Outputorientierung im Bildungswesen reflektiert werden (sieben Beiträge). Implizit wird an dieser Stelle ein Verständnis von Bildungsstandards als Standardisierung der Ergebnisse von Bildungsprozessen etabliert, das dann in den einzelnen Beiträgen teilweise wieder dekonstruiert wird. Ein zweiter Teil versammelt angabengemäß beispielhafte Analysen zur Entwicklung „reflexiver Bildungsstandards“. Die inhaltliche Bestimmung dieses Konzepts wird den Beiträgen überlassen, wobei dies letztlich nur in einem Beitrag geschieht. Im letzten Teil sollen drei Beiträge Perspektiven für eine „reflexive Bildungsforschung“ aufzeigen. Auch hier bleibt die Abgrenzung von einer nicht-reflexiven Bildungsforschung offen.

Über die Autoren der insgesamt fünfzehn Beiträge erfährt man, dass sie mehrheitlich (im Einzelnen werden keine Angaben gemacht) einer 2003 gegründeten internationalen Forschergruppe „Unterricht-Unterrichtstheorie-Unterrichtsforschung“ angehören. Diese Gruppe geht davon aus, dass es in der aktuellen Bildungsforschung eine Konzentration auf Fragen der Outputsteuerung gibt, die durch eine stärkere Konzentration auf unterrichtsbezogene Fragestellungen in der Gruppe erweitert werden sollte. Ziel der Gruppe ist eine neue Rahmenkonzeption, in der die Beziehungen zwischen Input, Prozessen auf der Unterrichts- und Schulebene sowie Output behandelt werden.

Zum Auftakt des ersten Teils zu ‚Chancen und Grenzen der Outputorientierung‘ thematisiert ein Beitrag von Olaf Köller die mangelnde Verteilungsgerechtigkeit von Chancen auf Studienplätze, solange diese auf der Grundlage von Abiturnoten mit geringer Validität vergeben werden. Köller kann zeigen, dass sich das mittlere Niveau von Abiturienten im Fach Mathematik in unterschiedlichen deutschen Bundesländern beträchtlich unterscheidet, so dass davon ausgegangen werden muss, dass auch die Mathematiknoten in den