

Böttcher, Wolfgang

Anne Overesch: Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann 2007. 351 S., 29,90 EUR. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann 2007. 362 S., 39,90 EUR [Sammelrezension]

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 618-621



Quellenangabe/ Reference:

Böttcher, Wolfgang: Anne Overesch: Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann 2007. 351 S., 29,90 EUR. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann 2007. 362 S., 39,90 EUR [Sammelrezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 618-621 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51256 - DOI: 10.25656/01:5125

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-51256>

<https://doi.org/10.25656/01:5125>

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 the 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

These benachteiligter Jungen und privilegierter Mädchen in der Schule argumentiert. In der Darstellung des Forschungsstands zur Adoleszenz von Jungen und Mädchen wird das Bild der ausschließlichen an den Idealen von Unabhängigkeit und Stärke orientierten Jungen und an körperlicher Attraktivität und Aktivität orientierten Mädchen entworfen. Ironisierungen und Brüchigkeiten von Geschlechterkonstruktionen scheinen in den Interaktionen von Jugendlichen nicht vorzukommen, so dass in dem Beitrag implizit stereotype Geschlechterbilder eher verstärkt denn de-konstruiert werden. Anders stellt sich das in dem Beitrag von Jürgen Budde dar, der Forschungsergebnisse aus einer ethnografischen Untersuchung zu der Frage „Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen“ präsentiert. An den vorgestellten Szenen wird deutlich, wie Lehrkräfte in Interaktionen mit Schülern und Schülerinnen zu einer Dramatisierung von Geschlechtszugehörigkeit beitragen, die von den Schülern und Schülerinnen gerade auch ironisch kommentiert wird. So ist es die Lehrkraft, die stereotype Zuschreibungen macht und damit Geschlechterstereotype verstärken könnte, anstatt sie abzubauen. Der mikrologische Blick auf die ausgewählte Szene erlaubt einen Einblick in das alltägliche „Spiel“ mit geschlechterdifferenzierten Zuschreibungen und regt zu eigenen Beobachtungen an.

Alles in allem geht es in den vorgestellten Publikationen längst nicht mehr nur um das Sichtbarmachen von Frauen und Mädchen und ihren Leistungen in Schule und Unterricht, sondern vor allem darum, aufzuzeigen und zu reflektieren, wie die vorherrschende Geschlechterordnung von verschiedenen Seiten und auf verschiedenen Ebenen hergestellt wird und wie diese Prozesse ineinander greifen. Ein Unbehagen an der Eindeutigkeit der Kategorien „Frau“ und „Mann“ ist dabei teilweise durchaus zu spüren, doch könnte es noch viel größer werden.

Dr. Kerstin Rabenstein
Technische Universität Berlin
Institut für Erziehungswissenschaft
Sekt. FR 4-3, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin
E-Mail: kerstin.rabenstein@tu-berlin.de

Anne Overesch: Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann 2007. 351 S., 29,90 EUR.

Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann 2007. 362 S., 39,90 EUR.

Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei der internationalen Vergleichsstudie PISA hat in der Bundesrepublik zu erheblichen Diskussionen über die mangelnde Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems geführt. Auf der Suche nach Erklärungen für Unterschiede der durch PISA 2000 gemessenen Erträge nationaler Schulsysteme hat die internationale Vergleichsforschung in Deutschland deutlich an Fahrt gewonnen. Zugleich avancierten die international allenfalls durchschnittlichen Schülerleistungen aber auch zu einem Gradmesser bundesbildungspolitischer Handlungs- und Entscheidungskompetenz. Die Frage, inwieweit die deutsche Bildungspolitik (Mit-)Verantwortung für die bisweilen als katastrophal empfundenen PISA-Ergebnisse trug und welche bildungspolitischen Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen sind, bewegt die Diskussion bis heute.

Anne Overesch spürt dieser ebenso spannenden wie bildungspolitisch relevanten Frage in ihrer politikwissenschaftlichen Dissertation nach. Im Mittelpunkt ihrer international vergleichenden Politikfeldanalyse steht die Frage nach der grundsätzlichen Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit politischer Systeme, die sie am Beispiel der Bundesländer Bayern, Brandenburg, Sachsen, Hessen und Niedersachsen untersucht.

Als Folie der Untersuchung dient ein Vergleich mit Finnland. Diese Entscheidung liegt nahe, gilt Finnland doch spätestens seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse als bildungspolitisches „Musterländle“. Dass sie dessen überdurchschnittliches Abschneiden als Ausfluss und Ergebnis aktiver bildungspolitischer Entscheidungen betrachtet, daran lässt die Autorin schon im Titel ihres Buches keinen Zweifel.

Auf der Basis einer Bestandsaufnahme der jeweiligen bildungspolitischen Entscheidungen möchte die Autorin die „Problemlösungskapazitäten“ der beiden PISA-Teilnehmer messen. (S. 36) Dieser Ansatz ist ebenso interessant wie problematisch. Denn um den Grad der Zielerreichung politischer Aktion zu quantifizieren und zu qualifizieren, bedarf es neben einer soliden Ist-Analyse auch einer konkreten Vorstellung des angestrebten Soll-Zustandes. Eben hier liegt eine der Schwierigkeiten der Studie: Denn ein gesamtgesellschaftlicher – oder doch zumindest im Rahmen der Studie tragfähiger – Konsens über die aktuellen schulpolitischen Probleme, ihre Ursachen und möglicherweise notwendige Reformschritte lässt sich in Deutschland kaum erzielen.

Die Autorin nähert sich dem Bildungsbegriff deshalb mit „kritisch-empirischem Forschungsverständnis“: Ihre Zielformulierungen für eine „gute“ Bildungspolitik entwickelt sie auf der Basis eines Mehrebenenmodells schulischer Qualität, das – der Forschungsdiskussion der letzten Jahre folgend – neben der Input- auch die Prozess- und die Outputebene einbezieht (vgl. S. 58). Gemäß ihrer Fragestellung konzentriert sich die Autorin im Weiteren auf die Inputebene, auf der die Bildungspolitik die Voraussetzungen schulischer Arbeit definiert.

Auf der Basis von Dokumentenanalysen und Experteninterviews skizziert Overesch bildungspolitische Landschaften, die unterschiedlicher kaum sein könnten: Für Finnland konstatiert sie eine intensive, seit den 1960er-Jahren geführte Auseinandersetzung um bildungspolitischen Fragen. Zudem habe sich Finnland in der Steuerung des Bildungswesens vergleichsweise früh, nämlich bereits Mitte der 1980er-Jahre, um eine deutliche Service- und Outputorientierung sowie eine stärkere Autonomie der Einzelschule bemüht (S. 201). Bemerkenswert scheint dabei insbesondere, dass diese Kurskorrektur in weitgehender Übereinstimmung aller politischen Parteien, mit einer ausgeprägten Bereitschaft zur Veränderung sowie einer – gemessen am Qualitätsmodell – hohen Problemlösungskapazität erfolgt sei (S. 88-93). In der Bundesrepublik hingegen hätten erst PISA 2000 und die PISA-Ergänzungstudie auf Probleme in der Leistungsfähigkeit

des deutschen Schulwesens aufmerksam gemacht (S. 120). Verbindende, länderübergreifend geltende bildungspolitische Zielsetzungen seien im Gegensatz zu Finnland nicht auszumachen (S. 122). Overesch führt dies zum einen auf divergierende bildungspolitische Zielvorstellungen der beiden großen deutschen Volksparteien zurück (S. 198), verweist jedoch auch auf vielgestaltig dargelegte Parteikonflikte, die eine Verständigung über die Leitlinien des bildungspolitischen Handelns auf Länderebene erschwert, wenn nicht gar verhindert hätten (S. 134). Zudem habe sich der Policy-Sektor „als zu einem gewissen Grade resistent“ gegenüber der Übernahme wissenschaftlicher Qualitätsmodelle gezeigt (S. 199).

Im Gegensatz zu Finnland habe die deutsche Bildungspolitik die Frage der Chancengerechtigkeit weitgehend ignoriert – und trüge somit die Verantwortung für die seit PISA offenkundigen Defizite (S. 249). Erst eine gesamtgesellschaftliche Klärung der Frage, wie gerechte Schulpolitik gestaltet und welche Funktion das Schulwesens übernehmen solle, schaffe Raum für jene interfraktionelle Verständigung und jene Kontinuität, die das deutsche Bildungswesen zur weiteren Entwicklung benötige (S. 266 f.).

So sehr man auch geneigt sein mag, Overesch in ihrer Forderung nach einer Wiederaufnahme der Diskussion um die Ziele des deutschen Schulwesens zu unterstützen; ein paar Kritikpunkte bleiben. Sie beziehen sich zum einen auf die sprachliche Realisierung der Arbeit: Overeschs Darstellung ist inhaltlich bisweilen redundant und anekdotisch, stilistisch über weite Strecken journalistisch. Konzeptionell stellt sich zudem die Frage nach der Vergleichbarkeit der Untersuchungsräume. Zum einen wäre mit Blick auf den unmittelbar nach der deutsch-deutschen Vereinigung einsetzenden Untersuchungszeitraum sowie die erheblichen strukturellen Probleme insbesondere der neuen Bundesländer zu untersuchen, welchen Einfluss der notwendige Umbau des staatlichen Schulsystems sowie Kontextfaktoren wie Arbeitslosenquote, Rückgang der Schülerzahlen sowie Lehrerüberschuss auf das Schulsystem und mithin auch auf die politische Debatte nahmen. Zum anderen unter-

sucht Overesch die Problemlösungsfähigkeit der politischen Systeme auf der Basis eines wissenschaftlichen Modells, das sich zwar weitgehend mit den bildungspolitischen Intentionen Finnlands deckt, von der bundesdeutschen Bildungspolitik jedoch zu keiner Zeit als Maßstab des Handelns formuliert wurde. Die Übernahme jenes Qualitätsmodells, dessen schulpolitische Wirksamkeit sie im Übrigen lediglich im Falle Bayerns eingehender untersucht (S. 196), gerät bei Overesch zum alleinigen Indikator erfolgreicher Schulpolitik. Insofern nimmt die Studie – entgegen des Titels – weniger die Problemlösungsfähigkeit politischer Systeme als vielmehr deren Resorptionsfähigkeit und -bereitschaft internationaler wissenschaftlicher Konzepte in den Blick. Zudem lässt sie mit ihrer Entscheidung, die Frage der Implementierung bildungspolitischer Reformen auszublenden, wesentliche Faktoren der deutschen Reformbemühungen unberücksichtigt.

Auch die Studie der „Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie“ vergleicht Deutschland mit einem „PISA-Sieger“. In der Reihe einschlägiger Studien ist der Vergleich zwischen Deutschland und Kanada insofern besonders interessant, als beide Staaten durch eine bundesstaatliche Ordnung (mit geringer bildungspolitischer Kompetenz der Bundesebene) charakterisierbar sind. Innerstaatlich sind in beiden Systemen deutliche Leistungsunterschiede zwischen Bundesländern bzw. Provinzen durch PISA diagnostiziert worden, weshalb sich hier die Suche nach Erklärungen für Unterschiede anbietet.

Auch angesichts der im internationalen Kontext seit längerer Zeit zu beobachtenden Umstrukturierung der schulpolitischen Steuerung durch einerseits strategisch vorgegebene Zielsetzungen (Staat) und andererseits ihre operative Umsetzung von in ihrer Selbstständigkeit gestärkten Einheiten (lokale oder regionale Träger oder Einzelschulen) liegt es nahe, am Beispiel von Kanada und seinen Provinzen die These zu überprüfen, ob und inwieweit dieses Modell Leistungsunterschiede erzeugt. Während dort nämlich die Einführung von prozess- und vor allem outputorientierter Steuerung früh vollzogen wurde, wurde dieser Prozess – wie ja auch von Overesch referiert –

hierzulande erst in Reaktion auf PISA eingeleitet. Mit der dieser Forschungsfrage zugrunde liegenden „Steuerungshypothese“ ist die erste Arbeitshypothese der Vergleichsstudie genannt (S. 20f.). Die zweite Arbeitshypothese, die „Kontexthypothese“, unterstellt, dass Leistungsunterschiede darüber hinaus auch durch soziale, ökonomische, kulturelle und migrationspolitische Bedingungen erklärt werden können (ebd.).

Faktenreich und klar strukturiert beschreibt die Studie geschichtliche Entwicklungen, wesentliche Strukturmerkmale, rechtliche Grundlagen und die Schulsystemsteuerung in Kanada und Deutschland. Dabei werden Unterschiede zwischen den Staaten wie auch intranational beschrieben: „Der auffälligste Unterschied zwischen dem kanadischen und dem deutschen Schulsystem liegt im unterschiedlichen Umgang mit der Leistungsheterogenität der Schüler“. Genauer: In Kanada gibt es keine „nach Anspruchshöhe hierarchisierte schulstrukturelle Ausdifferenzierung“ (S. 225). Aufgrund von Steuerungsdifferenzen zwischen den kanadischen Provinzen werden – mit höchster Vorsicht – Thesen formuliert, wonach Schülerleistungen durch die verbindliche Vorgabe von Curricula, durch die Motivierung und Befähigung der Lehrkräfte, sich an diesen Erwartungen auszurichten, oder durch das Vorhandensein von pädagogischen Unterstützungssystemen (S. 119) positiv beeinflusst werden.

Die Kontextthese wird anhand von relativ leicht verfügbaren Indikatoren geprüft. Soziale, kulturelle und familiäre Einflussgrößen werden dabei um ökonomische (BIP je Einwohner, Öffentliche Verschuldung pro Kopf, Arbeitslosenquoten) ergänzt. Im Fazit wird die Bedeutung dieser Rahmenbedingungen für die Erklärung der Leistungsfähigkeit von Schulen hervorgehoben (S. 203), wobei insbesondere die Bedeutung der Wohlstandsindikatoren betont wird. Andererseits: „Der für das Bildungssystem erbrachte Ressourceneinsatz ist weniger erklärungskräftig als gemeinhin vermutet“ (ebd.). Im Mittelpunkt der Kontextmerkmale steht allerdings die Einwanderungspolitik, die als „Schlüsselfrage“ (S. 121-140) gilt: „Die multikulturelle Politik wird im kanadischen Bildungswesen direkt umgesetzt: Ziel ist dabei

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 berechtigte – 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