

Vorlesung Münch "Globale Dynamiken..."

IV. Strukturwandel der Herrschaft

Kap. II

II. PISA, BOLOGNA & CO.

BILDUNG UNTER DEM REGIME DER HUMANKAPITAL-PRODUKTION

Die globale Verbreitung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation reißt die lokalen Lebenswelten aus ihrem historisch gewachsenen Zusammenhang. Sie verlieren ihre traditionale Legitimität und müssen sich im Lichte des herrschenden wissenschaftlichen Wissens in ihrer Geltung behaupten und als nützliche Ressource zur Akkumulation von ökonomischem, politischem oder sozialem Kapital beweisen. Die wissenschaftlich-technische Zivilisation erzeugt im Sinne von John Meyer (2005) eine Weltkultur, die eine solche Verbindlichkeit erlangt, dass sie selbst Nationalstaaten, Organisationen und Individuen in ihrer legitimen Struktur, Identität und Verantwortlichkeit konstituiert. Wie Nationalstaaten, Organisationen und Individuen Legitimität erlangen, wird durch die Weltkultur verbindlich definiert. Ein aktuelles Beispiel ist die verbindliche Definition von Bildungsstandards im Rahmen des PISA-Testverfahrens der OECD. Im europäischen Kontext lässt sich der Bologna-Prozess der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes als ein solches Verfahren interpretieren, in dem national divergierende Bildungstraditionen einem gemeinsamen, weit über Europa hinaus global einheitlichen Bildungskonzept unterworfen werden. Im Rahmen des PISA-Benchmarkings und des Bologna-Prozesses müssen sich die lokalen Lebenswelten der Bildung, die zuvor eine eigene Geltung und Würde für sich beanspruchen konnten, einem internationalen Vergleich nach transnational verbindlich definierten, mit wissenschaftlicher Autorität auftretenden Bildungsstandards unterziehen. Was vorher traditionale Legitimität hatte, muss sich nun als „wissenschaftlich begründbar“ und ökonomisch nützlich im internationalen Wettbewerb erweisen. Es muss politisches Kapital in dem Sinne generieren, dass ein international erfolgreiches Bildungssystem der Bundesregierung und den Länderregierungen im internationalen und nationalen Kontext den Rücken stärkt. Und es muss der Bildung von sozialem Kapital in dem Sinne helfen, dass es generelle Kompetenzen vermittelt, die sich in nationale und internationale Netzbildung umsetzen lassen. PISA und Bologna sind aufschlussreiche Untersuchungsgegenstände für die globale Verbreitung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der Transformation

lokaler Lebenswelten, die sich in diesem Prozess vollzieht. Dazu gehört auch die Durchsetzung einer globalen wissenschaftlich-technischen Governance von Experten, von der die historisch gewachsenen nationalen und lokalen Formen der Herrschaft von Parlamenten, Parteien und Verbänden verdrängt wird. Gleichzeitig ist eine im Vergleich zu den kollektiven Solidaritäten der nationalen Wohlfahrtsstaaten zunehmende Re-Kommodifizierung der individuellen Lebensführung und der Verteilung von Lebenschancen zu beobachten. Die Bildung wird den nationalen Bildungseliten (den Lehrerverbänden, den Bildungspolitikern der Parteien und den Ministerialbeamten) von einer Koalition der transnationalen Wissenselite der Bildungsforscher mit der transnationalen Wirtschaftselite der Unternehmensmanager und –berater aus der Hand gerissen. Und sie wird aus der Rolle der Reproduktion ständischer Strukturen der Fachbildung entlassen und auf die Vermittlung von Grundkompetenzen für die Behauptung auf einem offenen Markt verpflichtet. Bildung soll der Produktion und Reproduktion von Humankapital dienen, das Renditen erwirtschaftet. Das ist Sinn und Zweck des neuen Bildungs-Kapitalismus. Diese Transformation der Bildung im Kontext der globalen Verbreitung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation in der Wissensgesellschaft der Gegenwart soll in diesem Kapitel untersucht werden.

Die PISA-Studie der OECD und ihre Wirkungen auf die nationale Bildungspolitik und der Bologna-Prozess der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums werden als Teil und als treibende Kraft einer großen Transformation der Bildung interpretiert. Das alte Paradigma der Bildung als Kulturgut und Fachwissen wird nun vollständig durch das neue Paradigma der Bildung als Humankapital abgelöst. Das Kapitel sucht Antworten auf die Fragen, welche tieferen Ursachen den Prozess vorantreiben, welche Faktoren den entsprechenden institutionellen Wandel des Bildungssystems unterstützen und welche institutionelle Gestalt des Bildungssystems aus dem Paradigmenwechsel hervorgeht. Dieser Transformationsprozess wird durch die Ausdifferenzierung transnationaler Akteursnetzwerke (Bildungsforscher), Institutionen (OECD, EU) und Leitideen/Paradigmen (Bildung als Humankapital) vorangetrieben, die zunehmend symbolische Macht ausüben und nationale Akteursgruppen (Philologenverbände), Institutionen (Kultusministerien, Schulämter) und Leitideen/Paradigmen (Bildung als Kulturgut und als Fachwissen) verdrängen. Das tiefere Eingreifen dieses Transformationsprozesses in die Umgestaltung der nationalen Bildungssysteme wird dadurch erleichtert, dass der Prozess selbst auf dem Wege einer self-fulfilling prophecy die Legitimations- und Erwartungsstrukturen, die Governance-Strukturen und die Sozialisationsstrukturen verändert, die ihn verstetigen. Einen gegebenenfalls sehr

lange andauernden Schwebestand der Transformation stellen Hybride dar, die weder die alten noch die neuen Ziele erreichen. Der Prozess erzeugt auf diese Weise die Grundlagen seiner eigenen Fortführung und Komplettierung, ohne jedoch zwangsläufig die Bahnen eines nationalen Entwicklungspfad zu verlassen. Diese hybridale Form der weltkulturell induzierten Modernisierung hat insbesondere in Deutschland ein von tiefgreifenden Widersprüchen gelähmtes Schul- und Hochschulsystem hervorgebracht.

Bildung zwischen Weltkultur und nationalen Entwicklungspfad

Die Pfadabhängigkeit aller gesellschaftlichen Entwicklung ist zu einer Art Dogma der sozialwissenschaftlichen Forschung geworden. Ursprünglich zurecht als Kritik an der Modernisierungstheorie verstanden, hat sich das Theorem der Pfadabhängigkeit so weit verselbständigt, dass es zu einem Hindernis für das Erkennen von globalen und in die historisch gewachsenen Strukturen nationaler Gesellschaften hineinwirkenden Transformationsprozessen geworden ist (vgl. Pierson 2004; Beyer 2006). Auf der Gegenseite hat der von John Meyer und seinem Team entwickelte soziologische Institutionalismus die Seite einer zunehmend dominanter gewordenen Weltkultur als maßgebliche Kraft der Konstitution von Nationalstaaten, Organisationen und Individuen als Akteure stark gemacht (Meyer et al. 1997; Boli und Thomas 1999; Drori et al. 2003; Meyer 2005; Hasse und Krücken 1999; Greve und Heintz 2005). Die Weltkultur gibt das Skript vor, nach dem Nationalstaaten, Organisationen und Individuen überhaupt als verantwortliche Akteure denkbar sind (Meyer und Jepperson 2000). Um vor dem Gericht der Weltkultur Anerkennung zu finden, müssen diese drei Kategorien von Akteuren deren Prinzipien entsprechen und in ihrem Handeln umsetzen. Das Gericht der Weltkultur ist im Meadschen Sinn der generalisierte Andere (Mead 1968), der im Denken und Handeln der Akteure stets präsent ist und für eine globale Homogenisierung von Schemata des richtigen Denkens und Handelns sorgt. Die Akteure sind demgemäß „Agenten“ der Weltkultur als eines abstrakten „Prinzipals“, der als generalisierter Anderer immer und überall präsent ist. Soweit sich tatsächlich eine weltweite Verbreitung gleicher Denk-, Organisations- und Handlungsschemata beobachten lässt, ist das aus institutionalistischer Perspektive nicht durch deren universell wirksame funktionale Effektivität zu erklären, sondern durch ihre Legitimation als Umsetzung von Prinzipien einer Weltkultur mit universellem Geltungsanspruch und die gleichzeitige De-Legitimation partikularer nationaler Traditionen.

Das impliziert auch die Implementation weltkultureller Modelle durch Nationalstaaten, ohne dass dadurch die funktionale Effektivität ihrer Institutionen gesteigert wird. So haben z.B. viele Entwicklungsländer Universitäten und Forschungseinrichtungen über die Grenzen des Gewinns an zusätzlicher Wirtschaftskraft hinaus ausgebaut.

Nun kann man aus der Perspektive der Pfadabhängigkeit von Entwicklung gegen die Implementation weltkultureller Schemata argumentieren, dass spätestens bei deren Umsetzung die Kräfte der Trägheit des Denkens, der Vetomacht der von den gegebenen Institutionen profitierenden Akteure und die Kosten der Transaktion wirksam werden und dafür sorgen, dass auch die Diffusion weltkultureller Schemata nichts an dem Fortbestehen nationaler, organisationaler und individueller Idiosynkrasien ändern wird. Dieser Kraft der Tradition trägt das institutionalistische Konzept der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur Rechnung (Meyer und Rowan 1977). Gerade weil die Implementation von global diffundierten Denk-, Organisations- und Handlungsmodellen in historisch gewachsenen Kontexten leicht zu Dysfunktionalitäten führt, ist die Entkopplung der Aktivitätsstruktur der alltäglichen Praxis von der zu Legitimationszwecken öffentlich präsentierten Formalstruktur notwendig, um Denken, Organisieren und Handeln funktionsgerecht gestalten zu können. Dysfunktionalitäten sind Teil der Transaktionskosten der Implementation von universell zur Geltung gelangten Modellen in partikularen Kontexten. Daneben wirken aber auch Trägheit und vested interests der bruchlosen Übersetzung globaler Modelle in partikulare Kontexte entgegen. Es entstehen auf diese Weise Hybride, deren innere Widersprüche die Leistungsfähigkeit von Institutionen in erheblichem Maße lähmen können.

Die Pfadabhängigkeit von Entwicklung wird allerdings zum Dogma, wenn aus ihrer Perspektive das Erkennen der Veränderung von Entwicklungspfaden durch global wirkende Kräfte verhindert wird. Tatsächlich handelt es sich bei der Pfadabhängigkeit von Entwicklung um eine Kraft, deren Reichweite und Wirksamkeit durch die entgegenwirkende Kraft der Weltkultur eingeschränkt wird. Das geschieht durch die Transnationalisierung von Akteursnetzwerken, Institutionen und Leitideen sowie Paradigmen. Es handelt sich dabei um eine Verschiebung von Handlungsmacht, institutioneller Macht und symbolischer, legitimierender Macht von der nationalen, organisationalen und individuellen Ebene auf eine transnationale, transorganisationale und transindividuelle Ebene. Die Herausbildung einer World-polity im Sinne des soziologischen Institutionalismus bedeutet die Etablierung von

globalen Akteursnetzwerken in der Gestalt von Internationalen Regierungsorganisationen (IGOs) und Internationalen Nichtregierungsorganisationen (INGOs), von internationalen Institutionen und von internationalen Leitideen, Paradigmen und Schemata des Denkens, Organisierens und Handelns (Boli und Thomas 1999). Je mehr sich diese Akteursnetzwerke, Institutionen, Leitideen und Schemata verselbständigen, umso mehr nehmen sie einen transnationalen Charakter an, der unabhängig von Verhandeln und Machtbeziehungen zwischen nationalen Regierungen ist. Je weiter diese Verselbständigung von transnationalen Akteursnetzwerken, Institutionen und Leitideen/Paradigmen/Schemata voranschreitet, um so mehr verlieren nationale Regierungen, einzelne Organisationen und Individuen an Souveränität und legitimer Macht. Von souveränen Akteuren werden sie zu Agenten der durch transnationale Akteursnetzwerke, Institutionen und Leitideen/Paradigmen/Schemata gebildeten Weltkultur. Sie werden dann durch die Weltkultur erst als legitime Akteure konstituiert und setzen das als generalisierter Anderer transnational institutionalisierte Skript in ihrem Denken, Organisieren und Handeln um. Das geschieht allerdings immer als Formalstruktur, von der die Aktivitätsstruktur der alltäglichen Praxis immer so weit abweichen kann, wie die transnationalen Akteursnetzwerke, Institutionen und Leitideen, Paradigmen sowie Schemata nicht direkt durch machtvolle Träger im partikularen Kontext präsent sind. Weil die Weltkultur nur durch die Ausdifferenzierung eines transnationalen Feldes von Leitideen, Institutionen und Akteursnetzwerken aus den nationalen, organisationalen und individuellen Feldern geschaffen werden kann, ergibt sich zwangsläufig ein Widerspruch zwischen den transnational zur Geltung gelangenden Leitideen, Paradigmen und Schemata des Denkens, Organisierens und Handelns und den eingefahrenen Traditionen im nationalen, organisationalen und individuellen Kontext mit entsprechenden Tendenzen der Häufung von Anomie, Dysfunktionalitäten und Legitimationskonflikten. Letztere werden zu einer Dauererscheinung. Die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur ist ein Mechanismus, der hilft, den Widerspruch zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur und die damit verbundenen Dysfunktionalitäten, Anomien und Konflikte in Grenzen zu halten.

Die Ausdifferenzierung der Weltkultur durch transnationale Akteursnetzwerke, Institutionen und Leitideen sowie Schemata erzeugt an sich schon einen Widerspruch zu nationalen, organisationalen und individuellen Traditionen, selbst dann, wenn deren Kräfte noch die Übernahme von Elementen einer globalen Formalstruktur verhindern. Die Situation hat sich verändert. Die Traditionen haben ihre selbstverständliche Geltung eingebüßt. Ihre Nutznießer und Verteidiger sehen sich neuen Legitimationszwängen ausgesetzt. Ihre Gegner finden neue

Möglichkeiten zu einer wirksamen Opposition. Im Rahmen der Weltkultur werden neue Legitimations- und Erwartungsstrukturen aufgebaut. Die vorhandenen Traditionen verlieren dadurch sowohl an Legitimität, als auch an funktionaler Effektivität, weil sich ihr Umfeld geändert hat und ihnen mit der selbstverständlichen Geltung auch die notwendigen motivationalen Ressourcen der Agenten entzogen werden, die sie in ihrem alltäglichen Handeln praktizieren sollen.

Die Transnationalisierung von Akteursnetzwerken, Institutionen, Leitideen, Paradigmen und Schemata hat in der Tendenz in erster Linie zur Folge, dass sowohl traditionelles Wissen, als auch traditionelle Kollektivbindungen und Solidaritäten an Legitimität und Wirksamkeit verlieren. Traditionelles, historisch in partikularen Kontexten gewachsenes Wissen wird zunehmend durch wissenschaftliches Wissen ersetzt (Drori et al. 2003). An die Stelle der traditionellen Bindung des Individuums an Kollektive tritt die individuelle Autonomie und die freie Wahl von Bindungen, in die man eintreten und die man nach freier Entscheidung auch wieder auflösen kann. Darin enthalten ist die Schwächung nationaler Kollektivbindungen und Zwänge. Das bedeutet zwangsläufig, dass weniger die Zugehörigkeit zu einem nationalen Kollektiv bzw. zu einer Berufsgruppe über die Verteilung von Lebenschancen entscheidet, dafür mehr der individuelle Erfolg in der Selbstbehauptung auf dem Markt. Die Ersetzung traditioneller Wissensbestände durch wissenschaftliches Wissen und die Herauslösung des Individuums aus kollektiven Bindungen prägen zwei maßgebliche Prinzipien der Weltkultur aus: (1) die Sakralisierung des wissenschaftlichen Wissens und (2) die Sakralisierung der individuellen Autonomie. Dementsprechend werden die herrschenden Organisationen der Wissenschaft zu den globalen Konsekrationsinstanzen des Wissens. Das sind die Universitäten und besonders angesehenen außeruniversitären Forschungsorganisationen (Stehr 1994; Frank und Gabler 2006; Frank und Meyer 2006). Die Herausbildung einer in sich geschlossenen, auf Selbstrekrutierung aus ihren eigenen Reihen und die Pflege eines exklusiven akademischen Lebensstils bedachten globalen Elite von Universitäten und außeruniversitären Forschungsorganisationen trägt dazu bei, dem aus ihrer Mitte generierten Wissen die notwendige Sakralität zu verleihen, die ihm zur globalen Verbreitung und Implementation verhilft (Burriss 2004; Karabel 2005; Lenhardt 2005). Real handelt es sich dabei im Wesentlichen um die amerikanischen Spitzenuniversitäten. Die globalen Konsekrationsinstanzen der Leitbilder individueller Autonomie sind nationale Verfassungsgerichte, der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte und die Menschenrechtsorganisationen. Letztere bilden ein immer dichteres Netzwerk, das nationale

Regierungen unter Druck setzt, Menschenrechtsverletzungen zu unterlassen. Die Erklärung der Vereinten Nationen über die Menschenrechte von 1948 bildet die globale Leitidee für die Verwirklichung von individueller Autonomie (Boli und Thomas 1999; Koenig 2005a; 2005b). Aus dieser Prägung der Weltkultur durch die Sakralisierung von wissenschaftlichem Wissen und individueller Autonomie resultieren zwei Mastertrends ihrer Durchsetzung durch transnationale Akteursnetzwerke, Institutionen und Leitideen, Paradigmen sowie Schemata: (1) die *instrumentelle Rationalisierung von Governance* und die *universale Individualisierung der Lebensführung und der Verteilung von Lebenschancen* (Münch 1986/1993a; 2001a). Governance im weitesten Sinn meint die Gestaltung des Lebens durch Regierungen, Organisationen und Individuen (auch als Selbst-Governance des Individuums). Lebensführung bedeutet die Orientierung des Handelns an Leitbildern. Die Verteilung von Lebenschancen regelt den Zugang des Individuums zu den Ressourcen der Lebensführung. Um zu erkennen, welche Transformation von Governance, Lebensführung und Verteilung von Lebenschancen durch die Weltkultur im Zuge der Transnationalisierung von Akteursnetzwerken, Institutionen und Leitideen, Paradigmen sowie Schemata vorangetrieben wird, muss beleuchtet werden, was „instrumentelle Rationalisierung von Governance“ und „universale Individualisierung der Lebensführung und der Verteilung von Lebenschancen“ bedeutet.

Die instrumentelle Rationalisierung von Governance beinhaltet vor allem ihre Verwissenschaftlichung, d.h. die immer umfassendere Inanspruchnahme von wissenschaftlicher Expertise für die Gestaltung von Institutionen, Organisationen und individuellem Handeln (Drori et al. 2003). Es wächst die Zahl der in die Gesetzgebung einbezogenen wissenschaftlichen Expertisen, Kommissionen und Experten. Dasselbe gilt für die Gestaltung von Organisationen und individuellem Handeln. Daraus ergibt sich eine eigentümliche Dialektik von Befreiung und Gefangennahme. Regierungen, Organisationen und Individuen sehen sich von den Borniertheiten des traditionellen Wissens und seiner maßgeblichen Träger, d.h. von den lokalen Autoritäten, befreit. Die traditionellen Organe der Gesetzgebung und Verwaltung, die Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, Verbände und Berufsgruppen verlieren an legitimer Macht. Das ist die Seite der Befreiung der Akteure. Dagegen gewinnen die wissenschaftlichen Experten, insbesondere die international führenden Netzwerke, Institutionen und Paradigmen der Wissenschaft an legitimer Macht. Infolgedessen werden weltweit die Problemlagen ähnlich definiert und mit denselben wissenschaftlich begründeten Rezepten bewältigt. Das ist die Seite der Gefangennahme der Akteure durch die

globale Dominanz von Netzwerken, Institutionen, Paradigmen und Rezepten der Wissenschaft. Diese Verwissenschaftlichung von Governance überzieht Institutionen, Organisationen und individuelles Verhalten mit einer tendenziell weltweit homogenen Wissensordnung, die für eine zunehmende Gleichförmigkeit formaler Strukturen sorgt. Weil z.B. weltweit das ökonomische Prinzipal-Agent-Schema zunehmend das Denken von wissenschaftlichen Experten prägt, wird die Vielfalt sozialer Beziehungen auf dieses Modell reduziert und nach seiner Logik gestaltet (Jensen und Meckling 1976; Fama 1980; Fama und Jensen 1983; Alchrian und Woodward 1987). Prinzipale müssen demnach „Anreize“ setzen, um Agenten zu motivieren, und ihren Erfolg mittels Kennziffern messen. Wird dieses Modell zur Steuerung von bislang von berufsethischen Normen geleitetem Handeln – etwa von Lehrern – angewandt, dann wird in hohem Maße intrinsische durch extrinsische Motivation ersetzt und die Vielfalt professioneller Tätigkeit einseitig auf wenige messbare Elemente reduziert. Der Gewinn an Wissenschaftlichkeit von Governance muss mit einem Verlust an der Vielfalt professioneller Leistungen bezahlt werden. Die Verwissenschaftlichung von Governance geht dann sogar mit einer Verringerung der Leistungen, zumindest der Vielfalt, einher. Das beweist, dass ihre globale Verbreitung und Durchsetzung weniger der damit verbundenen Leistungssteigerung von Institutionen, Organisationen und Individuen geschuldet ist, dagegen eher der Entmachtung lokaler Autoritäten und der Ermächtigung der wissenschaftlich begründeten Expertise durch die Expansion transnationaler Netzwerke, Institutionen, Leitideen und Paradigmen der Wissenschaft.

Mit dem globalen Siegeszug der Wissenschaft breitet sich auch aus, was Foucault (2007) als Gouvernamentalität bezeichnet hat (Lemke 1997, 2000; Bröckling et al. 2000; Lessenich 2003). Es handelt sich dabei um einen Prozess, in dem sich Herrschaft immer weniger als legitime Machtausübung von dafür verantwortlichen und auch zur Verantwortung zu ziehenden Amtsträgern (etwa in Gestalt demokratischer Kontrollverfahren) äußert, dagegen immer mehr als eine legitime Wissensordnung, die das Denken beherrscht, d.h. Mentalitätsstrukturen erzeugt, die festlegen, was als vernünftiges, der Wahrheit verpflichtetes und richtiges Handeln gelten kann. Ein Beispiel dafür ist die globale Diffusion und Implementation von New Public Management (NPM) (Lane 2000). Sie resultiert aus der wissenschaftlichen Autorität, mit der das Paradigma die traditionellen Formen der Administration in ihren lokalen Kontexten als nicht mehr legitime, da nicht wissenschaftlich begründete Praxis erscheinen lässt. New Public Management befreit die Akteure aus der Borniertheit ihrer lokalen Verwaltungstraditionen und unterwirft sie gleichzeitig der

Herrschaft der globalen Wissensordnung, der sie sich ohne Legitimitätsverlust nicht mehr entziehen können. Gleichzeitig errichtet NPM eine Form der Verwaltung, die den Mitarbeitern zwar größere Gestaltungsspielräume gibt, sie aber gleichzeitig einer umso genaueren Erfolgskontrolle mittels Kennziffern unterwirft. Durch die Kennziffern kann der Handlungsspielraum mehr eingeengt werden, als das im Rahmen der traditionellen Verwaltungspraxis der Fall war. Die Befreiung von „bürokratischer“ Kontrolle muss mit der Gefangennahme durch eine einengende Erfolgskontrolle bezahlt werden.

Die universale Individualisierung der Lebensführung befreit das Individuum aus lokalen Kollektivbindungen. Die Verteilung von Lebenschancen entzieht sich der Organisation durch Kollektive, um sie den Gesetzmäßigkeiten des Marktes zu überlassen. Das Individuum gewinnt Spielräume der freien Entfaltung hinzu, Kollektivzugehörigkeiten und die damit verbundenen Privilegien machen einer offeneren Form der Verteilung von Lebenschancen Platz. Die Kehrseite dieser großen Befreiung des Individuums durch transnationale Netzwerke, Institutionen und Leitideen, Schemata sowie Paradigmen ist dessen Unterwerfung unter die Gesetze des Marktes. Es ist eine *Rekommodifizierung der Lebensführung* des Individuums und eine *Rekommodifizierung der Verteilung von Lebenschancen* durch Markterfolg zu beobachten. Mit dem Machtverlust von historisch gewachsenen Kollektiven verliert auch die Nation als Kollektiv an Bindungskraft und somit an der Fähigkeit, ungleichen Markterfolg auszugleichen. Eine Folge davon besteht darin, dass sich die Ungleichheit zwischen Nationen abbaut, während sie innerhalb von Nationen größer wird (Münch und Büttner 2006). Die soziale Differenzierung von Lebenschancen wird durch die Abspaltung einer transnationalen Elite und einer marginalisierten Gruppe der Geringqualifizierten von der breiten, auf ein standardisiertes Niveau von Lebensführung und Lebenschancen normalisierten Masse der Bevölkerung, den „neuen Spießern“, geprägt. Die globale Herrschaft der Wissenschaft greift in diesen Prozess in dem Sinne ein, dass die Verfügung über Wissen zum zentralen Kriterium der sozialen Inklusion wird. Das kommt in der Selbstverständlichkeit zum Ausdruck, mit der von der „Wissengesellschaft“ bzw. von der „wissensbasierten“ Ökonomie gesprochen wird. In dieser so definierten „Wissengesellschaft“ setzt sich eine Stratifikation nach dem Grad der Verfügung über Wissen durch, von der die Stratifikation nach Geld, Macht, Herkunft und Prestige überlagert und kolonisiert wird. Die transnationale Elite ist in erster Linie eine Wissenselite, die sich durch die Fähigkeit der Entwicklung von neuem Wissen auszeichnet, die marginalisierten Habenichtse sind in erster Linie Menschen ohne Fähigkeit, Wissen aufzunehmen und

verarbeiten zu können. Zwischen diesen beiden Extremen steht die Masse der Bevölkerung, die das vorhandene Wissen verarbeiten und anwenden, aber kein neues Wissen entwickeln kann. Der Stratifikation nach Wissenseleiten, Wissensarbeitern und Unwissenden folgt in zunehmendem Maße auch die Stratifikation nach Einkommen, Macht und Prestige (Reich 1991).

PISA und Bologna als Teil und treibende Kräfte der Transformation von Bildung

„PISA“ und „Bologna“ sind zu Sinnbildern dieses so weit beschriebenen globalen Transformationsprozesses geworden, der tief in die nationalen Gesellschaften hineinwirkt. Gemeint sind damit das Benchmarking der OECD-Mitgliedstaaten in der Erfüllung von global definierten Bildungsstandards im Gefolge der PISA-Studie zu den muttersprachlichen bzw. mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen der 15-jährigen Schüler und die europaweite Angleichung der tertiären Bildung nach dem Bachelor-/Master-Modell im Rahmen des sogenannten Bologna-Prozesses (Baumert et al. 2001; 2002; Terhart 2002; Eckard 2005; Alesi et al. 2005). Beide Verfahren sind einerseits ein Ergebnis der Expansion transnationaler Netzwerke, Institutionen und Paradigmen der Wissenschaft, andererseits sind sie zu wirkungsvollen Trägern dieser Expansion und ihres Hineinwirkens in nationale Gesellschaften geworden. In dieser Weise wirken sie als Dispositive der Macht eines globalen Regimes der Wissenschaft. Expansion, Gestalt und Wirkung von transnationalen Akteursnetzwerken, Institutionen und Paradigmen der Wissenschaft lassen sich an „PISA“ und „Bologna“ anschaulich demonstrieren.

PISA und Bologna stehen für die Herausbildung eines Monopols der legitimen Definition von Bildung durch ein transnationales Akteursnetzwerk von Bildungsforschern. Die institutionelle Basis dafür ist im Falle von PISA die OECD, im Fall von Bologna ist es die Organisation der an diesem Verfahren beteiligten Staaten, wobei die EU im Zuge ihrer Lissabon-Strategie der Errichtung des weltweit führenden „wissensbasierten“ Wirtschaftsraums bis zum Jahre 2010 nach anfänglichem Zögern die treibende Kraft des Bologna-Prozesses geworden ist (Martens, Balzer, Sackmann und Weymann 2004; Martens und Weymann 2007; Martens, Rusconi und Leuze 2007).

Obwohl es schon seit den 1970er Jahren Versuche der internationalen Koordination der Bildung gegeben hat, ist erst Ende der 1990er Jahre ein Durchbruch gelungen, der zu PISA und Bologna geführt hat. Wodurch ist dieser Durchbruch zu erklären? Nach dem entwickelten theoretischen Leitfaden, ist die maßgebliche Ursache in Machtverschiebungen von der nationalen zur transnationalen Ebene zu vermuten, und zwar in Gestalt von Akteursnetzwerken, Institutionen und Paradigmen. Insbesondere im Rahmen der OECD haben sich die ursprünglich spontanen, weitmaschigen und zerbrechlichen Netzwerke von Bildungsexperten zu dauerhaften, engmaschigen und stabilen Netzwerken entwickelt, die über deutlich größere Durchschlagskraft und Ausdauer in der Entwicklung, Diffusion und Umsetzung von Leitideen und Paradigmen verfügen. Die OECD dient dabei als Ort der Kristallisation der Aktivitäten dieses Netzwerkes. Dieses transnationale Akteursnetzwerk von Bildungsexperten ist zum Träger einer Diskursfraktion innerhalb der Diskursformation „Bildung“ geworden, die Humankapital zur Leitidee von Bildung gemacht hat. Auf diesem Wege ist das Modell der Einbeziehung einer möglichst breiten Masse der Bevölkerung in die Allgemeinbildung bis zur tertiären Stufe der Universitäten weltweit verbindlicher Standard geworden, ohne dass es einen Beweis dafür gäbe, dass es im Vergleich zu einem beruflich ausdifferenzierten Modell der Bildung, wie es in der deutschen Tradition entwickelt wurde, mehr Wirtschaftswachstum, umfassendere soziale Inklusion oder mehr Beteiligung der Bürger am demokratischen Entscheidungsprozess der Politik mit sich bringt. Das Modell der breiten Inklusion der Bevölkerung in die Allgemeinbildung ist zum Selbstzweck geworden, gegen den die Erinnerung an die Erfolge des beruflich differenzierten Bildungssystems in Deutschland auf verlorenem Posten steht (Hinrichs 2008).

Die neue Leitidee der Bildung als Humankapital ist eingebettet in ein Weltbild, das die Gesellschaft als eine „Wissensgesellschaft“ mit einer „wissensbasierten“ Ökonomie in zunehmend verschärftem internationalem Wettbewerb begreift. Diese Diskursfraktion wird durch die Koalition mit einer maßgeblich von der transnationalen Elite des Wirtschaftsmanagements, der Unternehmensberatung und des Unternehmensratings getragenen Diskursfraktion gestützt, die innerhalb der Diskursformation „Wirtschaft“ den wirtschaftlichen Standortwettbewerb in den Vordergrund geschoben hat. Auch diese Diskursformation hat sich in den 1990er Jahren transnational stabilisiert. Weltöffentlicher Ausdruck dafür ist die Aufmerksamkeit, die vom Wirtschaftsforum in Davos inzwischen erzielt wird (Lohmann 2001). Während die Diskursfraktion „Standortwettbewerb“, die in den 1990er Jahren zur Vorherrschaft gelangte, die von den Gewerkschaften getragene

Diskursfraktion „Wohlstand für alle“ in eine defensive Position gedrängt hat, ist der Diskursfraktion „Humankapital“ dasselbe in Bezug auf die traditionell herrschende, maßgeblich von den Philologenverbänden getragene Diskursfraktion gelungen, die Bildung als Kulturgut und als Fachwissen versteht (z.B. Kraus 2005; Gauger 2006). Beide zur Vorherrschaft gekommenen koalierenden Diskursfraktionen verdanken ihren Erfolg ihrer transnationalen Vernetzung und Anbindung an immer einflussreicher gewordene internationale Organisationen. Für die transnationale Elite der Bildungsexperten ist das die OECD, für die transnationale Wirtschaftselite sind es neben der OECD die Weltbank, der Internationale Währungsfonds (IWF) und die Welthandelsorganisation (WTO). Dagegen liegt es in der Natur der Sache, dass Philologen vorrangig national organisiert sind, zumal sie treuhänderisch nationale Kulturgüter verwalten. Ebenso sind die Gewerkschaften eine tragende Säule der korporatistischen Verflechtung der nationalen Wirtschaft. Ihre internationale Vereinigung in der International Labour Organization (ILO) und im Europäischen Gewerkschaftsbund (EGB) kann bei weitem nicht mit der transnationalen Wissenselite der weltweit sichtbaren und führenden Ökonomen, angeführt von geadelten Nobelpreisträgern, mithalten (Dezalay und Garth 1998, 2002; Fourcade 2006).

Es hat sich ein transnationalisiertes diskursives Feld herausgebildet, in dem sich die symbolische Macht hin zu den transnational vernetzten Diskursfraktionen „Bildung als Humankapital“ (Becker 1993) und „Standortwettbewerb“ und weg von den national gebundenen Diskursfraktionen „Bildung als Kulturgut“ und „Wohlstand für alle“ verschoben hat. Die Machtverschiebung wird noch dadurch unterstützt, dass sowohl den Gewerkschaften als auch den Philologenverbänden die Klientel abhanden gekommen ist. Den Gewerkschaften fehlt die Arbeiterklasse, den Philologenverbänden das Bildungsbürgertum. Dabei wird das Verschwinden dieser beiden Klassen der Gesellschaft durch die Expansion von Bildung als Humankapital weiter forciert. Die ehemalige Arbeiterklasse wurde in die breite, mit standardisiertem Wissen ausgestattete Mittelschicht inkludiert. Die Geringqualifizierten werden als neue Unterschicht exkludiert. Die neue *Wissenseelite* von Wissenschaft und Technik verdrängt die alte *Bildungselite* der Humanisten und die *Fachelite* der historisch gewachsenen Berufe. PISA, Bologna & Co., die Koalition von transnationaler Wissenseelite und Wirtschaftselite, beherrscht jetzt das Feld und hat die alten Bildungs- und Facheliten und die Gewerkschaften in einen inferioren Status verbannt. An der Geschichte der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) lässt sich dieser Wandel für Deutschland gut demonstrieren. In ihr haben sich in den 1970er Jahren die kritischen Lehrer und

Wissenschaftler in Anlehnung an die Arbeiterklassen-Tradition und –rhetorik der traditionellen Gewerkschaften zusammengetan. Bildungselite und Arbeiterelite sind dabei ein symbolisches Bündnis eingegangen. Die GEW war in den 1970er Jahren und 1980er Jahren die treibende Kraft einer Bewegung, die sich für die Ablösung des weltweit nahezu einmaligen dreigliedrigen deutschen Schulsystems durch die Gesamtschule eingesetzt hat. Die konservative Koalition aus Lehrerverbänden und CDU/CSU hat diesen Angriff erfolgreich abgewehrt. In der Zwischenzeit hat die GEW wie alle Gewerkschaften erheblich an Einfluss verloren.

Die Transnationalisierung des Feldes der Bildungspolitik lässt die traditionellen Konfliktstrukturen und ihre Repräsentation durch Verbände, Parteien und Parlamente obsolet werden. An deren Stelle tritt der Konflikt zwischen transnational ausgerichteten Modernisierern und nationalen Traditionalisten. Er verläuft quer zu den Parteien und alten ideologischen Lagern und trägt mit zur wachsenden Komplexität politischer Konflikte bei, die kaum noch in festen, vorstrukturierten Bahnen verlaufen und deshalb scheinbar zufällig und beliebig, d.h. kaum noch berechenbar allein noch von der Aufmerksamkeitsökonomie der massenmedialen Kommunikation bestimmt ablaufen (Münch 1991, 1995; Franck 1998). An die Stelle der Kanalisierung durch die traditionellen Konfliktstrukturen tritt deshalb umso wirksamer unter der Oberfläche der medial inszenierten Beliebigkeit ein schleichender Prozess der Beherrschung der Politik durch die Wissenschaft und die von ihr nach der Logik der Monopolisierung wissenschaftlicher Definitionsmacht durch global herausragende Institutionen zur Herrschaft gebrachten Paradigmen. Es bildet sich auf diese Weise eine globale, schwer greifbare und für konkrete Entscheidungen kaum zur Verantwortung zu ziehende Macht, während die lokalen Entscheidungsträger ihrer angestammten Macht entkleidet werden.

Dabei konvergiert die von der OECD verfolgte Strategie der Expansion von Bildung als Humankapital mit der europäischen, inzwischen von der EU-Kommission forcierten Strategie der Bildung eines europäischen Hochschulraums (Eckard 2005; Alesi et al. 2005). In einem solchen transnationalisierten Hochschulraum verliert die Bildung zwangsläufig ihre feste Bindung an nationale Kulturtraditionen. Sie muss sich von allen ihren Partikularitäten befreien und transnational jenseits aller Kulturbindung verwertbar sein. Diese Bedingung erfüllt ein Verständnis von Bildung als Humankapital besser als ein Verständnis von Bildung als Kulturgut und Fachwissen. Auch die Vielsprachigkeit ist ein Hindernis für die Bildung

von Humankapital, weil sie viel Zeit mit dem Eintauchen in verschiedene kulturelle Traditionen „verschwendet“ und der schnellstmöglichen Aneignung von technischen Kompetenzen im Wege steht, mit denen man sich in der zunehmend homogenisierten und verwissenschaftlichten Weltkultur der Wissensgesellschaft behaupten kann, die nur eine Sprache, nämlich die Englische spricht. Wer sich mit Vielsprachigkeit und kultureller Vielfalt beschäftigt, dem verschließt sich der Zugang zur global dominanten homogenen Welt des wissenschaftlichen Wissens. Deshalb entspricht es der Logik der Expansion der Weltkultur, dass das Studium der Geschichte vom Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verdrängt wird (Frank et al. 2000; Hymans 2005) und in den USA wie auch in Großbritannien der Fremdsprachenunterricht im Verschwinden begriffen ist. Der globale Siegeszug des Englischen als lingua franca ist der greifbare Beweis für die wachsende Homogenisierung der Weltkultur. Es liegt ganz auf der Linie dieser Entwicklung, dass PISA nur muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen misst. Auf längere Sicht müsste nach dieser Logik die Messung der muttersprachlichen Kompetenz durch die Messung der englischen Sprachkompetenz ersetzt werden. Sollte sich ein PISA-Test der Mehrsprachigkeit etablieren lassen, würde er angesichts der faktisch ablaufenden Entwicklung weitgehend bedeutungslos bleiben. Er widerspräche dem von PISA verfolgten Konzept der Messung von Grundkompetenzen.

PISA ist zu einem Großunternehmen einer globalen Bildungsindustrie geworden, die sich im Sog des OECD-Bildungsmonitoring entwickelt hat (Jahnke und Meyerhöfer 2006). PISA wird von einem Konsortium von fünf Educational-Assessment Firmen, von denen vier als private Wirtschaftsunternehmen agieren, gestaltet. Als Auftragnehmer der OECD hat das Konsortium den PISA-Test inzwischen an 57 Staaten verkauft (Jahnke 2008). PISA wird von einer Koalition mächtiger Interessen vorangetrieben und weltweit verbreitet. Beteiligt sind das Interesse des Konsortiums an einem auf Jahre hinaus profitablen Großauftrag, das Interesse der OECD, sich für ihre Mitgliedstaaten unentbehrlich zu machen und entsprechend finanziell unterstützt zu werden und das Interesse nationaler Regierungen, ihrer Bildungspolitik – worin immer sie auch bestehen mag – wissenschaftliche Legitimität im Kontext der Weltkultur zu verleihen. Die Legitimation dieses Großunternehmens liefert eine Bildungsforschung, der es anscheinend gelungen ist, "Bildung" mit quasi naturwissenschaftlicher Methodik mess- und testbar zu machen. Angesichts dieser Koalition mächtiger Interessen an einem wissenschaftlich legitimierten Programm haben es Kritiker schwer, sich Gehör zu verschaffen (Wuttke 2006; Rindermann 2006, 2007). Auf der Hand

liegende methodische Kritik an der Repräsentativität der Studie, den nicht signifikanten Leistungsunterschieden über eine größere Zahl von Rangplätzen hinweg und an der Validität der Testinstrumente wird schon im Interesse der Erhaltung dieses profitablen Geschäfts verdrängt. Auch der Hinweis, dass Kosten und Ertrag in keinem zu rechtfertigenden Verhältnis stehen und der einer kritischen Prüfung Stand haltende kleine Rest an Information mit einem rund zehnfach geringeren Aufwand gewonnen werden könnte, kann an der Weiterführung dieses Unternehmens nichts ändern (Wuttke 2006). Die Auftraggeber haben zu viel monetäres Kapital investiert, um zugeben zu können, dass die Investition keinen Nutzen bringt, die Auftragnehmer haben die Großeinnahmen aus dem PISA-Programm auf Jahre hinaus in ihr Budget einkalkuliert. Das Programm der extensiven Bildungsevaluation läuft schon aufgrund dieser Interessenkoalition und der beanspruchten wissenschaftlichen Legitimität weiter, obwohl immer deutlicher wird, dass es mehr Schaden anrichtet, als es Nutzen bringt. So schreibt die American Evaluation Association über die Erfahrungen des ausgiebigen Testens in den USA:

"Während die Defizite des gegenwärtigen Schulunterrichts schwerwiegend sind, behindert die vereinfachte Auswertung einzelner Tests oder ganzer Testbatterien, um konsequenzenreiche Entscheidungen über Individuen und Gruppen zu treffen, das Lernen von Schülern, statt es zu verbessern. Vergleiche von Schulen und Schülern auf der Grundlage von Testergebnissen fördern die Ausrichtung des Unterrichts auf den Test, insbesondere in Formen, die keine Verbesserung von Lehren und Lernen erbringen. Obwohl mehr als zwei Dekaden in Gebrauch, hat staatlich verordnetes Testen mit großer Bedeutung die Qualität der Schulen nicht verbessert, noch hat es die Disparitäten im akademischen Erfolg zwischen den Geschlechtern, Rassen oder Klassen beseitigt, noch hat es das Land in moralischen, sozialen oder ökonomischen Begriffen vorangebracht" (AEA 2006, Übersetzung des Verfassers).

Trotz dieser ernüchternden Bilanz setzt PISA das Programm der Transformation von Bildung in verselbständigte, regelmäßig durchgeführte Testverfahren im weltweiten Maßstab fort.

Global erzwungener Bildungswandel: Vermittlung von allgemein verwertbaren Grundkompetenzen statt Fachwissen

Die deutschen PISA-Forscher lassen in ihrer Auswertung des PISA-Testes 2000 gar keinen Zweifel aufkommen, dass die Aufgabenstellung des PISA-Testes in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften dem anglo-amerikanischen Modell allgemein verwertbarer Grundkompetenzen entspricht, von dem sich insbesondere das deutsche Modell der fachlich

differenzierten Bildung deutlich unterscheidet. Typischerweise haben die deutschen Schüler beim PISA-Test 2000 genau bei jener Mathematikaufgabe besser als der OECD-Durchschnitt abgeschnitten, die eine fachliche Nähe zu einem Teilgebiet der Mathematik, nämlich zur Euklidischen Geometrie, aufwies. Die deutschen Schüler zeigen im Allgemeinen ihre besten Leistungen bei technischen Aufgaben, bei denen sie ihr Wissen aus dem kalkülorientierten deutschen Mathematikunterricht abrufen können. Dagegen haben z.B. die amerikanischen Schüler, die insgesamt etwa dasselbe Leistungsniveau wie die deutschen erreichen, ihre Stärken bei denjenigen Aufgaben, die verallgemeinerte kognitive Kompetenzen testen. Diese Aufgaben stehen im Zentrum des PISA-Konzeptes, das sich an der „Realistic Mathematics Education“ orientiert, die insbesondere in Großbritannien und den Vereinigten Staaten als Leitbild dient (Baumert et al. 2001: 178-179). In der deutschen Studie zu PISA 2000 wird bei der Darstellung dieser einander entgegen gesetzten Bildungstypen an Werturteilen nicht gespart. Die verallgemeinerten Kompetenzen helfen demnach bei der Lösung „anspruchsvoller“, „innermathematischer“ Aufgaben, während die fachspezifischen Kompetenzen nur geeignet sind, um Aufgaben zu bewältigen, die „technische Fertigkeiten“ abverlangen und im Bereich der „Reproduktion“ liegen (Baumert et al. 2001: 179). Man könnte auch umgekehrt formulieren, dass der anglo-amerikanische Mathematikunterricht bei der Vermittlung „einfacher“ Grundkompetenzen im Kernbereich der Mathematik stehen bleibt und nicht so weit in die einzelnen Teilgebiete der Mathematik mit ihren „anspruchsvolleren“ Kalkülen vordringt wie der deutsche Unterricht. PISA errichtet indessen durch den ausgelösten „Benchmarking-Prozess“ ein globales Regime, das Grundkompetenzen eindeutig einen Vorrang vor dem Fachwissen gibt, wodurch sich das deutsche Modell des Fachwissens in eine unterlegene Position gedrängt sieht.

Auch die Konzeption des PISA-Lesetestes ist weit von den Lehrplänen des Deutschunterrichts entfernt. Während an den deutschen Schulen ein breites Spektrum literarischer Texte behandelt wird, dominieren im PISA-Test Sachtexte. Diskontinuierliche Texte haben kaum eine Bedeutung im Deutschunterricht, machen aber im 2000 durchgeführten PISA-Test 38% der Aufgaben aus. Die Forscher behaupten jedoch, dass die Interpretation diskontinuierlicher Texte eine Grundkompetenz sei, die in anderen Unterrichtsfächern weitgehend erwartet würde (Baumert et al. 2001: 98). Sie finden weder in den Lehrplänen noch in den von der Kultusministerkonferenz (KMK) formulierten Standards irgendwelche Entsprechungen zu den fünf Kompetenzstufen des ganz auf Sachtexte fokussierten PISA-Lesetestes. Es wird jedoch behauptet, dass es sich dabei um Kompetenzen

handelt, die im Berufsleben gebraucht werden (Baumert et al. 2001: 99). Die PISA-Forscher haben gar keine Zweifel, dass die Ausrichtung des PISA-Testes auf die Interpretation von Sachtexten einschließlich diskontinuierlicher Texte besser zu den Anforderungen des Berufslebens passt als der traditionelle, auf ein breites Spektrum literarischer Texte fokussierte Deutschunterricht. Weder die Beschäftigungsquote junger Erwachsener noch die Innovationsrate der Industrie noch die wissenschaftliche Produktivität der an PISA teilnehmenden Länder können diese weit über den Text hinausreichende These bestätigen. Trotzdem dient sie als Legitimationsgrundlage für eine weitreichende Umstrukturierung des Deutschunterrichts von literarischen Kenntnissen auf Grundkompetenzen des Verstehens von Sachtexten. Der durch PISA ausgelöste Benchmarking-Prozess wird genau darauf hinauslaufen, dass ein literarisch angelegter Deutschunterricht im transnationalen Feld der Bildung, in dem die Wissens- und Wirtschaftseliten und nicht die alte Bildungselite das Sagen haben, keine Legitimität mehr hat. Eine jahrhundertealte Tradition des literarischen Deutschunterrichts wird einer transnational diktierten Instrumentalisierung dieses Unterrichts zur Vermittlung von „wirtschaftlich verwertbaren“ Grundkompetenzen des Verstehens von Sachtexten weichen müssen, ohne dass es für die Nützlichkeit dieses Strukturwandels einen schlagenden Beweis gibt.

Nicht das funktionale Erfordernis erklärt diesen Strukturwandel, sondern der von machtvollen Experten im transnationalen Feld der Bildung ohne demokratische Legitimität ausgeübte normative Druck. Es handelt sich letztlich um einen Wandel zum Selbstzweck und zur Selbstbestätigung der neuen herrschenden Eliten. Man könnte angesichts des nicht nachweisbaren wirtschaftlichen Nutzens des auf Sachtexte fokussierten muttersprachlichen Unterrichts auch darauf beharren, im Deutschunterricht eine literarische Tradition um ihrer selbst willen zu pflegen. Das wird jedoch aufgrund der veränderten Machtverhältnisse im Feld der Bildung nicht mehr möglich sein, obwohl es schlagenden keinen Beweis für die wirtschaftliche Nachteile dieser Jahrhunderte alten Tradition gibt. Diese Tradition könnte immerhin für sich beanspruchen, die Grundlagen für einen wie sonst in keinem anderen Land florierenden literarischen Buchmarkt zu erhalten, auf dessen Beitrag zum Bruttoinlandsprodukt verzichtet werden müsste, wenn die Literatur aus dem Schulunterricht verschwindet.

Wir dürfen allerdings auch als eine Schattenseite dieses literarischen Deutschunterrichts betrachten, dass die deutschen 15-jährigen Schüler im internationalen Vergleich zu derjenigen

Gruppe gehören, die 2000 zum höchsten Prozentsatz, nämlich zu über 40% angaben, dass sie nicht zum Vergnügen lesen, unmittelbar in der Nachbarschaft von den Vereinigten Staaten, Österreich, Belgien und den Niederlanden und nur deutlich von Japan mit einem Missvergnügenswert von 55% übertroffen. Umgekehrt sagten weniger als 15%, dass sie täglich mindestens eine Stunde zum Vergnügen lesen. Das ist ein Wert nahe am unteren Drittel, während die Werte im oberen Drittel gut über 20% bis 30% reichen (Baumert et al. 2001: 114-115, Abb. 2.13 und 2.14). Man könnte daraus eine gewisse Abneigung gegen die Überforderung mit literarischen Texten im Deutschunterricht herauslesen. Die Ursache dafür könnte die große Kluft sein, die sich zwischen der Lebenswelt der breiten Masse an Schülern in der Sekundarstufe und der literarischen Welt der alten Bildungselite aufgetan hat. Diese Kluft lässt sich offensichtlich durch didaktische Maßnahmen nicht mehr überbrücken. Der traditionelle literarische Deutschunterricht wird demnach von zwei Seiten in die Zange genommen: von den der Literatur fremd gegenüberstehenden Schülern und von der auf Instrumentalisierung für Sachkompetenzen zielenden Wissens- und Wirtschaftselite. Beide Kräfte werden den literarischen Deutschunterricht vereint zur Strecke bringen. Offensichtlich ist die Fokussierung des Deutschunterrichts auf Literatur ein Hindernis für den Erwerb der Kompetenz zum Verstehen von Sachtexten. Wenn aber die Alltagswelt ganz überwiegend von Sachtexten beherrscht wird, während literarische Texte ein Nischendasein fristen, wird dem literarischen Deutschunterricht de facto die Legitimität entzogen. Nur die lange Zeit das Feld dominierende nationale Bildungselite konnte dafür sorgen, dass eine randständig gewordene Textsorte nach wie vor den Deutschunterricht beherrscht. Die Transnationalisierung des Feldes der Bildung beendet die Herrschaft der alten Bildungselite und damit auch die Vorherrschaft der Literatur im Deutschunterricht.

Auch der naturwissenschaftliche PISA-Test hat sich 2000 grundlegend vom Unterricht an den deutschen Schulen unterschieden. Der Test konzentrierte sich fächerübergreifend auf Grundkompetenzen des Erfassens naturwissenschaftlicher Konzepte, Prozesse und exemplarischer Anwendungsbereiche. Dagegen ist der naturwissenschaftliche Unterricht in Deutschland ganz in die einzelnen Fächer Physik, Chemie und Biologie ausdifferenziert. Die fächerübergreifenden Grundkompetenzen können nur implizit im Fachunterricht erworben werden. Sie werden jedoch nicht eigens gelehrt. Dagegen hat die amerikanische Bewegung der *Scientific Literacy* bzw. der *Science for All* dazu geführt, fächerübergreifend methodisches Vorgehen für die breite Masse der Schüler in den Vordergrund zu stellen, während man die differenzierte Aneignung von fachspezifischem Wissen letztlich dem Universitätsstudium

überlassen hat (Baumert et al. 2001: 193-201). Dieses amerikanische Modell hat sich international durchgesetzt und ist deshalb auch zum Leitbild von PISA geworden. Dagegen ist der deutsche Unterricht ganz in der Hand der Fachlehrerverbände geblieben, deren Bestreben darin bestand, zur Sicherung ihrer eigenen herausgehobenen und hochbezahlten Position ihr Fachwissen möglichst rein von Verwässerungen zu halten und in voller Breite im Unterricht zu verankern. Das ist schon daran zu erkennen, dass 2000 die 144 Stunden der getesteten 15-jährigen Schüler im Schuljahr in den Naturwissenschaften weit über dem Durchschnitt von nur 128 Stunden lagen, dagegen ihr Unterricht in der Testsprache mit 110 Stunden und in Mathematik mit 112 Stunden deutlich unter dem Durchschnitt von 131 bzw. 125 Stunden rangierte (Baumert et al. 2001: 418). Rechnet man noch den Unterricht in den drei Fremdsprachen im sprachlichen Gymnasium hinzu, dann ist klar die ganz andere, von der Bildungselite bis heute maßgeblich bestimmte Bildungstradition in Deutschland zu erkennen, die sich fundamental vom Grundkompetenzen-Modell des PISA-Testes unterscheidet. Das wird auch durch die Befragung der Lehrplanexperten bestätigt, die den Aufgaben im nationalen Zusatztest eine erheblich größere Nähe (75 vs. 58% insgesamt) zu den Lehrplänen in den naturwissenschaftlichen Fächern attestiert haben als den PISA-Aufgaben (Baumert et al. 2001: 214-216). Die PISA-Forscher meinen trotzdem eher beruhigend, dass „mindestens die Hälfte der internationalen Testaufgaben in einem direkten Bezug zu den Lehrplänen [steht]“ (Baumert et al. 2001: 216). Dass der Test wegen seiner deutlichen Distanz zur schulischen Realität wertlos sein könnte, kommt für sie überhaupt nicht in Frage. Man würde sich das Geschäft verderben. Nachdem im aktuellen, im Dezember 2007 in seinen Ergebnissen bekanntgegebenen PISA-Test der naturwissenschaftliche Teil breiter ausdifferenziert wurde und z.B. auch Umweltfragen beinhaltete, haben die deutschen Schüler in diesem Teil prompt überdurchschnittlich gut abgeschnitten. Test und Lehrplan passten offensichtlich besser zueinander. In Lesen und Mathematik wurden jedoch erneut nur durchschnittliche Ergebnisse erzielt. Man sieht daran, worauf es in erster Linie ankommt, um gute Testergebnisse zu erzielen (OECD 2007).

Wer den deutschen Schulunterricht gegen PISA verteidigen möchte, könnte in der Tat die Validität des Testes grundsätzlich in Frage stellen (Jahnke und Meyerhöfer 2006; Rindermann 2006, 2007). Er misst auf jeden Fall nicht das, was die deutsche Schule im Kontext ihrer Bildungsidee und –tradition den Schülern beibringen will. Man könnte nach dem Sinn und Zweck eines solchen Testes bei 15-jährigen Schülern fragen, von denen die meisten noch lange Jahre vom Berufsleben entfernt sind. Es wäre die Frage zu stellen, warum nicht

Abiturienten in mindestens zwei Fremdsprachen, Geschichte, Literatur, Mathematik und Naturwissenschaft getestet wurden, statt Elementarkompetenzen von 15-jährigen Schülern, die sich mitten in der Pubertät befinden und mit anderen Dingen beschäftigt sind als mit auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Elementarkompetenzen. Man könnte auch sagen, dass es Sinn und Zweck hat, in dieser Lebensphase anderen Lerninhalten Vorrang zu geben als unmittelbar instrumentell verwertbaren Kompetenzen, z.B. literarischen Texten, zu denen sonst überhaupt niemand mehr einen Zugang fände. Muss Rilke zwangsläufig irgendwelchen ordinären Sachtexten geopfert werden, nur damit die deutschen 15-jährigen Schüler beim nächsten PISA-Test besser abschneiden? Könnte es nicht sein, dass deutsche Abiturienten trotz schlechtem Abschneiden beim PISA-Test der 15-jährigen Schüler über eine breitere und tiefere Bildung verfügen und studierfähiger sind als ihre Altersgenossen in den meisten konkurrierenden Ländern? PISA gibt darüber überhaupt keine Auskunft. Die Tatsache, dass deutsche Studenten vom einjährigen Auslandsstudium praktisch durch die Bank mit Bestnoten, in aller Regel mit besseren Noten als sie zu Hause erzielt haben, zurückkehren, ist ein sehr ernstzunehmender Indikator dafür, dass PISA möglicherweise etwas misst, was für den Studien- und Berufserfolg irrelevant ist.

Auch im naturwissenschaftlichen Teil zeigt der PISA-Test ein Janus-Gesicht. Man findet hier ein besonders prägnantes Beispiel für globale Strukturen der nicht-legitimen Herrschaft vor. Der Test ist ein Vehikel der weltweiten Durchsetzung eines auf Grundkompetenzen reduzierten Paradigmas, das Bildung und Fachwissen durch instrumentell verwertbares Humankapital ersetzt. Historisch gewachsene nationale Bildungstraditionen werden von diesen globalen Strukturen der Humankapital-Produktion verdrängt, ohne dass die Legitimität und die Effektivität des Humankapital-Paradigmas geklärt wären. Der PISA-Test nimmt auf nationale Bildungstraditionen keine Rücksicht und stülpt der deutschen Tradition ein auf Grundkompetenzen abgespecktes, transnational zur Vorherrschaft gelangtes amerikanisches Modell der *Scientific Literacy* über, dessen universelle Verbindlichkeit grundsätzlich in Frage gestellt werden kann. Andererseits offenbart er auch in den Naturwissenschaften eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit im deutschen Bildungssystem. Dessen fachliche Ausdifferenzierung ist offensichtlich einer alten Tradition der Bildung von Facheliten verhaftet und versagt in der Vermittlung von Grundkompetenzen an die breite Masse der Schüler, ohne sich durch besondere Leistungen in der Spitze zu rechtfertigen. Die Hüter der alten Tradition könnten sich damit verteidigen, dass PISA etwas gemessen hat, worauf die deutsche Tradition der Fachbildung bewusst verzichtet, die Vermittlung von

Elementarkompetenzen jenseits fachlicher Ausdifferenzierung, ein Test der dieser fachlichen Ausdifferenzierung gerecht würde, die deutschen Schüler dagegen an der Spitze sähe, insbesondere die Gymnasiasten, sobald sie einmal das Abitur geschafft haben. In der Tat deutet das weit überdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler beim breiter ausdifferenzierten, insbesondere Umweltfragen einbeziehenden naturwissenschaftlichen PISA-Test 2006 genau darauf hin (OECD 2007). Man könnte auch argumentieren, dass ein universitärer Physikstudiengang erst recht nicht die ausreichend vorgebildeten Studenten bekäme, wenn auch am Gymnasium der naturwissenschaftliche Unterricht auf die Vermittlung fächerübergreifender Grundkompetenzen beschränkt würde. Das ist sicherlich richtig, wenn die Meßlatte eines bisherigen Diplomstudiengangs in Physik angelegt wird. Von der anderen Seite des Konzeptes einer breit vermittelten Scientific Literacy könnte diesem Argument jedoch entgegengehalten werden, dass ein Physik-Studium als Fachstudium unmittelbar nach dem Abitur ohnehin zu früh ansetzt und dieser verfrühte Beginn mit dafür verantwortlich zu machen ist, dass sich zu wenig willige und geeignete Studenten für dieses wie auch für andere naturwissenschaftliche Fächer finden.

In den USA beginnt das wirkliche Physik-Studium erst nach dem immer noch mehr auf naturwissenschaftliche Grundkompetenzen angelegten Bachelor of Science mit dem Master und Ph.D.-Studiengang. Das deutsche Modell der ausdifferenzierten Fachbildung scheitert demnach an einer von der Schule bis zum ersten Studiengang an der Universität reichenden verfrühten Fachspezialisierung und einem damit verbundenen zu hohen Anspruch, der in der Schule offensichtlich nicht eingelöst wird und zu einer zu geringen Zahl von Studierenden der naturwissenschaftlichen Fächer führt. Als Gegenargument könnten die Verteidiger des traditionellen deutschen Modells darauf verweisen, dass die geringere Zahl universitärer Naturwissenschaftler und Ingenieure durch die größere Zahl gut ausgebildeter Facharbeiter, Techniker und Fachhochschulingenieure überkompensiert wird, die es in den konkurrierenden Ländern nicht gibt. An dieser Stelle kann wieder festgestellt werden, dass dieses Argument durchaus zutreffen mag, im transnationalen Feld der Bildung aber keine Chance mehr hat, Geltung zu behalten. Ob das amerikanische Modell am Ende zu einem besseren Ergebnis führt, ist keineswegs bewiesen, erst recht nicht, wenn berücksichtigt wird, dass gerade die Vereinigten Staaten ein großes Defizit der Ausbildung von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern durch die Rekrutierung von Nachwuchskräften aus dem Ausland kompensieren müssen. Der instrumentelle Nutzen des im OECD-Kontext zur Vorherrschaft gelangten Bildungsmodells erklärt dessen weltweite Durchsetzung offensichtlich nicht. Was

sich erneut als Erklärung aufdrängt, ist der Machtwechsel, der durch die Transnationalisierung des Feldes der Bildung stattgefunden hat. Dieser Machtwechsel stößt die Bildungsexperten der OECD mit jener Definitionsmacht aus, die er den nationalen Bildungs- und Facheliten entzieht.

Die Transnationalisierung des Feldes der Bildung und der dadurch ausgelöste Wechsel in der Ausübung von Definitionsmacht erfasst alle Zweige des deutschen Bildungssystems, so auch dessen spezifisches Modell der Berufsbildung. Vom dualen System der schulisch/betrieblichen Fachbildung, über die Ingenieurbildung an den Fachhochschulen bis zu den berufsorientierten Diplomstudiengängen und den mit dem Staatsexamen abschließenden Studiengängen an den Universitäten wird das deutsche Modell der Fachbildung von dem anglo-amerikanischen Modell der Allgemeinbildung von der Highschool bis zum universitären Bachelor- und Masterabschluss verdrängt. Dieser Verdrängungsprozess vollzieht sich ganz unabhängig von funktionalen Erfordernissen durch die Dynamik der isomorphischen Anpassung an das global dominierende anglo-amerikanische Bildungsmodell. Gleichwohl wird dieser Verdrängungsprozess von einer legitimierenden funktionalen Rhetorik begleitet. Sie spricht davon, dass die wissensbasierte Ökonomie bzw. die Wissensgesellschaft mit ihrem immer rascheren technologischen Wandel das erworbene Fachwissen und die Fachberufe immer schneller veralten lässt, weshalb Bildung auf die Vermittlung genereller Kompetenzen und lebenslanges Lernen umgestellt werden müsse. Dass dies z.B. durch die Beschränkung auf innermathematische Kompetenzen besser geht als durch die weitere Vermittlung von differenziertem Fachwissen in den einzelnen Teilgebieten der Mathematik, lässt sich indessen nicht wirklich beweisen. Es könnte auch behauptet werden, dass dadurch ein Verlust an Fachwissen eintritt, der dem deutschen Wettbewerbsvorteil der fachspezifischen inkrementalen Innovation das Wasser abgräbt. Folgen wir Hall und Soskice (2001), dann ist die stetige Verbesserung von Produkten und Prozessen auf der Grundlage des Fachwissens von Facharbeitern, Technikern und Ingenieuren der genuine Wettbewerbsvorteil der diversifizierten deutschen Qualitätsproduktion. Dieser Wettbewerbsvorteil ist indessen in Gefahr, wenn das Bildungssystem nur noch Grundkompetenzen an Stelle von tiefergehendem Fachwissen vermittelt.

Auf solche nationalen Idiosynkrasien nimmt allerdings der Prozess der weltweiten Angleichung der Bildungsstandards keine Rücksicht. Aus der Sicht der transnationalen Elite

der Bildungsforscher zeigt sich das deutsche Modell der Vermittlung von Fachwissen als „veraltet“, weil es angeblich die Anforderungen der Wissensgesellschaft nicht erfüllt. Um das nachzuweisen, genügt das schlechte Abschneiden der 15jährigen deutschen Schüler im PISA-Test. Dass es sich dabei um eine zirkelhafte Selbstbestätigung durch den Test selbst, ohne Realitätsbezug, handelt, fällt nicht weiter auf. Der weitere Test, ob auch die Innovationskraft der Wissenschaft, der Technik und der Wirtschaft von den PISA-Kompetenzen profitiert, erübrigt sich, weil diese weiteren Konsequenzen letztlich nicht genau erfasst werden können. Es genügt die Rhetorik der Wissensgesellschaft, deren Anforderungen durch die breite Vermittlung allgemeiner Grundkompetenzen und durch „lebenslanges Lernen“ zu entsprechen sei. Allein ein Blick auf die Arbeitslosenstatistik der jungen Erwachsenen müsste allerdings zumindest Zweifel an dieser Rhetorik aufkommen lassen. Es zeigt sich nämlich, dass Deutschland ausgerechnet in dieser Rubrik über einen langen Zeitraum hinweg besser abgeschnitten hat als die meisten Konkurrenten. Die besonders hohe Arbeitslosenrate der jungen Erwachsenen in Finnland (z.B. 2001 bei 19,9%) nährt die Vermutung, dass das gute Abschneiden beim PISA-Test zu einem Selbstzweck wird, der die Bildungssysteme einem global dominanten Standard unterwirft und die Diversität unterschiedlicher kultureller Traditionen zum Verschwinden bringt. Für die Weltgesellschaft bedeutet diese Tendenz, dass ihr Potential für die Evolution des Wissens schrumpft. Der Alternativenreichtum kultureller Traditionen wird einem global herrschenden Einheitsmaß geopfert.

Der PISA-Test "misst" nicht einfach Leistungsunterschiede zwischen den teilnehmenden Ländern. Vielmehr konstruiert er diese Unterschiede erst, indem er die Diversität nationaler Bildungstraditionen einem einheitlichen Maßstab unterwirft. Traditionen, die bislang ihre eigene Würde hatten und nebeneinander existierten, finden sich über Nacht nach einer durch PISA konstruierten Maßtabelle als mehr oder weniger leistungsfähig einander über- und untergeordnet. So wird durch ein simples, methodisch durchaus fragwürdiges Testverfahren eine globale Statushierarchie erzeugt, ohne dass die Legitimität dieses Verfahrens überhaupt debattiert wird.

Die Vielfalt einschränkende Wirkung der PISA-Industrie sollte jedoch nicht aus dem Blickfeld drängen, dass sich im unterdurchschnittlichen Abschneiden der deutschen Schüler nicht nur eine Unterwerfung der deutschen Kultur des Fachwissens unter die anglo-amerikanische Kultur allgemeiner Kompetenzen äußert, sondern auch eine Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit im deutschen Bildungssystem. Diese Kluft beginnt schon damit,

dass die befragten Lehrer-Experten die möglichen Leistungen der Schüler im Lesetest weit überschätzt haben (Baumert et al. 2001: 99-101). Sie zeigt sich weiterhin darin, dass es das auf Differenzierung von Schulformen, Unterricht, Selektion und Fachwissen ausgerichtete Bildungssystem offensichtlich nicht leistet, dem OECD-Maßstab genügende generelle Kompetenzen zu vermitteln. Außerdem bringt es ein hohes Maß der Leistungsungleichheit nach Schichtzugehörigkeit sowie zwischen Migranten und Einheimischen mit sich. Das dreigliedrige Schulsystem reproduziert offensichtlich mehr als die ungegliederten Schulsysteme die soziale Ungleichheit. Ein weiterer Ungleichheit reproduzierender Faktor ist die systematische Überforderung der Schüler durch das Festhalten der alten Bildungselite am Modell der breit ausgefächerten literarischen, sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung. Das beweist die Auswertung der PISA-Daten unmissverständlich (Baumert et al. 2001: 381-397). Die vielbeschworene „Durchlässigkeit“ des dreigliedrigen Bildungssystems ist in Wirklichkeit eine Einbahnstrasse von oben nach unten. Das Verhältnis zwischen Auf- und Abstieg bewegt sich zwischen 1: 11 nach einer Studie zu Nordrhein-Westfalen und 1: 18 nach einer Bremer Studie (Bellenberg 1999; Kemnade 1989). Ebenso deutlich macht sich bemerkbar, dass das Bestreben, homogene Leistungsklassen zu schaffen, dazu führt, die Ungleichheit im Leistungsniveau insgesamt zu verstärken und gleichzeitig das gesamte Leistungsniveau zu senken, ohne in der Spitze herauszuragen (Baumert et al. 2001: 106-107, 174, 230). Wie schon 2000 und 2003 gehörte Deutschland auch 2006 zu der "Spitzengruppe" derjenigen Länder, in denen die Leistungsunterschiede *zwischen* Schulen am weitaus stärksten ausgeprägt waren. Die entsprechende Varianz der Leistungen lag 2006 bei fast 70% und damit weit über dem OECD-Durchschnitt von 33%. Nur Bulgarien hat diesen Wert knapp übertroffen. Die Varianz innerhalb der Schulen befand sich knapp über 50%, bei einem OECD-Durchschnittswert von 68,1% (OECD 2007: 32).

Die ausschließliche Konzentration auf die Vermittlung von Fachwissen im Unterricht und die Selektion der Fähigen hat eine außergewöhnlich hohe Quote von zurückgestellten Kindern bei der Einschulung und von Klassenwiederholern zur Folge. Insgesamt 36% der 15-jährigen haben entweder aufgrund späterer Einschulung oder aufgrund von Klassenwiederholung die 10. Klassenstufe bei der Durchführung von PISA 2000 nicht erreicht. Hier muss berücksichtigt werden, dass der Test ganz bewusst 15-jährige Schüler unabhängig von ihrer Klassenstufe einbezogen hat. Da insgesamt diejenigen Schüler im Test besser abgeschnitten haben, die schon die 10. Klasse besuchten, hat der hohe Prozentsatz der zurückgestellten und

sitzengebliebenen Schüler in Deutschland maßgeblich das Leistungsergebnis nach unten gedrückt. Dazu kommt noch der relativ späte Stichtag bei der Einschulung (30. Juni), so dass insgesamt nur 23,5% der getesteten Schüler in Deutschland schon die zehnte Klasse, bzw. nur 0,1% schon die 11. oder eine höhere Klasse besucht haben, während der OECD-Durchschnitt bei 48,9 bzw. 8,4% lag (Baumert et al. 2001: 413, Tab. 9-1). Schon allein dadurch lässt sich ein größerer Teil des unterdurchschnittlichen Abschneidens der deutschen Schüler erklären. Daraus könnte auch geschlossen werden, dass die unterschiedlichen PISA-Testergebnisse der teilnehmenden Länder gar nicht miteinander vergleichbar sind, insbesondere Deutschland nicht in Panik verfallen müsste, um sein Schulsystem zu ändern. Dass das nicht so ohne weiteres geht, beweist die globale Dominanz des von PISA unter der Hand vermittelten Modells der Bildung, das auf die möglichst frühzeitige und schnelle Vermittlung genereller Grundkompetenzen ausgerichtet ist. Das deutsche Modell könnte mit dem Argument verteidigt werden, langfristig zu breiterem und differenzierterem Fachwissen zu führen, was mit einem punktuellen Test von 15-jährigen Schülern, unabhängig von ihrer Klassenstufe überhaupt nicht erfasst werden kann. Diese Freiheit hat das Land unter der globalen Herrschaft von PISA offensichtlich nicht mehr, obwohl es keinen schlagenden Beweis dafür gibt, ob ein Land irgendeinen „wirtschaftlichen“ Nutzen davon hat, wenn es seine Jugend möglichst früh und schnell durch ein auf die Vermittlung von Grundkompetenzen fokussiertes Bildungssystem hindurchschleust.

Man kann hier beobachten, wie sich im Kontext der Weltgesellschaft eine Governance von transnational vernetzten Experten herausbildet, die am Maßstab demokratischer Prinzipien gemessen, nicht-legitimen Charakter hat, gleichwohl aber die traditionell legitimen Formen der Herrschaft in den Nationalstaaten verdrängt. Wieder sollte diese Tatsache aber nicht über die Schwächen des deutschen Bildungssystems hinwegtäuschen, die insbesondere aus dem Festhalten am Modell der klassischen Bildung und der Vermittlung von Fachwissen bei gleichzeitiger Öffnung für die breiten Massen resultiert. Offensichtlich führt diese hybridale Form der Modernisierung zu Defiziten der Kompetenzvermittlung, sowohl in der Spitze als auch in der Breite. Eine damit einhergehende Besonderheit ist das hohe Maß, in dem deutsche Schüler regelmäßigen Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule benötigen. Es sind 14,1%, während sich der OECD-Durchschnitt bei 11,1% befindet und gut positionierte Länder im PISA-Test weit unter dem Durchschnittswert zu finden sind (Baumert et al. 2001: 417, Tab. 9.2).

Im Vergleich zum Mittelwert der Schulstunden im Jahr und anderen Faktoren wie der Klassengröße, dem Anteil von alleinerziehenden Eltern, dem Schulklima und der Bewertung der Lehrer wie auch des Unterrichts durch die Schüler sind die Dreigliedrigkeit des Schulsystems, die hohe Selektivität durch die Fokussierung auf Fachwissen statt Grundkompetenzen, verbunden mit viel Nachhilfeunterricht sowie hohen Zurückstellungs- und Wiederholungsquoten, die bei weitem erklärungskräftigsten Faktoren, die das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler beim PISA-Test erklären (Baumert et al. 2001: 413, 417, 422, 455-467, 471-475, 479-481, 490-500).

Dieses Ergebnis bringt einerseits zum Ausdruck, dass PISA eine andere Lernkultur zur globalen Vorherrschaft bringt, als es der deutschen Tradition von klassischer Bildung und Vermittlung von Fachwissen entspricht, ohne dass man ohne weiteres die generelle Überlegenheit der neuen Weltkultur über die alte deutsche Fachbildungstradition behaupten könnte. Andererseits sind daran die Konsequenzen einer hybridalen Modernisierung zu beobachten, die den Weg der Bildungsexpansion beschritten hat, ohne etwas an dem traditionell berufsständischen Modell der klassischen Fachbildung – von der dualen schulisch/betrieblichen Ausbildung bis zum universitären Diplomstudiengang – zu ändern. Die Folge dieser Art der Modernisierung ist die große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die von PISA offenbart wurde. Es besteht jetzt allerdings die hohe Wahrscheinlichkeit, dass mit PISA der Weg der hybridalen Modernisierung mit noch höherem Leistungsdruck fortgesetzt wird. Der Bildungsprozess soll jetzt mit früherer Einschulung und kürzerer Dauer vollzogen werden, ohne vom klassischen Anspruch der Vermittlung von Fachwissen irgendwelche Abstriche zu machen. Das aktuellste Beispiel dafür ist das bayerische achtjährige Gymnasium (G8) (Schultz 2008c). Diese fortgesetzte hybridale Modernisierung zu Lasten überforderter Schüler und Lehrer ist der fatalen Allianz der transnationalen Elite der Bildungsforscher und Wirtschaftsmanager mit der nationalen Elite der Lehrerverbände und Bildungspolitikern zu verdanken. Auf einen Punkt gebracht kann man sagen, dass die deutschen Schüler deshalb beim PISA-Test versagt haben, weil sie von einer fachlich weit überqualifizierten und komplementär dazu pädagogisch mangels Erdung in der Lebenswelt der Schüler hilflosen Lehrerschaft nach fachlich weit überfrachteten Lehrplänen systematisch überfordert werden. Es sollen kleine Sprachgenies oder Naturwissenschaftler herangezogen werden. Dabei wird die Entwicklung der elementaren Kompetenzen, bis hin zu den sozialen Kompetenzen, vernachlässigt. Das Ergebnis ist die

große Kluft zwischen Anspruch und Realität, die von PISA unerbittlich ans Tageslicht gefördert wurde.

Alle Zeichen deuten darauf hin, dass die Konsequenzen, die aus PISA gezogen werden, auf die weitere Verschärfung dieser Problematik hinauslaufen und nicht auf ihre Lösung durch Preisgabe des überhöhten, in der Massenbildung nicht einlösbaren Anspruchs. Wenn die Professoren an den Universitäten die mangelnde Studierfähigkeit der Abiturienten beklagen, dann setzt sich diese Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit auf der Ebene des Universitätsstudiums nur weiter fort, bis die Professoren eines Tages begriffen haben, dass nach einer achtjährigen Sekundarschule kein genuin wissenschaftliches Studium beginnen kann, sondern die Allgemeinbildung mit disziplinärem Fokus für weitere vier Jahre fortgeführt wird, auf deren Fundament erst die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, d.h. nach 16 Jahren Schulung, einsetzen kann. Auch an den Universitäten traktieren Professoren ohne Erdung in der alltäglichen Lebenswelt die Studierenden mit einem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, der weithin nicht eingelöst werden kann und das wissenschaftliche Studium zur Fiktion werden lässt. Bologna herrscht ihnen nun eine Kehrtwende auf, deren Tragweite noch gar nicht richtig erfasst wird, wenn z.B. die Ingenieure kurzerhand den vierjährigen Bachelor zum kompletten Ersatz des Diplomstudiengangs machen.

Die Transformation der Legitimations- und Erwartungsstrukturen

Weder PISA noch der Bologna-Prozess können sich auf sanktionsbewehrte Instrumente der Durchsetzung in den nationalen Gesellschaften stützen. PISA bietet lediglich zusätzlich zur Bildungsstatistik der OECD Informationen über das Abschneiden der teilnehmenden Länder beim Test von muttersprachlichen sowie mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen fünfzehnjähriger Schüler. Es bleibt den nationalen Regierungen überlassen, welche Schlüsse sie aus den Ergebnissen ziehen. Bologna hat insofern einen verbindlicheren Charakter als PISA, als sich in diesem Verfahren die teilnehmenden nationalen Regierungen auf das Programm der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes nach dem Bachelor-/Master-Modell und auf einen Zeitplan der Verwirklichung bis 2010 geeinigt haben. Die EU hat das Programm im März 2000 in ihre Lissabon-Strategie der Schaffung der wettbewerbsfähigsten und dynamischsten „wissensbasierten“ Ökonomie der Welt

aufgenommen. Diese Ökonomie soll sich durch nachhaltiges Wachstum, mehr und bessere Beschäftigung und größere soziale Kohäsion auszeichnen.

Die Inklusion des Bologna-Prozesses in die Lissabon-Strategie der EU hat die Macht ein Stück weg von der Seite der Bildung und des Fachwissens und der Bildungselite sowie den Facheliten und hin zum Humankapital und der Wirtschaftselite verlagert. Während die Idealisten am Anfang des Prozesses noch von der Erhaltung von kultureller Vielfalt träumen konnten, hat sich mit der Inklusion in die Lissabon-Strategie die Steigerung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit durch Humankapital in den Vordergrund geschoben. Auf dieser Linie sind „lebenslanges Lernen“ und die Steigerung der „employability“ in den Zielkatalog des Bologna-Prozesses aufgenommen worden (Schnitzer 2005; Lavdas, Papadakis und Gidarakou 2006; Lohmann 2006).

Die EU hat die Bildungspolitik in ihr Verfahren der Offenen Methode der Koordinierung aufgenommen. Dadurch werden die Fortschritte der EU-Mitgliedstaaten in der Umsetzung des Bologna-Prozesses dem Verfahren von Monitoring und Benchmarking, Peer Review und Evaluation unterworfen. Kein Mitgliedstaat wird mit Sanktionen zur Umsetzung von Bologna gezwungen. Und es bleibt den Mitgliedstaaten überlassen, wie und in welchem Zeitrahmen sie das tun (Eberlein und Kerwer 2004; Jacobson 2004; Bernhard 2005).

Unter den geschilderten Bedingungen müssten die Kräfte des Widerstands gegen Veränderungen dafür sorgen können, dass sowohl PISA als auch Bologna die historisch gewachsenen Bildungsstrukturen weitgehend unversehrt lassen, Widerstand, Verzögerung, Verwässerung und Absorption durch die eigenen Strukturen vorherrschen. Solcher Widerstand wird auch tatsächlich geleistet. Die eingespielten nationalen Policy-Netzwerke im Feld, die Schulen, Schulämter, Philologenverbände und Kultusministerien, Hochschulen, Hochschulrektorenkonferenz, Hochschulverband und Wissenschaftsministerien haben verlangsamend, verzögernd und nach Möglichkeit in Gestalt der Anpassung des Neuen an das traditionell Gegebene reagiert. PISA und Bologna werden demgemäß „pfadabhängig“ umgesetzt. Aber sie werden eben doch umgesetzt und bewirken Veränderungen. Potentielle Veto-Spieler (insbesondere der Philologenverband der Gymnasiallehrer und der Hochschulverband der Professoren) haben erhebliche Reputationsverluste hinnehmen müssen, allein schon deshalb, weil sie zu Massenverbänden ohne Exklusivität geworden sind und sich von der Pflege der Berufsethik weg und hin zur Interessenvertretung bewegt haben. Diese

Schwächung der traditionellen Verbände hat dem transnationalen Netzwerk der Bildungsforscher einen umso größeren Spielraum in der Ausübung von Definitionsmacht gegeben.

Die Tradition hat im Kontext der Weltkultur an Legitimität eingebüßt. Wenn sich die Umwelt verändert und ein Bewegungsprozess auf breiter Linie in Gang gekommen ist, *erscheinen* die Transaktionskosten der Veränderung plötzlich geringer als die Kosten des Festhaltens an alten Traditionen. Es kommt dabei allein darauf an, wie die Kosten eingeschätzt werden. Sobald erste Commitments eingegangen wurden und der Zug fährt, sorgt der Mechanismus der Dissonanzreduktion (Festinger 1962; Münch 1972) dafür, dass Transaktionskosten in immensem Umfang mit dem Argument getragen werden, dass das Verharren in der alten Tradition noch kostspieliger geworden wäre. Man weiß es zwar nicht im objektiven Sinn, aber man sieht es so aus der Sicht der im Gang befindlichen Bewegung. Mit der Teilnahme an dem gemeinsamen Prozess der offenen Koordinierung werden die alten Traditionen der Bildung in einem anderen Licht als zuvor gesehen. Sie verlieren ihre selbstverständliche Geltung, das Festhalten an ihnen stellt sich jetzt als nachteiliger als ihre Veränderung dar, auch die größten Kosten und unerwarteten Nebeneffekte erscheinen im Vergleich zum Festhalten an den Traditionen als das kleinere Übel.

Da hier offensichtlich Veränderungen ohne Sanktionsmacht gegen machtvolle Akteurskonstellationen durchgesetzt werden, hat in der Forschung zur OMK der EU zunehmend ein Forschungsansatz Beachtung erlangt, der das Verfahren als Lernprozess deutet. In dem Verfahren findet demnach eine Rekombination des Wissens statt. Policy-Programme werden aus ihrem Verbund mit gewachsenen Traditionen herausgezogen, sie werden dekontextualisiert, um sich als allgemein anwendbar zu beweisen und als übernehmenswerte Beispiele guter Praxis zu dienen. In Peer Review Verfahren überprüfen Experten die Wirksamkeit von Policy-Programmen und beobachten, wie weit und mit welchen Erfolgen sie von den Mitgliedstaaten implementiert wurden. Das Verfahren erweitert den Denkhorizont der Akteure, zieht sie aus der Verstrickung in alte Denkschablonen und Loyalitäten heraus, um sie für neue Problemdefinitionen und -lösungen zu öffnen. Es findet eine rekursive Reflexion der Praxis statt, indem immer wieder im Vergleich mit anderen Ländern geprüft wird, welche Ergebnisse eine bestimmte Praxis hervorbringt (Bernhard 2005).

Lernprozesse sind demnach geeignet, Veränderungen auch ohne Sanktionsmacht in Gang zu setzen. Dabei wird in der Regel unterstellt, dass solche Lernprozesse in der Tat zu besseren Problemlösungen als in der Vergangenheit führen. Freilich muss das nicht zwangsläufig der Fall sein, zumal in der Regel sowohl die Problemdefinition als auch die Problemlösung geändert wird, die neue Praxis demnach gar nicht auf dieselben Ziele ausgerichtet ist wie die alte. Mit der Veränderung der Praxis geht in aller Regel auch eine Zielverschiebung einher. Wenn das Erlernen von Grundkompetenzen die Aneignung von Bildung und Fachwissen ablöst, dann wird de facto das Ziel der Bildung verändert, für das dann ein studienbegleitendes, kursbezogenes Prüfungssystem geeigneter ist als eine Blockprüfung am Ende eines Studiums. Es fragt sich dann, ob solche Zielverschiebungen allein durch Lernen möglich sind. Zumindest soweit sie erkannt werden, sollten sie auf den Widerstand der tragenden Kräfte und Hüter der alten Ordnung stoßen. Außerdem ist in vielen Fällen überhaupt nicht sicher zu entscheiden, welche erwünschten und welche unerwünschten Effekte von einer Veränderung der Praxis erzeugt werden. Sicheres Wissen ist allein schon wegen der hohen Komplexität und vielfältigen Interdependenzen nicht vorhanden. Umso erstaunlicher ist es, dass trotzdem Veränderungen stattfinden und Widerstände überwunden werden. Um das zu erklären, bietet sich der institutionalistische Rückgriff auf isomorphe Prozesse (DiMaggio und Powell 1983) und der feldtheoretische Rückgriff (Bourdieu 1992, 2004; Kraus 1989) auf materielle und symbolische Machtverschiebungen im Feld der Bildungspolitik an. Institutionalistisch wird der Vorgang nicht als eine Veränderung der Mittel zur Erreichung der vorher schon gegebenen Zwecke begriffen, sondern als eine Veränderung der Sicht auf die Dinge, der Situationsdefinition, durch die sowohl Ziel als auch Mittel einer Veränderung unterworfen werden. Mit der veränderten Wahrnehmung der Realität verlieren die alten Traditionen ihre Legitimität und ihre Träger an symbolischer Macht, dagegen gewinnen neue Programme an Legitimität und ihre Verfechter an symbolischer Macht. So greifen isomorphe Prozesse und Verschiebungen der symbolischen Macht Hand in Hand. Im nationalen Feld der Bildung haben sich das Verständnis von Bildung als Kulturgut und Fachwissen und die symbolische Macht der Philologenverbände gegenseitig gestützt, im transnationalen Feld ist das Verständnis von Bildung als Humankapital mit der symbolischen Macht der transnational vernetzten Bildungsforscher verknüpft. Die methodische Verbesserung der Bildungstests hat zu einer Annäherung an naturwissenschaftliche Verfahren geführt und damit die Autorität der Bildungsforscher und die Respektierung ihrer Ergebnisse erheblich erhöht. Sie können mit der Weihe wissenschaftlicher Wahrheit eine Autorität für sich beanspruchen, die den eingelebten

nationalen Bildungstraditionen zunehmend versagt bleibt. Wissenschaftliche Wahrheit schlägt Tradition.

So ist der Erfolg von PISA durch eine Verschiebung von traditionaler zu rationaler Legitimität und eine entsprechende Machtverschiebung von der nationalen Bildungselite zur transnationalen Wissenselite zu erklären. Dabei findet de facto eine Einschränkung der Evaluation auf die durch PISA gemessenen Parameter statt, die unter der Hand Bildung als Kulturgut und Fachwissen durch Bildung als Humankapital ersetzt und eine Zielverschiebung beinhaltet. Die Kritik daran (Hentig 2003; Duncker 2004; Kraus 2005; Gauger 2006) kann sich allerdings nur auf die alte Tradition stützen und steht angesichts der Koalition von transnationaler Wissens- und Wirtschaftselite auf verlorenem Posten. Kompetenzen sind messbar, Bildung ist nicht messbar. Wenn angefangen wird, „Bildungserfolge“ zu messen, ergibt sich zwangsläufig eine Zielverschiebung von Bildung zu Kompetenzen. Was diese Zielverschiebung erklärt, ist die Koalition zwischen der Orientierung der Bildungsforscher an messbaren Ergebnissen und dem Interesse der Wirtschaftselite an verwertbaren Kompetenzen. Dabei hat die Wirtschaftselite im Vergleich zur Bildungselite und zu den Facheliten allein dadurch an legitimer Definitionsmacht über Sinn und Zweck der Bildung gewonnen, dass ein immer größerer Teil der Hochschulabsolventen von der Privatwirtschaft beschäftigt wird, während der relative Anteil der im öffentlichen Dienst beschäftigten Hochschulabsolventen entsprechend gesunken ist.

Gegen die Koalition von Wissenselite und Wirtschaftselite, unterstützt durch die auf den Erwerb praktischer Kompetenzen ausgerichteten Studierenden, stellt sich das Beharren auf Bildung als Kulturgut in mehrerer Hinsicht als unzeitgemäß dar. Bildung als Kulturgut wird ins Museale abgedrängt. Die Erhaltung von Bildung als Kulturgut erscheint als ein Hindernis für die Behauptung im internationalen wirtschaftlichen Wettbewerb. Sie führt allein schon dazu, dass zu wenig Naturwissenschaftler und Ingenieure und zu viele Geisteswissenschaftler ausgebildet werden. Die Pflege von Geschichte, Kultur und Sprache kann sich im Kontext der Weltkultur sogar als unzeitgemäßer Nationalismus darstellen. Bildung ist umso weniger als Kulturgut vermittelbar, je weniger sich die Schüler und Studierenden als nachfolgende Generation einer Bildungselite verstehen, sondern in breiter Masse in Berufen tätig werden, die von den Bildungsgütern weit entfernt sind.

Da sich die OECD-Mitgliedsländer auf PISA eingelassen haben, wird eine Entwicklung in Gang gesetzt, in der sich isomorphe Prozesse mit Verschiebungen der symbolischen Macht im Zuge der Transnationalisierung des Feldes der Bildung verbinden. Die Verschiebungen der symbolischen Macht im Feld bilden den Mechanismus, durch den die isomorphen Prozesse der Unterwerfung unter normativen Druck und gegebenenfalls auch Zwang sowie der Nachahmung in eine bestimmte Richtung verlaufen, und zwar in die Richtung von Bildung als Kompetenz und verwertbares Humankapital. Die Verschiebung der symbolischen Macht im Feld ist durch die Herausbildung, engere Vernetzung und Stabilisierung von transnationalen Akteursnetzwerken (Bildungsforscher), Institutionen (OECD) und wissenschaftlichen Paradigmen (quantitative komparative Bildungsforschung) zu erklären. Flankierend kommt die Koalition der transnationalen Wissenselite mit der transnationalen Wirtschaftselite und die Erosion von Bildung als Kulturgut durch das Fehlschlagen ihrer Vermittlung an eine breitere Masse der in die tertiäre Bildung einbezogenen Bevölkerung hinzu. Korrespondierend dazu verliert das symbolische Kapital der Bildungselite an Wert.

Was soweit exemplarisch für PISA demonstriert wurde, lässt sich mit entsprechenden Anpassungen auch für Bologna sagen. Im Unterschied zu PISA liegt der Bologna-Prozess nicht in der Hand der Bildungsforscher, sondern in der Hand der Bildungsminister und seit der Konferenz in Prag im Jahre 2001 in der Hand der EU-Kommission, die seitdem den Prozess vorantreibt (Eckard 2005; Alesi et al. 2005; Witte 2006). Während PISA allein Informationen über den Leistungsstand der 15-jährigen Schüler in den teilnehmenden Ländern vermittelt und die nationalen Regierungen frei entscheiden lässt, welche Schlüsse daraus zu ziehen sind, formuliert Bologna Ziele, Zeitpläne und Modelle der Umsetzung. Dementsprechend ergeben sich aus Bologna flächendeckende und tiefgreifende Veränderungen der Hochschulbildung in denjenigen Ländern, in denen bislang davon erheblich abweichende Strukturen dominierten. Dagegen sind die Wirkungen von PISA ergebnisoffener und eher auf längere Sicht zu sehen, aber doch deutlich erkennbar in den veränderten Erwartungs- und Legitimationsstrukturen und den Verschiebungen in den Leitideen und den Strukturen der symbolischen Macht. Was Bologna mit PISA teilt, ist die transnationale Vereinheitlichung von Bildungsstandards und die Orientierung an der Entwicklung von Kompetenzen als Humankapital zur Förderung der Wettbewerbsfähigkeit von Individuen, Organisationen und Nationen und des wirtschaftlichen Wachstums. Die mit Bologna einhergehende Standardisierung und Modularisierung der Hochschulbildung und die

Ausrichtung auf die Vermittlung marktfähiger Qualifikationen korrespondiert der Fokussierung von Kompetenzen statt Bildung als Kulturgut durch PISA.

Obwohl Bologna mehr als PISA in der Hand politisch-administrativer Apparate liegt, ist auch bei Bologna eine Verschiebung weg von Bildung als Kulturgut und hin zu Bildung als Kompetenz und Humankapital zu beobachten. Auch Bologna zielt auf messbare standardisierte Kompetenzen. Wie ist diese Parallelität zu erklären? In der hier zugrunde liegenden Perspektive liegt die Erklärung darin, dass auch Bologna eine Verschiebung der symbolischen Macht weg von der traditionellen Bildungselite und hin zu einer transnationalen Koalition von Wissenselite und Wirtschaftselite beinhaltet. Die Eingliederung des Bologna-Prozesses in die Lissabon-Strategie der EU bringt diese Machtverschiebung deutlich zum Ausdruck. Sie zielt auf die Entfaltung der „wissensbasierten Ökonomie“. Die damit angezielte europäische Wissensgesellschaft zeichnet sich durch die Ablösung historisch gewachsener kultureller Traditionen durch einen einheitlichen Raum des wissenschaftlichen Wissens und die Nutzung des Englischen als Medium der Verständigung aus. Zum normativen Druck wissenschaftlicher Expertise und zur Nachahmung durch Benchmarking kommt im Bologna-Prozess noch ein Minimum an Zwang hinzu, weil die EU-Kommission finanzielle Förderanreize an die zügige Umsetzung des Prozesses knüpft.

Die Verschiebung von symbolischer Macht im transnationalisierten Feld der Bildung zugunsten der Koalition von Wissens- und Wirtschaftselite fügt die Bildung als eine tragende Säule in das neue Leitbild der Wissensgesellschaft ein. Während Bildung im klassischen Kontext des Nationalstaats neben der zunehmenden Vermittlung von Kompetenzen für den Arbeitsmarkt immer auch den Auftrag der Erhaltung und Entwicklung der nationalen Kulturtraditionen von Geschichte, Sprache, Literatur und Kunst hatte, verliert sie jenseits des Nationalstaats die kulturelle Verwurzelung und wird weit mehr als zuvor von der Vermittlung von Kompetenzen für einen sich dynamisch entwickelnden Arbeitsmarkt in Anspruch genommen. In der transnationalen Wissensgesellschaft sind allgemein und überall verwertbare Kompetenzen gefragt, während die Pflege kultureller Traditionen ins Museum verbannt wird. Mit der Verallgemeinerung und Verwissenschaftlichung der Kompetenzen verlieren auch die eher traditionsgebundenen, auf Erfahrungswissen aufbauenden Formen der Berufsausbildung, wie die in Deutschland praktizierte duale Ausbildung oder die Diplomstudiengänge der Ingenieurausbildung an Bedeutung. Es setzt sich das insbesondere in den liberalen Wohlfahrtsstaaten praktizierte Modell der generalisierten Tertiärbildung durch,

weil es für sich beansprucht, dass es den direkteren Anschluss an die Wissenschaft hat und generelle Kompetenzen vermittelt, die an keinen lokalen Kontext gebunden sind. Die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums unterstützt diesen Prozess und lässt die alten Formen der Berufsausbildung als nicht mehr zeitgemäß erscheinen. An die Stelle beruflicher Ausbildung tritt die generalisierte Ausbildung, die durch „lebenslanges“ Lernen immer wieder erneuert und für die sich rascher verändernden Aufgaben durch Weiterbildung und Umschulung jeweils spezifiziert wird.

Die soziale Inklusion des Individuums wird in der transnationalen Wissensgesellschaft nicht mehr durch die Zugehörigkeit zu Familie und Berufsgruppe und entsprechende verbandliche oder gewerkschaftliche Organisation gewährleistet, sondern durch seine individuelle Behauptung auf dem Arbeitsmarkt (Münch 2001b). Die ganze Last der sozialen Inklusion fällt deshalb der Vermittlung von verwertbaren Kompetenzen für den Arbeitsmarkt durch die Bildung zu. Die Berufsgruppen üben nicht mehr die Definitionsmacht über gute Bildung und Praxis aus. Vielmehr entscheidet das Zusammenspiel von artikulierter Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und beschleunigter wissenschaftlicher Wissensentwicklung darüber, welche Kompetenzen sich verwerten lassen. Deshalb erscheinen generelle, wissenschaftsbasierte Kompetenzen aus der Hand der Hochschulen als besser verwertbar als das praktische Wissen traditioneller Berufsgruppen. Bildung ist dann nicht mehr an Berufe und ihre ständische Organisation gebunden, sondern überall verwertbares Humankapital.

Hybride zwischen Weltkultur und nationalen Entwicklungspfaden

Soweit haben wir erfasst, wie durch PISA und Bologna die Legitimations- und Erwartungsstrukturen so verändert werden, dass sich das transnationale Leitbild von Bildung als Kompetenz und Humankapital gegen das nationale Leitbild von Bildung als Kulturgut und Fachwissen durchsetzen kann. Das bedeutet, dass das neue Leitbild bessere Chancen hat, die Formalstruktur von Bildungseinrichtungen zu prägen, während die Aktivitätsstruktur der alltäglichen Praxis davon noch relativ unberührt bleiben kann (Meyer und Rowan 1977). Trotz PISA hat sich z.B. am deutschen dreigliedrigen Schulsystem noch nichts geändert. Auch die alte Praxis des Unterrichts besteht fort, und zwar neben der Vermehrung von PISA-ähnlichen Tests und der Verbreitung einer PISA-kompatiblen Rhetorik, die sich zunehmend der gewünschten Floskeln wie „Lernen lernen“, „lebenslanges Lernen“, Erwerb von

„Kernkompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ bedient (Mugabushaka 2005). Elemente des neuen Paradigmas werden angelagert, ohne dass die alten Elemente beseitigt werden. Es entstehen „Hybride“ mit ganz anderen als den beabsichtigten Wirkungen. In Bayern bedeutet das neue achtjährige Gymnasium eine formale Angleichung an das internationale Standardmaß. Dass damit das Gymnasium endgültig vom Status einer Eliteposition mit klassischem Bildungsanspruch auf das international übliche Niveau der reinen Kompetenzvermittlung für die breite Masse heruntergestuft wird, bleibt verborgen und wird beharrlich geleugnet, zumal sich der Philologenverband aus eigenem Interesse gegen diese Prestige senkende Herabstufung wehren muss. Die Folge davon ist, dass der ganze Bildungsdünkel des klassischen Gymnasiums in acht Jahre gepackt, das Curriculum noch mehr überfrachtet wird als zuvor und z.B. im sprachlichen Gymnasium keine der drei Sprachen richtig gelernt wird, in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften zwar viel Lernstoff hineingepackt wird, aber nur wenig hängen bleibt (Schultz 2008a, 2008b). Aufgrund der überzogenen Ansprüche, bleibt die Konzentration auf die PISA-relevanten Kernkompetenzen auf der Strecke. Die Leidtragenden dieser Übertragung moderner transnational gestellter Anforderungen auf ein traditionelles System sind überforderte Schüler, Lehrer und Eltern. Letztere melden sich deshalb mit heftigem Protest zu Wort (Taffertshofer 2007).

So trägt der nicht mehr ins Umfeld passende klassische Bildungsanspruch des Gymnasiums an der Spitze des dreigliedrigen Schulsystems, wie auch die Konzentration einer neuen Unterschicht der Schulversager auf die Hauptschule am unteren Ende des Systems dazu bei, dass systematisch unterdurchschnittliche PISA-Testergebnisse erreicht werden (Baumert et al. 2001, 2002). Das deutsche Schulsystem ist an PISA deshalb gescheitert, weil es noch nicht die transnationale Umstellung von klassischer Bildung und Fachwissenaneignung auf massenhaften Kompetenzerwerb und Humankapital vollzogen hat. Das Festhalten am ständischen Modell des dreigliedrigen Schulsystems hat unter der Bedingung der Expansion der Sekundarschulbildung eine neue Unterschicht der auf die Hauptschule konzentrierten Schulversager produziert und gleichzeitig das Gymnasium dadurch ruiniert, dass es zu einer Massenausbildungsstätte gemacht wurde, die nach wie vor auf das klassische Bildungsideal fixiert ist. Dieses Ideal wird jedoch längst nicht mehr erreicht, während gleichzeitig der Erwerb von Kernkompetenzen durch das alte Leitbild verhindert wird. Das Gymnasium schickt deshalb Abiturienten auf die Universitäten, die zwar drei Sprachen gelernt haben, aber die größten Schwierigkeiten haben, sich die jeweilige englische Fachliteratur anzueignen.

Die Selbstlüge hat sich dann im Universitätsstudium fortgesetzt, in dem Anspruch und Realität ebenso weit auseinander klaffen (vgl. Windolf 1997; Teichler 2005). Im Zuge des Bologna-Prozesses geht es weiter mit der Einführung englischsprachiger Lehrveranstaltungen, in denen sich Dozenten und Studenten auf einem sprachlichen Niveau verständigen müssen, das den Diskurs, die Denkprozesse und ihre Resultate auf ein entsprechend niedrigeres Niveau herabsinken lässt. Wieder produziert das Aufeinandertreffen von klassischem Bildungsideal und aktuellen Anforderungen der Transnationalisierung von Bildung einen Hybrid, in dem sich die schlechten Eigenschaften beider Seiten zu einem fatalen Bündnis der Niveausenkung vereinigen. Der Widerspruch zwischen klassischem Bildungsideal und aktuellen Anforderungen der Transnationalisierung von Bildung kann demnach offensichtlich auch auf eine Weise bewältigt werden, die einen Hybrid mit unerwünschten Effekten nach beiden Seiten hervorbringt. Der Verzicht auf das klassische Bildungsideal mit einer entsprechenden Beschränkung der Kernkompetenzen auf Englisch, Deutsch, Mathematik und eine Naturwissenschaft würde zwar den endgültigen Abschied vom klassischen Bildungsideal bedeuten, aber für Standards sorgen, die dann auch eingehalten werden können und nicht zur bloßen Fiktion verkommen.

Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich im internationalen Vergleich durch eine besonders große Diskrepanz zwischen hohem klassischem Anspruch und erbärmlicher Wirklichkeit aus. Die PISA-Ergebnisse haben diese Diskrepanz in krasser Deutlichkeit ans Tageslicht gebracht (Baumert et al. 2001, 2002). Man erkennt daran, dass die Einschleusung der massenhaften Sekundar- und Tertiärbildung das alte System ausgehöhlt und seine Leistungsfähigkeit untergraben haben. Das Modell passt nicht mehr zur Realität. In dieser Hinsicht ist es funktional defizitär geworden. Es erfüllt nicht mehr die alten Anforderungen des klassischen Bildungsideals und noch nicht die neuen Anforderungen des transnational verwertbaren Humankapitals.

Allerdings existiert das System mit seinen Defiziten seit gut dreißig Jahren. Die funktionalen Defizite reichen offensichtlich nicht aus, um einen leistungssteigernden institutionellen Wandel herbeizuführen. Soweit Wandel stattfindet, ist er deshalb funktionalistisch nicht zu erklären. Wieder müssen wir hier auf Verschiebungen der symbolischen Macht und der damit verbundenen Legitimationskraft der Leitideen der Bildung zurückgreifen. Auf der ersten Stufe haben wir damit die institutionelle Anlagerung neuer Elemente (Thelen 2002),

insbesondere auf der Ebene der Formalstruktur der öffentlichen Selbstdarstellung des Bildungssystems und seiner Organisationen (Schulen, Universitäten) erklärt. Dadurch wurde allerdings keine Leistungssteigerung erzielt, sondern ein Hybrid geschaffen, der selbst das Leistungsdefizit des Systems in Bezug auf das klassische Bildungsideal erzeugt hat (die Umstellung von Eliteinstitutionen auf Massenausbildung seit den 1970er Jahren) ohne die erwartete Leistung in Bezug auf das neue Leitbild von Bildung zu erbringen. Dieser erste institutionelle Wandel ist demnach nicht durch eine de facto erfolgende funktionale Leistungssteigerung zu erklären, sondern durch eine erste Verschiebung der symbolischen Macht hin zu einer Koalition von neuer Wissenselite und Wirtschaftselite. Sie hat jedoch nicht ausgereicht, um flächendeckend einen Institutionenwandel herbeizuführen, der das klassische Bildungsideal ganz aufgibt und die Curricula ganz auf Kompetenzerwerb und Humankapitalbildung umstellt.

Zu erklären ist dieser etwa dreißigjährige Schwebezustand dadurch, dass es den Kräften der Tradition gelungen ist, das alte System in seinen wesentlichen Strukturen zu erhalten, während die Kräfte der Modernisierung nur so viel Erfolg hatten, dass die neuen Anforderungen einer auf verwertbare Kompetenzen statt klassischer Bildung und Fachwissen (Wissens- und Wirtschaftselite der Bildungsforscher und der Wirtschaftsmanager) und auf breite Inklusion der Bevölkerung in die Sekundar- und Tertiärbildung (Arbeiterelite in Sozialdemokratie und Gewerkschaften) zielenden Ausbildung zwar akzeptiert, aber in das alte dreigliedrige ständische Schulsystem hineingenommen wurden (Lenhardt 2002a). Im dreigliedrigen Schulsystem haben in Deutschland in weltweit nahezu einmaliger Weise die ständischen Wurzeln auch im demokratischen Zeitalter überlebt, während nahezu alle OECD-Länder längst die Einheitsschule eingeführt haben. Die amerikanische Humankapital-Theorie geht davon aus, dass alle Staatsbürgerinnen und Staatsbürger ein Recht darauf haben, ihre intellektuellen Kompetenzen so weit wie möglich zu entwickeln, um vollgültig und wettbewerbsfähig am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können, sich auf dem Markt behaupten, in der Politik Interessen artikulieren und an der öffentlichen Meinungsbildung mitwirken zu können. Dagegen wird das in Deutschland nach wie vor herrschende, insbesondere vom Philologenverband, vom Lehrerverband und vom Hochschulverband der Professoren getragene ständische Modell von der Doktrin geleitet, dass die Menschen mit unterschiedlichen Begabungen geboren werden, die in möglichst homogenen Gruppen auf verschiedene Schulen zu verteilen sind, um das in ihnen steckende Potential ausschöpfen zu können (Lenhardt 2002b). Zusammen mit dem im demokratischen Zeitalter nicht zu

verweigernden Anspruch auf möglichst weitgehende Bildung nach dem in den 1960er Jahren von Ralf Dahrendorf (1965) eingeklagten Prinzip der Bildung als Bürgerrecht hat das Festhalten an dem ständischen Begabungsmodell dazu geführt, dass der demokratisch-inspirierte Ansturm auf die ranghöheren Schulen mit besonders ausgeprägten Selektionsmaßnahmen beantwortet wurde. So sind Tests, Zeugnisse und Lehrer für die deutschen Schüler eine Bedrohung geworden. Dagegen verstehen amerikanische Schüler Tests als Benchmarking, auf das sie bei Misserfolgen weniger als die deutschen Schüler mit dauerhafter Entmutigung reagieren. Misserfolge werden mehr als Ansporn für weitere Anstrengungen gesehen (Little et al. 1995; Czerwenka et al. 1990).

Das Festhalten am ständischen Modell der Bildung, mit dem sich die Fokussierung auf klassische Bildung und Fachwissen verbindet, hat in Deutschland unter der Bedingung der Öffnung für die moderne Idee der Bildung als Bürgerrecht einen Hybriden erzeugt. Dieser Hybrid hat die Schule zu einer Strafinstanz gemacht, in der sich keine Lerngemeinschaft zwischen Schülern und Lehrern bilden kann. Das System der Selektion führt zu einer im internationalen Vergleich außergewöhnlich großen Zahl von Schülern, die bei der Einschulung zurückgestellt werden, eine Klasse wiederholen müssen oder eine Zurückstufung auf niedrigere Schulformen erfahren. Es überrascht nicht, dass die Leidtragenden dieses Selektionssystems insbesondere die Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und aus Migrantenfamilien sind. Ebenso wenig ist es eine Überraschung, dass Kinder bestimmter Migrantengruppen beim PISA-Test in Deutschland schlechter als in anderen Ländern abgeschnitten haben (Baumert et al. 2001: 397). Das auf reinen Unterricht und Selektion ausgerichtete alte System hat sich so zu einem Horrorgebilde für Schüler, Lehrer und Eltern entwickelt. Die Hauptschule ist zur Restschule einer neuen Unterschicht, das Gymnasium mit dem Anspruch, 40% eines Altersjahrgangs zu einer Elite heranzubilden, für manche Schüler zu einer subtilen Art der Folter geworden. Die Lehrer haben deshalb in großer Zahl frühzeitig den Dienst mit einem Burn-out-Syndrom quittiert (die höchste Rate der Frühpensionierung unter allen Berufsgruppen), viele Schüler werden durch Sitzenbleiben und Zurückstufung oder krampfhaftes Überleben durch Nachhilfe mit viel Ritalin im Körper auf eine Laufbahn des Versagens geschickt, das Familienleben wird durch Schulstress zerrüttet, den erzwungenen Nachhilfeunterricht für bis zu 600,- Euro monatlich können sich nur gut situierte Eltern leisten (Taffertshofer 2007). Die Schulpsychologen bestätigen unmissverständlich, dass Schüler, Lehrer und Eltern unter einem kaum noch bewältigbaren Stress leiden. Lehrer einer ersten Gymnasiumsklasse sagen den Eltern eindringlich, dass es

ihre Aufgabe sei, mit ihren Kindern regelmäßig zu üben, damit sie im Unterricht mitkommen, und das in einer Zeit, in der die Berufstätigkeit beider Elternteile zum Leitbild geworden ist. Man kann daran erkennen, dass das Schulsystem, so wie es gestaltet ist, nicht mehr in die gesellschaftliche Umwelt passt und die ihm zugeordnete Aufgabe nicht erfüllt (Reheis 2007; Süddeutsche Zeitung 2008).

Allseits bekannt ist die Tatsache, dass das dreigliedrige, allein auf Selektion und Unterricht ausgerichtete Schulsystem systematisch Migrantenkinder, sozial benachteiligte und behinderte Kinder ausgrenzt, in der Hauptschule verkümmern lässt oder in der Sonderschule von vornherein als ausgesondert stigmatisiert. Die Hauptschule ist in den sozialen Brennpunkten zu einer Schule der Gewalt geworden. Der Hilferuf der Lehrer an der Berliner Rütli-Schule, dass sie unter diesen Bedingungen nicht mehr arbeiten können, war kein Ausnahmefall, sondern lediglich ein besonders krasses Beispiel für ein systematisch angelegtes Versagen des Schulsystems. Systembedingt hat sich beim PISA-Test gezeigt, dass die Lernbeeinträchtigung und die Überforderung der Schüler in der Hauptschule am stärksten, im Gymnasium am geringsten ausgeprägt ist (Baumert et al. 2001: 449). All diese Defizite sind wohl bekannt. Trotzdem konnte das System dreißig Jahre in diesem hybridalen Schwebezustand existieren. Die tiefere Ursache dafür ist der Waffenstillstand zwischen Traditionalisten und Modernisierern, die ganze Modernisierung „pfadabhängig“ auf den Bahnen eines aus der traditionellen Ständegesellschaft übernommenen dreigliedrigen, auf Selektion und reinen Unterricht ausgerichteten Schulsystems abzuwickeln.

Der PISA-Schock hat jedoch das Spiel neu eröffnet (Terhart 2002; Prenzel et al. 2004; Oelkers 2003; Meyer 2004; Meyerhöfer 2005). Der Modernisierungsdruck ist jetzt größer geworden, die Gewichte haben sich ein Stück weit auf die Seite der Modernisierer verschoben. Der Gipfel der internationalen Bloßstellung des deutschen Schulsystems wurde mit dem Bericht des UN-Sonderbotschafters Vernor Munõz vor der Vollversammlung des Menschenrechtsrates der Vereinten Nationen am 21. März 2007 in Genf erreicht. Der 26-seitige Bericht wirft den deutschen Schulen nicht weniger als die Verletzung des Menschenrechts auf Bildung vor, insbesondere weil sozial benachteiligte Kinder, behinderte Kinder und Migrantenkinder diskriminiert werden und ihnen die Chance auf eine angemessene Bildung verweigert wird. Man müsste die Verletzung des Rechtes aller Kinder und Jugendlichen auf eine menschenwürdige Erziehung und des Rechtes der Familien auf ein friedvolles Familienleben noch hinzuzählen. Als Hauptursache für die monierte

Menschenrechtsverletzung durch das deutsche Schulsystem wird die frühe Selektion der Kinder schon nach der vierten Schulklasse und die dreigliedrige Unterteilung des Systems in Hauptschule, Realschule und Gymnasium identifiziert. Die Kultusminister haben darauf unisono – ob der CDU/CSU oder der SPD angehörend – mit hochmütiger Ablehnung und Leugnung der Defizite reagiert, wie sie sonst nur von den Regierungen berüchtigter „Schurkenstaaten“ bekannt sind (Finetti 2007). Dieser Hochmut speist sich aus der traditionellen Koalition des Philologenverbandes mit den Kultusministerien, die bisher durch die gemeinsame Verwurzelung im alten System zusammengeschweißt wurde, und aus dem noch bestehenden Waffenstillstand mit der GEW. Auf PISA wurde zunächst wieder nur mit Maßnahmen reagiert, die auf die Rettung des alten Systems zielen. Es sollen mehr Durchlässigkeit geschaffen, die Unterrichtskultur verbessert und die Schüler mehr gefördert werden. Zu allererst macht sich diese Lernbereitschaft in den Grenzen des alten Systems in noch mehr Druck auf die Lehrerschaft bemerkbar, die jetzt einer vorher nicht gekannten Leistungskontrolle unterworfen wird. Das geschieht jedoch, ohne etwas an den allseits bekannten unzulänglichen Bedingungen zu ändern, unter denen die Lehrer arbeiten müssen. Mit größter Wahrscheinlichkeit wird der Haupteffekt dieser neuen Stufe der Modernisierung auf eigenem, weltweit inzwischen außer in Deutschland nur noch in Österreich bekanntem Entwicklungspfad die Erhöhung der Zahl von Lehrern sein, die unter dem Burn-out-Syndrom leiden.

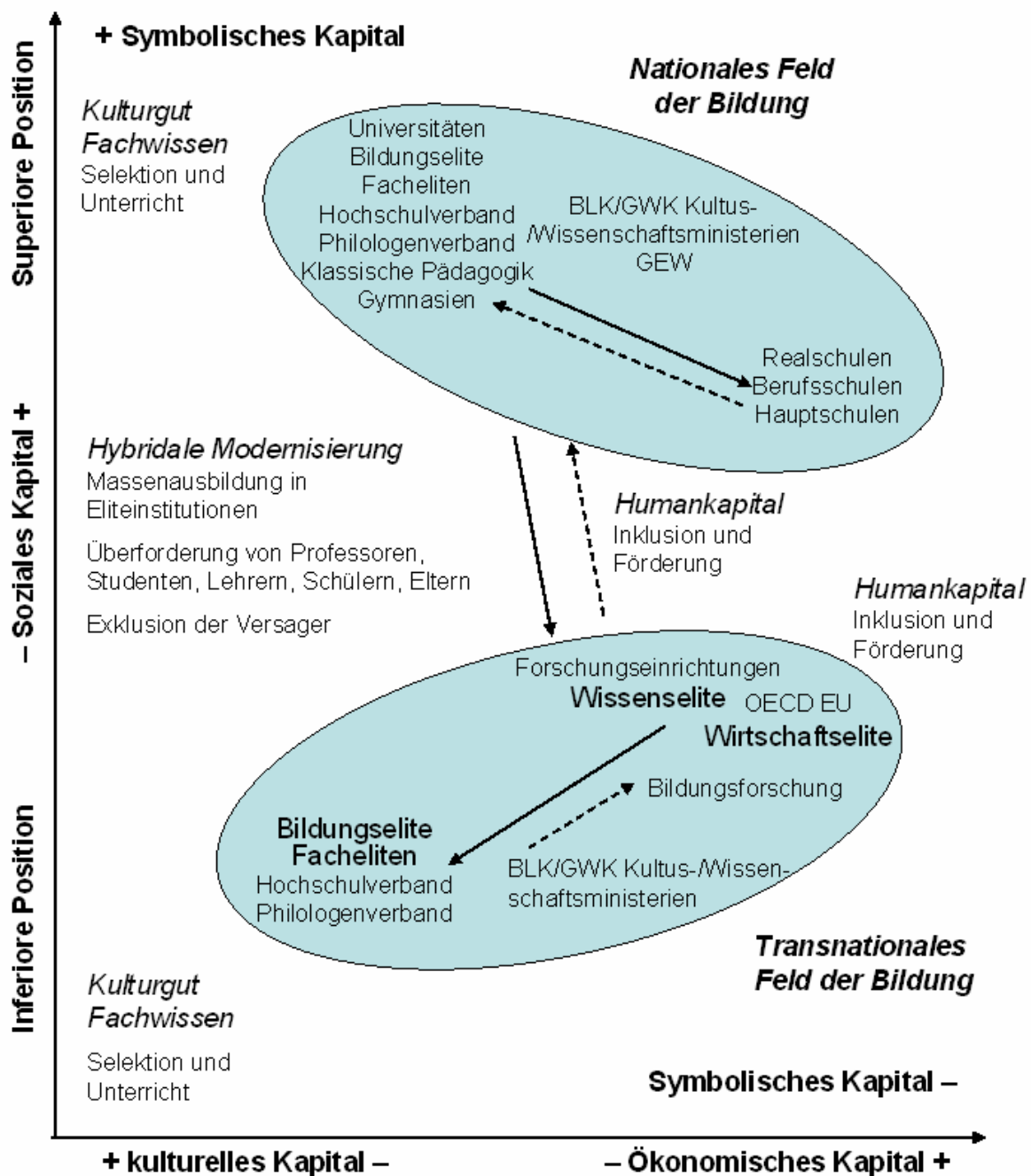
Die radikalen Modernisierer zielen auf eine Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem und von der ausschließlichen Ausrichtung der Schule auf Selektion und Unterricht. An deren Stelle soll eine eher am skandinavischen, insbesondere in Finnland im PISA-Test mit Erfolg gekrönten Modell orientierte Einheitsschule mit Ganztagesangebot treten, die auf Inklusion und Förderung zielt. Die Schule soll mehr sein als nur eine Lehranstalt, sie soll der Lebensraum sein, in dem eine umfassende, weit über die bloße Wissensvermittlung hinausgehende Sozialisation stattfindet. Eine solche Schule soll aufgrund ihrer breit angelegten Sozialisationsaufgabe gerade auch Pluralität in der Herkunft und in den Fähigkeiten aushalten und ausgleichen können. Entgegen der traditionellen Vorstellung, dass erfolgreicher Schulunterricht homogene Gruppen verlange, soll die umfassende schulische Sozialisation Pluralität als Spiegelbild der Gesellschaft in sich repräsentieren und zusammenführen (Oelkers 2003). Es versteht sich von selbst, dass ein solch radikaler Wandel vom traditionellen Selektions-/Unterrichtsparadigma zu einem modernen Inklusions-/Förderparadigma eine erhebliche Umschichtung von Ressourcen, insbesondere in den Grund-

und ersten Sekundarschulbereich verlangt. Wie die Vergleichsstatistik der OECD beweist, ist das deutsche Schulsystem genau in diesem Bereich deutlich unterfinanziert, während es den Gymnasien und Hochschulen wie auch den Forschungsorganisationen im internationalen Vergleich nicht an Geld mangelt. Die aktuelle Exzellenzinitiative zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an den deutschen Hochschulen verlagert jedoch im großen Stil zusätzliche Ressourcen in diesen ohnehin schon privilegierten Bereich, um sie dort auf die zur neuen „Elite“ gekürten Institutionen zu konzentrieren. Weil jetzt alle darüber klagen, dass auch etwas für die vernachlässigte Lehre an den Hochschulen zu tun sei, verlagert der „Hochschulpakt“ noch mehr Ressourcen in die tertiäre Bildung.

Hier ist zu beobachten, dass es der akademischen Elite im breiten, Bildungs- und Wissenselite vereinigenden Sinn durch eine Koalition mit den Wissenschaftsministerien – konzentriert im Wissenschaftsrat, in der Deutschen Forschungsgemeinschaft, in der bis 31.12.2007 tätigen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (seit 1.01.2008 Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, GWK) und im Bundesministerium für Bildung und Forschung – gelungen ist, mit der Rhetorik der Exzellenzförderung im internationalen Wettbewerb erhebliche Ressourcen in den tertiären Sektor zu ziehen, die im Primar- und Sekundarschulbereich fehlen. Ein wesentlicher strategischer Grund dafür dürfte der im Grund- und Sekundarschulbereich noch weit vitaler als im Tertiärbereich und in der Forschungsförderung agierende Föderalismus sein. Er hat den Primar- und Sekundarschulbereich im Verteilungskampf um finanzielle Ressourcen in eine untergeordnete Position gedrängt, weil sich Forschung und Hochschulen jenseits des Föderalismus weit mehr auf Bundesebene organisiert und dort ein schlagkräftiges Machtzentrum gebildet haben. Der Föderalismus ist auf diese Weise um ein weiteres Stück in eine Schieflage geraten, die auch den Sonderbotschafter der Vereinten Nationen zu einer entsprechenden Kritik am deutschen Bildungsföderalismus veranlasst hat. Die Fortsetzung der Modernisierung in hybridaler Form wird deshalb dafür sorgen, dass sich die Implementation der Weltkultur im deutschen Schulsystem auf absehbare Zeit in einer Erhöhung des Drucks auf die Lehrerschaft äußern wird, die nach der Maßgabe von New Public Management an die Kandare genommen wird, ohne dass die Voraussetzungen für die Erfüllung der neuen Anforderungen geschaffen werden. Moderne Formalstruktur und traditionale Aktivitätsstruktur werden weiter auseinanderklaffen und dem System einen schwer zu ertragenden Widerspruch aufzwingen. Was die Fortführung dieses Schwebezustands wahrscheinlich macht, ist die Tatsache, dass sich eher eine Koalition der Wissenselite und der Wirtschaftselite mit Teilen der Bildungselite

ergibt, die auf den Kompromiss der Abschaffung der Hauptschule und der Verschiebung der Differenzierung in Realschule und Gymnasium auf das siebte Schuljahr hinausläuft. Der Kampf um die Plätze im Gymnasium wird sich dann sogar noch verschärfen, weil umso größerer Distinktionsbedarf an dieser Übertrittsgrenze entsteht. Ein radikaler Systemwechsel zur Einheitsschule wäre nur dann zu erwarten, wenn sich Wissens- und Wirtschaftselite mit der GEW gegen die alte Bildungselite, insbesondere den Philologenverband, verbünden würden (Abb.2-1).

Abb. 2-1: Das Feld der Bildung vor PISA, Bologna & Co.



Die Frage ist jetzt, ob sich im Fahrwasser von PISA und Bologna das Blatt weiter zu Gunsten der neuen transnationalen Koalition von Wissens- und Wirtschaftselite wendet und stärkere isomorphe Zwänge aufgebaut werden, die zu einem weitergehenden Institutionenwandel führen. Dafür gibt es auf Universitätsebene mehr Anzeichen als auf der Ebene des Schulsystems. Bologna und die an sich auf Forschung ausgerichtete Exzellenzinitiative von

Bund und Ländern haben dafür die Weichen gestellt (vgl. Lenhardt 2002a). Hier hat ein Bündnis von transnationaler Wissens- und Wirtschaftselite mit Teilen der alten Bildungselite im Wissenschaftsrat (1999, 2000) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung einen Systemwechsel eingeleitet, der den größten Teil des Universitätsstudiums auf Bachelor-Niveau absenkt und dem Fachhochschulstudium völlig gleichstellt. Gleichzeitig können die Fachhochschulen mit Masterstudiengängen nach oben ziehen. Zwischen Universitäten und Fachhochschulen werden dadurch die Unterschiede erheblich verringert. Die Differenzierung erfolgt nur noch über den Anteil der Doktorandenausbildung und der Forschung an der Professorentätigkeit, der sich zwischen Universitäten und innerhalb der Universitäten und Fachbereiche unterscheiden wird. Die Lehrprofessur mit nicht mehr von der Fachhochschule zu unterscheidendem Lehrdeputat wird von der Ergänzungskategorie zum Normalfall werden, während sich die intensiven Forscher einer Verringerung ihres Lehrdeputats erfreuen dürfen. Die Akkumulation von Erfolgen nach dem Matthäus-Prinzip wird dann zu einer weitgehenden Schließung des Zugangs zu den Elitepositionen in Promotionsstudium und Forschung sorgen (vgl. Burris 2004; Hartmann 2006; Münch 2006, 2007). Der Institutionenwandel vollzieht sich jedoch auf dem historisch gewachsenen Entwicklungspfad innerhalb der Grenzen des alten Systems. Das bedeutet insbesondere, dass die Offenheit und der Wettbewerb durch die Transformation traditioneller Statusunterschiede in Monopolstrukturen im System verringert werden. Die ressourcenstarken Traditionsuniversitäten im Machtzentrum des akademischen Feldes usurpieren auf Dauer die Elitepositionen. Die oligarchischen Strukturen mit 83% Mitarbeitern und 17% Professoren (DFG 2006a: 18) lähmen systematisch den wissenschaftlichen Nachwuchs und unterbinden den immer von jungen Generationen kommenden Erkenntnisfortschritt. Nur eine Koalition von Wissens- und Wirtschaftselite mit einer auf Chancengleichheit, Wettbewerb und Karriereaussichten des wissenschaftlichen Nachwuchses bedachten GEW gegen die Traditionalisten in den Akademien der Wissenschaft, der DFG und dem Wissenschaftsrat könnte die hybridale Überführung der transnational induzierten Modernisierung in neue Monopol- und Oligarchiestrukturen verändern.

Bologna und Exzellenzinitiative werden zusammen zu einer Stratifikation des Universitätssystems in wenige „Forschungsuniversitäten“ und viele, auf die standardisierte Bachelor-Ausbildung beschränkte „Lehrhochschulen“ führen (vgl. Schimank 1995). Sowohl Bologna als auch die Exzellenzinitiative haben im Hochschulbereich mehr als im Schulsystem die Kräfte des alten Systems – Professoren, Hochschulverband,

Hochschulrektorenkonferenz – entmachtet und dadurch die Bahn für einen radikalen Paradigmenwechsel freigemacht. Trotzdem ist der Paradigmenwechsel auf halber Strecke stehen geblieben und hat statt größerer Offenheit und Chancengleichheit im Wettbewerb neue Monopol- und Oligarchiestrukturen geschaffen. Das standardisierte, modularisierte, studienbegleitend pro Kurs prüfende Bachelorstudium beseitigt die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die insbesondere die Geistes- und Sozialwissenschaften beherrscht hat. Die hohe Abbrecherquote hat dem alten System die letzten Reste an Legitimität geraubt. Auch die Natur- und Ingenieurwissenschaften wurden in diesen Veränderungsstrudel gerissen. Bei ihnen hat sich das Leistungsdefizit weniger in hohen Abbrecherquoten, dafür aber in zu niedrigen Studierenden- und Absolventenzahlen gezeigt. Auch sie werden vom hohen Anspruch ihrer Diplomstudiengänge auf breiter vermittelbare Curricula herabgeholt. Die Ausbildung mit höheren wissenschaftlichen Ansprüchen bleibt dann in der ersten Stufe den Masterstudiengängen und schließlich erst in vollem Umfang den Promotionsstudiengängen überlassen, die sich auf eine begrenzte Zahl von Standorten konzentrieren werden. In diesem stratifizierten System wird sogar das klassische Bildungsideal in einer Nischenposition als Teil der neuen Elitenbildung an wenigen Standorten überleben können.

Die Transformation der Governance-Strukturen

Ein wirkungsvolles Instrument der flächendeckenden Durchsetzung des neuen, auf die Bildung von Kompetenzen, Humankapital, Stratifikation, standardisierte Massenbildung und wissenschaftliche Elitenbildung setzenden Bildungsmodells ist die Umstellung der Governance von Schulen und Hochschulen auf New Public Management (NPM) (Naschold und Bogumil 2000; Lane 2000; Sahlin-Andersson 2001). NPM ist das zentrale Instrument der neoliberalen Regierungskunst, die auf die Verhaltenssteuerung durch Märkte, Quasimärkte, Wettbewerb und Anreize setzt. Dieses Steuerungsmodell muss komplexe Leistungen auf eine überschaubare Zahl von Kennziffern reduzieren, an denen sich Steuerungsinstanzen (Prinzipale), Gesteuerte (Agenten), Akkreditierungsagenturen und Kunden orientieren können. Das neue Steuerungsmodell beseitigt alte bürokratische Konditionalprogramme, bei denen die Beamten einer Behörde eine Entscheidung aus der Sachstandsaufnahme und dem anzuwendenden Gesetz ableiten. Die Entscheidung gilt in diesem Fall unter der Bedingung (konditional), dass der Sachstand zutrifft und das richtige Gesetz richtig angewandt wurde. Steuerungsinstanz (Regierung) und Bürger *vertrauen* in die rechtmäßige Entscheidung der

Beamten. Das neue Steuerungsmodell ersetzt aber auch die professionelle Entscheidungspraxis des Experten, der seine Tätigkeit nach bestem Wissen und Gewissen auf der Grundlage seiner Berufsethik und seines Fachwissens ausübt. Regierung und Schüler bzw. Studenten vertrauen nach dem alten Modell der professionellen Autonomie in die Verantwortung und Kompetenz des Lehrers bzw. des Professors. Der Lehrer übt in begrenztem Maße eine Expertentätigkeit innerhalb einer bürokratischen Schulordnung aus, der Professor hat einen sehr viel weiteren Spielraum der Expertenautonomie im Rahmen von Prüfungs-, Studien- und Hochschulordnungen. Das neue Steuerungsmodell setzt an die Stelle des Vertrauens ein grundsätzliches Misstrauen, dass bürokratische Regelungen ineffektiv sind und die Expertenautonomie missbraucht wird. Deshalb verlangt es weitestmögliche "Transparenz" der Leistungen, über die detailliert anhand von Kennziffern Rechenschaft abgelegt werden muss. An die Stelle der autonomen Entscheidung des Experten nach bestem Wissen und Gewissen tritt die Erfüllung von Kennziffern, an die sich eine entsprechende Entlohnung in Geld knüpft. Konditionalprogramme der Anwendung von Gesetzen auf Sachverhalte und professionelle Entscheidung nach bestem Wissen und Gewissen werden beide in Zweckprogramme umgewandelt. Die Prinzipale treffen mit den Agenten Zielvereinbarungen, die in Kennziffern operationalisiert werden. Statt der verwaltungsrechtlichen Aufsicht über die Einhaltung der Gesetze erfolgt dann eine Erfolgskontrolle anhand von Kennziffern. Man kann sich gut vorstellen, dass auf diese Weise die Arbeitsvermittlung effektiver und effizienter gestaltet werden kann. In Schulen und erst recht an Hochschulen erfolgt jedoch eine weitgehende Entprofessionalisierung der Tätigkeit von Lehrern und Professoren. Damit verschwindet aber auch die besondere Qualität einer professionellen Tätigkeit nach bestem Wissen und Gewissen. Der flächendeckende Einsatz von NPM lässt eine Audit-Gesellschaft entstehen, in der die Rechenschaftslegung und Evaluation von Tätigkeiten einen solchen Umfang annimmt, dass die Tätigkeiten selbst von dem Zwang zur Operationalisierung in Kennziffern und dem Aufwand der Evaluation deformiert und überfrachtet werden und so ihren ursprünglichen Sinn und Zweck verlieren (Power 1997; Rose 1999).

Die neue Form von Governance ist mit dem neuen Bildungsmodell wahlverwandt, d.h. die Strukturen ergänzen sich gegenseitig. Das neue Bildungsmodell stellt Bildung auf Wissens- und Kompetenzerwerb um und zerlegt den Prozess in einzeln abgeprüfte Kurse, die nahezu beliebig kombiniert werden können. Die Vielzahl der damit verbundenen Einzelprüfungen eignen sich als Leistungsindikatoren für die Kennziffernsteuerung durch NPM. An diese

gemessenen Leistungen wird an den Universitäten die sogenannte leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) geknüpft. Dieses System belohnt die Zerlegung eines Studiengangs in eine möglichst große Zahl kleinster Kurseinheiten mit jeweiligen Teilprüfungsleistungen. Wer auf mehr LOM-Punkte kommen will, bricht sein Curriculum auf viele kleine Kurse mit eigener Prüfung herunter. So spielen sich NPM und Bologna gegenseitig in die Hände. Wie LOM innerhalb der Universitäten den Bologna-Prozess unterstützt, so bringt LOM auch in der Mittelverteilung zwischen den Universitäten den Bologna-Zug in Fahrt. Die möglichst konsequente Umsetzung des Programms bringt den Universitäten finanzielle Vorteile.

Weiter unterstützt wird die durchgreifende Institutionalisierung von Bologna dadurch, dass Akkreditierungsagenturen als neue Konsekrationsinstanzen und Sachwalter des neuen weltkulturell legitimierten Bildungsideals die Einhaltung der vorgegebenen Standards überwachen. Sie sind zu einer Art Weltpolizei des transnationalisierten Bildungssystems geworden. Das heißt, sie sorgen dafür, dass die durch NPM geschaffenen größeren Handlungsspielräume der Fachbereiche überall in genau derselben standardisierten Weise ausgefüllt werden (vgl. Bröckling et al. 2000). Die Entlassung aus der ministeriellen Genehmigung von Prüfungsordnungen muss mit einer umso totaleren, zum Totalitären neigenden Kontrolle durch eine Instanz bezahlt werden, deren Legitimität sich anders als die ministerielle nicht aus einer demokratischen und rechtsstaatlichen Ordnung speist, sondern aus der nicht direkt greifbaren, nicht für die Konsequenzen ihres Handelns verantwortlich zu machenden, mit globalem Geltungsanspruch auftretenden Wissenschaft. Die Kontrolleure verordnen aus den weltkulturell institutionalisierten Schemata immer und überall dieselben Handlungsmuster, ohne dafür die Verantwortung übernehmen zu müssen, dass ihre Umsetzung in unterschiedlichen Kontexten zu ganz unterschiedlichen Effekten führt. Die alte akademische und schulische Vielfalt wird so durch die flächendeckende Verordnung vorgefertigter Rezepte weltweit homogenisiert (Drori et al. 2003).

Professoren an Universitäten, Lehrer an Schulen verlieren ihre alte professionelle Identität und Autorität und werden in einfachster Weise nach dem Modell der operanten Konditionierung auf die Erfüllung von Kennziffern getrimmt. So reduziert das dahinter stehende Prinzipal-Agenten-Modell der Ökonomie die Vielfalt professioneller Tätigkeiten auf wenige, standardisierte Kennziffern. Das wird in Zukunft die konsequent an die Anforderungen des standardisierten Bachelor-Studiums angepasste Realität der Professorentätigkeit sein. Das alte Modell verschwindet dadurch aber nicht gänzlich.

Vielmehr zieht es sich zurück auf die nun wieder elitäre Position der Doktorandenausbildung an dafür ausgewählten Eliteinstitutionen. Die mit der Umstellung von der professionellen Steuerung auf Kennziffernsteuerung einhergehende Gehalts- und Statusminderung trägt selbst einen weiteren Baustein zur Entmachtung der Professoren bei.

Ergänzt wird dieser Prozess der Entmachtung der Professoren durch die Konkurrenz neuer privater Hochschulen, die in der privilegierten Situation besonderer Förderung den alteingesessenen Hochschulen beweisen, dass alles besser geht, wenn man nur „will“. Dass sie in privilegierter Stellung unter viel besseren Bedingungen arbeiten, wird im Vergleich kaum gewürdigt. Es zählt allein der Erfolg, gleichviel unter welchen Bedingungen er erzielt wurde. Dasselbe gilt für besonders geförderte staatliche Bildungseinrichtungen, die als Vorzeigemodelle Druck ausüben und die anderen Einrichtungen zu Legitimationszwecken zur Nachahmung zwingen, auch wenn sie nicht auf dieselben privilegierenden Bedingungen zurückgreifen können.

Ein weiterer Baustein der Institutionalisierung des neuen Bildungsmodells ist die Ersetzung des Lehrer/Schüler-Verhältnisses durch ein Anbieter/Kunden-Verhältnis. Während der Schüler von der anerkannten Autorität des Lehrers angeleitet wird und der Lehrer aus seiner Autorität heraus die Qualität der Lehrleistungen selbst am Maßstab seiner Profession misst, erwartet der Kunde eine Dienstleistung, über deren Qualität er allein bestimmt. Das ist im Durchschnittsfall die bestmögliche Note für den geringstmöglichen Aufwand. Je flächendeckender Lehrevaluationen eingeführt wurden, umso besser sind deshalb die Noten geworden. Eine Studie über ein amerikanisches Elite-College für weibliche Studierende berichtet deshalb von einer stetigen Steigerung der Zahl von Abschlüssen mit der Höchstnote A auf inzwischen 43% und der Besonderheit, dass ein C+ (3+) schon leicht eine Klage nach sich ziehen kann (Metz-Göckel 2004). In den USA hat man diese Erfahrung über Jahrzehnte gemacht. In Deutschland wurde die Lehrevaluation wesentlich später und auch nicht flächendeckend eingeführt (auch ein Nachahmungseffekt). Vor dem Hintergrund der amerikanischen Erfahrungen kann man allerdings die Ergebnisse einer Untersuchung des Wissenschaftsrates durchaus damit in Verbindung bringen. Die Studie weist ebenso eine stetige Anhebung des durchschnittlichen Notenniveaus der Universitätsabsolventen nach. In einzelnen Fächern liegt der Durchschnitt schon bei sehr gut – (1,3) (Wissenschaftsrat 2003).

Der Bologna-Prozess macht vor, was im Gefolge von PISA auch an den Schulen passieren wird. Eine von der bayerischen Wirtschaft eingesetzte, von Bildungsforschern geprägte Bildungskommission hat für die bayerischen Schulen das entsprechende Zukunftsbild klar gezeichnet (Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2007). Das entworfene Modell hat in Bezug auf die weltkulturell dominant gewordenen, standardisierten Muster keinerlei Neuigkeitswert. Es verbreitet die global etablierten Schemata. Für das staatliche Schulsystem hat es jedoch revolutionäre Folgen. Die Schulen werden aus der „hierarchischen“ bzw. „bürokratischen“ Steuerung durch die Kultusministerien und Schulämter in eine auf einem „Bildungsmarkt“ zu beweisende „Autonomie“ entlassen. Dass sie auf diesem „Markt“ keine faulen Nüsse anbieten, wird durch die Kontrolle mittels „Akkreditierungsagenturen“ verhindert. Die Schulen und Lehrer müssen sich regelmäßigen Tests unterwerfen. Es versteht sich von selbst, dass die Lehrer dann nicht mehr Staatsbeamte auf Lebenszeit sein können, sondern eine zeitlich befristete „Lizenz“ erhalten, die sie durch die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen in regelmäßigen Abständen „erneuern“ müssen. Ohne gültige Lizenz dürfen sie ihren Job nicht mehr ausüben. Die Bildungsforscher sichern ihren Kollegen mit diesem NPM-Modell für Schulen flächendeckend Jobs in der permanenten Weiterbildung und Evaluation der Lehrer. Das NPM-Modell ist demnach ein weitreichendes Beschäftigungsprogramm für die Bildungsforscher selbst. Statt Lehrer müssen deshalb zunächst einmal Forscher und Evaluatoren eingestellt werden.

Gegen das neue Regime der Evaluatoren wird sich die Kontrolle der Lehrer durch die Schulämter und Ministerien als ein Paradies des freien Unterrichts darstellen. Innerhalb der Bürokratie gab es einen Freiraum der Pädagogik, für den der einzelne Lehrer und das Lehrerkollegium die Verantwortung hatte. Nach dem anreizgesteuerten Modell von NPM verschwindet die Berufsethik als Kontrolle über den pädagogischen Freiraum. An ihre Stelle tritt ein Kontrollapparat von Evaluatoren, der den Lehrern einheitlich und flächendeckend „wissenschaftlich geprüfte“ Verhaltensmodelle verordnet. Die Kultusminister der Länder begeistern sich inzwischen für bundesweit einheitliche Bildungsstandards. Die Minister der CDU bzw. CSU fordern sogar das Zentralabitur. Sie versprechen sich mit dieser Maßnahme mehr „Wettbewerb“ zwischen den Ländern, größere „Chancengleichheit“ für die Abiturienten und die Erleichterung der Mobilität von Eltern und Schülern über Ländergrenzen hinweg (Burtscheidt und Taffertshofer 2007; Burtscheidt 2007a). Die dunkle Seite dieses Programms ist die Abrichtung von Lehrern und Schülern auf das Einpauken standardisierter Prüfungsaufgaben und damit das Ende der kreativen Gestaltung des Unterrichts und des

pädagogischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Die Lehrer werden zu entmachteten und entseelten Einpaukern vorgegebener standardisierter Programme, die Schüler zu konditionierten Lernmaschinen. Auf der Strecke bleibt die Bildung als kreativer Akt der Persönlichkeitsentwicklung. Der Mensch wird zum Punktejäger gemacht. Nicht authentisch zu sein, sondern ein vorgegebenes Programm abzuspuhlen, wird zum dominanten Persönlichkeitsmerkmal. Dieses Opfer wird für ein Programm gebracht, das keinen nachweisbaren Nutzen für Schüler, Lehrer und Gesellschaft im Sinne der Erweiterung des verfügbaren Potentials an Wissen und Bildung hat. Die Begeisterung der Kultusminister für dieses Programm lässt sich demnach am ehesten dadurch erklären, dass im Fahrwasser von PISA die flächendeckende Unterwerfung der Bildung unter einheitliche Standards und Prüfungsverfahren eine sich selbst tragende Legitimität erreicht hat, die auf einen „Leistungstest“ nicht mehr angewiesen ist (Jahnke und Meyerhöfer 2006). Dieser Reformwalze könnte ohne weiteres entgegengehalten werden: Wer testet PISA?

Die Einführung bundesweiter Bildungsstandards bis hin zur Institutionalisierung des Zentralabiturs wird zusätzlich vom Interesse der Eltern und Schüler getragen, im Vergleich der Bundesländer bei der Vergabe von Studienplätzen nicht dadurch benachteiligt zu werden, dass das Abitur im eigenen Bundesland unter strengeren Prüfungsbedingungen absolviert wurde als anderswo. Dabei spielen sich zwei Prozesse gegenseitig in die Hände: einerseits der verschärfte, schon im Kindergarten einsetzende Kampf um bessere Positionen im globalisierten Wettbewerb, andererseits die Notwendigkeit, diesen Wettbewerb global und noch nicht einmal mehr nur bundesweit nach einheitlichen Kennziffern durchzuführen. Auf diese Weise wird die Vielfalt unterschiedlicher Kulturen auf dem Altar der globalen Vergleichbarkeit geopfert. An die Stelle von kulturell imprägniertem Wissen treten deshalb kulturfreie generelle Grundkompetenzen. An die Stelle des lokal verwurzelten und von dort zum Universellen strebenden Kulturmenschen tritt der weltweit gleich mit Humankapital ausgestattete Wissensarbeiter der Wissensökonomie (Readings 1996).

Der neue Freiraum des „Bildungsmarktes“ erweist sich als ein Pseudomarkt, hinter dem sich eine neue totale Form der Verhaltenskontrolle durch Evaluationen verbirgt, die überall dieselben, „wissenschaftlich“ etablierten pädagogischen Modelle zum Maßstab machen. Dabei muss bedacht werden, dass die „Wissenschaftlichkeit“ solcher Modelle mit einem Maß der Reduktion von Vielfalt erkaufte werden muss, das zwangsläufig eine große Kluft zwischen „rationaler“ Formalstruktur und praktischer Aktivitätsstruktur zur Folge hat. Die

„Wissenschaftlichkeit“ des neuen Steuerungsmodells erzeugt einen Rationalitätsmythos, von dem die Realität erheblich abweicht.

Eine wesentliche legitimierende Grundlage für diese Übertragung von NPM auf die Steuerung von Schulen ist die inzwischen hegemoniale Stellung ökonomischer Modelle in den Gesellschaftswissenschaften (Fourcade 2006). Dazu gehört auch das Prinzipal-Agenten-Modell. Dessen universelle Anwendung reduziert die Vielfalt sozialer Formen auf die vereinfachte Prinzipal-Agenten-Beziehung, in deren Perspektive zum universalen Problem stilisiert wird, dass Agenten ihre „delegierte“ Macht zum eigenen Vorteil und zum Schaden des Prinzipals missbrauchen könnten. NPM erweist sich dann insofern als eine „Problemlösung“, als Agenten miteinander um Belohnungen durch den Prinzipal konkurrieren müssen. Dabei muss allerdings unterstellt werden, dass der Prinzipal überhaupt weiß, worin eine adäquate Leistung des Agenten besteht. Während sich Ministerien und Schulämter dabei noch zurückgehalten und sich auf eine rein formal-rechtliche Kontrolle beschränkt haben, verlangt NPM, dass der Prinzipal auch inhaltlich weiß, was eine adäquate Leistung des Agenten darstellt. Die Bildungsforschung beansprucht dieses Wissen im Namen der Wissenschaft. Die Evaluatoren setzen es in die Kontrolle der Agenten um. Diese Verwissenschaftlichung von Governance beseitigt alte demokratische Kontrollen und ihre Umsetzung in Bürokratie und ersetzt sie durch eine Experten-Kontrolle, deren Legitimität sich aus dem Autoritätsanspruch der Wissenschaft speist, wie abgesichert diese Wissenschaftlichkeit auch sein mag und wie weit damit die Vielfalt realer pädagogischer Tätigkeit auch auf wenige standardisierte Parameter reduziert werden mag (Drori et al. 2003). Die Abkehr von der Kombination von bürokratischer und professioneller Steuerung der pädagogischen Arbeit und ihre Ersetzung durch eine totale, Form *und* Inhalt erfassende Kontrolle durch wissenschaftliche Experten – ggf. im Peer Review-Verfahren – schafft auf dem Wege einer self-fulfilling prophecy diejenige Realität, die sie auf Dauer als Legitimationsgrundlage benötigt. Sie ersetzt nämlich die intrinsische durch die extrinsische Motivation. Das heißt, sie macht die Lehrer zu denjenigen „rationalen Egoisten“, die man braucht, um das Prinzipal-Agenten-Modell im Rahmen von NPM erfolgreich anwenden zu können und dem bürokratisch-professionellen Modell die motivationalen Grundlagen zu entziehen. Die schon länger in Gang befindliche Profanisierung des Lehrerberufs zu einer gewöhnlichen Erwerbstätigkeit hat die sakrale Autorität des Lehrers tendenziell ohnehin schon zum Verschwinden gebracht. Die Umstellung des Lehrerberufs vom Staatsbeamtenstatus auf eine lizenzierte Tätigkeit unter Kontrolle von

Akkreditierungsagenturen ist nur die letzte Konsequenz aus diesem schleichenden Prozess der De-Professionalisierung pädagogischer Tätigkeit. Das neue Modell hat deshalb die maßgeblichen Kräfte der gesellschaftlichen Entwicklung auf seiner Seite. Unter Bedingungen einer auf Inklusion und Förderung ausgerichteten und mit den notwendigen Ressourcen ausgestatteten Schule in Skandinavien ist NPM eine stimmige Begleitung von schulischer Autonomie durch Peer Review. Im hybridalen Kontext einer vom System her auf Selektion und reinen Unterricht fixierten deutschen Schule, ohne die notwendigen Ressourcen an Personal und Zeit, kann NPM zu einer subtilen Form der totalitären Überwachung werden, die von den Lehrern etwas verlangt, was sie nicht leisten können (vgl. Meyer und Höhns 2002).

Die konsequenteste Verwirklichung des ökonomischen Modelldenken ist schließlich die Privatisierung der Schulen und die Ausstattung der Eltern mit Bildungsgutscheinen nach dem neoliberalen Modell von Milton Friedmann (1995). Von der Entlassung der Schulen aus der staatlichen Kontrolle verspricht man sich auch eine elegante Bewältigung des Konfliktes über das dreigliedrige deutsche Schulsystem (Burtscheid 2007b). Es muss demnach gar keine politisch verbindliche Entscheidung über ein drei-, zwei- oder eingliedriges System getroffen werden. Die Beantwortung dieser Frage würde einfach der Abstimmung von Angebot und Nachfrage auf einem Bildungsmarkt überlassen bleiben. Auf einem solchen Markt sollen alle Eltern genau diejenige Schule bekommen, die sie haben wollen, die ihren "Interessen" und "Bedürfnissen" und den "Fähigkeiten" ihrer Kinder entspricht. Der Staat wäre aus der Verantwortung für die Bildung seiner Staatsbürger weitgehend entlassen. Der Bildungsmarkt würde wie von einer "unsichtbaren Hand" gesteuert dafür sorgen, dass jeder genau diejenige Bildung erhält, die er verlangt und für seine eigenen "Karrierebedürfnisse" benötigt. Am besten überantwortet man diesen Prozess aus marktradikaler Sicht dem lebenslangen Lernen, mit dem sich auf dem expandierenden Bildungsmarkt exorbitant wachsende Umsätze erzielen lassen. Wie auf jedem Markt wachsen die Umsätze allerdings weniger wegen des spontanen Wachstums der Bedürfnisse und mehr wegen der erfolgreichen Weckung solcher Bedürfnisse durch die flächendeckende Werbung für "lebenslanges Lernen". Das Plädoyer für die freie Schulwahl auf einem Bildungsmarkt hört sich für alle Seiten überzeugend an: Die politischen Parteien ersparen sich den Konflikt über das richtige Schulsystem, der Staat spart Geld und kann "Bürokratie abbauen", die Eltern können aus einem "breiteren Angebot" wählen, die Schüler bekommen die Schule, die ihnen gefällt, und die Lehrer unterrichten Schüler, die zu ihnen passen. In einer Welt, in der die Wahlfreiheit zur nicht mehr hinterfragbaren Doxa

geworden ist, liegt es nahe, dass die Transformation des Schulsystems in einen Bildungsmarkt als die beste aller Problemlösungen erscheint und niemand zu widersprechen vermag.

Die regelmäßige Evaluation durch Peer Review würde den Eltern die erforderlichen Informationen über die Qualität von Schulen liefern, die Eltern würden sich für das jeweils aus ihrer Sicht beste Angebot entscheiden. In diesem Modell wird Humankapital nach den Gesetzen von Angebot und Nachfrage produziert und konsumiert (Weber 2001). Es wird zu einer auf dem Bildungsmarkt gehandelten Ware. Einerseits wird Bildung auf diesem Wege der traditionellen Definitionsmacht der Bildungselite entzogen, auf der anderen Seite wird sie dadurch den Gesetzmäßigkeiten des Marktes, der Kapitalakkumulation und der kapitalistischen Verwertungslogik unterworfen. Auf dem Bildungsmarkt können sich nur Angebote behaupten, die genügend Nachfrage erzeugen und gewinnbringend produziert werden können (Lohmann und Rilling 2001). Als Folge würden sich große Unterschiede im Leistungsangebot herausbilden, die in erster Linie aus mehr oder weniger reichhaltiger Ausstattung, d.h. dem zahlenmäßigen Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern resultieren. Wer über das erforderliche Kapital verfügt, kann dann über den Bildungsgutschein hinaus auch bessere „Qualität“ einkaufen. Letztlich käme eine noch größere Ungleichheit der Teilhabe an „Humankapitalbildung“ zustande, als sie bei der beschränkten, nach Steueraufkommen der Gemeinde variierenden öffentlichen Finanzierung der Schulen in den USA ohnehin schon gegeben ist. Was den Markt regulieren würde, wäre die Evaluationstätigkeit von Akkreditierungsagenturen. Sie würden die Bildungsstandards definieren und die Rolle der traditionellen Bildungselite übernehmen, jedoch unter den Bedingungen eines transnationalen Feldes der Bildung, in dem sich die traditionelle Bildungselite im Verhältnis zur dominanten Koalition zwischen Wissenselite und Wirtschaftselite in einer untergeordneten Position befindet.

Wie fest das ökonomische Paradigma das Denken inzwischen in der Hand hat, ist daran zu erkennen, dass es die Programme nahezu aller Parteien diktiert. So versprechen sich auch die Grünen in Bayern eine "Qualitätsverbesserung" des Unterrichts, wenn die Schulen in die Autonomie entlassen werden und sich das Kultusministerium auf die Rolle zurückzieht, "verbindliche Bildungsstandards für die Schulen zu setzen und ihre Einhaltung in regelmäßigen Qualitätskontrollen zu überprüfen" (Burtscheid 2007b). Die Berichterstattung darüber sieht schon Adornos Idee einer "mündigen Schule" am Horizont aufscheinen. Dass damit der Weg für eine viel weiter als bisher gehende Beobachtung und schematisierte

Kontrolle des Lehr- und Lernprozesses und für einen durch strukturelle Privilegien wie attraktiver Standort und Schülersauswahl aus den bestsituierten Elternhäusern entschiedenen Verdrängungskampf freigemacht wird, bleibt bei diesem Plädoyer für die autonome Schule unerkant. Wie ein solcher Verdrängungskampf aussieht, lässt sich schon anhand der "Leistungsvergleiche" des bayerischen Kultusministeriums erahnen. Im "Ranking" dieses Vergleichs besetzen durch die Bank die humanistischen Gymnasien mit einer Schülerschaft aus den bestsituierten Elternhäusern und mit den kleinsten Klassen die Spitzenplätze (Burtscheid 2008). Die durch strukturelle Benachteiligung abgehängten Schulen dürfen sich noch Jahrzehnte "anstrengen", ohne je eine Chance zu haben, in diesem "Ranking" nach oben zu kommen. So formiert sich die gesellschaftliche Elite schon in der Schule. Dem Philologenverband ist das allerdings immer noch zu wenig "Eliteförderung". Er möchte die "Hochbegabten" durch besondere Angebote an den Gymnasien fördern (Schultz 2008c). Ehrgeizige Eltern müssen in Zukunft möglichst schon vor der Zeugung die richtige Entscheidung treffen, um sicher zu gehen, dass ihre Sprösslinge einmal Zugang zu diesen Karriereleitern bekommen werden, am besten durch künstliche Befruchtung. Man muss bei dieser gezielten "Eliteförderung" allerdings in Kauf nehmen, dass sich auf diese Weise an der Spitze der Gesellschaft keine selbständig denkenden, authentischen Charaktere mehr finden lassen, sondern nur noch Reproduktionen von vorgefertigten Schablonen. Die hohle Sprache der Managementelite lässt erkennen, welche Art von Führungskräften mit Hilfe von lebenslangen Trainingskursen erzeugt wird. Sie ist inzwischen zum Vorbild für alle Funktionsbereiche der Gesellschaft geworden, so dass sich das Sprechen, Denken und Handeln von "Universitätspräsidenten", "Universitätskanzlern", "Caritas-Vorständen" und "Schuldirektoren" nicht mehr von der allseits präsenten Managementphraseologie unterscheidet. "Exzellenz", "Profilbildung", "Kernkompetenzen", "Wettbewerb", "Qualitätsmanagement" und "Qualitätssicherung" beherrschen die Sprache. Dabei fühlen sich alle auf dem richtigen Weg, weil alle dasselbe tun. Niemand hat allerdings eine Ahnung davon, dass die euphorisch begrüßte neue Freiheit auch eine andere Seite hat, die sich in brutalem Verdrängungswettkampf, wachsender Ungleichheit, totaler Überwachung und dem Verschwinden des authentischen Charakters äußert.

Die Transformation der Sozialisationsstrukturen

Der letzte Schritt der flächendeckenden Umsetzung des neuen Bildungsmodells erfolgt durch die rekursive Erzeugung der eigenen Funktionsbedingungen durch die Sozialisation der involvierten Akteure, Professoren und Studenten, Lehrer und Schüler. Angehende Professoren und Lehrer erlernen durch die zunehmend verwissenschaftlichte didaktische Unterweisung die standardisierten Modelle, die sie in ihrer alltäglichen Praxis anwenden. Die an diesen Modellen orientierte Evaluation ihrer Praxis sorgt dafür, dass die Modelle immer wieder bekräftigt und bestätigt werden. Dass Unterricht weltweit nach genau demselben Muster abläuft, wirkt als Selbstbestätigung der Modelle. Weil sie überall angewandt werden, müssen sie auch universell gültig sein. Durch Benchmarking-Prozesse setzten sich Best-Practice-Modelle durch. Delegationen von Bildungsexperten reisen in der Welt umher, um sich erfolgreiche Modelle anzuschauen und in der eigenen Praxis anzuwenden. Dabei wird die universelle Verbreitung und nicht die lokale Angemessenheit zum Legitimationsgrund von pädagogischen Modellen.

An die Stelle von klassischen Formen der Vermittlung von „Bildung“ und Fachwissen tritt eine technizistisch beherrschte Vermittlung von Grundkompetenzen und kleinen Wissenspaketen, die auf kurzfristigen Prüfungserfolg und nicht auf langfristigen Bildungserfolg ausgerichtet ist. Zu diesem Zweck muss die Wissensvermittlung in kleine gestückelte Einheiten zerlegt, d.h. „modularisiert“ und standardisiert und didaktisch durchorganisiert werden. Durch die Kurzschließung von Lernprozess und Prüfung in kleine Kurseinheiten ergibt sich eine enorme Effizienzsteigerung in der kurzfristigen Wissensvermittlung. Was an langfristiger Bildung verloren geht, wird durch „lebenslanges Lernen“ ersetzt (Stamm-Riemer 2004; vgl. Tuschling und Engemann 2006). So schafft sich die Wissenschaft eine lebenslang an ihrem Tropf hängende Klientel. Das in Kurse und Module verpackte Wissen nimmt eine weltweit immer gleichförmigere Gestalt an. Je mehr der weltweite „Bildungsmarkt“ von globalen (amerikanischen) Anbietern beherrscht wird (Slaughter und Leslie 1999; Lohmann und Rilling 2001; Bok 2003; Geiger 2004; Washburn 2005; Frank und Gabler 2006), umso mehr werden überall in der Welt ein und dieselben Kurseinheiten wie ein Hamburger von McDonalds in absolut gleicher Form und mit absolut gleichem Inhalt verkauft. Die Transformation der Bildung zur global organisierten Wissensvermittlung bedeutet zugleich eine durchgreifende McDonaldisierung des Bildungssystems (Ritzer 1993). Dazu gehört dass die breite Masse mit standardisierten

Produkten nach dem Modell von McDonalds versorgt wird, von der sich nach oben Eliteinstitutionen absetzen, die ihren Elitestatus durch soziale Schließung sichern, indem sie ihre Dozenten und ihre Klientel weitgehend aus ihren eigenen Reihen rekrutieren und sich von der standardisierten und spartanischen Lebensweise der Institutionen der Massenbildung durch die verschwenderische Exklusivität ihres Lebensstils unterscheiden (vgl. Burris 2004). Nur sie können es sich noch leisten, auch Bildung als Kulturgut zu pflegen, weil sie unter ihrem schützenden Dach keiner Effizienz- und Effektivitätskontrolle unterworfen werden muss.

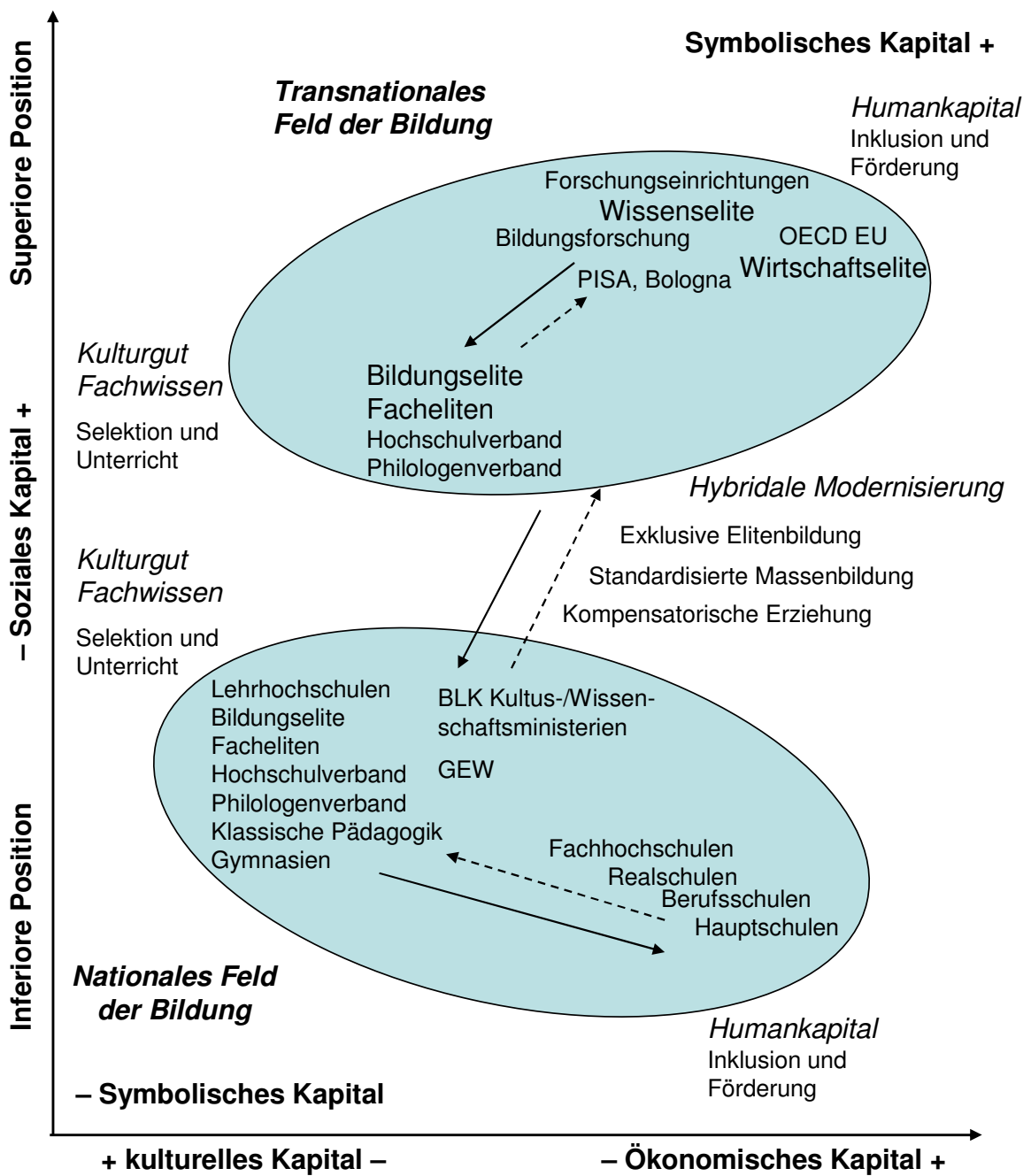
Mit dem legitimierenden Verweis auf den internationalen Wettbewerb wird schon im Kindergarten nach der zukünftigen Elite gesucht. Damit werden die Karrieren schon im Kindergartenalter determiniert. Der Markt für Spitzenpositionen wird schon in diesem Alter geschlossen. Die "ausgelesene" Elite" wird über konsekutive "Eliteförderungsprogramme" an die Hand genommen und programmatisch an die Spitze geführt. Man züchtet auf diese Weise eine programmierte Elite heran, der von Kindesbeinen an das entsprechende "Elitebewusstsein" eingeimpft wird. Was herauskommt, sind nach Schablonen gestanzte, seelenlose Charaktermasken ohne Authentizität. Alle haben sie dieselben Kurse des Persönlichkeits- und Kommunikationstrainings durchlaufen. Auch von der Überschwemmung der Gesellschaft mit Wettbewerben und Preisen haben sie einiges abbekommen. Ihre Persönlichkeit stellt sich als genauso leer dar, wie die Preise durch die inflationäre Preisflut entwertet wurden. Wenn jeden Tag überall Superstars gesucht und gekürt werden, ist der Superstar am Ende eine Figur aus Pappmaché. Die Züchtung einer Elite durch systematisch organisierte Programme hat ihren Preis. Sie geschieht auf Kosten der frühzeitigen Schließung von Karrierewegen nach oben. Damit fehlt es aber auch in den Spitzenpositionen an eigenständigen Charakteren mit gesellschaftlicher Bodenhaftung. Es mangelt dann den Führungskräften sowohl an Originalität und Kreativität als auch an tief in der Biographie verwurzeltem Commitment zur Gesellschaft in ihrer Gesamtheit.

Nach unten fällt aus der breiten, in standardisierter Form gebildeten Masse die neue Unterschicht der Schulversager heraus. Die neue Gesellschaft wird so durch eine schärfere Stratifikation in eine schon im Kindergarten durch besondere Förderung selektierte Elite, eine breite, standardisiert trainierte Masse und eine neue Unterschicht der „Geringqualifizierten“ geprägt sein. Hochschulen und Schulen werden sich dieser gesellschaftlichen Differenzierung anpassen. Die Illusion, 40% einer Alterskohorte einer Elitebildung zu unterziehen, indem man

sie ohne jegliche Änderung der Curricula auf die Gymnasien und Universitäten schickt, wird man endgültig begraben müssen. Die Schulen und Hochschulen werden sich auf dem deutschen Entwicklungspfad vertikal in Eliteinstitutionen, Institutionen für die massenhafte Standardausbildung auf mittlerem Niveau und Spezialeinrichtungen zur kompensatorischen Erziehung differenzieren. Der Traum eines von allen geteilten Wohlstands der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ wird der Vergangenheit angehören.

Wegen der kumulativen Effekte der Statusreproduktion über Generationen hinweg, wird sich die neue Gesellschaft durch ein geringes Maß der Mobilität zwischen den drei genannten Gruppierungen auszeichnen. Die drei Gruppierungen werden weitgehend gegeneinander geschlossen sein und ihre nachfolgenden Mitglieder aus sich selbst rekrutieren. Für die Schulen und Hochschulen entsteht wieder mehr Kongruenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Eliteinstitutionen werden ihre Schüler und Studenten aus vorgelagerten Eliteeinrichtungen und Elitefamilien rekrutieren, die Standardinstitutionen der Mitte werden aus vorgelagerten Standardschulen und –familien diejenige Klientel an sich ziehen, die nichts anderes erwartet, als Kompetenz durch standardisierte Wissensvermittlung zu erwerben. Am unteren Ende finden sich diejenigen Institutionen, die darauf eingestellt sind, sich um die kompensatorische Betreuung der neuen Unterschicht zu kümmern. Das neue System schafft sich durch Sozialisation genau diejenige Klientel, die es für seine eigene Fortexistenz braucht. Die große Transformation der Bildung vom Kulturgut zum Humankapital wird dann ihren Abschluss gefunden haben. Auf dem deutschen Entwicklungspfad hat diese Transformation von einem modernisierten traditionellen Hybrid zu einem traditional geprägten modernen Hybrid die größere Chance der Verwirklichung als ein Weg, der zu größerer Offenheit und Chancengleichheit führt (Abb. 2-2).

Abb. 2-2: Das Feld der Bildung nach PISA, Bologna & Co.



PISA zwischen Mythos und Wirklichkeit, globalen Strukturen und nationalen Traditionen

PISA steht für ein globales Modell, nach dem gute schulische Leistungen einer möglichst breiten Masse der Bevölkerung bei gleichzeitig nicht zu großen Leistungsdifferenzen zwischen der Spitze und dem unteren Ende der Skala, zwischen Jungen und Mädchen, Einheimischen und Migranten die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit eines Landes auf dem Weltmarkt steigern. Gleichzeitig wird unterstellt, dass PISA die dafür erforderlichen schulischen Leistungen "misst" und dass erhöhte "Anstrengungen" zur Steigerung der von PISA gemessenen Leistungen führen. Worin diese Anstrengungen bestehen, bleibt dabei offen. Einerseits können Länder ihren Schulunterricht ganz auf die Art der von PISA präferierten Grundkompetenzen konzentrieren, andererseits können sie innerhalb der eigenen traditionellen Bahnen den Druck auf Lehrer, Schüler und Eltern erhöhen. Die Kommentare von PISA-Forschern zu den neuesten Testergebnissen lesen sich dann wie oberlehrerhafte Ermahnungen, dass zwar leichte "Fortschritte" erzielt worden seien, aber noch kein Anlass zur "Entwarnung" gegeben sei. Vielmehr müssten Eltern und Lehrer darauf achten, dass die Schüler z.B. mehr und regelmäßiger lesen, und dies so früh wie möglich. Unter dem Regime von PISA wird die Gesellschaft zu einer Art totaler Besserungsanstalt, die auf dem Wege des "lebenslangen Lernens" dafür sorgt, dass niemand ausfällt, der oder die im internationalen Wettbewerb gebraucht wird. Besonders groß wird der Druck dort, wo mit einem weit von der PISA-Philosophie entfernten Schulsystem versucht wird, trotzdem gute PISA-Ergebnisse zu erzielen. Der paradigmatische Fall dafür ist Deutschland. Unter diesen Bedingungen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass verstärkte Selektion, der gezielte Einsatz von Lernstrategien, mehr Lesen, mehr Unterricht und mehr Nachhilfeunterricht nur den Druck erhöhen, aber keine positiven PISA-Ergebnisse generieren. Wenn die damit einhergehende hohe Selektivität zur Folge hat, dass sich ein im Vergleich höherer Prozentsatz von Schülern durch späte Einschulung und Wiederholen im Alter von 15 Jahren noch unterhalb der Klassenstufe 9 oder 10 befindet, erhöht sich sogar die Wahrscheinlichkeit schlechter PISA-Ergebnisse erheblich. Die folgenden Analysen werden das zeigen.

PISA-Lesekompetenz im Zusammenhang mit verschiedenen Variablen

Tabelle 2-3 gibt eine Übersicht über den Zusammenhang zwischen einer Reihe relevanter Variablen:

Variablen aus dem Datensatz von PISA 2000:

- PISA-Score Lesen (stellvertretend für alle drei PISA-Scores)
- Kontrollstrategie: Index der durch Befragung der Schüler ermittelten Anwendung von Strategien der Selbstregulation -1 bis +1
- Elaborationsstrategie: Index der durch Befragung der Schüler ermittelten Anwendung von Strategien der Verbindung des Lernstoffs mit anderen, schon bekannten Dingen -1 bis +1.
- Schüler-Lehrer-Quote
- Anzahl der Schüler unterhalb der neunten Klasse als Indikator für die Selektivität des Schulsystems
- Differenz des durchschnittlichen PISA-Scores zwischen Migranten und Einheimischen als Indikator für die Inklusionskraft des Bildungssystems

Variablen aus der OECD-Statistik:

- Wachstum des Bruttoinlandsprodukts 2005 (GDP-Wachstum 2005)
- Standardisierte Arbeitslosenquote 2006 (Anteil der Arbeitslosen an der Erwerbsbevölkerung)

Tab. 2-3: Zusammenhangsanalyse

Korrelationstabelle

	PISA-Score Lesen	Kontrollstrategie	Elaborationsstrategie	Schüler-Lehrer-Quote	Prozent unterhalb der neunten Klasse	Differenz Lesekompetenz Migranten und Einheimische	GDP-Wachstum 2005	Standardisierte Arbeitslosenquote 2006
PISA-Score Lesen	1	-,170	-,544	-,528	-,657	-,063	-,163	-,219
Kontrollstrategie	-,170	1	,633	,091	,172	,073	-,331	,527
Elaborationsstrategie	-,544	,633	1	,561	,473	-,122	-,127	,448
Schüler-Lehrer-Quote	-,528	,091	,561	1	,643	-,018	,070	,161
Prozent unterhalb der neunten Klasse	-,657	,172	,473	,643	1	,286	-,092	,460
Differenz Lesekompetenz Migranten und Einheimische	-,063	,073	-,122	-,018	,286	1	-,555	,131
GDP-Wachstum 2005	-,163	-,331	-,127	,070	-,092	-,555	1	-,276
Standardisierte Arbeitslosenquote 2006	-,219	,527	,448	,161	,460	,131	-,276	1

Da es sich um eine Vollerhebung handelt, erübrigt sich ein Signifikanztest. Die ermittelten Zusammenhänge gelten auf der Makroebene mit den einbezogenen Ländern als individuelle Merkmalsträger. Das Wirtschaftswachstum wurde hier für 2005 ermittelt, die Arbeitslosenquote für 2006, während alle anderen Variablen der PISA-Erhebung von 2000 stammen. Die zeitliche Fixierung des Wirtschaftswachstums auf 2005 und der Arbeitslosenquote auf 2006 kann nur als exemplarischer zeitversetzter Blick auf die Performanz fünf bis sechs Jahre nach PISA 2000 verstanden werden. Da die Unterschiede zwischen den Ländern jedoch über einen längeren Zeitraum relativ stabil sind, ist es nicht ganz abwegig, die Daten von 2005 bzw. 2006 als exemplarisch für die Unterschiede zwischen den Ländern zu verwenden.

In Zeile 1 sehen wir einen negativen Zusammenhang des PISA-Scores 2000 in Lesen mit allen Variablen. Eine funktionale Rechtfertigung für PISA-konformes Lernen aufgrund eines positiven Zusammenhangs mit dem Wirtschaftswachstum ist für den erfassten Zeitraum nicht unmittelbar möglich. Allerdings zeigt sich auch ein negativer Zusammenhang mit der Arbeitslosenquote, so dass zumindest in Bezug auf diese Variable zu dem erfassten Zeitpunkt PISA-Konformität in positivem Licht erscheint. Allerdings ist der Zusammenhang nicht allzu stark ausgeprägt. Auffallenderweise sind aber auch die anderen Variablen negativ mit dem PISA-Score 2000 in Lesen korreliert, am stärksten die Elaborationsstrategie, die Schüler-Lehrer-Quote und der Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse. Aber auch die Kontrollstrategie und die Differenz zwischen Migranten und Einheimischen stehen in einem leicht negativen Zusammenhang mit der Lesekompetenz. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Länder umso höhere PISA-Scores im Lesen erreichen, je mehr sie auf eine niedrige Schüler-Lehrer-Quote (relativ wenige Schüler pro Lehrer) setzen, und je weniger selektiv sie vorgehen. Damit verbindet sich offensichtlich eine geringere Notwendigkeit der Anwendung von Kontroll- und Elaborationsstrategien der Schüler und die erfolgreichere Inklusion von Migranten in Gestalt der etwas geringeren Differenz zwischen Migranten und Einheimischen in der Lesekompetenz.

Betrachten wir einzelne Länder, die besonders gut im PISA-Test 2000 abgeschnitten haben, dann wird dieses Ergebnis deutlich akzentuiert. So zeichnen sich insbesondere die erfolgreichen nordeuropäischen Länder Finnland, Norwegen, Schweden und Island durch Werte unterhalb bzw. nur knapp oberhalb des Durchschnittswertes 0 bei den Kontroll- und Elaborationsstrategien aus. Sie haben relativ wenige Schüler pro Lehrer, wenige 15-jährige

Schüler unterhalb der neunten Klasse, eine verhältnismäßig geringe Differenz in der Lesekompetenz zwischen Migranten und Einheimischen, eine moderate bis niedrige Arbeitslosenquote und moderates Wirtschaftswachstum. Von diesen Erfolgsländern unterscheidet sich Deutschland durch deutlich mehr Schüler pro Lehrer, positive Werte bei den Kontroll- und Elaborationsstrategien, relativ viele 15-jährige Schüler unterhalb der neunten Klasse, eine große Differenz in der Lesekompetenz von Migranten und Einheimischen, geringes Wirtschaftswachstum und hohe Arbeitslosigkeit.

Allerdings haben die eher liberalistisch geprägten Länder Irland, Neuseeland und Großbritannien auch mit relativ vielen Schülern pro Lehrer und moderater bis sogar ausgeprägter Nutzung von Kontroll- und Elaborationsstrategien recht hohe PISA-Werte im Lesen erzielt. Alle drei Länder haben jedoch nur sehr wenige bzw. überhaupt keine 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse. Sie weisen außerdem geringe Differenzen in der Lesekompetenz zwischen Migranten und Einheimischen, moderates bis hohes Wirtschaftswachstum und niedrige Arbeitslosigkeit auf. Man sieht daran, dass insbesondere möglichst viele 15-jährige Schüler oberhalb der neunten Klasse von entscheidender Bedeutung für den Erfolg bei PISA sind.

Am unteren Ende der PISA-Tabelle im Lesen sammeln sich insbesondere diejenigen Länder, die verhältnismäßig viele 15-jährige Schüler unterhalb der neunten Klasse haben. Darunter sind überwiegend Schwellenländer mit recht hohen Wachstumsraten des Bruttoinlandsproduktes. Das erklärt wesentlich mit, warum kein systematisch positiver Zusammenhang zwischen PISA-Erfolg und Wirtschaftswachstum besteht. Außerdem ist in dieser Ländergruppe die Anwendung von Kontroll- und Elaborationsstrategien überdurchschnittlich verbreitet. Vermutlich kompensieren sie Defizite des Unterrichts, die sich aus einer hohen Schüler-Lehrer-Quote ergeben. Mit dem entscheidenden Beitrag der Schüler oberhalb der neunten Klasse für den PISA-Erfolg übt PISA einen globalen Druck auf möglichst frühe Einschulung und erfolgreiches Durchschleusen der Schüler bis zum 15. Lebensjahr aus. Daraus ist z.B. zu erklären, warum die Kultusminister in den deutschen Bundesländern darum bemüht sind, das Einschulungsalter zu senken, nachdem jahrzehntlang durch späte Stichtage und großzügiges Zurückstellen das Gegenteil getan wurde. Der wesentliche Grund dafür, war die einseitige Fokussierung von Unterricht und Selektion statt Förderung und Inklusion im deutschen Schulsystem. Sie legt Eltern und Lehrern nahe, nur absolut "schulreife" Kinder in die Schule zu schicken und solche Kinder, die von selbst nicht

mitkommen, nicht in die nächste Jahrgangsstufe zu versetzen. Der Effekt dieser Praxis ist der bekannte PISA-Misserfolg.

Die Umstellung auf frühe Einschulung ohne adäquate Vorschulerziehung und ohne Umstellung auf Fördern und Inklusion hat zunächst allerdings nur den Druck auf Schüler, Lehrer und Eltern erhöht, der durch die Einführung des achtjährigen Gymnasiums noch auf die Spitze getrieben wurde. Dies geschieht allerdings nicht aus einer nachweisbaren funktionalen Notwendigkeit für das Wachstum der Wirtschaft und das Wohlergehen der Gesellschaft, sondern allein, um auf dem eigenen Entwicklungspfad Konformität mit dem von PISA errichteten globalen Modell der Bildung zu erreichen. Als OECD-Mitglied hat das Land nur dann einen legitimen Status, wenn es das Bildungsmodell von PISA übernimmt und auf dem Wege der Selbsttechnologie aus eigenem Antrieb umsetzt. Bildungsminister, Schulleiter, Lehrer, Eltern und Schüler sind dann alle überzeugt, dass frühe Einschulung und früher Schulabschluss besser sind für das Leben aller Einzelnen und für die ganze Gesellschaft, obwohl man bis dahin jahrzehntelang an das Gegenteil geglaubt hat. PISA erweist sich darin als ein Dispositiv der Macht, das nicht auf dem Wege der äußeren Sanktion, sondern auf dem Wege der Umstrukturierung des Denkens und der Selbstkontrolle die Gesellschaft verändert. PISA verbindet sich hier mit der Rhetorik des globalen Wettbewerbs, für die als sicher gilt, dass eine Gesellschaft Wettbewerbsnachteile hat, wenn sie ihre Kinder später einschult und länger lernen lässt als ihre Konkurrenten, obwohl es dafür in aller Regel keine sicheren Beweise gibt. Die Rhetorik trägt sich von selbst. Es genügt der Verweis auf den einen oder anderen Erfolgsfall, obwohl gerade in der Bildung über Jahrhunderte viele Wege nach Rom geführt haben. Unter dem globalen Regime von PISA und der Rhetorik des globalen Wettbewerbs gibt es nur noch einen, den über PISA führenden Weg.

Betrachten wir die weiteren Zeilen der Korrelationstabelle, dann erkennen wir weitere Evidenzen für die so weit entwickelte Argumentation. In Zeile 2 zeigt sich die stärkste Korrelation der Kontrollstrategie mit der Elaborationsstrategie, aber eine negative mit der Lesekompetenz und dem Wirtschaftswachstum sowie eine positive mit der Arbeitslosenquote, jedoch nur eine schwache Korrelation mit der Schüler-Lehrer-Quote und auch ein positiver Zusammenhang mit dem Prozentsatz von 15-jährigen Schülern unterhalb der neunten Klasse und der Differenz in der Lesekompetenz von Migranten und Einheimischen, allerdings in nur relativ schwacher Ausprägung. Noch stärker ausgeprägt finden wir diese Konstellation bei der Elaborationsstrategie in Zeile 3, allerdings mit der Ausnahme einer negativen Korrelation mit

der Differenz in der Lesekompetenz von Migranten und Einheimischen. Die prononcierte Anwendung der Lernstrategien durch die Schüler ist offensichtlich kennzeichnend für sonst wenig leistungsfähige Schulsysteme. Sie haben anscheinend überwiegend eine kompensatorische Funktion. In Zeile 4 beweist sich, dass eine hohe Schüler-Lehrer-Quote negativ mit guten PISA-Ergebnissen zusammenhängt, aber positiv mit der offenbar kompensatorischen Anwendung von Kontroll- und Elaborationsstrategien und mit dem Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse wie auch schwach positiv mit der Arbeitslosenquote. Von diesem Muster weicht nur die schwach negative Korrelation mit der Differenz in der Lesekompetenz von Migranten und Einheimischen und die schwach positive Korrelation mit dem Wirtschaftswachstum ab.

Der Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse in Zeile 5 schreibt das erkennbare Muster fort: negativer Zusammenhang mit PISA-Lesekompetenz und Wirtschaftswachstum, aber positiver Zusammenhang mit allen anderen Variablen. Zu viele 15-jährige Schüler unterhalb der fünften Klasse sind mit PISA nicht vereinbar. Erkennbar ist aber auch ein leicht negativer Zusammenhang mit dem Wirtschaftswachstum, allerdings ist er mit dem Wert $-,092$ viel schwächer ausgeprägt als der negative Zusammenhang mit der PISA-Lesekompetenz bei dem Wert $-,657$. Man sieht daran, dass die PISA-Konformität für die Legitimation der frühen Einschulung eine viel größere Bedeutung hat als die funktionale Notwendigkeit für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit.

In Zeile 5 setzt die Differenz in der Lesekompetenz zwischen Migranten und Einheimischen das erkennbare Muster fort: zunächst schwach negativer Zusammenhang mit der Lesekompetenz, aber auch mit der Schüler-Lehrer-Quote. Letzteres wird u.a. durch die schon erwähnte besondere Konstellation in den drei englischsprachigen Ländern Irland, Neuseeland und Großbritannien erklärt, wo die englische Sprache wegen ihrer globalen Verbreitung geringere sprachliche Integrationsanforderungen stellt und auch mit vielen Schülern pro Lehrer noch gute Ergebnisse erzielt werden können. Ins Bild passt der positive Zusammenhang mit dem Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse und mit der Arbeitslosenquote sowie der stark negative Zusammenhang mit dem Wirtschaftswachstum. Der Zusammenhang mit der Kontrollstrategie ist leicht positiv, der Zusammenhang mit der Elaborationsstrategie leicht negativ, was einen eher geringen Einfluss der Lernstrategien zum Ausdruck bringt.

Das Wirtschaftswachstum in Zeile 7 ist bis auf die Schüler-Lehrer-Quote mit allen Variablen negativ korreliert, überwiegend schwach, mit der Kontrollstrategie, der Differenz in der Lesekompetenz und der Arbeitslosenquote stärker. Das bringt zum Ausdruck, wie wenig empirische Evidenz es für die Gültigkeit der herrschenden Rhetorik der Funktionalität gibt. Etwas mehr Evidenz, aber bei weitem keine überragende, gibt es für die Arbeitslosenquote in Zeile 8. Sie steht schwach negativ mit der PISA-Lesekompetenz und dem Wirtschaftswachstum im Zusammenhang, dagegen positiv mit den anderen Variablen. Auch hier sehen wir den eher kompensatorischen Charakter der individuellen Lernstrategien (deutlicher positiver Zusammenhang). Ebenso ins Bild passt der schwach positive Zusammenhang der Arbeitslosenquote mit der Schüler-Lehrer-Quote und mit der Differenz in der Lesekompetenz wie auch der deutlichere Zusammenhang mit dem Prozentsatz der Schüler unterhalb der neunten Klasse.

PISA-Regime

Eine Clusteranalyse könnte das so weit gezeichnete Bild ergänzen. Da in diese Analyse nur Länder aufgenommen werden können, für die zu allen acht Variablen Daten vorliegen, verringert sich die Zahl der einbezogenen Länder von 43 auf 25. Dabei muss beachtet werden, dass die Zahl von acht Variablen dazu führt, dass Länder in einem Cluster zusammengebracht werden, die bei Exklusion nur einer oder zweier Variablen nicht mehr in einem Cluster vereinigt wären. Das statistische Verfahren mit acht Variablen führt zu keiner sinnvoll interpretierbaren Clusterbildung. Die drei oder vier Cluster weisen eine zu breite innere Streuung der PISA-Werte auf. Deshalb nehmen wir eine Gruppierung anhand der uns besonders relevant erscheinenden Variablen der PISA-Lesekompetenz, der Schüler-Lehrer-Quote, der Kontrollstrategie und der Elaborationsstrategie vor, während den anderen Variablen nur ein sekundärer Status eingeräumt wird. Außerdem wird zugelassen, dass nur einige Länder einer Gruppe in besonders prägnanter Form eine bestimmte Merkmalskombination erreichen, die anderen davon in einzelnen Variablen aus teilweise erklärbaren Gründen aber abweichen. Bei näherer Betrachtung ergibt eine Erweiterung von Esping-Andersens (1990) Typologie von Wohlfahrtsregimen eine sinnvoll interpretierbare Unterteilung in Ländergruppen. Wir unterscheiden die folgenden Regime:

1. das liberale Wachstumsregime
2. das egalitäre Inklusionsregime

3. das konservative Regime der Statusreproduktion
4. das familistische Regime der Ungleichheitsreproduktion
5. das paternalistische Disziplinarregime
6. das transformatorische Liberalisierungsregime
7. das inegalitäre Schwellenländerregime

Die Unterscheidung dieser sieben Regime orientiert sich an den folgenden Variablen:

- PISA-Lesekompetenz
- Lernbedingungen
 - Lehrer-Schüler-Quote
 - Prozentsatz der Schüler unterhalb der neunten Klasse
 - Differenz zwischen Migranten und Einheimischen in der Lesekompetenz
- Kompensatorische individuelle Lernstrategien der Schüler
 - Kontrollstrategie: Index der durch Befragung ermittelten Anwendung von Strategien der Selbstregulation von -1 bis +1
 - Elaborationsstrategie: Index der durch Befragung ermittelten Anwendung von Strategien der Verbindung des Lernstoffes mit anderen, schon bekannten Dingen von -1 bis +1
- wirtschaftliche Performanz
 - Bruttoinlandsprodukt(BIP)-Wachstum 1996-2005 im Durchschnitt
 - Bruttoinlandsprodukt(BIP)-Wachstum 2005
 - Arbeitslosenquote 2002
 - Arbeitslosenquote 2006
 - Jugendarbeitslosenquote 2001 (15-24 Jahre)
- Einkommensungleichheit (2000 nach GINI-Index)

Tabellen 2-4 und 2-5 repräsentieren die Ländergruppen und die entsprechenden Ausprägungen der Indikatoren (Tab. 2-4, 2-5).

Tabelle 2-4: PISA-Regime 1

	PISA	Lernstrategien		Lernbedingungen			Wirtschaftliche Performanz					Un- gleich- heit
Land	PISA Lesen 2000 2003 2006	Kontroll- strategie 2000	Elabora- tionsstra- tegie 2000	Schüler/ Lehrer- Quote 2000	Prozent Schüler unterhalb neunter Klasse 2000	Differenz Lesen Migranten/ Einheimi- sche 2000	BIP- Wachstum 1996-2005	BIP- Wachstum 2005	Arbeitslo- senquote 2002	Arbeitsl- osenquo- te 2006	Jugend- arbeitslo- senquote 2001	GINI 2000
Liberales Regime												
Australien	522	0,02	0,08	13,42	0,1	6,30	3,6	2,8	6,3	4,8	12,7	30,50
Neuseeland	524	0,06	0,09	16,13	0,0	22,68	3,2	1,9	5,2	3,8	11,8	33,67
Irland	520	0,07	-0,09	14,23	3,3	-16,99	7,4	5,5	4,6	4,4	6,2	30,37
Großbritan- nien	509	0,33	0,19	14,65	0,0	16,56	2,8	1,9	5,1	5,3	10,5	32,56
USA	500	-0,06	0,05	15,41	2,0	35,65	3,3	3,2	5,8	4,6	10,6	35,67
Kanada	530			16,02	2,0	-2,98	3,3	2,9	7,7	6,3	12,8	30,09
Mittelwert	518	0,08	0,06	15,00	1,23	10,22	3,9	3,0	5,8	4,9	10,8	32,24
Egalitäres Regime												
Finnland	545	-0,47	-0,15	10,35	11,0	38,56	3,6	2,9	9,1	7,7	19,9	26,10
Schweden	512	0,03	0,01	12,38	2,0	47,77	2,7	2,9	4,0	7,0	11,8	24,28
Norwegen	496	-0,58	-0,22	10,12	0,0	49,61	2,8	2,3	3,9	3,5	10,5	26,10
Island	494	-0,36	-0,24	9,36	0,0	1,05	4,3	7,5	3,3	1,0	4,8	
Dänemark	494	-0,23	-0,11	11,15	6,0	54,13	2,1	3,0	4,7	3,9	8,3	22,48
Niederlande	510	-0,06	-0,19	15,41	5,1	72,17	2,4	1,5	2,7	3,9	5,8	25,06
Mittelwert	509	-0,28	-0,15	11,46	4,0	43,88	3,0	3,4	4,6	4,5	10,2	24,80
Konservatives Regime												
Österreich	496	0,38	0,17	12,07	5,1	77,72	2,2	2,0	4,0	4,7	5,5	25,19
Deutschland	490	0,24	0,06	17,37	14,3	74,82	1,3	0,9	8,7	9,8	8,4	27,74

Schweiz	497	0,09	0,08	11,95	14,7	77,83	1,5	1,9	2,9	4,0	5,6	26,66
Frankreich	496				7,8	46,30	2,1	1,2	8,9	9,2	18,7	27,30
Belgien	505	0,15	-0,17	9,28	4,4	93,22	2,1	1,2	7,5	8,2	15,3	
Mittelwert	497	0,22	0,04	12,66	9,3	73,98	1,8	1,4	6,4	7,2	10,7	26,72
Familistisches Regime												
Portugal	473	0,21	0,18	10,89	17,9	16,91	2,4	0,4	5,1	7,7	9,2	35,61
Italien	477	0,26	-0,09	9,12	1,1	24,89	1,3	-0,1	9,0	6,8	27,0	34,71
Spanien	478			13,08	2,0	34,20	3,6	3,5	11,4	8,5	20,8	
Griechenland	469			9,45	0,9	22,85	3,9	3,7	9,6	8,9	28,0	34,47
Mittelwert	474	0,24	0,05	10,64	5,5	24,71	2,8	1,9	8,8	8,0	21,3	34,93

Quellen: OECD-Statistiken, ILO-Statistik

Tabelle 2-5: PISA-Regime 2

	PISA	Lernstrategien		Lernbedingungen			Wirtschaftliche Performanz					Un- gleich- heit
Land	PISA Lesen 2000 2003 2006	Kontroll strategie	Elabora- tionsstra- tegie	Schüler/ Lehrer- Quote	Prozent Schüler unterhalb neunter Klasse	Differenz Lesen Migranten/ Einheimi- sche	BIP- Wachstum 1996-2005	BIP- Wachstum 2005	Arbeitslo- senquote 2002	Arbeitsl osenquo te 2006	Jugend- arbeitslo senquote 2001	GINI 2000
Paternalistisches Regime												
Korea	538	-0,48	-0,07	16,66	0,0		4,5	4,0	3,1	3,5	9,7	
Hong Kong	524	-0,28	-0,21	18,13	9,4	9,94	3,9	7,5	7,3	4,0		
Japan	506			13,86	0,0	45,15	1,2	2,6	5,4	4,1	9,7	31,38
(Thailand)	423	-0,35	0,05	22,20	1,8	32,97		4,5	2,6	1,7		

Mittelwert	523	-0,38	-0,14	16,22	3,1	27,55	3,2	4,7	5,3	3,9	9,7	(31,38)
Transformationsregime												
Ungarn	481	0,19	0,14	11,12	3,3	-3,68	4,2	4,2	5,8	7,4	10,8	29,34
Lettland	476	-0,11	0,05	12,40	8,8	5,27	10,6	10,6	12,0	5,9	20,7	
Russland	448	0,09	0,14	14,34	1,8	-6,66	6,4	6,4	8,9	7,0	24,1	
Bulgarien	416	0,19	0,39		2,9	7,06	6,3	6,3	17,6		38,4	
Rumänien	423	0,22	0,50		7,6	45,23	4,1	4,1	8,4	4,5	17,5	
Tschech. Republik	488	0,28	0,10	14,95	2,1	8,21	6,1	6,1	7,3	7,1	16,6	25,96
(Polen)	495			13,19	0,0	71,74	3,2	3,2	19,9	13,8	41,0	36,74
Mittelwert	461	0,14	0,22	13,20	3,79	18,17	5,8	5,8	11,4	7,6	24,2	30,68
Inegalitäres Schwellenländerregime												
Brasilien	397	0,19	0,44	32,93	58,3	51,66	2,2	2,9	9,4	9,4	17,9	
Chile	426	0,41	0,45		8,6	1,03	4,3	5,7	7,8	7,0	18,8	
Mexiko	411	0,17	0,34		13,2	72,38	3,7	3,0	1,9	3,6	4,1	47,97
(Argen- tinien)	396				9,0	7,47	2,5	9,2	19,6		31,8	
Mittelwert	408	0,26	0,41	(32,93)	22,3	33,14	3,2	5,2	9,7	6,7	18,2	(47,97)

Quellen: OECD-Statistiken, ILO-Statistik

Das *liberale Regime* setzt auf Leistungsanreize und Wettbewerb. Es wird überdurchschnittliche bis weit überdurchschnittliche PISA-Lesekompetenz erreicht. Das geschieht trotz einer weit überdurchschnittlichen Schüler-Lehrer-Quote, was durch durchschnittlichen Gebrauch von Lernstrategien und einen weit unterdurchschnittlichen Prozentsatz von 15-jährigen Schülern unterhalb der neunten Klasse kompensiert wird. Begünstigt wird die hohe PISA-Lesekompetenz durch die englische Universalsprache, die es ermöglicht, die Differenz in der Lesekompetenz von Migranten und Einheimischen weit unter dem Durchschnitt zu halten. Zum liberalen Regime gehört eine überdurchschnittliche bis weit überdurchschnittliche wirtschaftliche Performanz – sowohl im Wachstum, als auch in der Beschäftigung –, aber auch eine überdurchschnittliche Einkommensungleichheit.

Das *egalitäre Regime* zielt auf Fördern und Inklusion. Es beruht auf intensiver Betreuung bei einer unterdurchschnittlichen Schüler-Lehrer-Quote und weit unterdurchschnittlichem Einsatz von individuellen Lernstrategien der Schüler. Der Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse liegt unter dem Durchschnitt. Die Differenz in der Lesekompetenz von Migranten und Einheimischen befindet sich allerdings oberhalb des Durchschnitts. Hier macht sich im Vergleich zu den englischsprachigen liberalen Ländern ein sprachlicher Integrationsnachteil bemerkbar, der möglicherweise die entscheidende Ursache dafür ist, dass die egalitären Länder zwar überdurchschnittliche PISA-Lesekompetenz erreichen, aber als Gruppe etwas hinter den liberalen Ländern zurückbleiben. Die Leitidee des Förderns und der Inklusion ist gepaart mit überdurchschnittlicher bis weit überdurchschnittlicher wirtschaftlicher Performanz in Wachstum und Beschäftigung und weit unterdurchschnittlicher Einkommensungleichheit.

Das *konservative Regime* wurzelt im Primat der familialen Erziehung und in der berufsständischen Differenzierung von Wissen und Kompetenzen, mit der sich die Lehre von den unterschiedlichen Begabungen verbindet. Seine schulische Verwirklichung findet dieses Regime in der Betonung von Unterricht als sachbezogener Vermittlung von Fachwissen und in der horizontalen und vertikalen Selektion der Schüler nach ihren "Begabungen". Eine überdurchschnittliche Schüler-Lehrer-Quote muss von den Schülern mit durchschnittlichem bis weit überdurchschnittlichem Gebrauch von Lernstrategien kompensiert werden, was allerdings im Gesamtergebnis nur zu durchschnittlicher PISA-Lesekompetenz reicht. Erschwert wird die PISA-Performanz durch einen überdurchschnittlichen Prozentsatz von 15-jährigen Schülern unterhalb der neunten Klasse. Zwischen dem Primat der familialen

Erziehung und dem rein sachlichen Fokus des Unterrichts herrscht eine unüberbrückbare Kluft, was bislang späte Einschulung und Klassenwiederholungen trotz umfangreichem Nachhilfeunterricht, befördert hat. Diese Kluft zwischen Familie und Schule trägt mit dazu bei, dass die mit der Zuwanderung gewachsene sprachliche Heterogenität kaum bewältigt werden kann. Die Folge ist eine weit überdurchschnittliche Differenz in der Lesekompetenz von Migranten und Einheimischen. Die nur durchschnittliche PISA-Lesekompetenz wird von weit unterdurchschnittlicher bzw. unterdurchschnittlicher wirtschaftlicher Performanz in Wachstum bzw. in der Beschäftigung, aber auch von unterdurchschnittlicher Einkommensungleichheit begleitet. Das bislang auf Berufsbildung ausgerichtete System kann allerdings eine für lange Zeit unterdurchschnittliche Jugendarbeitslosenrate für sich als Erfolg verbuchen. Dieser Erfolg könnte umso mehr verspielt werden, je weiter sich das System von der beruflichen Bildung entfernt, um OECD-Vorgaben der Erhöhung von Quoten der tertiären Allgemeinbildung zu erfüllen.

Das *familistische Regime* ist die unterentwickelte traditionalistische, südeuropäische Variante des konservativen Modells. Es folgt dessen Präferenz für familiäre Erziehung, berufsständische Differenzierung von Wissen und Kompetenzen und für die horizontale und vertikale Selektion der Schüler nach "Begabung". Die Kluft zwischen Familie und Schule ist groß und kann auch durch eine weit unterdurchschnittliche Schüler-Lehrer-Quote wie auch den durchschnittlichen bis weit überdurchschnittlichen Einsatz von individuellen Lernstrategien nicht überwunden werden. Der Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse liegt im Durchschnitt, die Differenz zwischen Migranten und Einheimischen in der Lesekompetenz unter dem Durchschnitt. Letzteres ist den vergleichsweise niedrigen Zuwanderungsraten geschuldet, ändert aber auch nichts an der insgesamt nur durchschnittlichen bis leicht unterdurchschnittlichen PISA-Lesekompetenz. Die wirtschaftliche Performanz ist in Wachstum und Beschäftigung durchgehend schwach, die Einkommensungleichheit weit überdurchschnittlich.

Das *paternalistische Regime* betont Disziplin und Platzierung in der gesellschaftlichen Rangordnung. Das schulische Lernen ist ganz darauf ausgerichtet, von einer möglichst ranghohen Universität bzw. einem ranghohen Unternehmen aufgenommen zu werden. Die weit überdurchschnittliche Schüler-Lehrer-Quote wird durch Disziplin und zusätzlichen organisierten Privatunterricht ergänzt. Da der gesamte Lernprozess organisiert ist, bleibt für individuelle Lernstrategien wenig Platz. Sie sind dementsprechend weit

unterdurchschnittliche repräsentiert. Der Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse und die Differenz zwischen Migranten und Einheimischen in der Lesekompetenz liegen unter dem Durchschnitt. Zusammen mit dem hohen Maß der Lerndisziplin tragen diese günstigen Bedingungen zu einer weit überdurchschnittlichen PISA-Lesekompetenz bei. Diese erfolgreiche PISA-Performanz ist gepaart mit einer ebenso erfolgreichen wirtschaftlichen Performanz, sowohl im Wachstum als auch in der Beschäftigung, aber auch mit überdurchschnittlicher Einkommensungleichheit.

Das *Transformationsregime* befindet sich in einem unentschiedenen Spannungsverhältnis zwischen dem alten Kampf um Zugang zu Positionen und Privilegien im sozialistischen System und den übergestülpten liberalen Elementen von Leistungsanreizen und Wettbewerb. Die Transformation beinhaltet anomische Zustände der Unsicherheit, so auch in der Schule. Sie werden offensichtlich durch den überdurchschnittlichen bis weit überdurchschnittlichen Gebrauch individueller Lernstrategien bewältigt. Eine überdurchschnittliche Schüler-Lehrer-Quote erschwert den Lernprozess zusätzlich. Der Prozentsatz von 15-jährigen Schülern unterhalb der neunten Klasse ist unterdurchschnittlich, die Differenz zwischen Migranten und Einheimischen in der Lesekompetenz weit unterdurchschnittlich, zumal im internationalen Vergleich relativ wenige Zuwanderer integriert werden mussten. Beide begünstigenden Bedingungen können jedoch die anderen negativen Einflüsse nicht kompensieren, so dass nur eine unterdurchschnittliche bis durchschnittliche PISA-Lesekompetenz erreicht wird. Da sich die Transformationsländer in einer Position der nachholenden Entwicklung befinden, zeichnen sie sich trotzdem durch weit überdurchschnittliche Wachstumsraten aus, allerdings bei gleichzeitig weit überdurchschnittlichen Arbeitslosenraten. Die Einkommensungleichheit ist im Vergleich zur sozialistischen Vergangenheit stark gewachsen, ist allerdings in den einzelnen Ländern unterschiedlich stark ausgeprägt.

Das *inegalitäre Schwellenländerregime* in Süd- und Mittelamerika ist auf die Reproduktion weit überdurchschnittlicher Einkommensungleichheit ausgerichtet. Wenigen privilegierten Schülern in Privatschulen steht die Masse der Schüler in schlecht ausgestatteten staatlichen Schulen gegenüber. Eine weit überdurchschnittliche Schüler-Lehrer-Quote und ein weit überdurchschnittlicher Prozentsatz von 15-jährigen Schülern unterhalb der neunten Klasse können auch durch einen weit überdurchschnittlichen Einsatz individueller Lernstrategien nicht kompensiert werden. Auch eine nur durchschnittliche Differenz zwischen Migranten und Einheimischen in der PISA-Lesekompetenz kann nicht verhindern, dass die ungünstigen

schulischen Lernbedingungen weit unterdurchschnittliche PISA-Lesekompetenz zur Folge haben. Die Situation der nachholenden Entwicklung ermöglicht trotz schlechter PISA-Performanz weit überdurchschnittliche Wachstumsraten, allerdings gepaart mit ebenso weit überdurchschnittlichen Arbeitslosenraten und sehr großer Einkommensungleichheit. Tabelle 2-6 fasst die Merkmalsausprägungen der sieben Regime zusammen (Tab. 2-6).

Tabelle 2-6: PISA-Regime 3

PISA-Regime	PISA	Lernbedingungen			Lernstrategien		Wirtschaftliche Performanz					Ungleichheit
	PISA Lesen 2000 2003 2006	Schüler-Lehrer-Quote 2000	Prozent Schüler unterhalb neunter Klasse 2000	Differenz Lesen Migranten/ Einheimische 2000	Kontrollstrategie 2000	Elaborationsstrategie 2000	BIP-Wachstum 1996-2005	BIP-Wachstum 2005	Arbeitslosenquote 2002	Arbeitslosenquote 2006	Jugend-arbeitslosigkeit 2001	GINI 2000
liberal	++	++	--	--	0	0	++	+	-	--	--	+
egalitär	+	-	-	+	--	--	+	+	--	--	--	--
konservativ	0	+	+	++	++	0	--	--	+	+	--	-
familistisch	0	-	0	-	++	0	-	-	++	++	++	++
paternalistisch	++	++	-	-	--	--	+	++	-	--	--	+
transformatorisch	-	+	-	--	+	++	++	++	++	+	++	0
inegalitär	--	++	++	0	++	++	+	++	++	+	++	(++)

Legende: ++ weit überdurchschnittlich
 + überdurchschnittlich
 0 durchschnittlich
 - unterdurchschnittlich
 -- weit unterdurchschnittlich

Im Vergleich der Regime wird die ganz unterschiedliche Konstellation von PISA-Lesekompetenz, Wirtschaftswachstum und Arbeitslosigkeit sehr deutlich. Es besteht offensichtlich kein innerer Zusammenhang zwischen diesen Variablen, vielmehr spricht alles dafür, dass PISA-Lesekompetenz, Wirtschaftswachstum und Arbeitslosigkeit als Teil eines institutionellen und makroökonomischen Musters zu verstehen sind, das alle drei Variablen in besonderer Weise zur Ausprägung bringt. Es verbinden sich jeweils die folgenden Merkmalsausprägungen:

- im paternalistischen Disziplinarregime weit überdurchschnittliche PISA-Lesekompetenz mit sehr hoher Lerndisziplin, weit überdurchschnittlicher wirtschaftlicher Performanz in Wachstum und Beschäftigung und weit überdurchschnittlicher Einkommensungleichheit;
- im liberalen Wachstumsregime weit überdurchschnittliche PISA-Lesekompetenz mit schulischem Leistungswettbewerb, weit überdurchschnittlicher wirtschaftlicher Performanz in Wachstum und Beschäftigung und überdurchschnittliche Einkommensungleichheit;
- im egalitären Inklusionsregime überdurchschnittliche Lesekompetenz mit weitreichender Förderung der Schüler, weit überdurchschnittlicher wirtschaftlicher Performanz in Wachstum und Beschäftigung und weit unterdurchschnittlicher Einkommensungleichheit;
- im konservativen Regime der Statusreproduktion durchschnittliche PISA-Lesekompetenz mit selektivem Unterricht, weit unterdurchschnittlicher Performanz im Wachstum, unterdurchschnittlicher Performanz in der Beschäftigung und unterdurchschnittlicher Einkommensungleichheit;
- im familistischen Regime der Reproduktion von Ungleichheit durchschnittliche PISA-Lesekompetenz mit selektivem Unterricht, unterdurchschnittlicher Performanz im Wachstum, weit unterdurchschnittlicher Performanz in der Beschäftigung und weit überdurchschnittlicher Einkommensungleichheit;
- im transformatorischen Regime der Liberalisierung unterdurchschnittliche PISA-Lesekompetenz mit der nur halbwegs effektiven Kompensation von Unterrichtsdefiziten durch individuelle Lernstrategien, weit überdurchschnittlicher Performanz im Wachstum, weit unterdurchschnittlicher Performanz in der Beschäftigung und wachsender Einkommensungleichheit;

- im inegalitären Schwellenregime der Reproduktion von Ungleichheit weit unterdurchschnittliche PISA-Lesekompetenz mit der ineffektiven Kompensation von Unterrichtsdefiziten durch individuelle Lernstrategien, weit überdurchschnittlicher Performanz im Wachstum, weit unterdurchschnittlicher Performanz in der Beschäftigung und weit überdurchschnittlicher Einkommensungleichheit.

Tabelle 2-7 bietet nochmals einen zugespitzten Überblick über das Profil der sieben Regime (Tab. 2-7).

Tabelle 2-7: PISA-Regime 4

	PISA Lesen	Günstige Lernbe- dingungen	Kompensa- -torische Lern- strategien	Wirtschaftl. Performanz		Einkommens- ungleichheit
				BIP-Wachs- tum	Arbeits- losen- quote	
Liberalismus	++	+	0	++	--	+
Egalitarismus	+	+	--	+	--	--
Konservativismus	0	--	+	--	+	-
Familismus	0	+	+	-	++	++
Paternalismus	++	0	--	++	--	+
Transformation	-	+	++	++	++	0
Inegalitarismus	--	--	++	++	++	++

Legende: ++ weit überdurchschnittlich
 + überdurchschnittlich
 0 durchschnittlich
 - unterdurchschnittlich
 -- weit unterdurchschnittlich

Der Erfolg und Misserfolg im PISA-Wettbewerb lassen sich nicht isoliert von diesen Regimen verstehen. Deshalb ist die Rangordnung im Vergleich von 2000, 2003 und 2006 außerordentlich stabil. Die Rangordnung bringt außerdem Unterschiede zum Ausdruck, die auch vor PISA und unabhängig von PISA existierten und auch weitgehend bekannt sind. Im Verhältnis zum Aufwand ist der von PISA geschaffene Mehrwert der Erkenntnis eher bescheiden. Was PISA allerdings bewirkt, ist die Erzeugung einer globalen Statushierarchie von Bildungssystemen, die den nicht an der Spitze der Hierarchie zu findenden Systemen die Legitimation entzieht. Das trifft neben dem inegalitären Schwellenländerregime insbesondere das konservative Regime der Statusreproduktion und das familistische Regime der Ungleichheitsreproduktion. Dagegen hat das paternalistische Regime eine Legitimität erlangt, die es ohne PISA nicht hätte. Dasselbe gilt für das liberale Wachstumsregime, das mit hoher Einkommensungleichheit gepaart ist. Merkwürdigerweise wird im Kontext von PISA nur von der hohen sozialen Selektivität des dreigliedrigen deutschen Bildungssystems gesprochen, obwohl es de facto bislang mit deutlich geringerer Einkommensungleichheit gepaart ist als das liberale Regime und in dieser Hinsicht dem egalitären Regime sehr nahe kommt. Auf diese Weise trägt PISA seinen Teil zur Demontage des "Rheinischen Kapitalismus" und zur universellen Legitimation des liberalen Kapitalismus und der damit wachsenden Einkommensungleichheit bei. Zum dreigliedrigen deutschen Schulsystem gehörte immer auch das duale System der schulischen und betrieblichen Ausbildung, das die Grundlage für relativ niedrige Jugendarbeitslosigkeit und eine hochqualifizierte Facharbeiterschaft bildete. PISA entzieht diesem System die Legitimation, ohne garantieren zu können, dass die zwangsläufig eintretende institutionelle Hybridbildung in eine bessere Welt führt. Alles, was man voraussagen kann, ist größere PISA-Konformität. Mehr lässt sich mit guten Gründen nicht behaupten.

Lernstrategien, Lernbedingungen und PISA-Lesekompetenz

Im Folgenden soll mittels Regressionsanalysen weiter vertieft werden, wie sich der Zusammenhang von Lernstrategien und Lernbedingungen mit der PISA-Lesekompetenz 2000 darstellt. Dabei gelten die Ergebnisse für die in den Test einbezogenen Länder. In diesem Sinne handelt es sich erneut um eine Vollerhebung, für die auf einen Signifikanztest verzichtet werden kann. Eine erste Untersuchung macht deutlich, dass zwischen den Testergebnissen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft eine sehr hohe positive Korrelation besteht ($R = ,842$ bis $,969$). Ebenso ist ein hoher Prozentsatz von Schülern auf

Lesekompetenzstufe 5 positiv und sehr hoch mit dem Mittelwert aller drei Kompetenzbereiche korreliert (,749 bis ,842). Umgekehrt hängt der Prozentsatz von Schülern unterhalb der Lesekompetenzstufe 1 negativ und sehr hoch mit dem Mittelwert der drei Kompetenzbereiche zusammen (Tab. 2-8). Dieses Ergebnis verweist darauf, dass ein Schulsystem als Ganzes und weniger fachspezifisch mehr oder weniger gut abschneidet, so dass kulturelle, institutionelle und organisationale Faktoren in den Vordergrund treten. Das soll in der weiteren Analyse ermittelt werden.

Tab. 2-8 Korrelationsmatrix

	PISA-Score Lesen	PISA-Score Mathematik	PISA-Score Naturwissenschaft	Prozent unterhalb Lesekompetenzstufe 1	Prozent auf Lesekompetenzstufe 5	Differenz Lesekompetenz Mädchen und Jungen	Differenz Mathematik - Kompetenz Mädchen und Jungen	Differenz Lesekompetenz Migranten und Einheimische
PISA-Score Lesen	1,000	,952	,969	-,945	,842	,092	-,229	,027
PISA-Score Mathematik	,952	1,000	,971	-,890	,794	,138	-,136	,123
PISA-Score Naturwissenschaft	,969	,971	1,000	-,910	,806	,097	-,183	,041
Prozent unterhalb Lesekompetenzstufe 1	-,945	-,890	-,910	1,000	-,654	-,077	,250	-,031
Prozent auf Lesekompetenzstufe 5	,842	,794	,806	-,654	1,000	,195	-,044	,008
Differenz Lesekompetenz Mädchen und Jungen	,092	,138	,097	-,077	,195	1,000	,639	,015
Differenz Mathematik-Kompetenz Mädchen und Jungen	-,229	-,136	-,183	,250	-,044	,639	1,000	-,073
Differenz Lesekompetenz Migranten und Einheimische	,027	,123	,041	-,031	,008	,015	-,073	1,000

Wegen der sehr hohen Interkorrelation können wir uns auf die Lesekompetenz und im Einzelfall auf die Mathematik-Kompetenz beschränken. Es sollen die folgenden abhängigen Variablen untersucht werden:

- PISA-Score Lesen (auch stellvertretend für den Mathematik- und den Naturwissenschafts-Score)
- Differenz der durchschnittlichen Lese- und Mathematik-Kompetenz zwischen Mädchen und Jungen

- Differenz der durchschnittlichen Lesekompetenz zwischen Migranten und Einheimischen

Eine Faktorenanalyse bringt vier Faktoren hervor, die wir als unabhängige Variablen einsetzen können : 1. Lernstrategien, 2. Umfang des Unterrichts, 3. Selektivität (Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der Klassenstufen 9 oder 10), 4. Lesen zum Vergnügen. Tab. 2-6 gibt die rotierte Komponentenmatrix der vier extrahierten Faktoren wieder (Tab. 2-9).

Tab. 2-9: Rotierte Komponentenmatrix von vier Faktoren

	Faktoren			
	1	2	3	4
Elaborationsstrategie	,842	-,275	,214	,137
Mindestens eine Stunde täglich Lesen	,746	-,273	,101	,133
Naturwissenschaftsunterricht in Minuten Pro Woche	,676	,436	-,064	,186
Durchschnittliche Klassengröße	,631	,312	-,183	-,519
Prozent mit Nachhilfeunterricht	,580	-,369	-,333	-,186
Kontrollstrategie	,533	-,193	,068	,515
Mathematikunterricht in Minuten pro Woche	-,113	,937	,010	-,142
Sprachunterricht in Minuten pro Woche	-,208	,808	-,081	,057
Prozent unterhalb der neunten Klasse	,123	,111	,899	,030
Prozent unterhalb der zehnten Klasse	-,079	-,509	,719	,044
Lesen zum Vergnügen	,111	,079	,010	,867

Eine Übersicht über die Korrelation zwischen den Variablen fördert Ergebnisse zutage, die in weiten Teilen die Ineffektivität von Lernstrategien, Unterrichtsumfang, Lesen und Selektivität zum Ausdruck bringen. Offensichtlich verhelfen diese Strategien nicht zu besseren PISA-Ergebnissen, wenn inadäquate schulische Lernbedingungen vorherrschen. Aus unserem Vergleich der PISA-Philosophie mit der deutschen Schultradition lässt sich die Erklärung ableiten, dass dieses paradoxe Ergebnis dadurch zustande kommt, dass solche Strategien Ausdruck eines PISA-fernen Schulsystems sind. Das Bestreben, PISA ohne institutionellen Wandel gerecht zu werden, scheint zum Scheitern verurteilt zu sein (Tab. 2-10).

Tab. 2-10: Einfache Korrelationen

	PISA-Score Lesen	Differenz Lesekompetenz Mädchen und Jungen	Differenz Mathematik-Kompetenz Mädchen und Jungen	Differenz Lesekompetenz Migranten und Einheimische
Prozent unterhalb der neunten Klasse	-,411	-,361	-,399	,217
Prozent unterhalb der zehnten Klasse	-,210	-,018	-,080	,411
Prozent mit Nachhilfeunterricht	-,236	-,064	,186	-,246
Lesen zum Vergnügen	-,301	-,045	,035	-,124
Mindestens eine Stunde täglich Lesen	-,741	,154	,464	-,217
Mathematikunterricht in Minuten pro Woche	,164	-,249	-,267	-,177
Sprachunterricht in Minuten pro Woche	,265	-,179	-,248	-,128
Naturwissenschaftsunterricht in Minuten pro Woche	-,221	-,046	,010	-,322
Durchschnittliche Klassengröße	-,351	-,289	,009	-,256
Kontrollstrategie	-,474	-,073	-,017	,046
Elaborationsstrategie	-,771	,039	,301	-,020

Diese Ergebnisse auf der Makroebene bestätigen nicht die These, die sich in der PISA-2000-Broschüre *Lernen für das Leben* findet:

"Zwischen der effektiven Anwendung von Kontrollstrategien und den Schülerleistungen besteht ein positiver Zusammenhang. Innerhalb der jeweiligen Länder erzielen Schülerinnen und Schüler, die häufiger auf derartige Strategien zurückgreifen, tendenziell höhere Punktzahlen." (OECD 2001).

Diese Aussage bezieht sich auf die Individualebene, auf der sie kaum bestritten werden kann: Wer gezielt lernt, erreicht bessere Noten. Wie kommt dann aber auf der Makroebene genau der entgegengesetzte Effekt zustande? Vor dem Hintergrund unserer Analyse bietet sich dafür die Erklärung an, dass der häufigere Einsatz dieser Strategien unmittelbar aus den Defiziten eines Schulsystems resultiert. Wenn also besonders viel Nachhilfeunterricht genommen wird, schafft es die Schule allein nicht, die Schüler zu guten Leistungen zu führen. Umso schlechter schneiden dann diejenigen ab, die nicht in den Genuss von Nachhilfeunterricht gelangen. Ein solches defizitäres System wird auch mehr Klassenwiederholer haben, und die Schüler werden zur Kompensation vermehrt Kontroll- und Elaborationsstrategien einsetzen müssen. Daraus resultiert vermutlich auf der Makroebene der negative Zusammenhang mit der Lesekompetenz. Auf schlechte PISA-Ergebnisse mit der Mahnung zu gezielterem Lernen zu

reagieren, hilft offensichtlich gar nichts. Ohne Veränderung der PISA-fernen Schultradition wird nur der Druck zu Lasten von Schülern, Lehrern und Eltern erhöht, ohne dass bessere Ergebnisse erzielt werden.

Führen wir eine Regressionsanalyse zur Lesekompetenz als abhängiger Variable durch und ermitteln wir mit dem statistischen Analyseprogramm SPSS die drei erklärungskräftigsten Variablen, dann gelangen wir als erstes zur Elaborationsstrategie. Sie erklärt allein den größten Teil der Varianz in der abhängigen Variablen, allerdings in *negativer* Korrelation auf der Linie der soweit entwickelten Argumentation. Wir finden also die Elaborationsstrategie dort besonders häufig vor, wo ein niedriger Durchschnittswert in der Lesekompetenz verbucht wurde. Zusätzlich täglich mindestens eine Stunde lesen und der Prozentsatz der 15jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse erhöhen die erklärte Varianz von 58% auf 72%, jeweils auch in negativer Korrelation. Alle übrigen Variablen führen nur noch zu einer Erhöhung auf 81% (Tab. 2-11).

Tab. 2-11: Abhängige Variable: PISA-Score Lesen

Modell	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat
Elaborationsstrategie	,594	,581
Zusätzlich: mindestens eine Stunde täglich Lesen	,680	,658
Zusätzlich: Prozent unterhalb der neunten Klasse	,744	,716
Zusätzlich: Übrige Variablen	,879	,813

In einem weiteren Schritt suchen wir nach einer Erklärung für die Differenz zwischen Mädchen und Jungen in der Lesekompetenz. Von den in der Regression enthaltenen Variablen erweist sich allein der Prozentsatz der 15jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse als relevant. Er erklärt aber nur 10% der Varianz. Der Zusammenhang ist negativ. Die zusätzlichen Variablen erhöhen die erklärte Varianz auf 29%, wenn das vorsichtiger schätzende korrigierte R^2 als Maß angewandt wird. Der negative Zusammenhang zwischen dem Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse und der Differenz in der Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen deutet darauf hin, dass in Ländern, die früher einschulen und die weniger Klassenwiederholer haben, die Mädchen etwas mehr Lesekompetenz aus dem vermehrten Unterricht mitnehmen als die Jungen, der vermehrte Unterricht also die Differenz zwischen den Geschlechtern erhöht (Tab. 2-12).

Tab. 2-12: Abhängige Variable: Differenz der Lesekompetenz zwischen Mädchen und

Jungen

Modell	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat
Prozent unterhalb der neunten Klasse	,131	,102
Zusätzlich: Übrige Variablen	,543	,292

Zur Erklärung der Differenz in der Mathematik-Kompetenz zwischen Jungen und Mädchen erweisen sich erstens "Mindestens eine Stunde täglich lesen" (positiv) und zweitens der Prozentsatz von Schülern unterhalb der neunten Klasse (negativ) als wirksam. Die positive Korrelation der Mathematik-Differenz zwischen Jungen und Mädchen mit "mindestens eine Stunde Lesen" erklärt sich möglicherweise dadurch, dass dort, wo mehr gelesen wird, die Mädchen ihre Lesekompetenz zu Lasten der Mathematikkompetenz entwickeln. Der negative Zusammenhang der Mathematik-Differenz mit dem Prozentsatz der 15-jährigen Schüler unterhalb der neunten Klasse verweist darauf, dass vermehrter Schulunterricht die Differenz zwischen den Geschlechtern erhöht (Tab. 2-13).

Tab. 2-13: Abhängige Variable: Differenz der Mathematik-Kompetenz zwischen Mädchen und Jungen

Modell	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat
Mindestens eine Stunde täglich lesen	,216	,189
Zusätzlich: Prozent unterhalb der neunten Klasse	,435	,396
Zusätzlich: Übrige Variablen	,678	,501

Auf der Suche nach einer Erklärung der Differenz in der Lesekompetenz zwischen Migranten und Einheimischen stoßen wir auf den Prozentsatz von Schülern unterhalb der zehnten Klasse als relevanteste Variable, allerdings bei nur 14% erklärter Varianz. Die übrigen Variablen verringern die erklärte Varianz und drehen sie in die negative Richtung. Es ergibt sich daraus der Hinweis, dass späte Einschulung und hohe Selektivität, wie sie insbesondere das deutsche Schulsystem kennzeichnen, mit einem größeren Kompetenzgefälle im Lesen zwischen Einheimischen und Migranten einhergehen (Tab. 2-14).

Tab. 2-14: Abhängige Variable: Differenz der Lesekompetenz zwischen Migranten und Einheimischen

Modell	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat
Prozent unterhalb der zehnten Klasse	,169	,141
Zusätzlich: Übrige Variablen	,327	-,043

Schließlich unterstützt eine Clusteranalyse die entwickelte Argumentation. Es sind drei Cluster zu erkennen. Tabelle 2-15 gibt die Mittelwerte der drei Cluster und die Gesamtmittelwerte in den vier Variablen "Pisa-Score Lesen", "Mindestens eine Stunde täglich lesen", "Elaborationsstrategie" und "Kontrollstrategie" wieder. Cluster 1 besteht aus drei Ländern und kombiniert eine sehr niedrige Lesekompetenz mit sehr hoher Ausprägung von Lesen und Lernstrategien. Cluster 2 setzt sich aus 22 Ländern zusammen. Es verbindet einen überdurchschnittlichen Wert in der Lesekompetenz mit durchschnittlichem Lesen und unterdurchschnittlichem Gebrauch von Lernstrategien. Cluster 3 umfasst 9 Länder. Ein unterdurchschnittliches Niveau der Lesekompetenz ist hier mit überdurchschnittlichen Werten im Lesen und im Einsatz von Lernstrategien gepaart (Tab. 2-15 und 2-16).

Tab. 2-15: Drei-Cluster-Modell

Ward Method		PISA-Score Lesen	Mindestens eine Stunde täglich Lesen	Elaborationsstrategie	Kontrollstrategie
1	Mittelwert	369,4947	36,503	,5046	,3333
	N	3	3	3	3
2	Mittelwert	509,0192	14,131	-,0172	-,0024
	N	22	22	22	22
3	Mittelwert	442,6434	23,821	,1978	,1083
	N	9	9	9	9
Insgesamt	Mittelwert	479,1382	18,670	,0858	,0566
	N	34	34	34	34

Tab. 2-16: Drei Cluster

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
PISA-Score	--	+	-
Mindestens eine Stunde täglich lesen	++	0	+
Lernstrategien	++	-	+

Der individuelle positive Effekt von Lernstrategien auf die PISA-Testergebnisse ist auf der Makroebene nicht erkennbar. Es zeigt sich vielmehr eine Koalition von hoher Selektivität des

Schulsystems mit vielen Späteingeschulten und Klassenwiederholern, viel Lesen und ausgeprägtem Gebrauch von Lernstrategien mit schwachen Leseleistungen, wie sich auch umgekehrt überdurchschnittliche Leseleistungen mit durchschnittlichem Lesen und unterdurchschnittlichem Gebrauch von Lernstrategien paaren.

Schlussbemerkungen

Als Ergebnis dieser Analyse von PISA, Bologna & Co. können wir festhalten: Beide Prozesse sind Teil und treibende Kräfte der großen Transformation, die Bildung als Kulturgut und Fachwissen am Ende vollständig durch Bildung als Kompetenz und Humankapital ersetzt. Als tiefere Ursache für diesen Transformationsprozess haben wir eine Verschiebung der symbolischen Macht weg von der nationalen Bildungselite und ihrer Repräsentation durch die Philologenverbände und hin zu einer neuen, durch die naturwissenschaftliche Methodik geschulten, transnational organisierten Wissenselite identifiziert, die eine Koalition mit der transnationalen Wirtschaftselite eingegangen ist. Diese Verschiebung der symbolischen Macht im Feld der Bildung ist durch die Entwicklung, engere Verflechtung und Stabilisierung von transnationalen Akteursnetzwerken (Bildungsforscher), Institutionen (OECD, EU) und Leitideen/Paradigmen (Bildung als Humankapital) vorangetrieben worden. Auf diese Weise ist ein sich selbst verstärkender, seine eigenen Existenzgrundlagen erzeugender Prozess in Gang gesetzt worden, der die Legitimations- und Erwartungsstrukturen auf das neue Paradigma umstellt, durch New Public Management als neuer Form von Governance umgestaltend in die nationalen Bildungssysteme hineingreift und sich durch Sozialisation die eigene angepasste Klientel schafft. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Transformationsprozesses ist die Bildung von Hybriden, die den alten Anforderungen nicht mehr und den neuen Anforderungen noch nicht genügen. Die tatsächlich zu beobachtende Entwicklung deutet darauf hin, dass diese Hybridbildung fortgesetzt wird. Die Kontroverse um fortbestehende Divergenz auf nationalen Entwicklungspfaden oder zunehmende Konvergenz unter der Herrschaft von globalen Rationalitätsmodellen findet so eine Antwort: Mit der Transnationalisierung von prägenden Akteursnetzwerken, Institutionen und Leitideen/Paradigmen sind die Weichen auf Konvergenz im Rahmen der zunehmenden Verwissenschaftlichung von Governance gestellt. Im Kontext der Weltkultur verlieren die nationalen Entwicklungspfade ihre ursprüngliche Legitimität *und* Effektivität. Sie bilden Hybride, die sowohl die alten, als auch die neuen Ziele verfehlen. Ihr „gestörtes“ Verhältnis

zur Realität lässt Anspruch und Wirklichkeit immer weiter auseinanderklaffen. Die Institutionen können zwar noch für Jahrzehnte in einem hybridalen Schwebezustand verharren. Sie sind aber entweiht und damit zum Abschuss freigegeben. Es kommt nur noch darauf an, dass sich ein Jäger findet, der den Abschuss vollzieht. PISA, Bologna & Co. haben diese Rolle übernommen. Trotzdem vollbringen sie noch keinen vollständigen Systemwechsel. Die Transformation der Bildung erzeugt weiterhin Hybride, die durch starke, leistungsmindernde Widersprüche geprägt sind.