

## Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform

Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten\*

Von Johannes Bellmann

In der berühmten *Fable of the Bees* des Satirikers Bernhard Mandeville ist von einem Bienenvolk die Rede, dessen Mitglieder sich wie korrupte, genuss- und gewinn gierige, lasterhafte Schurken benehmen, die aber gleichwohl als Kollektiv großen Wohlstand genießen, da alle privaten Laster Handel und Gewerbe aufs Höchste fördern. „Private vices, public benefits“ – „private Laster, öffentlicher Nutzen“ heißt das Rezept ihres Erfolgs. Irgendwann aber kommt ein eifriger Moralist auf die Idee, den Leuten (bzw. Bienen) ins Gewissen zu reden. Der Fabel nach gewähren die Götter den pädagogischen Interventionen des Moralisten auch noch Erfolg – woran man vermutlich erkennen kann, dass es sich um eine Fabel handelt. Alle Bürger gehen plötzlich in sich, werden anständig, schlicht und ehrlich – mit dem erstaunlichen Effekt, dass viele nach dem Verschwinden des Luxus arbeitslos werden oder auswandern. Die Gemeinschaft verarmt und fällt in ein vorzivilisatorisches Leben zurück.

Mandeville war gewissermaßen einer der Entdecker der Bedeutung unbeabsichtigter Nebenfolgen für und ‚perverser Effekte‘ auf gesellschaftliche Ordnung: Der Wohlstand einer Gesellschaft, so eine mögliche Moral von der Geschichte, beruht nicht auf dem moralischen Verhalten der Einzelnen und ihren Intentionen. Reformen haben deshalb oft Effekte, die den Absichten der Reformer entgegengesetzt sind.

Diese Warnung beherzigend, wäre es reizvoll, eine andere Fabel zu erfinden, die Mandevilles Gedankenexperiment umkehrt. Diese Fabel spielt in der Gegenwart bzw. der nahe zurückliegenden Vergangenheit. Diesmal besteht das Volk aus lauter Moralisten, vornehmlich Pädagogen, die im Kreise ihrer Zöglinge ihrer uneigennütigen Arbeit nachgehen. Ihren Lohn finden die Pädagogen in ihrer Arbeit selbst, und niemand fragt sie, ob sie auch Erfolg hätten. Irgendwann aber kommt ein eifriger Bildungsökonom und beginnt, den Pädagogen Aufwand und Ertrag ihrer Arbeit vorzurechnen. Ein PISA-Forscher, Mann von Welt, kommt hinzu und berichtet von anderen Völkern, die effizienter erziehen würden. Die Pädagogen sind erschrocken und willigen ein, dass von nun an von unabhängiger Stelle Bilanz über ihre Arbeit geführt wird.

Hier soll die Fabel vorerst enden. Was passiert mit einem Volk von Pädagogen, das plötzlich die Bilanzrechnung lernen soll? Auch in dieser Fabel sind ‚perverse Effekte‘ nicht ausgeschlossen. Um solche Effekte oder, neutraler ausgedrückt: um unbeabsichtigte Nebenfolgen der Bildungsreform soll es im Folgenden gehen.

\* Dieser Text ist die leicht überarbeitete Fassung eines Vortrags am Institut für Pädagogik der Universität Potsdam am 23. Juni 2004.

Vorausschicken möchte ich die Frage, inwiefern Pädagogen überhaupt mit Ökonomie zu tun haben. Ich schlage dazu folgende Unterscheidung vor: Ökonomie kommt erstens als *Thema* von Bildungsprozessen in den Blick. Dies ist die Perspektive ökonomischer Bildung. Ökonomie ist zweitens als *äußeres Bedingungs-moment* pädagogischer Prozesse relevant. Dies ist eine zentrale Frage der Bildungsökonomie. Ökonomie kann drittens auch als *internes Konstitutionsmoment* pädagogischer Prozesse selbst in Betracht gezogen werden. Dies ist eine Frage, mit der sich sowohl Bildungsökonomie als auch Allgemeine Pädagogik beschäftigen.<sup>1</sup> Hier soll es um Ökonomie als internes Konstitutionsmoment pädagogischer Prozesse gehen. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass Knappheit das zentrale Bezugsproblem der Ökonomik ist. An Beispielen werde ich demonstrieren, inwiefern Knappheit innerhalb pädagogischer Prozesse selbst – also: als internes Konstitutionsmoment – eine Rolle spielt. Die Beispiele stammen aus unterschiedlichen Phasen der Bildungsreform: dem Übergang von der Aufklärungspädagogik zum Neuhumanismus, der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts und der gegenwärtigen Bildungsreform. Meine These ist, dass es in den jeweiligen Bildungsreformen nicht nur um die Umstellung pädagogischer Leitkonzepte ging, sondern zugleich ein Wandel in der inneren Ökonomie pädagogischer Prozesse zu beobachten ist.

Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf den unbeabsichtigten Folgen der jeweiligen Reformen liegen. Schon die klassische Nationalökonomie hatte die Aufmerksamkeit darauf gelenkt. Der Wohlstand der Nationen, so Adam Smith, sei als aggregierte Folge eigeninteressierten Handelns von Individuen zu verstehen. Während die klassische Nationalökonomie unbeabsichtigten Folgen meist optimistisch gegenüberstand, betonten Ansätze der Neuen Politischen Ökonomie, dass unbeabsichtigte Folgen eigeninteressierten Handelns – etwa im Fall öffentlicher Güter – auch negativer Art sein können. Das Handeln Einzelner erzeugt häufig Externalitäten, das heißt Effekte, von denen unbeteiligte Dritte betroffen sind. Nur in perfekt funktionierenden Märkten kommen Handelnde für sämtliche entstehenden wohlfandsmindernden Externalitäten selbst auf oder werden für die wohlfandsfördernden Externalitäten von Dritten entschädigt.<sup>2</sup> Das Beispiel des Gefangenendilemmas zeigt dagegen, dass eigeninteressiertes Handeln keineswegs immer zu optimalen Ergebnissen führt.<sup>3</sup> In Dilemmasituationen zwingt das eigeninteressierte Verhalten Einzelner anderen ebenfalls eigeninteressiertes Ver-

halten auf, obwohl Kooperation unter Umständen größere Wohlfahrtseffekte hätte als Wettbewerb.<sup>4</sup> Ökonomische Theorien untersuchen Handlungsbedingungen, die bestimmte – positiv oder negativ bewertete – unbeabsichtigte Handlungsfolgen ‚systematisch‘ erzeugen. Insofern werden solche unbeabsichtigten Folgen nicht als etwas Akzidentielles betrachtet, sondern als etwas, das mit gewisser Regelmäßigkeit aus bestimmten ‚Anreizbedingungen‘ folgt.<sup>5</sup> Gerade in komplexen Interaktionen zeigt sich die Unvermeidbarkeit und Ambivalenz solcher Effekte. Moderne Gesellschaften müssen daher einen differenzierten Umgang damit finden. Das gilt auch für unbeabsichtigte Folgen von Bildungsreformen.

### 1. Neuhumanistische Bildungsreform: Von der Bedarfsdeckungs- zur Wachstumsökonomie

Das erste Beispiel für unbeabsichtigte Folgen von Bildungsreformen stammt aus dem viel diskutierten Wandel von der Aufklärungspädagogik zum Neuhumanismus. In traditionellen ‚Geschichten der Pädagogik‘ ist dieser Wandel bekanntlich immer wieder als Ablösung des pragmatischen Utilitarismus der Aufklärungspädagogik zugunsten der kritischen Idee allgemeiner Menschenbildung interpretiert worden. Herwig Blankertz beispielsweise spricht vom Kampf des Neuhumanismus gegen die „erzieherische Verknechtung des Menschen in merkantilistischer Ausbeutung“<sup>6</sup>; erst mit der Idee allgemeiner Menschenbildung sei eine „erzieherische Distanz zur Gesellschaft“ erobert worden, die die bleibende Bedeutung der neuhumanistischen Reformer begründe.

In der historischen Bildungsforschung ist diese Dualisierung von Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus inzwischen vielfach kritisiert worden.<sup>7</sup> Das grundsätzliche Problem traditioneller Geschichten der Pädagogik könnte man darin sehen, dass sie einer Art „Spontansozioologie“ aufsitzen. Spontansozioologie betreibt man nach Bourdieu und Passeron, wenn man das Bildungssystem „versteht, wie es verstanden sein will“<sup>8</sup>, statt seine verborgenen gesellschaftlichen Funktionen ans Licht zu bringen. Man nimmt gewissermaßen die Bildungsreformer beim Wort, statt die unbeabsichtigten Folgen der von ihnen vorangetriebenen Reformen zu untersuchen. Auch Max Weber hatte betont, dass die ‚objektiven‘ Funktionszusammenhänge nicht notwendig mit den erklärten subjektiven Absichten der Akteure übereinstimmen müssen, oft – so Weber – seien sie sogar „im Gegensatz stehend zu allem, was ihnen selbst vorschwebte“<sup>9</sup>.

Man müsste sich also auf die Suche machen nach untergründigen Wahlverwandtschaften zwischen den scheinbar entgegengesetzten Sphären moderner Bildung und moderner Ökonomie. Zu fragen wäre also, ob nicht auch die neuhumanisti-

<sup>1</sup> Bellmann 2001, S. 228 ff.

<sup>2</sup> Vgl. Kirsch 1993.

<sup>3</sup> Der Terminus „Gefangenendilemma“ geht auf ein Modell der Spieltheorie zurück: Zwei Gefangene, die vom Staatsanwalt einzeln befragt werden, können die ihnen zur Last gelegte Straftat leugnen (also untereinander kooperieren) oder gestehen (also untereinander nicht kooperieren). Das insgesamt geringste Strafmaß erwartet sie, wenn jeder die Straftat leugnet. Jeder einzelne könnte sich aber individuell als Kronzeuge besser stellen, wenn er gesteht. Da keiner der beiden sicher sein kann, wie der andere aussagen wird, werden am Ende beide gestehen, um sich vor der möglichen Nicht-Kooperation des anderen zu schützen. Die Spieltheorie zeigt mit diesem Modell, dass individuell rationales, eigeninteressiertes Handeln unter bestimmten Anreizbedingungen zu sozial unerwünschten Ergebnissen führt; vgl. Homann/Suchanek 2000, S. 36 f.

<sup>4</sup> Vgl. Homann 1994, S. 398.

<sup>5</sup> Vgl. Homann/Suchanek 2000, S. 40 ff.; vgl. Dietz 2004.

<sup>6</sup> Blankertz 1966/1975, S. 63.

<sup>7</sup> Vgl. Harney/Zymek 1994; Hohendahl 1982.

<sup>8</sup> Bourdieu/Passeron 1971, S. 182 f.

<sup>9</sup> Weber 1920/1988, S. 82 f.

5. sche Bildungsidee eine spezifische sozialökonomische Funktionalität hatte bzw. hat. Mein Vorschlag wäre, den Übergang von der Aufklärungspädagogik zum Neuhumanismus als einen Wandel in der inneren Ökonomie des Generationenverhältnisses zu interpretieren. Analog zum Wandel von der Bedarfsdeckungs- zur Überschussökonomie setzte sich auch im Bildungssystem eine Art Überschussökonomie durch.

6. Erläutern kann man das etwa an der aufklärungspädagogischen Devise von der „Herausbildung guter Gewohnheiten“. Dieses von Ernst Christian Trapp formulierte Prinzip zeigt noch deutlich eine Orientierung am Bedarfsdeckungsprinzip. Erziehung wird als Hervorbringung von Dispositionen verstanden, deren unmittelbarer Gebrauchswert einsichtig war. Der Durchbruch hin zur Orientierung am Prinzip der Wachstumsökonomie ist bei Rousseau zu beobachten. Bildung wird als Hervorbringung inhaltlich unbestimmter Dispositionen verstanden, die mittelbare Tauschwerte darstellen. Die moderne Erziehung erzeugt in der jüngeren Generation gewissermaßen Überschüsse an Handlungsmöglichkeiten und damit eine Offenheit für nicht antizipierbare gesellschaftliche Zukünfte. Die widerstrebende Semantik von Individualität und Brauchbarkeit verdeckte nur, dass es in der modernen, Überschüsse erzeugenden Pädagogik um eine Art ‚Brauchbarkeit zweiter Ordnung‘ geht. Wer zum Menschen erzogen ist, sagt Rousseau, „kann jeden Beruf, der damit verknüpft ist, nicht schlecht versehen“<sup>10</sup>.

Hier zeigt sich im Übrigen eine interessante Parallele zum modernen Begriff der Arbeit; denn ähnlich wie Arbeit in der Überschussökonomie selbstreferentiellen Charakter bekommt, indem sie nicht mehr der unmittelbaren Befriedigung bestimmter Bedürfnisse dient, sondern der allgemeinen Möglichkeit von Bedürfnisbefriedigung überhaupt, so bekommt auch Lernen im Selbstverständnis der Klassik ‚selbstbezüglichen‘ Charakter: Zum entscheidenden Kriterium des Lernens wird seine Offenheit für weitere Lernprozesse.

7. Die in der allgemeinen Pädagogik noch heute verbreitete Ansicht, pädagogische Institutionen und Reformen seien von Ideen gesteuert, ist geeignet, die Funktionszusammenhänge von Reformen eher zu verschleiern. Man sollte also nicht bloß auf das schauen, wofür Bildungsreformen sich ausgeben, sondern auch auf die sozioökonomischen Konstellationen, in denen sie stehen. Dann werden Wahlverwandtschaften sichtbar, die den erklärten Absichten der Reformen nicht selten zuwiderlaufen.

## 2. Die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre: Von der Bildungsexpansion zur Titelinflation

Das zweite Beispiel für unbeabsichtigte Folgen stammt aus der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre. Bekanntlich ging es damals um die von politischer Seite unter dem Stichwort ‚Demokratisierung‘ betriebene Öffnung und Expansion des Bildungssystems. Ziel war es, die Ungleichheit der Bildungsbetei-

<sup>10</sup> Rousseau 1762/1998, S. 14.

8. 2.2? ligung in der Bevölkerung abzubauen und zugleich sog. Begabungsreserven auszuschoöpfen. Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart haben jüngst die Leitkonzepte der damaligen Bildungsreform denen der gegenwärtigen Bildungsreform gegenübergestellt. Während es damals vor allem um Quantität, Gleichheit, Staatsinterventionismus und wissenschaftliche Politikberatung ging, sei die heutige Reformphase durch die Leitkonzepte Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation gekennzeichnet. Ich werde auf dieses Beschreibungsmuster noch zurückkommen.

Zunächst sollen aber die unbeabsichtigten Folgen der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre angesprochen werden. Im Anschluss an Bourdieu ist häufig von einer *Entwertungshypothese* die Rede, der zufolge kulturelles Kapital im gesellschaftlichen Kräftespiel einen relativen Bedeutungsverlust gegenüber ökonomischem Kapital erlitten habe. Ein Grund hierfür sei die im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion einsetzende Titelinflation. Die These lautet, dass mit der abnehmenden Knappheit von Bildungstiteln höhere schulische Abschlüsse den Charakter von ‚Berechtigungen‘ verloren haben und zur Mindestvoraussetzung für attraktive berufliche Karrieren geworden sind. Man spricht gemeinhin von einem ‚Fahrstuhl-Effekt‘: Die Bildungsvoraussetzungen für berufliche Karrieren haben sich insgesamt nach oben verschoben, wobei sich die Ungleichheit der Bildungsbeteiligung auf höherem Niveau erneut etablieren konnte.<sup>11</sup>

Zu den perversen Effekten dieser Expansionspolitik zählt, dass Auswahlkriterien mehr und mehr vonseiten der Nachfrage denn vonseiten des Angebots definiert werden. Nicht mehr die Leistungskriterien öffentlicher Bildungsinstitutionen, sondern diejenigen privatwirtschaftlicher *assessment center* bestimmen, wer den Job bekommt.

9. Zugespitzt formuliert: Die heute vielfach beklagte Ökonomisierung des Bildungsbereichs wäre zu einem Teil die unbeabsichtigte Folge aus der Vernachlässigung der bei Pädagogen immer schon ungeliebten Selektions- und Allokationsfunktion der Schule. Für den Züricher Bildungsforscher Heinz Rhyne sind Selektionen in einer ausdifferenzierten Gesellschaft unvermeidbar, die Frage sei nur, wer daran mitwirke und nach welchen Kriterien dies geschehe.<sup>12</sup> Auch der immer wieder und zuletzt von PISA nachgewiesene enge Zusammenhang von Schulleistungen und sozialer Herkunft ist für Rhyne kein prinzipielles Argument gegen Selektion nach Leistungskriterien. Es gelte vielmehr, den Zusammenhang von sozialer Selektivität und Leistungsselektivität aufzubrechen. Was in der Schule zählen soll, sind nur die im System selbst erzeugten Unterschiede.<sup>13</sup> Statt die Selektion nach Leistungskriterien als im Grunde parapädagogische, bestenfalls soziologisch zu legitimierende Aufgabe anzusehen, wäre sie umgekehrt gerade als Voraussetzung dafür zu betrachten, wie auch immer definierte *pädagogische* Maßstäbe im gesellschaftlichen Kräftespiel zur Geltung zu bringen. Dass das gesellschaftliche Kräftespiel heute vielfach zugunsten der Ökonomie auszugehen scheint, wäre also auch

<sup>11</sup> Vgl. Kraus 1983; Kraemer 1997.

<sup>12</sup> Vgl. Rhyne 1999, S. 48 f.

<sup>13</sup> Vgl. Luhmann 2002, S. 128.

die unbeabsichtigte Folge einer hausgemachten, nämlich vom Bildungssystem selbst miterzeugten Problematik.

### 3. Die gegenwärtige Bildungsreform: Von der Input- zur Outputsteuerung

Zwischen der gegenwärtigen Bildungsreform und den unbeabsichtigten Folgen der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre könnte also durchaus eine untergründige Verbindung bestehen. Wodurch ist nun die gegenwärtige Reformphase gekennzeichnet? Die von Helmke, Hornstein und Terhart genannten Leitkonzepte mögen zwar den allgemeinen Reformtrend kennzeichnen, gleichwohl sollte man innerhalb dieses Trends mindestens zwei Stufen unterscheiden, auf denen unterschiedliche Instrumente zum Einsatz kommen.

Was sich bereits jetzt abzeichnet, ist die Umstellung der Steuerung von Schulsystemen und Schulen von der Input- zur Output-Steuerung.<sup>14</sup> Kennzeichnend hierfür sind die Definition von Bildungsstandards und die externe Evaluation von Schulleistungen. Darauf aufbauend, aber deutlich weitergehend ist die Etablierung von Quasi-Märkten im Bildungsbereich durch freie Schulwahl und Wettbewerb.<sup>15</sup> Ein Mittel, freie Schulwahl und Wettbewerb zu forcieren, wäre schließlich die Umstellung der Bildungsfinanzierung von der Angebots- zur Nachfragefinanzierung, etwa durch ein Gutscheinsystem.

Die pauschale Kennzeichnung gegenwärtiger Bildungsreformen mit dem Stichwort ‚Ökonomisierung‘ unterscheidet zu wenig zwischen den beiden genannten Tendenzen. Man kann sehr wohl Elemente der Output-Steuerung einführen, indem man Standards definiert, Schulleistungen systematisch extern evaluiert und Schulen größere Autonomie zugesteht, ohne zugleich Quasi-Märkte im Bildungsbereich einzuführen. Gleichwohl ist die Frage berechtigt, ob die Feststellung von Leistungsdifferenzen zwischen einzelnen Schulen nicht konsequenterweise auch zu freier Schulwahl und Wettbewerb führen muss. Wie die Schullandschaft im Jahr 2030 aussehen könnte, wenn die Tendenzen gegenwärtiger Bildungsreform als Teil einer konsequenten Entwicklung hin zu Bildungsmärkten begriffen werden, hat Klaus-Jürgen Tillmann in einem Gedankenexperiment skizziert.<sup>16</sup>

Im Folgenden möchte ich auf mehrere Beispiele aus dem Bereich der aktuellen Bildungsreform eingehen, die sich gut in die derzeit vorherrschenden Leitkonzepte Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation eingruppiert lassen. Anhand dieser Beispiele sollen jeweils unbeabsichtigte Folgen aufgewiesen werden.

Ein erstes Beispiel, an dem sich unbeabsichtigte Folgen sehr gut studieren lassen, stammt aus der aktuellen Bildungsreform in den USA. Anfang 2002 unterzeichnete George W. Bush ein umfangreiches Gesetzespaket mit dem Titel *No Child Left Behind*. Anlass der Reforminitiative waren vor allem die in zahlreichen Studien immer wieder festgestellten erheblichen Leistungsdisparitäten zwischen amerika-

nischen Schulen.<sup>17</sup> Interessanterweise fand das nur durchschnittliche Abschneiden der USA bei PISA oder anderen internationalen Leistungsvergleichen dort relativ wenig Aufmerksamkeit. Dagegen ist die hohe Leistungsstreuung zwischen einzelnen Einheiten gleicher Art im eigenen Land Anlass zu großer Sorge. Das übergeordnete Ziel der Reforminitiative lautete demnach „Promoting educational excellence for all Americans“. Auf der Homepage des US Department of Education wird genannt, was im Einzelnen erreicht werden soll: Stronger Accountability for Results (höhere Rechenschaftspflicht der einzelnen Schulen und Schuldistrikte für die erzielten Schulleistungen); More Freedom for States and Communities (mehr Handlungsspielraum auf lokaler Ebene); Encouraging Proven Education Methods (eine verstärkte Orientierung an erprobten Unterrichtsmethoden); More Choices for Parents (Eltern sollen mehr Möglichkeiten eingeräumt werden, die Schule für ihre Kinder frei zu wählen).<sup>18</sup>

Um das Ziel „Stronger Accountability for Results“ durchzusetzen, hat man ein für die Geschichte des amerikanischen Bildungssystems beispielloses landesweites Testregime entwickelt. Zwischen dem dritten und achten Schuljahr werden alle Schüler jährlich in den Kernbereichen Lesekompetenz und Mathematik getestet. Innerhalb von zwölf Jahren sollen in allen Bundesstaaten die Mindeststandards erreicht werden, auch von benachteiligten Gruppen. Einzelschulen und Schuldistrikte müssen einen jährlichen Fortschritt (AYP – adequate yearly progress) auf dem Weg zur Erfüllung der Mindeststandards nachweisen. Gelingt ihnen dies nicht, erwartet sie ein genau abgestimmtes Maßnahmenbündel von Unterstützungen und Sanktionen. Sobald eine Schule einmal ihr Jahressoll nicht erfüllt, muss den Eltern schon zum ersten Tag des neuen Schuljahrs eine Ausstiegsoption eröffnet werden, das heißt der Wechsel auf eine frei gewählte andere öffentliche Schule oder eine kommerziell arbeitende *charter school*, deren Besuch dann öffentlich subventioniert wird. Verfehlen Schulen wiederholt ihr Jahressoll, wird die Entscheidungsbefugnis der Einzelschule drastisch eingeschränkt: Ein Teil des Kollegiums kann ausgetauscht werden, die Schule kann direkter staatlicher Kontrolle überstellt oder ein privates Management mit der Schuladministration beauftragt werden.<sup>19</sup>

Noch ist es zu früh, die tatsächlichen Effekte des erst seit zweieinhalb Jahren laufenden Programms abzuschätzen. Gleichwohl kann schon jetzt bezweifelt werden, ob alle seine Ziele gleichzeitig erreicht werden können. Das Programm setzt zwar auf Deregulierung, indem es Einzelschulen und Schuldistrikten eine größere Autonomie gewährt sowie mehr Möglichkeiten freier Schulwahl einräumt; zur gleichen Zeit aber installiert das Programm ein landesweites Test- und Evaluationsregime, das mit erheblicher Re-Regulierung verbunden ist, – ein Sachverhalt, auf den Kritiker mit dem Spottslogan „No child left untested“ hinweisen.<sup>20</sup> Beim

<sup>14</sup> Vgl. Terhart 2002.

<sup>15</sup> Vgl. Weiß 2001.

<sup>16</sup> Vgl. Tillmann 2003.

<sup>17</sup> Vgl. UNICEF 2002; Mathis 2003.

<sup>18</sup> Die amtliche Präsentation des Gesetzespakets findet sich unter [www.ed.gov/nclb/](http://www.ed.gov/nclb/)

<sup>19</sup> Vgl. West/Peterson 2003.

<sup>20</sup> Vgl. den im Mai 2004 veröffentlichten Report „Failing Our Children“, herausgegeben vom „National Center for Fair and Open Testing“. Erhältlich unter [www.fairtest.org](http://www.fairtest.org)

Gesetzespaket zeigt sich folglich, dass eine Bildungsreform, die von ihrer Programmatik her auf die Leitkonzepte Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation abzielt, auf ihrer Rückseite mit einer verstärkten Regulierung des Bildungssystems verbunden sein kann. Die unbeabsichtigte Folge der auf Autonomie und Wettbewerb zielenden Reform wäre mithin eine Re-Regulierung des Systems in einem bislang nicht bekannten Ausmaß.<sup>21</sup>

Ein zweites Beispiel für unbeabsichtigte Folgen gegenwärtiger Bildungsreformen sind die eben schon erwähnten *charter schools*. Hierunter versteht man Schulen, die auf kommerzieller Basis arbeiten und von direkten staatlichen Regularien weitgehend entlastet sind. Diese Schulen müssen in einen freien Wettbewerb um Schüler treten, deren Schulbesuch zum Teil durch Bildungsgutscheine oder Steuerermäßigungen finanziert wird. Damit sind *charter schools* eigentlich ein Paradebeispiel der neuen Reformära. Freie Schulwahl und Wettbewerb, so hoffen die Befürworter der *charter schools*, werden zu mehr Innovationen im Unterricht und höheren Schulleistungen führen.

Die tatsächlichen Effekte von freier Schulwahl und Wettbewerb widersprechen freilich häufig den Erwartungen. Eine Sekundärauswertung aller 190 amerikanischen Studien zu *charter schools* kam kürzlich zu einem eher ernüchternden Ergebnis<sup>22</sup>: Es lassen sich zwar einige Neuerungen auf administrativer Ebene feststellen (zum Beispiel ein flexiblerer Einsatz von Ressourcen, neue Entlohnungssysteme, eine größere Beteiligung von Eltern an administrativen Entscheidungen, Werbung), aber auf der Ebene des Unterrichts zeichnen sich *charter schools* trotz ihres größeren Gestaltungsspielraums häufig durch eher traditionelle Unterrichtsmethoden und Lehrpläne aus. Einige Bildungsforscher vermuten nun, dass es nicht trotz, sondern gerade infolge sog. *choice policies* zu der oft diagnostizierten Homogenisierung zugunsten eher traditioneller curricularer und unterrichtlicher Modelle kommt. Für dieses erwartungswidrige Ergebnis gibt es verschiedene Erklärungsansätze:

– *Konservative Schulwahlentscheidungen der Eltern*: Einige Studien zeigen, dass Eltern häufig eher konservative Schulwahlentscheidungen treffen (zum Beispiel für eine stärkere soziale und leistungsmäßige Segregation von Lerngruppen, gegen reformpädagogische Unterrichtsmodelle etc.). Schulen, die im Wettbewerb um Schüler und Eltern stehen, nutzen dann ihre größere Autonomie nicht für Innovationen, sondern für die Bedienung eher konservativer pädagogischer Erwartungen ihrer potenziellen Kunden. Der Soziologe James S. Coleman hat schon darauf hingewiesen, dass die Stärkung der Präferenzen der Elterngeneration ein zukunftsorientiertes Lernen eher erschweren können.

<sup>21</sup> Die kritische Analyse von William Mathis (2003) nennt weitere „unintended consequences“ des Reformpakets: Das bundesstaatliche Reformpaket führt zu einer erheblichen finanziellen Mehrbelastung der Einzelstaaten; zu befürchten ist eine Verengung des Curriculums auf die getesteten Kompetenzbereiche sowie eine Stigmatisierung von Schulen als „failing“, ohne dass die Kontextbedingungen ihrer Arbeit hinreichend berücksichtigt würden.

<sup>22</sup> Vgl. Lubienski 2003.

te.<sup>23</sup> Die moderne Schule entsteht ja gerade angesichts des Umstands, dass die nachwachsende Generation das zum Leben in einer komplexen Gesellschaft Notwendige nicht mehr zuverlässig im Kontakt mit der Elterngeneration erlernt. Eine einseitige Ausrichtung eines Bildungssystems an den Präferenzen der Elterngeneration könnte folglich dem Auftrag der modernen Schule zuwiderlaufen, ein zukunftsorientiertes Wissen und Können zu vermitteln.

- *Schulwahlentscheidungen sind nur bedingt rationale Wahlhandlungen*: Zum Teil orientieren sich Eltern in ihren Schulwahlentscheidungen nicht allein an den erbrachten Leistungen bzw. Leistungsfortschritten der Schule. Andere Gesichtspunkte wie räumliche Nähe und Ruf der Schule sowie die sozialen Kontakte der Kinder stehen bei der Schulwahl häufig im Vordergrund (vgl. S. 79). Hinzu kommt, dass Schulqualität vom Zusammenwirken vieler, zum Teil schwer einschätzbarer Faktoren abhängt. Nur einige dieser Faktoren liegen überhaupt im unmittelbaren Einflussbereich der Schule selbst. Trotzdem ist zum Zweck des Vergleichs von Schulen ein einheitlicher Vergleichsmaßstab wie Schulleistung bzw. Leistungsfortschritte erforderlich; dieser freilich kann externe Faktoren für das Zustandekommen dieser Leistungen nicht in Rechnung stellen.
- *Institutionelle Isomorphie*: Eine Erklärung dafür, dass Schulwahl und Wettbewerb nicht zu Innovation und Vielfalt, sondern zu einer unbeabsichtigten Homogenisierung führen kann, lässt sich aus der neo-institutionalistischen Organisationsforschung beziehen. In einem vielbeachteten Beitrag haben Paul DiMaggio und Walter Powell auf Angleichungsprozesse hingewiesen, die sie als *institutionelle Isomorphie* bezeichnen. Organisationen müssen sich gegen Mitbewerber auf gemeinsamen organisationalen Feldern durchsetzen. Dabei kommt es zu Angleichungsprozessen, die im Einzelnen von drei Faktoren bestimmt werden: (a) Zwang durch staatliche und rechtliche Regulierungen, die das gesamte organisationale Feld bestimmen, (b) normativer Druck durch die Standards der Profession, (c) Mimesis, also die Nachahmung anderer vermeintlich erfolgreicher Organisationen und ihrer Problemlösungen, die ebenfalls im selben Feld operieren.

Bezieht man DiMaggios und Powells Analysen auf das Schulsystem, so ist vor allem der Zwang durch staatliche und rechtliche Regulierungen Grund für einen institutionellen Isomorphismus. Die Organisationsform Schule zeigt auch im internationalen Vergleich eine relativ geringe Varianz. Im Zuge gegenwärtiger Bildungsreformen könnten nun zusätzliche Anreize für *mimetischen* Isomorphismus entstehen. Die Nachahmung anderer Organisationen im eigenen Feld ist bislang im Schulsystem eher selten zu beobachten. Die Einzelschule orientiert sich gewöhnlich an staatlichen Vorgaben, aber nicht an der Arbeit der Schulen in der Nachbarschaft. Dies ändert sich, sobald Wettbewerbselemente ins Schulsystem eingeführt werden. DiMaggio und Powell warnen jedoch vor Optimismus. Der durch Wettbewerb induzierte mimetische Isomorphismus führt nämlich nicht notwendigerweise zu Innovation und Effizienzsteigerung. Vielfach kann er im

<sup>23</sup> Vgl. Weiß 2001, S. 81.

Gegenteil für Irrationalitäten und Innovationsdefizite von Organisationen verantwortlich sein.<sup>24</sup>

Eine ‚treibende Kraft‘ der Mimesis kann vor allem Unsicherheit sein. Im Einzelnen werden drei Gründe genannt: Unsicherheit entsteht zum Beispiel dann, wenn die Technologien einer Organisation nicht ausgereift, wenn ihre Ziele nicht eindeutig sind oder wenn die Umwelt symbolische Unsicherheit produziert.

14 Auf der Grundlage dieser Analyse könnte man nun folgern, dass gegenwärtige Bildungsreformen zusätzliche Unsicherheiten ins Schulsystem hineinbringen, die vermutlich mimetischen Isomorphismus weiter begünstigen. Generell besteht im pädagogischen Feld eine hohe Unsicherheit bezüglich der eigenen Technologien. Das berühmte „Technologiedefizit“ war für Luhmann der Grund dafür, dass Aufwand und Ertrag der Erziehung nicht zuverlässig bestimmbar und kontrollierbar sind. Aus Luhmanns Sicht bleiben Organisationen im Erziehungssystem deshalb auf eine pauschale gesellschaftliche Anerkennung angewiesen.<sup>25</sup> Genau diese pauschale gesellschaftliche Anerkennung scheint nun im Kontext gegenwärtiger Bildungsreformen infrage gestellt zu werden. Man verlässt sich nicht mehr auf bloße Inputsteuerung, sondern macht die Zuweisung von materiellen und legitimatorischen Ressourcen zunehmend davon abhängig, dass Ziele und Zielerreichung spezifiziert und für den außenstehenden Beobachter dokumentiert werden.

Das Dilemma dabei ist, dass durch diese neue Form des ‚Controlling‘ pädagogischer Organisationen das Technologiedefizit auf der Ebene pädagogischer Interaktion nicht behoben wird. Da die Systemebenen Organisation und Interaktion nur lose gekoppelt sind, führt eine veränderte Steuerung der Organisation Schule nicht unmittelbar zu den gewünschten Effekten auf der Ebene der Interaktion. Erstaunlich ist freilich, dass diese systemtheoretische Kautel im aktuellen Reformdiskurs schnell in Vergessenheit gerät. Was vorherrscht, sind allzu optimistische Erwartungen an Outputsteuerung und ihre Instrumente Standards und Evaluation, – sogar bei systemtheoretisch geschulten Exponenten und Interpreten der gegenwärtigen Bildungsreform.

Verschiedene Studien zeigen zudem, dass die Routinen unterrichtlicher Interaktion (classroom level) international eine noch geringere Varianz aufweisen als die Organisationsform von Schule (administrative level).<sup>26</sup> Dementsprechend kann man erwarten, dass auf der Ebene der unterrichtlichen Interaktion Reformen generell auf weniger Resonanz stoßen.

9 Outputsteuerung misst die Organisation folglich an Ergebnissen, für deren Zustandekommen keine eindeutigen Technologien zur Verfügung stehen. Die neuen Steuerungsmodelle erzeugen somit eine neue Form von Unsicherheit, die mimetischen Isomorphismus verstärkt. Man weiß nicht genau, wie man die gewünschten Ergebnisse hervorbringt, also ahmt man denjenigen nach, der die gewünschten Ergebnisse abliefert, unbeschadet der Tatsache, dass vermutlich auch dieser nicht genau weiß, wie er das macht. Unter Umständen kann diese Stra-

<sup>24</sup> DiMaggio/Powell 1983/2000, S. 168.

<sup>25</sup> Vgl. Luhmann 2002, S. 157.

<sup>26</sup> Vgl. Baker 2003; Lubienski 2003.

tegie sogar erfolgreich sein, ohne dass die Organisation ein Wissen über die Bedingungen ihres Erfolgs generiert hätte.

Dass darüber hinaus schulische Ziele uneindeutig sind und erst respezifiziert werden müssen, lässt sich beispielsweise an der Formulierung von Lehrplänen und Curricula erkennen.<sup>27</sup> Auch die pauschale Beschulung von Jahrgangsklassen kann als Ausdruck uneindeutiger Ziele angesehen werden. Wären die Ziele eindeutig, müssten Schülerinnen und Schülern nicht nur in Ausnahmefällen, sondern immer unterschiedliche Geschwindigkeiten bei der Erreichung der Ziele zugestanden werden. Gegenwärtig soll durch die Formulierung von Bildungsstandards eine größere Eindeutigkeit von schulischen Zielen gewährleistet werden. Hiermit werden freilich die Orientierung an übergeordneten Kontingenzformeln wie ‚Lernfähigkeit‘ oder die erziehende Seite von Unterricht und Schulleben nicht obsolet. Auch Standards sind nur hochselektive Respezifikationen dessen, worauf es in der Schule ankommt.

Symbolische Unsicherheit in der Umwelt pädagogischer Organisationen kommt gegenwärtig vor allem durch Prozesse der Globalisierung ins Spiel. Internationale Schulleistungstudien stellen Bildungssysteme in eine für sie ungewohnte Vergleichsperspektive. Das eigene Abschneiden wird als Indiz für internationale Wettbewerbsfähigkeit gedeutet. Dabei war keineswegs von vornherein klar, worum und mit wem man eigentlich konkurriert. Wer hatte schon vor PISA Interesse am finnischen Bildungssystem? Symbolische Unsicherheit entsteht darüber hinaus auch durch die große Kluft zwischen den hochaggregierten Informationen über die Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme und der Unklarheit darüber, welche Schlussfolgerungen man aus diesem Wissen für die systematische Verbesserung von Schulqualität ziehen kann.<sup>28</sup> Auch zwischen der Ebene des Bildungssystems und der Ebene der Organisationen im Bildungssystem besteht nur eine lose Kopplung. Das Gesamtsystem bekommt eine differenzierte Rückmeldung über seine Leistungsfähigkeit, aber die Organisationen im System wissen mit dieser Rückmeldung nur wenig anzufangen. Der PISA-Schock implizierte also auch eine symbolische Unsicherheit darüber, wie die Testergebnisse zu deuten sind und was man mit ihnen anfangen kann. Diese Unsicherheit führte dann auf bildungspolitischer Ebene zu mimetischen Suchbewegungen, mit der Überlegung, ob man nicht andere erfolgreiche Bildungssysteme nachahmen müsse.

Die Folgen eines mimetischen Isomorphismus können den Zielen der Reform durchaus zuwiderlaufen. So könnte es sein, dass im Zuge einer auf Qualität und Wettbewerb zielenden Reform „Organisationen einander zwar immer ähnlicher werden, ohne dass sich gleichzeitig auch ihre Effizienz steigert“<sup>29</sup>. „Wenn die Leistungsfähigkeit einer Organisation erhöht wird“, so DiMaggio und Powell, „dann häufig deshalb, weil sie für ihre Ähnlichkeit mit anderen Organisationen innerhalb des Feldes belohnt wird.“ (S. 160) Die Übernahme einer Reform (zum Beispiel die Einführung neuer Instrumente der Qualitätssicherung) kann nämlich vor

<sup>27</sup> Vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 94 ff.

<sup>28</sup> Vgl. Terhart 2000.

<sup>29</sup> Vgl. DiMaggio/Powell 2000, S. 148.

allem dazu dienen, gegenüber Kunden oder staatlichen Stellen Innovationsbereitschaft zu signalisieren. Sie dient dann weniger der Leistungssteigerung, sondern der Selbstlegitimation. (S. 150)

An dieser Stelle sei ein kurzer Seitenblick auf die gegenwärtige Hochschulreform in Deutschland erlaubt. Die Einführung konsekutiver Studiengänge (Bachelor/Master) an deutschen Universitäten ist inzwischen zu einer Art „Symbol für Reformfreudigkeit und Innovativität“<sup>30</sup> geworden. Der Bielefelder Soziologe Georg Krücken beobachtet auch hier unbeabsichtigte Nebenfolgen der Reform. Sie führt nicht einfach zu De-Regulierung und Diversifizierung. Weder werden jetzt endlich die Hochschulen in ihre Freiheit entlassen, wie Peter Glotz hofft, noch ist allzuviel Optimismus über die bunte Vielfalt der neuen Bachelor- und Master-Pflänzchen angesagt, wie der Generalsekretär des Deutschen Akademischen Austauschdienstes Christian Bode erklärt. Besonders das Prozedere der Akkreditierung der neuen Studiengänge führt zu einer Re-Regulierung und Homogenisierung als unbeabsichtigte Folge der Reform. Es gibt zudem Unsicherheit bei der Umsetzung der Reform vor Ort. Diese Unsicherheit betrifft die Erwartungen von Akkreditierungsagenturen, die Akzeptanz der Studiengänge bei Studierenden, die komplizierte Abstimmung eines ineinandergreifenden Systems von Modulen, die Rechenschaftslegung im Fall der Re-Akkreditierung. All diese Unsicherheitsfaktoren geben Anlass für mimetische Angleichungsprozesse. Man ahmt die Fachbereiche nach, die andernorts bereits Studiengänge erfolgreich akkreditieren konnten. Darüber hinaus hört man von Überlegungen, eine an die PISA-Studie angelehnte Überprüfung des Wissens von Universitätsstudierenden im Weltmaßstab durchzuführen. (S. 7) Die Umsetzung eines solchen Vorhabens hätte vermutlich weitere Homogenisierungseffekte.

Eine ökonomische Betrachtung von Bildungsreformen hat eine besondere Sensibilität für solche unbeabsichtigten Folgen. Wenn ein bestimmtes Steuerungsmodell systematisch bestimmte unbeabsichtigte Folgen erzeugt, dann sind diese in die Kosten-Nutzen-Analyse des Steuerungsmodells einzubeziehen. Das gilt auch für den Markt als Steuerungsmodell. Auch der Markt erbringt seine Koordinierungsleistungen nicht kostenlos: Wettbewerb erzeugt Kosten. Diese Einsicht der Institutionenökonomik muss auch bei der Einführung von Quasi-Märkten im Bildungsbereich berücksichtigt werden. Am Beispiel neuer Finanzierungsmodelle im Bereich allgemeinbildender Schulen sei dies kurz erläutert.

Im aktuellen Reformdiskurs ist das von dem Chicagoer Ökonomen Milton Friedman vor einem halben Jahrhundert entwickelte Modell der Bildungsgutscheine zu neuen Ehren gekommen. Die Grundidee ist bestechend einfach. Statt der öffentlichen Finanzierung des Angebots von Bildung durch direkte Mittelzuweisungen an Schulen schlug Friedman eine Finanzierung der Nachfrageseite vor: Der Staat solle Eltern und Schüler mit Gutscheinen ausstatten, die sie dann bei zugelassenen Anbietern ihrer Wahl einlösen können. Der Gegenwert der eingelösten Gutscheine wird den Anbietern vom Staat erstattet. Man hofft, so einen freien Bildungs-

<sup>30</sup> Krücken 2003, S. 14.

markt zu etablieren, auf dem Anbieter in einen Wettbewerb um Eltern und Schüler eintreten.

Henry M. Levin, der Leiter des „National Center for the Study of Privatization in Education“ an der Columbia University in New York, hat die international verfügbaren Daten über Erfahrungen mit Gutscheinsystemen ausgewertet und eine eher ernüchternde Bilanz gezogen: Die Diskrepanz zwischen den hochgesteckten Erwartungen an ein solches System der Bildungsfinanzierung und den feststellbaren Effekten ist groß. Zwar werden die Wahlmöglichkeiten zweifellos erweitert, aber dies geht bestenfalls mit einer geringen Erhöhung von Schulleistungen einher. Wichtigster Punkt aber ist, dass ein radikaler Umbau der Bildungsfinanzierung nicht kostenneutral zu haben ist. So fallen Kosten für die Akkreditierung und turnusmäßige Re-Akkreditierung von Schulen an, die als Anbieter auf einem freien Bildungsmarkt auftreten wollen; damit Kunden überhaupt rationale Wahlentscheidungen treffen können, muss zudem ein Evaluations- und Informationssystem installiert werden, das die Leistung der Anbieter nach objektivierbaren Kriterien vergleicht und hierüber laufend Bericht erstattet; damit von der Möglichkeit der Wahl auch faktisch Gebrauch gemacht werden kann, muss ein gut ausgebautes Transportsystem zur Verfügung gestellt werden. Ein zusätzlicher Kostenfaktor ist das System der Zuteilung von Bildungsgutscheinen. Möchte man diese nicht einfach pro Kopf, sondern entsprechend der ungleichen Ausgangsbedingungen der Lernenden zuteilen, so entstehen zusätzliche administrative Kosten. In einer Modellrechnung hat Henry Levin ermittelt, dass die flächendeckende Einführung eines Gutscheinsystems in den USA 25 Prozent Mehrkosten gegenüber dem jetzigen System der Bildungsfinanzierung verursachen würde. Angesichts der geringen zu erwartenden Leistungssteigerungen ist ein solcher zusätzlicher Aufwand aus bildungsökonomischer Sicht nicht vertretbar.

Das von Befürwortern von Bildungsmärkten immer wieder angeführte Effizienzargument ist also empirisch kaum haltbar, besonders dann, wenn man nicht nur die Effizienzgewinne auf der Ebene der Einzelschule (micro efficiency), sondern die auf der Ebene des Gesamtsystems (macro efficiency) betrachtet. Henry Levin macht deshalb auch darauf aufmerksam, dass Bildungssysteme unterschiedliche Aufgaben gleichzeitig zu erfüllen haben: Neben der effizienten Produktion von Schulleistungen wird vom Bildungssystem erwartet, Eltern und Schülern Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, Bildungschancen unabhängig von sozialer Herkunft zu gewähren sowie durch allgemeine Bildung eine gemeinsame Grundlage demokratischen Zusammenlebens zu erzeugen. Eine Reform zugunsten einer dieser Aufgabendimensionen geht freilich nicht selten zu Lasten einer anderen Dimension. Es kann Zielkonflikte oder *trade-offs* geben, die in der Kosten-Nutzenbilanz des neuen Steuerungsmodells berücksichtigt werden müssen. So würden etwa verbindliche Bildungsstandards allgemeine Bildung fördern; den Möglichkeiten der Schulen, auf die speziellen Wünsche und Bedürfnisse ihrer „Kunden“ eingehen zu können, würden dadurch freilich Grenzen gesetzt. Allemaal unhaltbar ist daher das Versprechen, durch Bildungsgutscheine Gewinne in allen Dimensionen erreichen zu können. Empirisch gibt es hierfür jedenfalls keine Belege.



Die Beispiele haben gezeigt, dass die gegenwärtige Bildungsreform besonders den mit ihrem Leitkonzept ‚Wettbewerb‘ verknüpften Erwartungen kaum gerecht werden kann: Geht die Einführung von Wettbewerb im Bildungssystem wirklich mit einem Rückgang staatlicher Regulierung einher? Führt Wettbewerb tatsächlich zu Optionenvielfalt und Diversifizierung? Und schließlich: Steigert Wettbewerb die Effizienz des Bildungssystems? Zumindest für das allgemeinbildende Schulwesen werden alle drei Erwartungen durch empirische Befunde infrage gestellt.<sup>31</sup> Die Leitkonzepte der gegenwärtigen Bildungsreform sind somit auch Teil einer Reformpoesie, die die Wirklichkeit der Reform eher beschwört als beschreibt.

#### 4. Schlussfolgerungen

Was kann man aus den immer wieder auftretenden unbeabsichtigten Folgen von Bildungsreformen lernen? Generell lässt sich sagen, dass die Bildungsforschung gut beraten wäre, nicht nur den Zielerreichungsgrad der anvisierten Reformziele zu erforschen, sondern auch die unbeabsichtigten Folgen der Reform zu untersuchen.<sup>32</sup> Das hieße zum Beispiel im Fall internationaler Schulleistungsvergleiche: nicht nur die Entwicklung von Schulleistungen verfolgen, sondern auch die unbeabsichtigten Folgen beachten, die sich unter dem Einfluss eines kontinuierlichen international vergleichenden Testregimes einstellen. Was passiert, wenn Bildungssysteme sich kontinuierlich einem internationalen Vergleich anhand einheitlicher Leistungsstandards ausgesetzt sehen? Es wäre wohl naiv anzunehmen, dass unter dem Einfluss eines solchen Testregimes nur das entsteht, was die Reform bezweckt: eine größere Resonanz für Leistungsstandards, die dann Voraussetzung für einen höheren Grad der Zielerreichung sein soll.

Wie in anderen Fällen auch, sind die Operationen des Messens nicht neutral gegenüber dem, was gemessen wird. Dies wird besonders dann deutlich, wenn es sich, wie im Fall von PISA, nicht um ein punktuelles Ereignis handelt, sondern um ein Regime wiederkehrender Untersuchungen, das die Aufmerksamkeit für die Messinstrumente sicherstellt. Verstärkt wird diese Tatsache dadurch, dass PISA besonders in Deutschland ein beispielloser medialer Erfolg geworden ist, der die Erziehungswissenschaft, die pädagogische Profession und die Öffentlichkeit nachhaltig beschäftigt. Unter diesen Bedingungen ist zu erwarten, dass internationale Schulleistungsvergleiche zunehmend auch Einfluss darauf gewinnen werden, was künftig unter Bildung verstanden wird. Das aber heißt: Gerade der Erfolg empirischer Bildungsforschung formiert zugleich das Objekt der Forschung mit. Das Objekt der Forschung ist ein bestimmtes Bildungsverständnis, auf das die

<sup>31</sup> Die genannten Erwartungen verlangen sicherlich differenziertere kontextspezifische Überprüfungen: Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen beispielsweise haben nicht nur andere Aufgaben als allgemeinbildende Schulen, sie operieren auch in anderen organisationalen Feldern.

<sup>32</sup> Vgl. Krücken 2004, S. 17.

Messinstrumente zugeschnitten sind. Besonders einflussreich ist hier das ‚pragmatische‘ Verständnis von Kompetenz, das von PISA zugrundegelegt wurde.<sup>33</sup> Reinhard Pekrun hat unlängst zu den unbeabsichtigten Folgen empirischer Bildungsforschung angemerkt:

„In teils impliziter, teils expliziter Weise hat die internationale und nationale Bildungsdiskussion vielerorts begonnen, sich an den Kompetenzdefinitionen zu orientieren, die durch die jeweiligen Aufgabenserien dieser Studien bereitgestellt werden. Sinnvoll schiene es mir“, so Pekrun weiter, „solche Rückwirkungen von Evaluationsstudien empirisch zu erfassen und bildungstheoretisch angemessen zu bewerten.“<sup>34</sup>

Es wäre also wichtig zu erforschen, was im Schatten der durch die Messinstrumente von Leistungsvergleichen erzeugten Aufmerksamkeit steht. Auch für die Bildungstheorie entstehen dadurch erhebliche Reflexionsprobleme. Wie ist das Verhältnis von Schulleistungen und Bildung? Gibt es zuverlässige Indikatoren, nicht nur für Schulleistung, sondern auch für Bildung? Wie sieht es mit den Aspekten des modernen Bildungsbegriffs aus, die schwer zu messen sind und für die es keine zuverlässigen Indikatoren gibt, zum Beispiel mit Reflexivität, kritischem Denken und reflektierender Urteilskraft? Ist es allein als Fortschritt zu bewerten, wenn sich die Schule künftig nur noch erreichbare, und das heißt: überprüfbare Ziele setzt? Es besteht zumindest die Gefahr, die Indikatoren für das zu halten, auf das sie hinweisen sollen. Die Konsequenz davon wäre *teaching to the test*. Lange vor PISA hat man diesen ‚perversem Effekt‘ von Leistungsmessung schon im schulischen Alltag kennen gelernt: Statt ein Instrument zur Beurteilung und Rückmeldung von Lernfortschritten zu sein, wird der Test zum eigentlichen Ziel des Unterrichts. Ungewollt könnten internationale Schulleistungsvergleiche verstärkend in diese Richtung wirken. Eine der unbeabsichtigten Folgen wäre dann die, dass sich unter dem Einfluss empirischer Bildungsforschung und ihrer Messinstrumente eine neue Form von Halbbildung entwickeln würde, wie sie beispielsweise in sog. „PISA-Shows“ im ARD-Fernsehen zu bester Sendezeit zu besichtigen ist.

Zum Schluss ein optimistischer Ausblick. Dass Bildungsreformen selten zu den gewünschten Ergebnissen führen, hat auch etwas Tröstliches. Jeder Reformprozess bringt Unsicherheiten mit sich, die wiederum mimetisches Verhalten begünstigen. Aber auch und gerade mimetisches Verhalten kann zu Innovationen führen.<sup>35</sup> Innovation wäre dann eine unbeabsichtigte Folge der Mimesis. Bei den unvollkommenen Versuchen, andere zu imitieren, werden immer auch einige Merkmale übernommen, die man weder gesucht noch erwartet hat, die aber unter den Bedingungen des neuen Kontextes den Erfolg der Übernahme ausmachen können. Das kreative Moment der Mimesis wird gegenwärtig besonders in der historischen Anthropologie betont: Christoph Wulf definiert Mimesis als „eine Handlung, durch die unter Bezug auf Vorgegebenes Neues entsteht. Der mimetische Akt ist keine einfache Wiederholung, sondern eine eigene soziale Hand-

<sup>33</sup> Vgl. Weinert 1999; Messner 2003.

<sup>34</sup> Pekrun 2002, S. 122.

<sup>35</sup> Vgl. Krücken, S. 18.



lung.“<sup>36</sup> Auch die Vergleichende Erziehungswissenschaft betont seit einigen Jahren die kreativen Momente im Prozess der Internationalisierung von Politikmustern im Bildungsbereich. *Policy transfer*, so Jürgen Schriewer, ist immer auch kreative Anverwandlung in neuen Kontexten.<sup>37</sup> Erinnerung sei nur daran, dass das deutsche Hochschulsystem am Anfang des 20. Jahrhunderts als Vorbild nachgeahmt wurde, nicht zuletzt in den USA. So wie damals Übernahmen mit kreativen Neuanpassungen an gegebene Bedingungen verbunden waren, so ist auch heute zu erwarten, dass angelsächsische Vorbilder nicht einfach kopiert werden können, selbst dann nicht, wenn Reformen dies wünschen. Es ist anzunehmen, dass auch die Bilanzrechnung von einem Volk von Moralisten nicht einfach kopiert wird. Es wird allemal etwas Neues entstehen. Die Bildungsforschung sollte diesen Prozess nicht nur skeptisch, sondern auch neugierig machen.

### Literatur

- Bellmann, Johannes: Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim 2004.
- Blankertz, Herwig: Bildungstheorie und Ökonomie [1966]. In: Kutscha, Günter (Hg.): *Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen*. München 1975, S. 59–72.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Prüfung einer Illusion. In: Dies.: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart 1971, S. 161–190.
- Caruso, Marcelo/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Internationalisierung / Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Frankfurt a. M. 2002.
- Dietz, Hella: Unbeabsichtigte Folgen – Hauptbegriff der Soziologie oder verzichtbares Konzept? In: *Zeitschrift für Soziologie* 33/2004, Heft 1, S. 48–61.
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W.: Das ‚stahlharte Gehäuse‘ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern [1983]. In: Müller, Hans-Peter/Sigmund, Steffen (Hg.): *Zeitgenössische amerikanische Soziologie*. Opladen 2000, S. 147–174.
- Harney, Klaus/Zymek, Bernd: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: *Z. f. Päd.* 40/1994, Heft 7, S. 405–422.
- Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In: *Z. f. Päd.*, 41. Beiheft, 2000, S. 7–14.
- Hohendahl, Peter Uwe: Reform als Utopie: Die Preußische Bildungspolitik 1809–1817. In: Voßkamp, Wilhelm (Hg.): *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*. Stuttgart 1982, Bd. 3, S. 250–272.
- Homann, Karl: Homo oeconomicus und Dilemmastrukturen. In: Sautter, Hermann (Hg.): *Wirtschaftspolitik in offenen Volkswirtschaften*. Göttingen 1994, S. 387–411.
- Homann, Karl/Suchanek, Andreas: *Ökonomik. Eine Einführung*. Tübingen 2000.
- Kraemer, Klaus: Entwertete Sicherheiten. Zum Bedeutungswandel des kulturellen Kapitals. In: *Soziale Welt* 48/1997, Heft 7, S. 361–378.
- Krais, Beate: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder, Axel, u. a. (Hg.): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit (Jahrbuch Bildung und Arbeit 1996)*. Opladen 1996, S. 118–146.

<sup>36</sup> Wulf 2002, S. 1111 f.

<sup>37</sup> Vgl. Schriewer 1994; vgl. Caruso/Tenorth 2002.