

JOHANNES BELLMANN, DIRK BRAUN, MARTINA DIEDRICH, KATHARINA MAAG MERKI,
MARCELO PARREIRA DO AMARAL, KATE MALEIKE

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“

Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 18. März 2018 in Essen (Ratssaal des Rathauses Essen)

Gesprächspartner*innen:

Johannes Bellmann (Münster); Dirk Braun (Solingen); Martina Diedrich (Hamburg); Katharina Maag Merki (Zürich); Marcelo Parreira do Amaral (Münster)

Moderation:

Kate Maleike (Köln)

Kate Maleike (Moderation): Guten Abend meine Damen und Herren, liebe Kongressteilnehmer. Mein Name ist Kate Maleike. Mit meinen Kolleginnen und Kollegen vom Bildungsmagazin „Campus & Karriere“ des Deutschlandfunks bin ich heute Abend hierher in den Essener Ratssaal gekommen. Ich werde Ihr Podiumsgespräch als Moderatorin in der kommenden Stunde mitgestalten und am nächsten Samstag werden wir dieses Gespräch in unserer Sendung ausstrahlen.

Uns interessiert heute Abend, was die Erziehungswissenschaft macht, um Bildung in Deutschland besser zu gestalten, als das bisweilen der Fall ist. Was treibt Sie um, was sind die Themen auf Ihrem Kongress. Es geht hier um Dinge, die wir auch sehr wichtig finden für unsere Arbeit und wir freuen uns mit Ihnen auf eine interessante Diskussion.

„Wer steuert Bildung? Wer steuert die Schule?“, so der Titel unseres heutigen Podiumsgesprächs. Damit sind zwei große Fragen aufgeworfen, auf die wir dennoch hoffen, zumindest einige Antworten von unseren eingeladenen Expertinnen und Experten zu bekommen. Lassen Sie mich daher zuerst unsere Gesprächspartner vorstellen: Als erste möchte ich Katharina

Maag Merki begrüßen, Professorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse an der Universität in Zürich. Herzlichen Dank, dass Sie gekommen sind. Sie sind auch Expertin für das theoretische Governance-Konzept und haben sich empirisch mit dem Instrument zentraler Abschlussprüfungen beschäftigt, das wird uns sicher gleich noch beschäftigen. Die zweite in unserer Runde ist Dr. Martina Diedrich vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung in Hamburg. Martina Diedrich leitet auch die Hamburgische Schulinspektion und ist außerdem Mitglied im PISA-Board. Sie sind also Expertin für Steuerungsfragen aus der Sicht der Bildungspolitik und der Administration. Wir freuen uns sehr, von Ihren Erfahrungen zu hören und davon, was Sie gerade besonders umtreibt.

Marcelo Parreira do Amaral ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Seine Münsteraner Arbeitsgruppe widmet sich im Schwerpunkt Fragen der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft, das heißt, Sie sind bei uns als Experte für internationale Vergleiche und auch die Frage, wie internationale Bildungsregimes überhaupt entstehen und wie internationale Zusammenhänge und Entscheidungen auch auf das deutsche Bildungssystem Einfluss nehmen. Last, but not least möchte ich Johannes Bellmann, ebenfalls von der Westfälischen Universität Münster begrüßen. Er hat dort eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft und ist Experte für Neue Steuerung im Bildungsbereich. Gerade auch mit den Nebenwirkungen dieser veränderten Steuerung von Schule, aber auch anderen Bildungsorganisationen, hat er sich intensiv beschäftigt.

„Wer steuert die Bildung und wer steuert die Schule?“

Zum Einstieg möchten wir jemanden hören, den wir als weiteren Gesprächspartner heute Abend hierher in den Essener Ratssaal eingeladen haben: Dirk Braun, Schuldirektor der Gesamtschule Höhscheid in Solingen. Er steuert alltäglich eine Schule.

Herr Braun, Ihre Schule ist eine relativ neu gegründete Gesamtschule. Damit wir ein bisschen verstehen, was Sie als Schulleiter tun, stellen Sie uns Ihre Schule und ihre Arbeit als Schulleiter doch bitte einmal vor.

Dirk Braun: Unsere Schule ist im Aufbau. Das bedeutet vielfältige Aufgaben: Wir haben zum Beispiel neue Gebäude und andere Gebäudeteile werden umgebaut. Entsprechend stehen wir im Kontakt mit Architekten oder mit der Stadtverwaltung, um diese Baumaßnahmen umzusetzen. Oder: Jedes Jahr kommt neues Personal hinzu und natürlich neue Schülerinnen und Schüler – ein neuer Jahrgang. Wir haben ein besonderes Schulkonzept, das immer wieder weiterentwickelt werden muss. Die neuen Lehrkräfte müssen aber vor allem auch in das Konzept erst einmal eingebunden werden, damit sie dann letztendlich auch unser Leitbild verstehen und das umsetzen können. Im laufenden Schuljahr kommen dann noch ein paar neue Schülerinnen und Schüler dazu, die begrüßt werden und eingeführt werden müssen. Unterricht gebe ich auch – also langweilig wird mir nicht.

Kate Maleike (Moderation): Wie viele Schülerinnen und Schüler sind denn an Ihrer Schule?

Dirk Braun: Wir haben im Moment 444 Schülerinnen und Schüler.

Kate Maleike (Moderation): Das ist eine Menge Holz. Während unseres Vorgesprächs haben Sie mir gesagt, Ihr Job als Schulleiter mache Ihnen viel Spaß, aber fordern Sie auch. Deswegen sind wir ganz besonders froh, Herr Braun, dass Sie an einem Sonntagabend noch zu unserem Podiumsgespräch nach Essen gekommen sind. Jede siebte Schule hier in Nordrhein-Westfalen ist nach aktuellen Hinweisen ohne einen richtigen amtsmäßigen Schulleiter. Ist es so anstrengend, eine Schule zu leiten, dass Ihre Kollegen das nicht machen wollen?

Dirk Braun: Ein paar Überzeugungstäter sind immer dabei. Die Anforderungen sind schon sehr hoch. Ich denke aber dennoch, dass ein Großteil einfach sehr motiviert ist.

Kate Maleike (Moderation): Um konkret auf unser Gesprächsthema zu kommen: Herr Braun, wer steuert denn Ihre Schule?

Dirk Braun: Daran sind ganz viele Menschen beteiligt. Das wichtigste Gremium ist die Schulkonferenz. Dort sind Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte paritätisch vertreten. In der operativen Umsetzung ist natürlich die Schulleitung von besonderer Bedeutung, Beschlüsse umzusetzen. Einen Rahmen, in dem wir arbeiten müssen, haben wir natürlich auch – durch die Vorgaben vom Ministerium oder der Schulverwaltung. Diesen Rahmen möchten wir konstruktiv nutzen.

Kate Maleike (Moderation): Stichwort „Rahmenvorgaben“: Sind die Dinge, die von außen auf Sie zukommen, für Sie bewältigbar? Fühlen Sie sich fremdgesteuert oder haben Sie genug Freiraum, um die Rahmenvorgaben auch in Ihrem Sinne umzusetzen?

Dirk Braun: Ich denke, mit manchen Vorgaben kann man auch kreativ umgehen. Ich sehe also diese Rahmenvorgaben als eine gute Orientierung, an der man sich abarbeiten kann.

Kate Maleike (Moderation): Herzlichen Dank an Dirk Braun für diesen Einblick in die Steuerungsalltag an einer bundesdeutschen Schule. Wenn wir unseren Blick nun vom Einzelfall auf die Gesamtentwicklung wenden, ist es sicherlich sinnvoll, wenn wir eingangs zunächst einmal klären, worüber wir sprechen heute Abend. Frau Maag Merki, was meint eigentlich „Governance“ und „Steuerung“ im Kontext von Schule.

Katharina Maag Merki: „Was ist Steuerung?“ Keine einfache Frage. Stellen Sie sich einen Kapitän vor, auf einem Schiff, der dieses steuert. Eine Schule zu steuern ist nicht dasselbe, das ist ungleich komplexer. Da kann nicht nur eine Institution oder eine Person entscheiden, in welche Richtung es geht. Wir benötigen vielmehr politische Entscheidungen, wohin die Reise mit unseren Schulen gehen soll, was deren Ziele sind. Wie diese Ziele anschließend erreicht werden können, wer dabei alles mit steuert, das ist eine komplexe Konstellation. Wir nutzen hierzu das Bild eines Gebäudes mit mehreren Ebenen.

Auf diesen verschiedenen Ebenen, z.B. auf der staatlichen Ebene, gibt es unterschiedliche Akteure: politische Entscheidungsgremien; Schulträger, Schulbehörden, Schulinspektionen, usw.; auf einer regionalen Ebene finden sich weitere Akteure. Dann kommen wir zu den einzelnen Schulen, wo Schulleitungen natürlich absolut zentral sind, prägend für das, was in den Schulen läuft. Schließlich die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler sowie ihre

Eltern. Und je näher man sozusagen zu diesen Akteuren vor Ort kommt, desto näher sind wir auch bei den Schülerinnen und Schülern und bei ihrem Lernen. Das ist also der Grundmodus: Es gibt bestimmte Vorgaben, die aber vor Ort umgesetzt werden müssen. Und diese Umsetzung variiert, da wir es mit unterschiedlichen Konstellationen und Situationen zu tun haben. Daher benötigen die Schulen auch Spielraum für die Ausgestaltung der konkreten Umsetzung.

Ein erfolgreiches Governance-System oder Steuerungssystem ist daher eigentlich dann gegeben, wenn es gelingt, das Potenzial aus diesen verschiedenen Akteuren herauszuholen und das Lernen, die Bedingungen für das Lernen der Schüler und Schülerinnen zu stärken, so dass am Schluss die Schülerinnen und Schüler ihre Ziele erreichen können.

Kate Maleike (Moderation): Herr Bellmann, mit welchem Steuerungsmodell haben wir es im Moment in Deutschland zu tun?

Johannes Bellmann: Genau das ist die Frage: Was ist das Neue an der „Neuen Steuerung“? Die vielen Begriffe, die auf dem Markt sind, erzeugen ein riesiges Wirrwarr. Ich nenne nur einmal ein paar: Die Rede ist von „datengestützter Steuerung“, von „testbasierter Schulreform“, von „ergebnisorientierter Steuerung“, von „Output-Steuerung“, „evaluationsbasierter Steuerung“ und schließlich haben wir es mit dem großen Stichwort der „evidenzbasierten Steuerung“ zu tun – das hat besonders Konjunktur. Ist das nun alles das Gleiche? Alle diese Begriffe wollen irgendwie zum Ausdruck bringen, was „Neue Steuerung“ meint. Doch was ist nun das „Neue“ an der „Neuen Steuerung“?

Folgende Antwort habe ich anzubieten: Entscheidend sind die Daten, denn Daten sind etwas Neues im Kontext der Steuerung von Bildung und Schulen – und zwar seit PISA. Im Wesentlichen haben wir es hier mit Daten über Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern zu tun, aber auch mit Daten, die etwa in Schulinspektionen erhoben werden. Der besondere Mechanismus, von dem man sich jetzt Impulse für die Veränderung des Bildungssystems und der einzelnen Schule erhofft, ist das so genannte „Datenfeedback“. Man meldet also die erhobenen Daten, sei es jetzt durch standardisierte Tests oder durch Schulinspektionen, zurück an die Schulen und erhofft sich davon, dass die schulischen Akteure daraus Rückschlüsse ziehen über die Stärken und Schwächen, und diese dann einen Veränderungsprozess anregen.

„Datenfeedback“ scheint mir ein ganz besonderes, neues Element zu sein. Dafür nimmt man auch einen hohen Aufwand in Kauf, um diese Daten zu erzeugen, sie zurück zu melden und so weiter. Dieses „Datenfeedback“ ist für mich auch das, was diese unterschiedlichen Steuerungsinstanzen, die Katharina Maag Merki eben angesprochen hat, möglicherweise miteinander verknüpft. Wir haben nach wie vor staatlich-administrative Instanzen, die eine wichtige Rolle spielen; wir haben aber eben auch marktlich-wettbewerbliche Mechanismen im Schulsystem; und wir haben professionelle Selbststeuerung der schulischen Akteure. Aber diese drei unterschiedlichen Mechanismen, die scheinen mehr und mehr durch Daten verknüpft zu werden. Das ist aus meiner Sicht das Neue der „Neuen Steuerung“.

Kate Maleike (Moderation): Würden Sie also sagen: Die Daten steuern die Bildung?

Johannes Bellmann: Wenn man mit einer Zuspitzung antworten wollte, könnte man das so sagen. Zumindest entfaltet ein neues Element wie das Datenfeedback eine spezifische Steuerungswirkung – bisweilen auch Wirkungen, die gar nicht intendiert sind, also Nebenfolgen. „Was steuert die Schule?“ Daten haben dabei eine ganz besondere Funktion in diesem Kontext – ohne, dass man damit verkennen sollte, dass die alten Steuerungsmechanismen weiterhin in Kraft sind.

Kate Maleike (Moderation): Frau Diedrich, Sie schütteln den Kopf. Sie wollen die Aussage von Herrn Bellmann so nicht stehen lassen.

Martina Diedrich: In der Annahme, die Daten steuern die Schulen, liegt eine gewisse Verführung. Man muss aber ein bisschen differenzierter schauen, meine ich: Es geht um Wissen – und Wissen ist nicht gleich Daten. Diese Unterscheidung muss man unbedingt treffen, wenn man verstehen möchte, wie gesteuert wird. Ich glaube, und vielleicht ist das auch ein bisschen ein Problem der Kritik: Wir hatten ein bisschen so eine Heilserwartung an Daten. Nach dem Motto: „Wenn wir nur hinreichend Daten haben, wird alles besser“. Und das ist ein trügerischer Kurzschluss. Daten müssen ja erst einmal verarbeitet werden.

Herr Bellmann hat das Stichwort „Datenfeedback“ als zentralen Steuerungsmechanismus ja bereits genannt. Ich habe den Eindruck, wir müssen viel mehr und viel gründlicher verstehen, wie Daten auf unterschiedliche Akteure treffen und was bei ihnen passiert, wenn sie mit Daten konfrontiert werden. Auch die Mechanismen, die es braucht, um aus diesen Daten heraus schulische Wirklichkeit zu verändern, sind so ungleich komplexer, als es der Glaube an die Wirkmächtigkeit von Daten suggerieren könnte: „Wenn ich Daten habe, passiert Veränderung, Verbesserung, Entwicklung und darüber steuere ich“. Das war der Hintergrund, warum ich so vehement den Kopf geschüttelt habe. Daten stellen letztlich eine Grundlage dar, um möglicherweise mehr zu wissen als vorher; und wenn sie gut sind, um auch besser zu verstehen. Auf der Grundlage können sinnvoll Entscheidungen getroffen werden, die vielleicht bessere sind, als solche, die ohne diese Daten getroffen werden. Aber per se steuern Daten nichts.

Kate Maleike (Moderation): Herr Parreira do Amaral, international gesehen liegen eine Menge Daten vor, in den letzten 20 Jahren verstärkt durch die internationalen Vergleichsstudien. Diese haben ja sozusagen ein Datenbombardement auf die Schulen abgegeben, und auch auf die Bildungspolitik. Und diese hat damit ja auch eine Menge angefangen. Daher die Frage: Wer steuert aus Ihrer Sicht gerade am meisten die Bildung?

Marcelo Parreira do Amaral: Frau Maag Merki hat in ihrem Beitrag eine Metapher benutzt, die Schiffsmetapher. Um diese nochmals aufzunehmen: Ich interessiere mich in meiner Arbeit weniger für die Kapitäne, aber sehr für die Seewege, für die Wetterbedingungen und auch die Seeschlachten, wenn Sie so wollen, die ausgefochten werden: Wenn wir an dieses Wirrwarr an Daten denken, zeigt sich, dass diese Schlachten regelmäßig geführt werden. Daher spielt für mich eine entscheidende Rolle, wer denn die beteiligten Akteure sind?

Schauen wir einmal auf PISA – sie hatten die wohl berühmteste Schulleistungsstudie schon erwähnt: Hier rückt die OECD als eine wirtschaftliche Organisation in den Blick, die sich in den letzten Jahren maßgeblich für die Steuerung von Bildung interessiert hat. Das ist für mich

ein Grund, nachzufragen, welche Interessen haben solche Akteure, aber auch, mit welchen Steuerungsmedien arbeiten sie.

Wissen ist als Steuerungsmedium in diesem Zusammenhang immer stärker geworden. Wir sitzen ja nicht umsonst in einem Ratssaal: Politische Macht ist immer noch ein sehr wichtiges Steuerungsmedium wie auch Geld. Schauen wir uns die Akteure an, die sich in den letzten fast zwei Jahrzehnten sehr, sehr aktiv um Bildung und Bildungspolitik gekümmert haben und an vorderster Front gekämpft haben, dann sehen wir durchaus eine Verschiebung, wer Bildung steuert.

Allerdings zeigt sich auch, dass der Begriff der Steuerung von Bildung geschwächt wird, denn ganz viel von dem, was passiert, erweist sich als eine Nebenfolge, als ein Zufall oder als ein Ergebnis, das zu Beginn keiner gewollt hat.

Wer am meisten Bildung und Schule steuert, bleibt daher eine sehr komplexe Frage, auf die es keine eindeutige Antwort gibt. Wenn man zuspitzen will, und ich sage das jetzt nicht nur mit Blick auf Deutschland, sondern gucke international, muss man schon sagen: Wirtschaftliche Interessen und wirtschaftliche Akteure engagieren sich sehr viel in diesem Bereich und versuchen hier zu steuern.

Kate Maleike (Moderation): Im Zentrum stehen dabei hauptsächlich die Daten, wie Herr Bellmann gut erklärt hat, finde ich. Sie alle weisen ja auf die Datenerhebung und ihre Nutzung hin. Konzentrieren wir uns also bei der Steuerung von Bildung zu stark auf die Daten? Wird die Schule sozusagen auf Daten reduziert, also auf ihren Output, und verlieren wir damit andere Aspekte zu sehr aus dem Blick?

Katharina Maag Merki: Ich glaube auch, das ist eines der neuen Elemente, diese empirische Wende; genauer gesagt: diese zweite empirische Wende. Sie ist sicherlich von zentraler Bedeutung, weil man vorher einfach intuitiv angenommen hat: „Wir sind die Besten“. Nun, nachweislich sind wir das nicht. Aus diesem Grund ist es schon sehr wesentlich, zu schauen, was gut und was weniger gut läuft. Daten haben in dem Sinne eine hohe Relevanz. Aber natürlich, da stimme ich absolut zu, einfach nur Daten zu haben, führt noch nicht zu besseren Systemen. Solch ein Glaube war schon ein bisschen da, insbesondere auch politisch. Zudem wissen wir nicht, warum die einen bessere Resultate erreicht haben als andere. So schauen wir bei jeder Studie hin, wie dick das Schweinchen wird, und wenn es dann genügend dick ist, dann ist es gut. Obwohl wir gar nicht wissen, warum.

Schauen Sie sich die internationalen Vergleiche an. Wir haben zum Beispiel Finnland, das in Schulleistungsstudien als Königin obenauf schwimmt; wir haben aber keine Ahnung, warum das so ist. Daten sind also sehr zentral, helfen uns aber noch nicht wirklich, wenn wir nicht einen differenzierten Blick auf die komplexen Zusammenhänge werfen. Denn Daten sind zwar Quelle eines systematischen Feedbacks, aber auch dieser Feedbackprozess ist trügerisch und komplexer als oftmals gedacht wird: Einmal suggeriert er so etwas wie Linearität. Wir haben die Daten, auf dieser Basis denken wir darüber nach, was diese uns sagen; wir überlegen uns anschließend, was die Ursachen sind für die Differenzen in den Ergebnissen sind; schließlich überlegen wir, welche Maßnahmen und Strategien sinnvoll wären, um etwas besser zu machen; und nach deren Umsetzung hoffen wir, dass es nachher besser wird. Dabei gibt es an jeder Stelle tausendfach Rückfragen, die deutlich machen, dass wir es hier nicht mit einem einfachen technologisierbaren System zu tun haben. Führt man sich nämlich die

Mehr-Ebenen-Logik nochmals vor Augen und denkt einmal von hinten her, vom zentralen Ende aus, nämlich vom Lernen der Schülerinnen und Schüler, muss man sich die Frage stellen: „Wo müssen sich Dinge verändern, damit die Schülerinnen und Schüler profitieren?“ Und dann fällt auf, dass es zunächst einmal den Blick darauf braucht, was im Unterricht gut oder weniger gut läuft und was es dort braucht, um die Qualität zu verbessern; und danach, was in der Schule insgesamt, aber auch in der Region, im System gut läuft und was weniger gut läuft. Das sind absolut schwierige Fragen und die Antworten lassen sich nicht in ein einfaches Raster setzen.

Diese Idee der Technologisierbarkeit kann somit nicht überzeugen: Wir haben es nicht mit einem technischen System zu tun, wo wir einfach da oder dort etwas ändern können oder einen Schalter drehen können. In dem Sinne ist es, glaube ich, sehr wesentlich, diese Komplexität im Blick zu haben, nicht nur zu überlegen: „Wer steuert Bildung?“, sondern eben auch: „Wie kann gesteuert werden?“, „Kann überhaupt gesteuert werden?“; und: „Wie kriegen wir Veränderungen hin?“ Insofern könnte man den Steuerungsbegriff eigentlich ein bisschen auf die Seite legen, und die eigentlich relevantere Frage stellen: „Wie kann Qualitätsentwicklung erreicht werden?“ Dann sind wir nämlich bei der Frage von Schulentwicklung, von Systementwicklung, von Unterrichtsentwicklung, Professionsentwicklung und so weiter. Und ich glaube, damit kommen wir näher daran, Bildungssysteme zu verändern.

Kate Maleike (Moderation): Die Frage ist doch dann auch: „Hat man den richtigen Kurs eingeschlagen oder ist es jetzt vielleicht auch angezeigt, mal wieder eine leichte Kurskorrektur vorzunehmen?“ Frau Diedrich, unter dem PISA-Schock hat die Politik ja auch entschieden, die Schulen mehr in die Selbstständigkeit zu entlassen, und man hat sich verständigt, sich stärker an deren Output zu orientieren. Diese Output-Orientierung, haben Sie gesagt, ist eine Fehlentwicklung. Können sie uns das erklären?

Martina Diedrich: Die Orientierung am Output ist keine Fehlentwicklung, aber eine Chimäre. Der Begriff der Output-Steuerung ist nach meinem Dafürhalten an dieser Stelle falsch gewählt. Richtig ist, wir schauen inzwischen mehr hin und wir wissen mehr darüber, welche Lernergebnisse Schülerinnen und Schüler haben. Das stimmt. Aber die Idee, dass darüber originär gesteuert würde, ist nach meinem Dafürhalten nicht richtig. Was würde Steuerung über Output denn bedeuten? Steuerung über Output würde bedeuten: Schlechte Lernergebnisse führen zu massiven Konsequenzen für die Schule. Und wenn man ehrlich ist: So funktioniert unser System nicht. Ein System, das im Sinne einer Output-Steuerung agieren würde, wäre eines, das sehr stark über extern gesetzte Konsequenzen agieren würde: den Austausch von Personal, den Austausch von Schulleitungen, die Kürzung von Ressourcen... all diese Dinge. So ist das deutsche Bildungssystem nicht, das setzt in der Vergrößerung der Selbstständigkeit der Schule letztlich auf Einsicht und auf die Hoffnung, dass Daten, das Wissen über Output Entwicklungsprozesse in der Schule anstößt. Prozesse, bei denen stark auf die Kooperation der Beteiligten gesetzt wird und eben nicht auf einen extern gesetzten Zwang. Das ist der Grund, warum ich glaube, dass der Begriff der Output-Steuerung für das deutsche System an dieser Stelle nicht gut funktioniert. Wenn auf die Einsicht der Beteiligten gesetzt wird, auf deren guten Willen, auch auf deren Fähigkeit und ihre Kompetenz, gut mit dem gewonnenen Wissen, was den Output ihrer Schule angeht, umzugehen, dann funktionieren andere Mechanismen.

Kate Maleike (Moderation): Herr Braun möchte sich da an dieser Stelle einbringen. Bitte schön.

Dirk Braun: Ja, Herr Bellmann sagte vorhin „Datenfeedback“. Das hat mich nochmal aufhorchen lassen, wobei mich nicht die „Daten“ angesprochen haben, sondern der zweite Teil des Wortes, das „Feedback“. Ich glaube, das ist für Schule eine ganz wichtige Sache. Wir wollen wirklich unsere Qualität weiterentwickeln, wir wollen unser Leitbild umsetzen, und dazu brauchen wir eben genau dieses Feedback, dass wir uns in verschiedenen Situationen mit allen Beteiligten auch immer wieder Rückmeldung geben um zu schauen, sind wir auf dem richtigen Weg. Und Feedback bezieht natürlich auch alle Beteiligten, sprich die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, und die Kollegen mit ein. Wir führen regelmäßig solche Jahresevaluationen durch. Da kommen allerdings keine Daten bei raus, sondern qualitative Aussagen, mit denen wir dann weiterarbeiten können, und dadurch werden auch unsere Prioritäten klarer. In diesem Sinne sind wir eine lernende Organisation. Von daher ist uns das Feedback ganz wichtig. Ich würde mir aber noch mehr Unterstützung, gerade auch durch die Universitäten wünschen, um harte Daten zu bekommen, denn die sind auch manchmal von Bedeutung. Wir haben die Lernstandserhebung, wir haben die Qualitätsanalyse, da bekommen wir natürlich auch Rückmeldungen, mit denen wir weiterarbeiten müssen. Das aber noch weiter kleinzuarbeiten, das wäre eine große Hilfe.

Kate Maleike (Moderation): Das bedeutet, Sie sind mit den Universitäten noch nicht so im Dialog, wie Sie es gerne hätten?

Dirk Braun: Mit einzelnen Universitäten sind wir natürlich im Dialog, führen schon Projekte durch. Aber ich würde mir gerne noch mehr Unterstützung wünschen.

Kate Maleike (Moderation): Andersherum will vielleicht die Wissenschaft auch mehr Kontakt zur Schulpraxis, oder wie wird das hier auf dem Podium gesehen: Herr Parreira do Amaral, wie reagieren Sie auf die Bitte aus der Schule, mehr mit der Wissenschaft in Kontakt zu kommen?

Marcelo Parreira do Amaral: Das ist sicherlich etwas, was ausbaufähig ist – ich glaube von beiden Seiten aus. Die konkrete Zusammenarbeit hängt immer davon ab, welche Erwartungen die Beteiligten haben. Kooperation ist sinnvoll, aber man muss trotzdem die Horizonte, die Zeithorizonte, und die unterschiedlichen Perspektiven in Einklang bringen. Als Forscher muss ich auch schauen, welches Wissen kann ich als ganz praktisches Feedback an eine Schule oder eine Schulleitung geben? Da reduziert sich der Pool an Wissen auf ein Minimum. Man muss schon sehr genau schauen, welche Wissensbestände sinnvoll sind. Aus meiner Forschung ziehe ich zum Beispiel sehr viel weitergehende Schlüsse, die viel stärker für die Politik, als für die direkte Praxis interessant sind.

Kate Maleike (Moderation): Herr Bellman, wie sehen Sie das? Sie haben mir in unserem Vorgespräch auch gesagt, dass Sie gerne mehr Kontakt zu Schulen hätten, speziell zu Schulleitungen und Lehrern. Sind die die Brücke?

Johannes Bellmann: Ja, ich sehe ein Problem darin, dass nach PISA die empirische Bildungsforschung, die eine sehr starke Konjunktur erfahren hatte, sich zunächst einmal sehr stark mit der Bildungspolitik beim Aufbau eines zentralen Qualitätsmanagements verbündet hat: siehe die zentralen Tests, aber durchaus auch die Schulinspektionen. Damit ist die empirische Bildungsforschung gewissermaßen groß geworden: Mit dem steuerungsstrategischen Paradigmenwechsel hin zu Neuen Steuerung, womit sie erstmal Verbündete der Bildungspolitik wurde und weniger eine Verbündete der Schulen, was zum Beispiel Schulentwicklung angeht. Schulentwicklung ist ja eine Strategie, die in den 1970er und 80er Jahren schon existierte, und die eher von den Schulen selber ausging, auch mit Unterstützung von bestimmten Instituten, auch mit Unterstützung aus der Wissenschaft. Spätestens nach PISA wurde das aber erstmal völlig überlagert durch ebendiesen Aufbau des zentralen Qualitätsmanagements. Hier glaube ich, muss es zu einer Kurskorrektur kommen, denn diese Verbindung von zentralem Qualitätsmanagement und Schulentwicklung, auf die auch Katharina Maag Merki hingewiesen hat, die ist eigentlich noch unklar. Da ist noch keine Brücke gelungen. Schulentwicklung kann auch nicht einfach reduziert werden auf Hilfestellung bei der Erfüllung zentraler Qualitätsziele. Schulentwicklung ist nach dem alten Verständnis der 1970er und 80er Jahre vielmehr auch eine Gestaltungsaufgabe: „Wie gestalten wir Schulen, gerade bei einer Neugründung?“ Wir können nicht einfach das bloße Erreichen zentral gesetzter Ziele verrechnen und dann die Wissenschaft bitten: Helft uns dabei.

Martina Diedrich: Ja, ich kann Ihnen folgen, finde aber, dass Sie in der Betrachtung der empirischen Bildungsforschung vor allen Dingen eine universitär gebundene Bildungsforschung vor Augen haben. Das lässt aber übersehen, dass in der Folge der vollzogenen Umsteuerung neue Akteure entstanden sind, die genau diese Lücke füllen, die Herr Braun angesprochen hat, nämlich: Alle Bundesländer verfügen über unterschiedliche Einrichtungen, zum Teil sind das ehemalige Landesinstitute; es gibt eigene Qualitätsagenturen, wie das Institut, aus dem ich komme, und die nach meinem Dafürhalten genau dafür da sind, diese Brücke zu schlagen. Denn sie lehnen sich sehr stark an die Wissenschaft an und versuchen Prozesse und Ergebnisse von Bildung in Schulen zu beschreiben, und dieses Wissen für Schulentwicklung in Verbündung – mit dem Begriff kann ich gut mitgehen – mit den Schulen für die Qualitätsentwicklung anzuwenden. Und deswegen ist für mich schon nochmal die Frage: Welcher Akteur hat hier eigentlich welche Aufgabe? Sind es wirklich die Universitäten, die die Aufgabe haben, hier in die Schule zu gehen und zu versuchen, empirisch gestützt Schule zu verbessern? Ich kann das nicht beurteilen, ich würde aber sagen, diese Lücke ist durchaus dadurch geschlossen, dass wir Einrichtungen haben, die genau diese Aufgabe auf Länderebene als ihre Aufgabe definieren.

Kate Maleike (Moderation): Aber Sie würden zustimmen, Frau Diedrich, dass man sich gegenseitig stärker in den Blick nehmen sollte?

Martina Diedrich: Also ich kann aus meiner eigenen Arbeit immer wieder nur sagen: Wissenschaft ohne Anschauung von schulischer Praxis bleibt nach meiner Einschätzung blind. Aber das ist meine persönliche und subjektive Einschätzung. Dazu müssen die universitären Vertreter hier etwas sagen.

Kate Maleike (Moderation): Frau Maag Merki?

Katharina Maag Merki: Mir scheint, es gibt unterschiedliche Wege, wie solche Kooperationen oder Interaktionen stattfinden können. Diese bottom-up Schulentwicklungsstrategien, wie wir sie in den 1970er und 80er Jahren hatten, sind sicherlich ein Weg, wie wissenschaftliche Akteure und Praxisakteure zusammengehen können, um Entwicklungen anzustoßen und Dinge zu verändern. Mir scheint aber, dass die wissenschaftliche, die sozialwissenschaftliche Perspektive, durchaus mehr zu bieten hat als einzig quasi in Verbündung mit der Politik Schule verändern oder analysieren zu wollen. Gerade das Verstehen von schulischen Prozessen ist sehr wesentlich, so glaube ich. Und dazu braucht es die unterschiedlichen Akteure.

Wir gehen eigentlich immer in die Schulen rein und diskutieren mit den Schulen auch die Ergebnisse, die wir mit unseren Instrumenten analysiert haben. Und das zeigt genau: Diese Interaktion mit den Schulen, diese Diskussionen sind sehr hilfreich. Da sehen wir natürlich, wir können soziale Netzwerkanalysen machen und dann Personen in Schulen identifizieren, die sehr isoliert sind oder die sehr zentral sind. Aber was das für Personen sind oder warum sie an dieser Stelle sind, also quasi Bedingungswissen zu erreichen, das ist nur möglich, indem ich sehr viel mehr Information habe, als was wir von extern gewinnen können. In dem Sinne übernehmen wir sicherlich einerseits eine beratende Funktion – Support ist einer der zentralen Bedingungsfaktoren für eine nachhaltige Schulentwicklung, das ist richtig. Aber wir bringen eben nicht nur Support rein, sondern das Verstehen von Schule, von Systemen, geht nur, indem die verschiedenen Akteure miteinander diskutieren und ihre Perspektiven einbringen. Der Punkt ist, und da kann ich Johannes Bellmann gut folgen: Schulentwicklung wurde in diesem Sinne auch instrumentalisiert. Das heißt, es gab bestimmte Vorstellungen, wie gesteuert werden soll oder was jetzt kommt – eben zentrale Prüfungen, Lernstandserhebungen, Schulinspektionen – und dann, bitteschön, soll die Schulentwicklung jetzt das leisten, was die Politik will. In so einer Situation ist es sicherlich wesentlich, sich auf die genuin wissenschaftliche Perspektive zurück zu besinnen und zu sagen: „Okay, natürlich gibt es Fragen, die sich aufgrund der neuen Situationen ergeben, die spannend sind“ – wie die Einführung eines Zentralabiturs. Schulentwicklung hat aber eigene Fragen und daher gehen wir zu den Schulen und schauen: „Okay, wir sehen diese Problemlagen und diese Befunde. Wie seht Ihr das, wie könnte das interpretiert werden und wie könnten wir da weitergehen?“

Kate Maleike (Moderation): Nun kommen ja eine ganze Menge neuer Herausforderungen hinzu, die sich so in den letzten zwei, drei, vier Jahren entwickelt haben. Ich nenne jetzt nur mal die Inklusion, die Digitalisierung, Migration und Flucht. Das sind alles Herausforderungen, die auf Schule im Moment zukommen und die sich auch irgendwo in diesem Dialog und in der Steuerung niederschlagen müssen. Herr Parreira do Amaral, Sie wollten sich in das Gespräch eben einschalten. Bitte.

Marcelo Parreira do Amaral: Im Hintergrund unserer Veranstaltung unter dem Titel „Wer steuert die Bildung?“ steht doch die Frage: „Wohin steuert die Bildung?“ Das ist doch eine Frage nach den Zielsetzungen von Verbesserung, von Evaluation. In unserem Vorgespräch hat Herr Braun darauf hingewiesen, dass die Zielsetzung, etwas für und mit den Schülerinnen und Schülern in der Schule auf den Weg zu bringen, ganz leicht aus den Augen geraten kann, wenn man zentrale Steuerung vor Augen hat. Bildungspolitische Debatten kreisen sehr stark

um Nützlichkeiten und Vorstellungen, was der Arbeitnehmer und die Arbeitnehmerin von morgen braucht. Da kollidieren Welten. Herr Braun wird sagen können, was seine Schülerinnen und Schüler dazu sagen. Meines Erachtens müsste die Sicht dieser Gruppe sehr viel stärker in den Blick geraten. In einem laufenden Forschungsprojekt in neun Ländern, das ich koordiniere, erfahren wir von den Jugendlichen. Sie werden ständig gedrängt und getrimmt, aber nie gefragt, wie sie mit ihren Lebensprojekten und -vorstellungen in Schule unterkommen, was sie dahingehend von Schule erwarten und erwarten können. Das ist ein sehr wichtiger Aspekt, der in der Bildungspolitik in der letzten Zeit tendenziell aus dem Blick geraten ist.

Kate Maleike (Moderation): Damit sind wir bei der Partizipation von Schülern, die also sozusagen mit auf die Kommandobrücke wollen. Herr Braun, an Sie die direkte Frage: Wie ist das mit Ihren Schülern? Finden die, dass der Arbeitsmarkt zu stark die Schule bestimmt?

Dirk Braun: Wir sind inzwischen im achten Jahrgang angekommen, und haben jetzt zum ersten Mal auch Berufsorientierungselemente integriert. Es ist fantastisch, wie Schüler, die auch sehr stark selbstgesteuert gelernt haben, sich jetzt darauf konzentrieren können, und wissen: „Aha, das sind meine Fähigkeiten, die habe ich, und das ist dann hinterher der Beruf, in den ich gehen möchte; jetzt weiß ich im Abgleich, das muss ich als nächstes lernen.“ Also ich glaube, wenn man gerade diesen individuellen Weg geht, bereitet man die Schülerinnen und Schülern optimal auf das anschließende Berufsleben vor. Die Schwierigkeit ist allerdings, dass wir dieses Recht auf individuelle Förderung im Schulgesetz stehen haben, das im Gegensatz zu den zentralen Abschlussprüfungen steht; und unter Umständen sind die Schüler und Schülerinnen gar nicht so schnell in ihrem Prozess, um genau diese Ziele zu erreichen. Dann haben wir die Schwierigkeit, dass genau diese Schüler hinten runterfallen.

Kate Maleike (Moderation): Aber würden Sie denn Herrn Parreira do Amaral Recht geben, dass die Schüler stärker in die Steuerung von Schule mit einbezogen werden müssen?

Dirk Braun: Ja, in die Steuerung von Schule und natürlich auch in die Steuerung ihres eigenen Lernens. Wir haben Lernbüros, wo die Kinder selbstgesteuert in ihrem eigenen Lerntempo bis zu einem gewissen Zeitpunkt arbeiten können, und das ist letztendlich die Fortsetzung, wenn sie dann ihr eigenes Handeln organisieren können, dass sie dann auch ihre Ideen in den Klassenrat bringen, den wir einmal wöchentlich haben. Diese Dinge können in SV-Sitzungen getragen werden und hinterher auch in die Schulkonferenz. Das ist ein ganz wichtiges Element, damit Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen mit einbringen können.

Kate Maleike (Moderation): Die Bildungspolitik, Herr Bellmann, die leidet auch ein bisschen darunter, zu unser aller Leidwesen, dass sie sich alle vier Jahre verändern kann. Bleiben wir mal im Bild des Kapitäns und des von ihm gesteuerten Schiffs: Kann es durchaus sein, dass sich das Schiff verändert, es eine riesige Gegenbewegung geben wird, oder eben das Steuerrad massiv herumgerissen wird? Ist die Kurzatmigkeit der Bildungspolitik ein Problem? Kann sich die Bildungspolitik in dieser Kurzfristigkeit mit der Schulwelt überhaupt gut kombinieren lassen?

Johannes Bellmann: Im Moment ist das vielleicht nicht das vorrangige Problem, denn wir sehen ja eigentlich bildungspolitisch im Blick auf die Neue Steuerung einen erstaunlichen politischen Konsens. Parteiübergreifend sind alle für die Neue Steuerung – da spielen wechselnde Landesregierungen kaum eine Rolle. Klar, wir finden in den Bundesländern etwas unterschiedliche Varianten der Neuen Steuerung. Aber die Grundentscheidung für diese Steuerungsperspektive wurde seltsamerweise im großen Konsens gefällt und über viele Jahre hinweg wurde dieser Konsens auch gehalten. Insofern sind Regierungswechsel gar nicht das entscheidende Problem. Das entscheidende Problem ist vielleicht, dass der Steuerungs begriff aus der Kybernetik kommt – Kybernetes ist nämlich der Steuermann, der das Schiff steuert. Das Bild kommt also aus der Kybernetik. In den 1960er und 70er Jahren hatte die Kybernetik einen riesigen Boom, übrigens nicht nur im Westen, sondern auch in der Sowjetunion. Man glaubte, damit eine nachhaltige Modernisierung aller Gesellschaftsbereiche umsetzen zu können. Steuerung war gewissermaßen das Heilsversprechen, auch für eine Kontrolle von Gesellschaft und von gesellschaftlichen Prozessen. Und in der Kybernetik gibt es drei Elemente. Man muss sich das klarmachen, weil das bildungspolitisch und demokratietheoretisch interessant ist: Es gibt erstmal eine Ebene, die setzt die Sollgröße, wie beim Thermostat, der auf eine bestimmte Raumtemperatur eingestellt wird; die zweite Ebene ist die Regelungsebene, auf der Anpassungsleistungen an das gesetzte Ziel vorgenommen werden; schließlich gibt es die Ebene des Feedbacks als vermittelndes Element von Daten und Informationen. Diese drei Elemente kennzeichnen einen kybernetischen Regelungskreislauf, wenn man so will. Und im Boom der Kybernetik hat man sich vorgestellt, ganze Gesellschaften oder gesellschaftliche Teilsysteme so steuern zu können. Das Problem ist nur, dass – in Demokratien zumindest – die Politik die Sollgrößen setzt. Aber sind alle anderen eigentlich nur diejenigen, die die vorab gesetzten Ziele minutiös abarbeiten sollen? Ist das eine Vorstellung von Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern? Sind Fachkräfte eigentlich nur dafür da, möglichst effektiv und effizient andernorts gesetzte Ziele abzuarbeiten? Damit wäre für mich das professionstheoretische und demokratietheoretische Problem benannt; mindestens stellt sich hier eine Rückfrage. Und bildungstheoretisch gäbe es da noch weiterer Rückfragen, aber da kommen wir vielleicht noch dazu.

Kate Maleike (Moderation): Sind das die Nebenwirkungen, die Sie festgestellt haben bei der Neuen Steuerung, dass einige sagen: „Wir kriegen immer Dinge vorgesetzt und müssen dann entsprechend agieren, ohne dass wir davon überzeugt sind?“

Johannes Bellmann: Die Nebenwirkungen hängen tatsächlich damit zusammen, dass sich Akteure stark auf die Indikatoren konzentrieren, die gemessen werden. Insofern würde ich Frau Diedrich widersprechen: Daten steuern sehr wohl. Das können wir zeigen. Durch den bloßen Mechanismus ihrer Rückmeldung beginnen sich Felder an dem Gemessenen zu orientieren. Die Akteure haben den Eindruck, das ist es, worauf es ankommt. Jürgen Kluge, der ehemalige Chef von McKinsey Deutschland, hat einmal formuliert: „PISA hat bewiesen: Sobald Sie etwas messen wird es besser.“ Was nach Zauberei klingt, ist gar keine – und ist in der Organisationssoziologie längst gut dokumentiert: Sobald Sie quantitative Qualitätsindikatoren in Feldern regelmäßig kommunizieren, über solche Feedbacks, beginnen diese Felder sich an diesen Indikatoren zu orientieren, und nicht notwendigerweise an dem, für das diese Indikatoren stehen. Darunter fällt eine Fülle von Nebenwirkungen, die wir in unserem Projekt

dokumentiert haben. Bislang hat man gedacht, das seien alles nur Probleme englischsprachiger Länder, die mit Druck arbeiten, mit high stakes. Wir konnten in vier Bundesländern zeigen, dass wir auch in Deutschland das ganze Spektrum von Nebenfolgen der Neuen Steuerung vorliegen haben, was sich auch in englischsprachigen Ländern findet.

Kate Maleike (Moderation): Damit hatten Sie nicht gerechnet?

Johannes Bellmann: Unterschiedliche Forscher haben unterschiedliche Erwartungen. Ich hatte bereits so einen Verdacht. Die Protagonisten der Neuen Steuerung sprechen nur von Steuerung über Einsicht und nutzen solche eher friedfertigen Metaphern: „Wir haben doch hier keine Kontrolle, die schulischen Akteure sehen ein, was in den Daten für ein Informationspotential steckt, und ziehen daraus ihre Schlüsse, wie sie ihre Schule weiterentwickeln können.“ Solche Aussagen malen ein sehr freundliches Bild. Doch sozusagen nebenbei passiert auch etwas ganz anderes. Dort lässt sich tatsächlich das ganze Spektrum von Nebenfolgen beobachten: Von Phänomenen, die unter „teaching to the test“ verhandelt werden, bis hin zu so genannten „Schwiegermutter-Effekten“ in der Schulinspektion. Kommt die Schulinspektion, ist alles wunderbar hergestellt, die Schule zeigt ein Erscheinungsbild, das nicht dem Alltag entspricht, wie wenn die Schwiegermutter zu Besuch kommt. Das alles finden wir auch in Deutschland, obwohl wir in Deutschland diesen Druck auf die einzelne Schule nicht in der gleichen Form haben, wie in anderen Ländern.

Kate Maleike (Moderation): Will die Schulinspektion dazu etwas sagen? Frau Diedrich.

Martina Diedrich: Ich sehe mich nicht als die Schulinspektion, aber trotzdem kann ich versuchen, aus dieser Perspektive einmal zu antworten. Was mich an diesem Sprechen über die Nebenwirkungen ein bisschen stört, das sage ich ganz ehrlich, ist der Unterton. Was daran ist eigentlich schlecht und auch nicht schlimm? Gerade dieser gerne zitierte „Schwiegermutter-Effekt“. Ganz ehrlich: Wenn ich Besuch kriege, möchte ich auch, dass meine Wohnung aufgeräumt ist. Und dann ist sie ja auch tatsächlich aufgeräumt.

Dirk Braun: ... aber nicht lange...

Martina Diedrich: Sich vor dem Besuch der Schulinspektion hinzusetzen und sich zu überlegen: „Wie wollen wir uns eigentlich gegenüber der Inspektion präsentieren?“ So ein Prozess ist nicht nur für den Moment der Inspektion wertvoll, sondern wirkt auch darüber hinaus sehr stark. Forschungsergebnisse zeigen doch, dass die stärksten Effekte der Inspektion in der Vorbereitung auf diese zu finden sind. Und insofern ist das für mich eine Nebenfolge, die ich überhaupt nicht schlecht finden kann.

Wo wir kritisch hingucken müssen, ist der Bereich von Leistungstests und auf die Verengung des Curriculums. Das möchte ich auch überhaupt nicht in Abrede stellen und deswegen würde ich gerne nochmal auf das zurückkommen, was Herr Braun eingebracht hat, und worauf aber auch Sie, Herr Bellmann, hingewiesen haben: „Wer bestimmt eigentlich die Sollgrößen?“ Wir müssen allen bildungspolitisch Verantwortlichen letzten Endes schon unterstellen, dass sie Instrumente, wie zentrale Prüfungen, regelmäßige Vergleichsarbeiten, die

Schulinspektion und so weiter, nicht ohne eine normative Idee über Ziele von Bildung einbringen. Diese transportieren sie mit. Ich glaube, es wäre tatsächlich wichtig, an dieser Stelle immer wieder zu fragen: „Sind unsere Instrumente eigentlich noch geeignet und die richtigen, um das, was wir mit Bildung erreichen wollen, tatsächlich zu erreichen?“ Genau an dieser Stelle finde ich es wichtig, dass man breit darüber diskutiert, nicht nur in der Bildungswissenschaft, nicht nur in der Bildungspolitik, sondern nach Möglichkeit unter allen Beteiligten: „Wozu ist Schule da?“, „Wo wollen wir hin?“, „Was sollen die Ergebnisse, was sollen die Ziele von Bildung sein?“, „Und mit welchen Instrumenten erreichen wir das?“

Kate Maleike (Moderation): Was die Akteure angeht, haben wir es ja mit einer ganzen Menge davon zu tun. Da würde ich gerne nochmal ein bisschen genauer hinschauen. Wir haben zum Beispiel die Stiftungen, die sich in den letzten Jahren massiv auch in die Bildungssysteme einbringen, vielleicht auch da einspringen, wo der Staat weniger tut. Wir haben Akteure wie die OECD, die Weltbank und andere auf internationaler Ebene. Vielleicht können wir auch die Eltern an dieser Stelle mit in den Blick nehmen, denn sie reagieren, glaube ich, besonders auf Daten und auf die Frage der Leistung, die am Ende zu sehen ist. Frau Maag Merki: Inwieweit steuern diese externen Akteure, so will ich sie einmal nennen, Schule und Bildung?

Katharina Maag Merki: Das ist eine zentrale Frage – und sie verweist auf eine weitere, dahinter liegende Frage: „Wer soll, wer darf steuern oder wer nicht?“ Als eine starke Verfechterin von öffentlich-staatlichen Schulen würde ich sagen: Der Staat muss steuern und zwar auf der Basis demokratischer Prozesse, in denen Ziele festgelegt, entsprechende Instrumente eingesetzt oder auch modifiziert werden. Wir sehen schon, dass es in den letzten Jahren zunehmend auch Akteure gibt – Stiftungen sind sicherlich zu nennen, aber eben auch die Wirtschaft, Unternehmen, die OECD natürlich mit all den internationalen Vergleichsstudien, die einen sehr starken Einfluss darauf nehmen, in welche Richtung es gehen soll. Man darf allerdings nicht einfach alle in einen Topf werfen, da es zum Beispiel schon sehr zentral ist, ob sich Stiftungen quasi als Supportsystem eines öffentlichen Systems verstehen und ergänzend zum öffentlichen System interessante Ansätze fördern wollen; vielleicht auch mal explorativ Dinge genauer anschauen – Risikoreformen, wo man einfach einmal ausprobieren muss; Akteure also, die ein Potenzial haben, die Dinge tun können, die der Staat nicht tun kann. In dem Sinne ist es sicherlich interessant, solche public-private-partnership aufrechtzuhalten. Dort aber, wo über die Stiftungen oder über Unternehmen auch Dinge in den öffentlichen Diskurs gebracht werden, die dann letztlich auch Ressourcen – seien das Diskursressourcen, aber letztlich auch Finanzen und so weiter – beeinträchtigen und quasi demokratische Prozesse aushebeln, finde ich es aber problematisch. In diesem Dilemma stecken wir. Wenn Stiftungen oder Institutionen ihre eigenen Ideen durchsetzen wollen, ohne dass eine Ergebnisoffenheit gegeben ist, dann ist das ein Problem. Wenn wir aber Institutionen haben, die sagen: „Okay, wo gibt es gute Ideen? Überzeugt uns, dass wir dafür Geld einsetzen“, eben ergebnisoffen, ist das eine andere Situation. Und sicherlich, der Staat kann vermutlich nicht alles, auch wenn ich das sehr gerne hätte. Da muss man sich immer wieder entscheiden: „Was wollen wir, was wollen wir nicht?“ Aber es ist schon ein sehr großes Dilemma. Letztlich hätte ich immer, glaube ich, die Strategie, den Staat gegenüber privaten Investoren im Bereich Bildung zu schützen.

Kate Maleike (Moderation): Können Sie einmal ein Beispiel nennen, wo Demokratie ausgehebelt wird?

Katharina Maag Merki: Nein, das möchte ich nicht. Denn, in einer solchen Kurzfassung stimmen die Beispiele immer nicht. Mein Argument ist: Es besteht die Gefahr. Stiftungen oder wirtschaftliche Unternehmen haben bestimmte Ziele. Sie haben bestimmte finanzielle Mittel zur Verfügung, allerdings haben sie sicherlich nicht so viele finanzielle Mittel, die sie in die Bildung investieren, wie ein Staat sie hat. Aber letztlich haben sie durch ihr soziales Kapital, durch Beziehungen, durch ihr Auftreten, durchaus Macht, gewisse Dinge zu entscheiden und bestimmte Diskussionen in eine bestimmte Richtung zu lenken. Und das kann kompatibel sein mit gesellschaftlichen Zielen, dann ist das sicherlich weniger ein Problem. Es können aber auch neue Themen aufgeworfen werden, die nicht mit diesen Zielen zusammenpassen.

Kate Maleike (Moderation): Herr Parreira do Amaral, sie möchten reagieren.

Marcelo Parreira do Amaral: Ja zwei Anmerkungen möchte ich gerne machen. Die eine bezieht sich auf die Rolle des Staates, denn aus meiner Wahrnehmung heraus ist es ja zumindest hier in Europa nicht unbedingt die Frage, was der Staat nicht machen kann, sondern was er nicht machen will, und was er politisch gewollt auch nicht machen soll. Viele Veränderungen im Bildungsbereich in Richtung Privatisierung vollziehen sich ja nicht trotz des Staates, sondern gerade weil der Staat diese Möglichkeiten eröffnet und sie zum Teil auch sehr fördert. In meiner Arbeitsgruppe beschäftigen wir uns zurzeit mit der Entstehung und Verbreitung einer globalen Bildungsindustrie. Da finden sich auch börsennotierte Unternehmen, Stiftungen, die ein sehr starkes wirtschaftliches Interesse haben, aber auch solche Stiftungen, die sich philanthropisch geben und zugleich in Bereichen aktiv sind, wo sie einen enormen wirtschaftlichen Vorteil aus ihrem Engagement ziehen, denken Sie an die Dell-Stiftung oder die Melinda-und-Bill-Gates-Stiftung – womit wir beim Thema Digitalisierung wären. Die Digitalisierungsdebatte ist in verschiedenen Ländern sehr stark von diesen Akteuren politisch angefeuert worden.

Meine zweite Anmerkung bezieht sich auf das Verhältnis von Politik und Wirtschaft: Die Länder, die eine neoliberale Bildungspolitik als erstes betrieben haben, anglo-amerikanische Länder, haben das nicht aus Geldnot gemacht, sondern aus politischen Überzeugungen heraus. Insofern muss man auch sehen, dass der Staat, also der demokratische Kapitän, wenn man so will, teilweise auch der Hauptakteur in diesem Bereich ist. Als ein Beispiel für Nebenfolgen erweist im arabischen Raum ein Geschäftsmodell für Schulen, das so genannte „airline model of education“. Wie in einer Fluggesellschaft gibt es hier eine first, eine business und eine economy class. Je nach Geldbörse der Eltern kriegt das Kind einen Zugang zur Sporthalle, zu Musikinstrumenten und so weiter, oder eben nicht. Das sind schon sehr problematische Entwicklungen, finde ich, hatte doch Schule auch historisch die Rolle übernommen, Ungleichheit in der Gesellschaft zu mindern, wenn schon nicht ganz zu beseitigen – dadurch, dass Talente, Begabungen und so weiter reguliert wurden. Wenn aber von vorneherein durch die Schule Bildungsunterschiede und Bildungsungleichheit reproduziert und vielleicht sogar verstärkt werden, haben wir ein größeres demokratisches Problem.

Kate Maleike (Moderation): ... zumal Deutschland ja auch immer wieder, nicht zuletzt durch die OECD, gesagt bekommt, dass in puncto Bildungsgerechtigkeit noch ein bisschen Luft nach oben ist. Herr Braun.

Dirk Braun: Ich möchte die besondere Bedeutung der Stiftungen für uns Schulen nochmals hervorheben. Für unseren Fortbildungsetat steht uns zum Beispiel nur eine begrenzte Summe zur Verfügung. Wenn wir jetzt aber einen anderen Referenten einladen wollen, dessen Honorar über diese Summe hinaus geht, müssen wir uns an Stiftungen wenden, um das finanzieren zu können. Das ist ein Vorteil. Ein weiterer ist, dass zum Beispiel die Montag-Stiftung Schulen auch unabhängig von Regierungsbezirken zusammenführen kann, die innovativ am gleichen Projekt arbeiten. Da ist die staatliche Verwaltung etwas gehemmter, weil sie noch sehr stark in diesen Bezirksregierungen denkt. Solche Vernetzungen sind aber sehr effektiv. Hingegen würde ich mich zum Beispiel an eine Stiftung der AfD nie wenden, und könnte somit für mich auch immer demokratisch legitimieren, dass ich nur mit Stiftungen zusammenarbeite oder nur die anschreibe, die ich demokratisch auch vertreten kann. Dadurch haben wir in Deutschland noch eine Korrektur dazwischen, so dass nicht solche Verhältnisse, wie Sie sie gerade beschrieben haben, Herr Parreira do Amaral, entstehen können. Denn das fände ich auch ganz schlimm.

Kate Maleike (Moderation): Aber die Stiftungen sind, um mal bei diesen zu bleiben, für Sie dann Unterstützer, die Ihnen helfen, oder ich sage mal sie sind „Möglichmacher“?

Dirk Braun: Ja.

Kate Maleike (Moderation): Aber steuern die Stiftungen nicht auch die Dinge bei Ihnen, nehmen sie nicht auch Einfluss?

Dirk Braun: Nein, wir wenden uns ja mit unseren Anträgen an die Stiftungen und wir schreiben immer mehrere Stiftungen an, damit wir unsere Ziele umsetzen können. Sie haben also eine rein dienende Funktion.

Kate Maleike (Moderation): Wenden wir uns einmal den Eltern als Akteursgruppe zu. Herr Braun, sie sind eine relativ neue Schule, Sie müssen sich ja auch zeigen, Sie haben Konkurrenz im Umfeld. Wie wichtig sind hier die Eltern?

Dirk Braun: Eltern spielen eine ganz wichtige Rolle, denn sie entscheiden ja mit ihren Kindern gemeinsam, in welcher Schule diese angemeldet werden. Wobei ich im Moment das Gefühl habe, dass Eltern ihre Wünsche stärker gegenüber den Kinderwünschen zurückstellen, und Kinder da schon sehr bestimmen können. Freundschaften zwischen den Kindern werden dabei immer wieder als Argument genannt, warum gewisse Gruppen in einer Klasse dann zu einer anderen Schule wechseln. Da müssen wir natürlich schauen: Wie können wir Werbung machen, dass wir für Schüler und für ihre Eltern gleichzeitig eine interessante Schule sind?

Kate Maleike (Moderation): Sie würden also nicht so weit gehen, zu sagen: Die Eltern steuern bei uns mit?

Dirk Braun: Es gibt natürlich schon einige Schulen, die einen besonderen Stellenwert haben und wo mehr Kinder angemeldet werden. Das sind dann auch die Schulen, die schon ein anderes Standing haben.

Kate Maleike (Moderation): Frau Maag Merki.

Katharina Maag Merki: Ich wollte noch etwas zu den Stiftungen sagen und in dem Sinne auch nochmal eine Rückfrage an Sie stellen, Herr Braun. Das scheint mir doch eine Idealsituation zu sein: Es gibt ergänzende Mittel, wenn ich eine tolle Idee habe und der Staat das nicht finanziert. Aber letztlich ist doch die Frage: Ist das jetzt etwas, was eigentlich nicht doch der Staat übernehmen müsste? Also, ist diese Kooperation zwischen Schulen und Stiftungen nicht doch letztlich selbstverschuldet und ein Defizit des Staates? Ich frage deshalb nach, weil die Frage bestehen bleibt, inwiefern Stiftungen oder Unternehmen, zum Beispiel Microsoft, bei uns sehr hoch im Kurs stehen, wenn es darum geht, auf der Digitalisierungswelle zu surfen, und digitale Medien oder Plattformen für Schulen anzubieten. Wie getrennt ist tatsächlich das, was Sie tun von den Personen, von den Akteuren, von denen Sie Geld bekommen?

Ich kann mir vorstellen, dass es in Einzelsituationen vollständig problemlos läuft und das tatsächlich eine gute Situation für Sie ist. Generell betrachtet sehe ich aber wirklich ein Problem, sei das jetzt eben in den Schulen, wo Microsoft-Produkte ein Thema sind – die ja sehr gute und interessante Aspekte haben; auch wir arbeiten mit ihnen zusammen, weil sie einfach gewisse Dinge anbieten können, die wir nicht selber machen können. Doch das ist nur die eine Seite. Die andere ist, dass sich hier natürlich Einflussprozesse vollziehen. Wenn wir jetzt nochmals auf eine andere Ebene gehen, nämlich auf die Wissenschaftsebene, dann finden wir an unserer Universität inzwischen einen neuen Lehrstuhl zum Thema Stillen, finanziert von einem Unternehmen, das Stillpräparate verkauft. Das ist zwar ein anderes Thema, aber zeigt das Problem, wo wir schon überlegen müssen: Gibt es ein klares Gesetz, damit diese Unternehmen nicht wissenschaftliche Inhalte mitbestimmen dürfen? Ich glaube, hier müssen wir sehr sorgfältig hinschauen und sehr klare analytische Anstrengungen vornehmen, um Dinge auseinanderzuhalten und wirklich Leinen der Abhängigkeit zu kappen – besser noch: Wir sollten diese gar nicht erst anlegen.

Kate Maleike (Moderation): Diese Wachsamkeit hinsichtlich der Freiheit universitärer Forschung und Lehre, in unserem Fall aber auch der Freiheit von Schule, ist ganz wichtig, glaube ich. Wenn wir jetzt mal über Microsoft & Co nachdenken und über den Markt, den Schule darstellt, ist es doch ganz wichtig, dass wir demokratisch gefestigt sind und der Staat da auch nicht nachlässt und hoffentlich genug investiert, dass die Schulen auch gar nicht in die Not kommen, sich vielleicht anderweitig zu behelfen.

Eine Frage aus dem Publikum war die nach der Wissenschaft als Akteurin, die mit steuert – also auch ihre Disziplin der Erziehungswissenschaft. Steuern also nicht alle, die hier sitzen,

mit, die Disziplin, ihre Fachgesellschaft, also sie als Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Philologenverband und so weiter. Ich hoffe, ich habe die Frage gut wiedergegeben. Herr Parreira do Amaral, können Sie darauf einmal reagieren?

Marcelo Parreira do Amaral: Gerne, denn ich hatte diesen Aspekt auch noch im Kopf gehabt, als ich sagte, wir müssen uns noch mehr Fragen stellen über die Richtung der Steuerung. Ich teile die Einschätzung, es wird sehr viel über Effizienz gesprochen und überhaupt über organisatorische und operative Dimensionen des Geschehens und zu wenig über die Zielsetzung. Schule ist eben nicht nur dafür da, spätere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auszubilden. Das ist entscheidend, aber eher eine normative Frage. Auch andere Fragen, wie die nach der Mehrgliedrigkeit – brauchen wir diese oder können wir uns das Schulsystem auch anders vorstellen? Das sind Fragen, die in den letzten Jahren durchaus an den Rand gedrängt wurden, oder an den Rand geraten sind.

Johannes Bellmann: Mit der Perspektive auf die Wissenschaft als Akteurin, die mit steuert, kann ich viel anfangen. Als Wissenschaftler müssen wir uns klar machen, dass das, was wir da machen, weit mehr ist, als eine bloße neutrale Beschreibung des Schulsystems oder des Ist-Zustands. So dass wir uns anschließend fein zurückziehen können und darauf verweisen, wir hätten das ja nur beschrieben. Schon in der Auswahl der Indikatoren, etwa von Qualitätsindikatoren, oder beim Beobachtungsgegenstand, was wir also in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellen, treffen wir Entscheidungen. In dieser Hinsicht ist die Neue Steuerung in gewisser Weise fast zu erfolgreich gewesen. Sie hat die Aufmerksamkeit sehr stark auf bestimmte Aspekte von Schule gelenkt und das zunächst auch einmal zurecht: Die Qualifikationsfunktion von Schule wurde nach PISA sehr stark in den Blick genommen – und aufgrund von Qualitätsmängeln auch zu Recht. Aber Schule ist eben nicht nur das. Schule hat neben der Qualifikationsfunktion auch eine Sozialisationsfunktion, dann geht es ums Person-Werden, um Subjektwerdung in Bildungsprozessen, und nebenbei, und darin eingeflochten geht es auch noch um solche Riesenthemen wie „Inklusion“ und „Integration“. Das alles ist Schule. Schule ist eben nicht nur fachliches Lernen, auf das vorhin im Publikum auch hingewiesen wurde, und ich glaube, dass die empirische Bildungsforschung, die in der Folge nach PISA sich sehr stark auf die Frage des Qualitätsmanagements konzentriert hat, zur Verbündeten wurde, solch einen einseitigen Blick von Schule zu etablieren.

Martina Diedrich: Ich hätte noch zwei Dinge, die mir am Herzen liegen, mit Blick auf das, was Sie sagen, Herr Bellmann, aber auch nochmals mit Blick auf das Thema „Inklusion“, das Sie ebenfalls eingebracht haben. In der Frage, ob die Aufmerksamkeit auf bestimmte Indikatoren tatsächlich Schule so in dem Umfang verändert, wie das von Ihnen gerade unterstellt wird, da bin ich etwas zurückhaltender. Meine Hypothese ist eher: Schulen sind Experten geworden in dem Talk über bestimmte Dinge. Sie können glaubhaft versichern und vermitteln, dass sie sich um Daten kümmern, dass sie sich um Leistungsergebnisse kümmern, dass sie die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten auswerten. De facto ist das aber in großem Umfang sehr viel weniger der Fall, als wir hier glauben wollen. Die Kompetenz von Schulleitung liegt daher auch darin, gut unterscheiden zu können: „Ist das, was von außen als Erwartung an mich herangetragen wird, eigentlich gerade passend zu meinem jetzigen Stand der Schulent-

wicklung?“ Und wenn es nicht passend ist, packe ich das dann getrost an die Seite und kümmer mich um die eigentlich wichtigen Aufgaben. Wenn dann mal ein Schulrat kommt und fragt, beschäftigt Ihr Euch mit Euren Daten und kümmert Ihr Euch um die Leistungsergebnisse, kann ich ihm glaubhaft vermitteln, dass ich es tue, aber ich tue es nicht wirklich, weil Anderes gerade wichtiger ist und das, finde ich, ist eine hohe Kompetenz von Schulleitung, die wir auch anerkennen sollten. Insofern glaube ich, dass wir ein bisschen dem Talk verfallen, wenn wir glauben, dass sich Schule so deutlich verändert hat, nur weil wir jetzt so viele Daten und Leistungsindikatoren und Qualitätsindikatoren haben.

Der andere Punkt zum Thema „Inklusion“, den Sie eingebracht haben. Ich finde, dass das Beispiel Inklusion sehr deutlich macht, wie Steuerung häufig nicht funktioniert, nämlich intentional und rational. Ich glaube, dass die Entscheidung, Inklusion so bedingungslos anzuerkennen und zur schulischen Wirklichkeit werden zu lassen, wie sie es heute ist, in keiner Weise in allen Konsequenzen durchdacht gewesen ist. Trotzdem schafft sie nun eine Wirklichkeit in Schulen. Da ist aber weit weniger planvolle Steuerung und Entscheidung dahinter, als wir das vielleicht gerne annehmen wollen. Auch das war vorhin schon in einem Beitrag von Frau Maag Merki ja deutlich geworden, diese Idee der Intentionalität und Rationalität in der Verarbeitung von Entwicklungsprozessen, ich glaube, auch die überhöhen wir. Nicht-rationale, emotionale Prozesse, oder auch Dinge, die nicht linear sind, spielen eine viel, viel größere Rolle, als das häufig unterstellt wird.

Katharina Maag Merki: Es ist aus meiner Perspektive richtig, dass Wissenschaft ein Akteur in diesem ganzen System ist. Das sehe ich genauso. Dennoch würde ich jetzt mindestens an zwei Beispielen zeigen wollen, dass auch darin eine Überhöhung stecken könnte. Wir haben es mit der Einführung von zentralen Abiturprüfungen zu tun. Diese wurden, Sie wissen das alle, in jenen Bundesländern, wo es eben noch keine Zentralabiturprüfungen gab, ab 2005 mit Referenz auf PISA eingeführt (bis auf ein Bundesland, das das Zentralabitur nicht eingeführt hat). Tillmann und Kollegen haben nun sehr schön zeigen können, dass diese Entscheidungen überhaupt nichts mit PISA zu tun haben, sondern schon vor den Ergebnissen gefallen sind. Wir haben es hier mit bestimmten normativen Konzepten zu tun, und PISA oder was auch immer, diene als Legitimation oder Rationalität, entsprechende Entscheidungen im Sinne dieser Konzepte zu begründen. Das ist das eine Beispiel. Das zweite ist: Wenn wir in Evaluationsprozesse eingebunden sind, und wenn wir dann bestimmte Ergebnisse haben, die den Auftraggebern oder den Auftraggeberinnen nicht passen, weil sie nicht zu ihrem Konzept passen, dann passiert es sehr häufig – aus meiner Sicht zu häufig –, dass diese Ergebnisse schlichtweg negiert werden, oder quasi als nichtig erklärt werden. In dem Sinne ist wissenschaftliches Wissen eben nur ein Teil von dem, was Wirklichkeit bestimmt. Es gibt also eine politische Verwertung von Daten: Sie werden dann genutzt, wenn es ins politische Konzept passt. Das Zusammenspiel von Befunden, Evidenzen, Ergebnissen und politischen Interessen, ist eben nur eine lose Koppelung. Man nimmt das, was gerade passt, oder man nimmt es eben nicht. Dieses Zusammenspiel oder diese Konfiguration ist daher sehr interessant, aber hier von „Steuerung“ zu sprechen, dass Wissenschaft also mitsteuert, dieser Begriff, denke ich, ist hier zu stark.

Kate Maleike (Moderation): Wir haben unser Gespräch mit der Perspektive aus der Schulpraxis begonnen, daher würde ich auch gerne mit dieser Perspektive wieder schließen. Dirk

Braun, was nehmen Sie von dieser Diskussion mit nach Hause?

Dirk Braun: Das ist eine schwierige Frage. Erstmal habe ich hier viele offene Leute kennengelernt, die bereit sind, der Praxis zuzuhören. Das finde ich schonmal eine ganz wichtige Erfahrung – und ich glaube, das ist auch schon der erste Schritt: aufeinander zuzugehen und nochmal genauer in diesem Kennenlernprozess die unterschiedlichen Bedürfnisse wahrzunehmen. „Was brauchen wir und was kann die Wissenschaft anbieten? Wenn dann kleinere Projekte entstehen, fände ich das schön.“

Kate Maleike (Moderation): Dann wünschen wir Ihnen für Ihre Schule, für alle, die daran beteiligt sind, weiterhin gutes Gelingen. Die Gesamtschule Höhscheid hat übrigens auch schon den deutschen Lehrpreis bekommen, 2017. Dafür an dieser Stelle nochmals herzlichen Glückwunsch.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei unserem Podium, bei den beteiligten Expertinnen und Experten, die glaube ich, gezeigt haben, dass eine Menge in Bewegung ist hinsichtlich der Frage: „Wer steuert die Bildung und wer steuert die Schule?“ Herzlichen Dank.

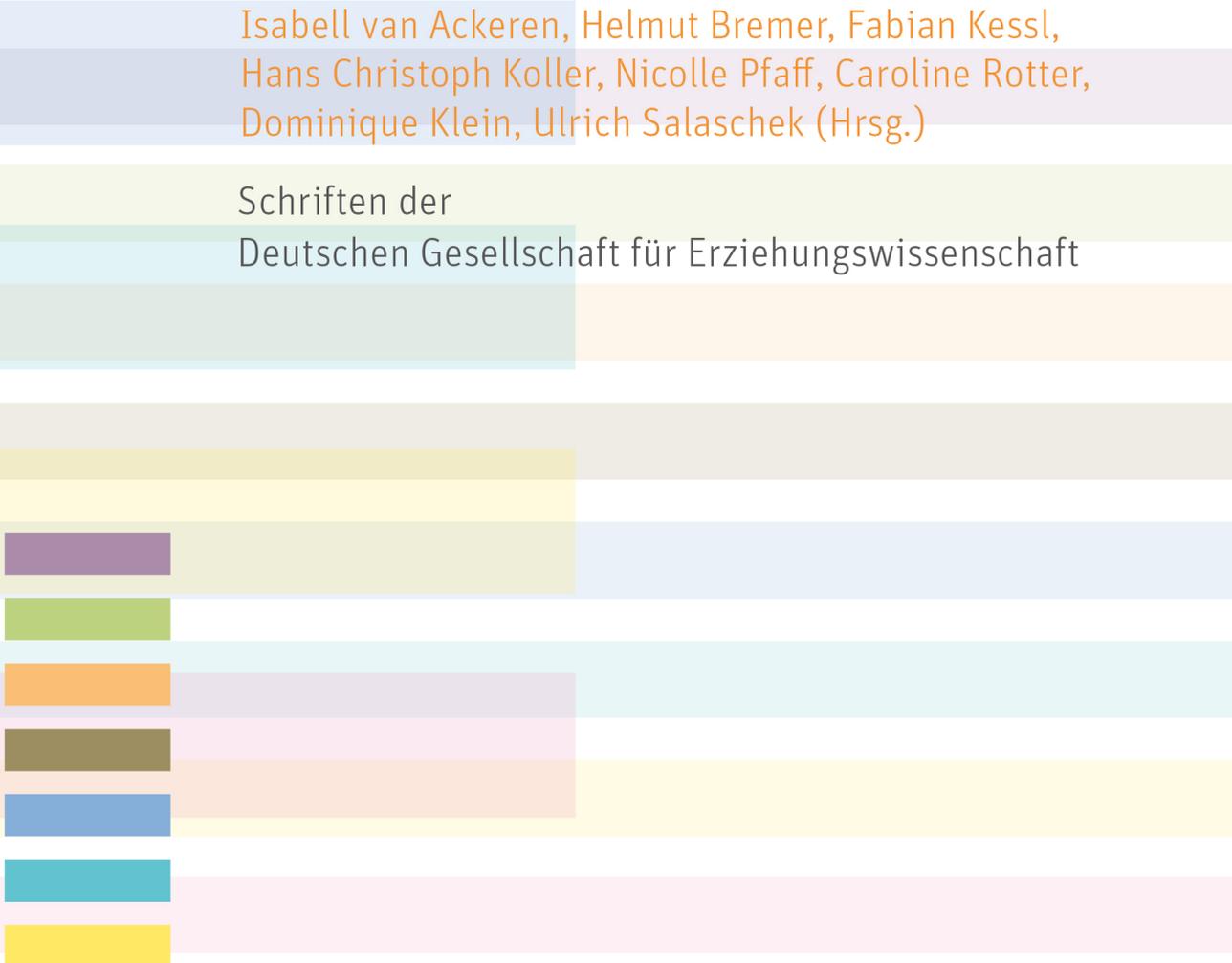
Transkript: Matthias Wittfeld (Essen)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland..... 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung..... 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i> Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i> Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i> Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i> Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i> Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i> Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i> Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i> Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i> Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i> „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i> Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvollere Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen 529

Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann
Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven
auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma 541

Christian Stöger
„Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung
um 1900 555

*Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz,
Tatiana Zimenkova*
Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung..... 567

Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi
Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen
der Sekundarstufe 1 581

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

Patrick Bühler
Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den
Siebziger-Jahren 599

*Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther,
Christine Wiezorek*
„Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation.... 613

Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer
Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in
Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik
im öffentlichen Raum..... 627

Aziz Choudry
Activist learning and knowledge production..... 641

Autorinnen und Autoren..... 653