

2

Bildungsklima

2.1 Was ist das?

In unserem Buch orientieren wir uns an dem Rahmenmodell des Sozialklimas in der Schule nach Götz et al. (2008).

Bildungsklima Das Bildungsklima bezieht sich auf die „Wahrnehmungen der bildungsbezogenen Umwelten auf der Makroebene [...] in der betreffenden Gesellschaft [...] (z. B. wahrgenommene gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung)“ (Götz et al. 2008, S. 506).

Charakteristisch für den Klimabegriff ist in dieser Definition die subjektive Wahrnehmung der Wichtigkeit von Bildung innerhalb einer Gesellschaft. Im Detail geht es um Aussagen, die darauf abzielen, ob Personen denken, dass in der Bundesrepublik Deutschland Bildung ein wichtiges Thema ist. Erstaunlicherweise hat sich die Bildungsforschung damit noch kaum auseinandergesetzt. Auch wenn es vielleicht schwierig erscheint, diese gesamtgesellschaftlichen Charakteristika zu erfassen, stellen diese Prozesse auf der Makroebene wesentliche Rahmenbedingungen für die Ausprägungen auf unteren Organisationsebenen des Bildungssystems, wie Schule und Klassen, dar (Fend 2008) und können Mechanismen auf den unteren Ebenen vorstrukturieren, ermöglichen oder behindern. Um trotz der fehlenden wissenschaftlichen Studien Hinweise auf die Wertschätzung von Bildung in der Gesellschaft zu bekommen, müssen andere Indikatoren dafür herangezogen werden, die eine objektive bzw. die medial vermittelte Wichtigkeit von Bildung in der Gesellschaft ansprechen. Ein Stichwort in diesem Zusammenhang ist der PISA-Schock, der dazu führte, dass nach der ersten PISA-Studie das Thema „Schule und Bildung“ wieder mehr diskutiert wurde. Seitdem ist in Deutschland immer wieder von der „Bildungsrepublik“ die Rede. Glaubt man den Worten der Bundeskanzlerin, nimmt die Regierung Bildung sehr wichtig und hält es für zentral, Bildung zu fördern. Äußerungen in dieser Weise können ein Indikator dafür sein, inwieweit Bildung einen wichtigen Platz auf der politischen Agen-

da innerhalb einer Gesellschaft einnimmt und würde somit ein gesellschaftlich geteiltes Bildungsklima widerspiegeln.

Im Jahre 2011 gab es eine große Bürgerbefragung zum Thema „Bildung“. Die Befragung „Zukunft durch Bildung – Deutschland will's wissen“ wurde von der Strategieberatung Roland Berger Strategy Consultants, der Bertelsmann Stiftung, der *Bild*-Zeitung und der türkischsprachigen Zeitung *Hürriyet* (Roland Berger Strategy Consultants et al. 2011) initiiert und durchgeführt. Vom 14. Februar bis zum 9. März haben sich 480.000 Menschen in Deutschland daran beteiligt. Etwa 130.000 haben den kompletten Fragebogen ausgefüllt. Ein Resultat wird wie folgt beschrieben: „Knapp zwei Drittel der Befragten bezeichnen ‚gute Bildung‘ bzw. eine ‚gute Ausbildung‘ für sich persönlich sogar als ‚außerordentlich wichtig‘“ (S. 4). Die Autorinnen schließen daraus, dass den Deutschen Bildung wichtig ist. Ebenfalls ein Großteil der Befragten gab an, dass sie einen großen Reformbedarf (Kitapflicht, Ganztagsunterricht, Aufhebung des Bildungsföderalismus) im deutschen Bildungssystem sehen. Auch daraus könnte man indirekt auf ein Bildungsklima und die Wichtigkeit von Bildung schließen.

Hervorzuheben ist allerdings, dass es sich um keine wissenschaftliche Studie handelte. Erstens gibt es keine theoretische Einordnung. Zweitens ist es eine hochselektive Stichprobe, und damit ist die Studie nicht repräsentativ. Es ist nicht bekannt, wer diesen Fragebogen letztlich ausgefüllt hat. Wahrscheinlich gibt es eine ziemlich starke Verzerrung in Richtung höhere Bildungsschichten und technisch interessierte Leserinnen und Leser. Drittens gibt es keinerlei Vergleichsmöglichkeiten. Man weiß zwar, dass so und so viel Prozent der Befragten Bildung wichtig finden, aber man weiß nicht, ob das viel oder wenig ist. Viertens muss hinterfragt werden, ob die Auftraggeber der Studie eventuell politische Ziele damit verfolgten. Der Grund, warum diese Studie überhaupt in diesem Buch angeführt wird, ist die sehr dünne Forschungslage in diesem Bereich. Es gibt kaum Studien, die in belastbarer Art und Weise die Wichtigkeit von Bildung innerhalb der deutschen Gesellschaft in der Form abbilden, dass sie unserer Klimadefinition entsprechen würden.

?

Woran kann man mit einer wissenschaftlichen Begründung festmachen, welche Normen und Werte bezogen auf Bildung, Schule oder Unterricht innerhalb einer Gesellschaft geteilt werden?

Hier zeigt sich auch das Problem in der empirischen Forschung zu dieser Frage. Die Untersuchung eines Gegenstands auf der gesamtgesellschaftlichen Analyseebene (hier das Bildungsklima) kann nur dann erfolgen, wenn man Unterschiede zwischen Gesellschaften oder Bildungssystemen finden und somit vergleichen kann. Es macht beispielsweise auch keinen Sinn, Ge-

schlechtsunterschiede nur an einer Stichprobe von Jungen zu untersuchen. Man braucht den Vergleich mit Mädchen. Nach derselben Logik braucht man eben auch Unterschiede im Bildungsklima, die man beobachten und untersuchen kann. Da das Bildungsklima definitionsgemäß innerhalb einer Gesellschaft gleich ist, müsste man Länder oder Nationen miteinander vergleichen, die sich diesbezüglich unterscheiden. Das macht die Forschung sehr aufwendig und teuer. Aber die großen internationalen Vergleichsstudien, wie PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) bzw. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) oder PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), könnten hierzu herangezogen werden. Leider steht die Fragestellung nach der Wichtigkeit von Bildung nicht im Fokus dieser Vergleichsarbeiten. Somit haben wir keine direkte Erfassung des Bildungsklimas, da die subjektive Wahrnehmung der Wichtigkeit von Bildung innerhalb einer Gesellschaft kaum erfasst wird. Deshalb müssen wir auf indirekte Indikatoren zurückgreifen. Die folgenden mehr oder weniger objektiven Indikatoren (z. B. Investitionen) sollen helfen, sowohl die sozial geteilte Wertschätzung von Bildung zu beschreiben als auch deren Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse herauszuarbeiten.

Investition in Bildung

Sie kennen vermutlich die Aussage „Was nichts kostet, ist nichts wert“. In diesem Abschnitt wollen wir den logisch nicht ganz unangreifbaren Rückwärtsschluss versuchen: Wenn wir uns etwas kosten lassen, dann muss es uns auch etwas wert sein. Also werden wir versuchen, über Investitionen in Bildung auf die Wichtigkeit von Bildung innerhalb einer Gesellschaft zu schließen. Im Zusammenhang mit der Investition in Bildung sind die internationalen Bildungsberichte zentral, wie sie beispielsweise von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) herausgegeben werden. So gibt die Reihe „Bildung auf einen Blick“ regelmäßig einen interessanten vergleichenden Überblick über verschiedenste Fragen zu bildungsbezogenen Themen für die Länder der OECD.

Unter den dort untersuchten Indikatoren ist für unsere Fragestellung beispielsweise die Investition in ein Bildungssystem interessant, da diese eng mit der Wichtigkeit von Bildung in einem Land zusammenhängen sollte. Der Schluss, dass Länder, die bildungsbezogenen Fragen einen hohen Stellenwert einräumen, auch mehr in ihr Bildungssystem investieren, scheint an dieser Stelle eine plausible Annahme zu sein. Es ist in diesem Zusammenhang sehr wichtig, keine absoluten Summen zu vergleichen, wie Politiker oder Medien

es gerne tun, wenn bestimmte Schlussfolgerungen nahegelegt werden sollen. Wenn Deutschland beispielsweise im Jahr 2011 pro Grundschüler in der absoluten Summe etwa genauso viel ausgegeben hat wie Spanien (OECD 2014), deutet das nicht auf die gleiche Wichtigkeit von Bildung in beiden Ländern hin, da wir es mit wirtschaftlich unterschiedlich starken Ländern zu tun haben. Diese absoluten Ausgaben müssen entweder am Bruttoinlandsprodukt des Landes oder am jährlichen Staatshaushalt relativiert werden. Für das Jahr 2011 ergibt sich für die Bundesrepublik Deutschland eine Investitionsquote von 5,1 % des Bruttoinlandsprodukts für Bildung. Vergleicht man diese Quote mit den anderen Ländern innerhalb der OECD, fällt auf, dass Deutschland einen ganzen Prozentpunkt unter dem OECD-Mittelwert von 6,1 % des Bruttoinlandsprodukts liegt. In der gesamten Liste der 34 OECD-Länder finden sich im Jahr 2011 nur fünf (!) Länder mit einer geringeren Quote an Bildungsausgaben als Deutschland. Spanien ist hier beispielsweise nicht dabei. Das ist schon interessant mit Blick auf die Wichtigkeit von Bildung innerhalb der Bildungsrepublik Deutschland.

Allgemeiner Zeitgeist

Ebenfalls auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene anzuordnen ist der allgemeine Zeitgeist bezogen auf Bildung, wenngleich dieser empirisch sehr schwer zu fassen ist.

Zeitgeist Im allgemeinen Sprachgebrauch wird Zeitgeist als „[...] für eine bestimmte geschichtliche Zeit charakteristische allgemeine Gesinnung, geistige Haltung“ verstanden (Duden 2015).

Ein Aspekt, der für das vorliegende Buch interessant ist, bezieht sich auf die Veränderungen von Bildungsaspirationen in einer Gesellschaft. Bildungsaspirationen sind die von den Jugendlichen oder auch deren Eltern angestrebten Schulabschlüsse oder zu erwerbenden Kompetenzen (Haller 1968). Atanasova (2012) zeigte beispielsweise in ihrer Dissertation anhand der Daten des sozioökonomischen Panels auf, dass der Wunsch der Jugendlichen, das Abitur zu erlangen, über die letzten Jahre deutlich angestiegen ist. Das kann als ein Ausdruck des sich ändernden Zeitgeistes bezogen auf die Bildungsaspirationen verstanden werden. An dieser Stelle sei nur kurz darauf hingewiesen, dass gerade diese Anspruchshaltung an den kritischen Übergängen im schulischen Lebenslauf, beispielsweise am Sekundarschulübertritt, als belastend wahrgenommen wird (Meckelmann 2004; Vierhaus und Lohaus 2007).

Einen anderen Aspekt der Veränderung des bildungsbezogenen Zeitgeistes in den letzten Jahren in unserer Gesellschaft beschreibt Herz (2010). Sie beklagt eine deutlich stärkere Disziplinatorientierung und eine höhere Akzeptanz von härteren Sanktionspraktiken in Bildungsinstitutionen. Diese sind Ausdruck von Normen und Werten, die sich auf Schule, Unterricht und Bildung beziehen, und somit Indikatoren des Bildungsklimas. Die Autorin argumentiert, dass Publikationen wie Buebs (2006) *Lob der Disziplin*, die sehr stark auf eine härtere Sanktionspraxis oder eine stärkere Betonung der Disziplin abstellen, diese Veränderung im Bildungsklima verdeutlichen. Inwieweit diese Entwicklungen in einer Gesellschaft geteilt werden, muss im gesellschaftlichen Diskurs ausgehandelt werden.

Gesetze, Verordnungen und Vorschriften

Gesetze, Verordnungen und Vorschriften sind Ausdrucksweisen des Bildungsklimas. Diese, gelten für alle Menschen in einer Gesellschaft, und sind somit auch auf der Makroebene anzusiedeln (Kulow 2009). Bereits im Grundgesetz Art. 7 Abs. 1 wird festgelegt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Es wird vorgeschrieben, dass der Staat die wesentlichen Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht setzt. Diese verfassungsrechtliche Norm ist die Grundlage aller weiteren Gesetze, Normen und Vorschriften, die für Schule und Unterricht formuliert werden. Weiterhin ist im Grundgesetz geregelt, dass die meisten Gesetze, die die Schule betreffen, in der Hoheit der Bundesländer liegen (mit einigen wenigen Ausnahmen). Diese Vorschriften und Normen sind auch Gegenstand öffentlicher Diskussion geworden. Beispielsweise ist in den letzten Jahren die Diskussion aufgekommen, schrittweise auf ein Zentralabitur hinzuarbeiten (Aktionsrat Bildung 2011). Diese steht, wenn man es genau betrachtet, mit dem im Grundgesetz verankerten Kulturföderalismus im Widerspruch, da ein Zentralabitur in die landeshoheitliche Gesetzgebungskompetenz eingreift. Es bleibt also abzuwarten, inwieweit sich der Bildungsföderalismus schrittweise zu einem Bildungszentralismus entwickeln wird. Diese verstärkte Diskussion über das Thema „Zentralabitur“ kann als Ausdruck des Bildungsklimas verstanden werden. Hieran zeigt sich, dass dieses Thema wieder an Bedeutung gewonnen hat.

Interessant sind auf dieser Makroebene auch die Schulgesetze der Bundesländer. In ihnen werden in aller Regel auch Normen und Werte, die innerhalb eines Bundeslandes in die Bildung und Erziehung von jungen Menschen einfließen sollen, verankert. Somit ist jetzt nicht mehr die gesamte Bundesrepublik Deutschland die soziale Bezugsgröße für das Makrosystem. Die Bürgerinnen und Bürger der Bundesländer selbst bilden wiederum eine soziale Gemeinschaft, in denen sich geteilte Normen und Werte finden. Als Beispiel soll das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen

(BayEUG) dienen. In Art. 1 wird zum Bildungs- und Erziehungsauftrag festgelegt:

Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Die Schülerinnen und Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen (BayEUG, Art. 1 Abs. 1).

Die identische Formulierung steht in der bayerischen Landesverfassung in Art. 131 Abs. 1, und ähnliche Formulierungen finden sich auch in den Lehrplänen der Bundesländer.

In der Landesverfassung, den Schulgesetzen sowie den Lehrplänen finden also bereits geteilte Normen und Werte der Gesellschaft Ausdruck. Diese gehen für Schule und Unterricht verpflichtend in die Lehrpläne und somit auch in Interaktionsprozesse innerhalb der Schule als auch Klasse mit ein.

2.2 Was macht das?

Das Modell von Fend (2008), das eine Organisationshilfe für dieses Buch ist, liefert auch den wesentlichen Anhaltspunkt dafür, inwieweit das Bildungsklima in der Gesellschaft überhaupt eine wichtige Rolle spielt. Hierbei wird versucht, über Indikatoren des Bildungsklimas für geteilte Werte und Normen, wie sie zuvor beschrieben wurden, Auswirkungen auf gesamtgesellschaftliche Prozesse, aber auch auf schulische und klassenspezifische Prozesse zu erklären.

Schulsystem (Makroebene)

Fasst man nun das Bildungsklima als die bildungsbezogenen Werte in einer Gesellschaft auf, so hat das Folgen darauf, wie ein Schulsystem organisiert wird. Es gibt also direkte Auswirkungen auf dieser Makroebene. Man kann sich verschiedene Modelle vorstellen, wie Schule eine optimale Förderung des Individuums gewährleisten könnte. Auf der einen Seite existiert das gegliederte Schulsystem, beispielsweise die klassische Aufteilung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In etlichen Bundesländern gab es in den letzten Jahren Versuche von Strukturreformen, um von dieser klassischen dreigliedrigen Strukturierung abzukommen. Eine andere Form der Strukturierung der Sekundarschule ist beispielsweise das Gesamtschulsystem, in dem alle Schü-

lerinnen und Schüler auch nach der Grundschulzeit gemeinsam unterrichtet werden. Die großen internationalen Vergleichsstudien haben gezeigt, dass soziale Ungleichheiten gerade in Schulsystemen mit einer sehr strikten Gliederung und einer geringen Durchlässigkeit häufiger vorkommen.

Insbesondere für Deutschland findet sich im Bildungssystem ein sehr großes Ausmaß an sozialer Ungleichheit (Ditton und Maaz 2015). Das bedeutet, dass die Herkunftsfamilie und deren ökonomische Ressourcen oder die Bildungsabschlüsse der Eltern einen großen Einfluss darauf haben, welche Kompetenzen oder welche Abschlüsse Schülerinnen und Schüler erwerben können. In diesem Zusammenhang ist aber darauf hinzuweisen, dass die Schule einen Selektionsauftrag hat (Fend 2008). Das bedeutet, dass die Schule die Heranwachsenden gemäß ihren Kompetenzen verschiedenen Bildungsgängen und somit auch unterschiedlichen beruflichen Karrieren zuordnen soll. Das entspricht dem Meritokratieprinzip in unserer Gesellschaft. Dieses Prinzip besagt, dass sich bessere Leistungen durchsetzen sollen, und ist somit ein Wert in unserer Gesellschaft. Aber wie und in welchem Ausmaß durch die Schule sortiert wird, kann jederzeit in einer Gesellschaft politisch ausgehandelt werden.

Damit eng verbunden ist die Frage nach Chancengleichheit im Bildungssystem. Das heißt, das Bildungsklima in einer Gesellschaft (bildungsbezogene Normen und Werte) bestimmt diese politischen Entscheidungsprozesse mit. Man könnte indirekt von der Ungleichheit in einem Bildungssystem auf das Bildungsklima in einer Gesellschaft schließen. Für Deutschland würde das bedeuten, dass die Normen und Werte in unserer Gesellschaft ein Schulsystem, das mit großen sozialen Ungleichheiten einhergeht, zumindest billigen. Die Werte bestimmen somit die Struktur des Schulsystems.

Bruttoinlandsprodukt (Makroebene)

Es gibt auch einen ökonomischen Aspekt der Betrachtung des Bildungsklimas innerhalb einer Gesellschaft. Wie später noch genauer beschrieben wird, besteht eine Verbindung zwischen dem Bildungsklima und der Qualität von Schule und Unterricht in einer Gesellschaft. Eine effektivere, eine bessere oder eine erfolgreichere Organisation von Schule und Unterricht findet sich in den Gesellschaften, in denen Bildung als wichtig eingeschätzt wird. Ein interessanter Zusammenhang zwischen der Qualität von Bildung als Folge der gesellschaftlichen Investitionen in das Bildungssystem und der Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts wird seit einigen Jahren von Bildungsökonom*innen (Wirtschaftswissenschaftlern, die sich mit ökonomischen Fragen im Umfeld von Bildung beschäftigen) untersucht. Das Bruttoinlandsprodukt ist der Gesamtwert aller Güter, aller Waren und Dienstleistungen, die innerhalb eines Jahres in einer Volkswirtschaft hergestellt wurden.

Hanushek und Woessmann (2007) haben in ihrer Studie im Zeitraum zwischen 1960 und 2000 die Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts von 50 Ländern miteinander verglichen und kamen zu dem interessanten Befund, dass die Länder, die über ein sehr gutes, effektives und somit erfolgreiches Bildungssystem verfügten, in dem betrachteten Zeitraum von 40 Jahren einen stärkeren Anstieg des Bruttoinlandsprodukts aufwiesen als Länder mit einer geringeren Qualität des Bildungssystems, d. h., je höher die Qualität des Bildungssystems in einem Land ist, desto stärker steigt das Bruttoinlandsprodukt über die Zeit an.¹

Die Ergebnisse der Studie bedeuten für die Fragestellung dieses Buches, dass ein positives Bildungsklima, das mit politischen und ökonomischen Entscheidungen einhergeht, zu einem Anstieg der Investitionen in das Bildungssystem führt. Dies wiederum wirkt sich positiv auf die Qualität des Bildungssystems aus. In einem nächsten Schritt steigt durch die höheren Kompetenzen, die in den Bildungsinstitutionen erworben werden können, die Effektivität des Wirtschaftssystems in einer Gesellschaft. Diese Steigerung könnte beispielsweise wieder in das Bildungssystem reinvestiert werden.

Man kann, und manche würden sagen, man muss, dieser ökonomischen Betrachtung von Bildung kritisch gegenüberstehen. Dies hat durchaus seine Berechtigung, da die Argumentation, die der ökonomischen Betrachtungsweise häufig zugrunde liegt, die Akteure sowie die Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem allein als Humankapital einer Gesellschaft im ökonomischen Sinne betrachtet. Aus einem bildungsökonomischen Blickwinkel ergibt diese Betrachtungsweise Sinn, aber aus pädagogischer und psychologischer Perspektive greift sie zu kurz, da der Mensch nicht allein als eine Art Wirtschaftsgut einer Organisation oder einer Gesellschaft gesehen werden kann – von ethischen und moralischen Problemen, einen Menschen allein auf seine ökonomische Funktion zu reduzieren, einmal abgesehen. Auf der anderen Seite ist diese Art der Argumentation auf einer politischen Ebene vielleicht erfolgversprechender, wenn es darum geht, in einer Gesellschaft Investitionen in das Bildungssystem oder den Stellenwert von Bildung allgemein auszuhandeln. Betrachtet man politische Entscheidungsprozesse in den letzten Jahren, fällt auf, dass vorrangig über wirtschaftlich orientierte Argumente Entscheidungen durchgesetzt und umgesetzt wurden. Somit können diese bildungsökonomisch herausgearbeiteten Argumente wiederum dazu verwendet werden,

¹ Auf die Schwierigkeiten und Probleme dieser Studie, beispielsweise in der Operationalisierung von Qualität des Bildungssystems durch die durchschnittliche Testleistung, oder auch Schwierigkeiten in der Aussagefähigkeit des Bruttoinlandsprodukts für die Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft möchte ich an dieser Stelle nicht näher eingehen.

der Bildung einer Gesellschaft einen höheren Status einzuräumen und somit notwendige Investitionen in das Bildungssystem zu ermöglichen.

Bildungsmonitoring (Makroebene)

Als eine Folge der gesellschaftlich ausgehandelten Entscheidungen, wie man ein Bildungssystem organisiert, könnte man die Art und Weise, in der ein Bildungsmonitoringsystem in einer Gesellschaft implementiert wird, auffassen. Bildungsmonitoring hat das Ziel, Ergebnisse und Bedingungen von Schule und Unterricht aufzuzeigen (Bos et al. 2010). Gesellschaften, für die Bildung einen hohen Stellenwert hat, sollten also einen größeren Wert darauf legen, Strategien für eine regelmäßige Überprüfung zu entwickeln und umzusetzen. In solchen Bildungsmonitoringstudien werden Fragen nach den Bildungszielen, den Randbedingungen von Schule und Unterricht, Leistungen von Schülerinnen und Schülern regelmäßig und systematisch empirisch untersucht. In Deutschland beispielsweise gibt es eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring, die im Jahr 2006 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet wurde und drei Säulen beinhaltet:

1. Internationale Schulleistungsstudien (z. B. PISA, IGLU, TIMSS),
2. Nationale Schulleistungsstudien (z. B. KMK-Ländervergleiche),
3. Vergleichsarbeiten oder Lernstandserhebungen (VERA).

Die Bildungsmonitoringstrategien können sich international deutlich unterscheiden. Einen interessanten Überblick gibt die Arbeit der Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007) im Rahmen der PISA-Studie. Hier werden beispielsweise die Maßnahmen zur Qualitätssicherung zwischen den Bildungssystemen in Kanada, England, Finnland, Frankreich, Schweden und den Niederlanden verglichen. Die Art und Weise, wie in einer Gesellschaft die Qualität des Bildungssystems überprüft und sichergestellt wird, folgt auch dem Stellenwert, den Bildung innerhalb dieser Gesellschaft einnimmt. Mit regelmäßigen standardisierten Überprüfungen von Schülerleistungen ist es möglich, das Bildungssystem zu steuern. Erzielen die Schülerinnen und Schülern gute Leistungen, wird man auf dem eingeschlagenen Weg weiter voranschreiten. Findet man stattdessen schlechtere Leistung als erwartet vor, wird man versuchen, die Gründe dafür herauszufinden und diese zu beseitigen. Die Hinweise auf die Effektivität eines Bildungssystems erlangt man hier also durch die Überprüfung der Resultate. Dieses Modell wird auch Outputsteuerung genannt.

An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass in Deutschland in den letzten Jahren eine Veränderung der Vorstellung, wie Bildung organisiert werden soll (als Teil des Bildungsklimas), hin zu einer Überprüfbarkeit der Qualität oder ei-

ner sogenannten Accountability der Akteure im Bildungssystem stattfand. Alle Maßnahmen, Projekte und Interventionen wurden auf das Ziel ausgerichtet, am Ende ein positives Ergebnis vorweisen zu können. Diese Entwicklung hin zu einer Outputsteuerung im Bildungssystem wurde in Deutschland mehrfach kritisiert (z. B. Hopmann et al. 2007). Ein Kritikpunkt ist beispielsweise, dass sich dieser ständige Evaluationsdruck in den Institutionen des Bildungssystems negativ auf die Qualität von Schule und Unterricht auswirken kann. Bekannte Probleme sind beispielsweise, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht eher auf erfolgreiche Tests oder Evaluationen ausrichten als auf die vermittelten Inhalte des Unterrichts. Dieses Phänomen ist als Teaching to the Test bekannt. So werden beispielsweise im Unterricht typische Aufgaben, wie sie in PISA-Test verwendet werden, geübt. Das ist ein konkretes Beispiel für einen Bildungsklimaeffekt auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene, der sich bis auf die Mikroebene (Unterricht, Teaching to the Test) auswirkt.

Dezentrale Steuerung der Schule (Mesoebene)

In Abschn. 2.1 wurden Regelungen hinsichtlich der zentralen oder eher föderalen Steuerung von Bildungsprozessen erwähnt. Eine Weiterentwicklung in diesem Zusammenhang ist, dass den Schulen in den letzten Jahren deutlich mehr Kompetenzen und Entscheidungsmöglichkeiten übertragen wurden. Diese Entwicklung wird in den verschiedenen Bundesländern häufig unter dem Begriff „autonome Schule“ diskutiert. Wurden früher beispielsweise Stundentafeln der Lehrerinnen und Lehrer bzw. fachspezifische Stundentafeln in verschiedenen Klassenstufen zentral vorgegeben, werden den Schulen heute deutlich mehr Freiräume gelassen, flexibel mit diesen Determinanten des Unterrichts umzugehen. Eine solche Entwicklung wäre vor 100 Jahren in Deutschland kaum möglich gewesen, da das Bildungssystem zu diesem Zeitpunkt viel stärker von dem Wunsch nach zentraler Kontrolle und Überprüfung geprägt war, als es heute der Fall ist. Erst diese Veränderungen gesellschaftlicher Vorstellung von Steuerung im Bildungssystem als Teil des Bildungsklimas haben diesen Schritt zur Autonomie der Einzelschule ermöglicht.

Qualität von Schule und Unterricht (Mesoebene)

Darüber hinaus beeinflusst das Bildungsklima in einer Gesellschaft nicht nur die Formen der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden, sondern auch die Qualität von Schule und Unterricht, wie es in den gängigen Theorien zu Schule und Schulqualität (Ditton und Müller 2015; Scheerens und Bosker 1997) formuliert wird.

Das Modell von Ditton und Müller (2015) soll hier etwas genauer betrachtet werden, um deutlich zu machen, wie die Qualität von Schule und Unterricht durch das Bildungsklima in einer Gesellschaft geprägt wird. Nicht

Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht

Reindl, M.; Gniewosz, B.

2017, VIII, 145 S. 7 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-662-50352-2