

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 39 (2013)

Heft: 2

Artikel: Schuleffektivität und die Verschiebung von Gerechtigkeitsdiskursen im Bildungsbereich

Autor: Gomolla, Mechthild

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-814995>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schuleffektivität und die Verschiebung von Gerechtigkeitsdiskursen im Bildungsbereich

Mechtild Gomolla*

1 Einführung

Schuleffektivität ist im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ausgehend von den USA und Grossbritannien international zum Leitbegriff anhaltender Restrukturierungen der öffentlichen Schule geworden. Auch in Ländern wie Deutschland, der Schweiz und Österreich hat das zunehmende Interesse an den Ergebnissen (*outcome*) schulischer Prozesse die Bildungswirklichkeit von den höchsten politischen Ebenen bis zum Arbeitsalltag der Lehrerinnen und Lehrer tiefgreifend verändert.¹ Obgleich das Konzept der Schuleffektivität abhängig von nationalen und lokalen Traditionen und politischen Kräfteverhältnissen unterschiedlich aufgegriffen und institutionalisiert wird, ist ein ähnliches Grundmuster der Reformen nicht zu verkennen (vgl. Radtke und Weiß 2000; Steiner-Khamsi 2004; Münch 2009).² Kernelemente einer neuen «Performanz- und Messkultur» sind grossflächige Schulleistungsuntersuchungen (z. B. PISA, IGLU), mit denen zwei zentrale Nutzenaspekte verbunden werden: *Rankings* über das relative Abschneiden nationaler Bildungssysteme, Schulbezirke oder einzelner Schulen sollen politische Entscheidungsträger – zumeist mit dem Ziel, die Standards zu verbessern – und Eltern für die Schulwahl informieren. Ferner wird zunehmend eine *evidenzbasierte Bildungspraxis* gefordert. Demnach können schulische Prozesse allein auf der Grundlage eines experimentell gesicherten Wissens über die

* Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg, D-22043 Hamburg, gomolla@hsu-hh.de.

1 Im deutschen Sprachraum werden diese Reformen v. a. unter dem Etikett *Educational Governance* behandelt (vgl. exemplarisch für die Fülle der Literatur z. B. Altrichter et al. 2007; Altrichter und Maag Merki 2010).

2 Hinsichtlich der Verbreitung dieser Reformen lassen sich nach Stephen J. Ball (2007) grob zwei Aspekte unterscheiden: International vergleichende Studien machen erstens die Zirkulation von Ideen durch soziale und politische Netzwerke ersichtlich. Vielfältige Prozesse des *policy learning* werden z. T. von transnationalen Organisationen (z. B. OECD, UNO, UNESCO) forciert, etwa durch Harmonisierung, Standardisierung, Export von Bildungsprodukten oder internationale Mobilität von Fachleuten. Ebenso steht ein staatenübergreifender «Handel» mit Innovationen im Sinne eines *policy borrowing* ausser Frage, d. h. Anleihen der Bildungsplanung bei Reformen in anderen Ländern, um strittige Reformprojekte im eigenen Land legitimieren zu können, wobei der reale Erfolg der Innovationen in den Herkunftsländern nachrangig ist. Ein zweiter wichtiger Aspekt der Institutionalisierung dieses Reformmusters liegt in der zunehmenden Unterwerfung historisch gewachsener lokaler Praktiken unter global zur Dominanz gelangte neue Denkweisen. Ball (2007, 41) spricht von der Durchsetzung einer neuen «Orthodoxie» – “as a discursive framework within which and limited by which solutions are ‘thought’”.

Wirksamkeit pädagogischer Technologien und politischer Massnahmen – zumeist auf der Basis von Messungen der Korrelationen zwischen dem In- und Output von Schulen – gezielt und nachhaltig verbessert werden (vgl. z. B. Berkemeyer et al. 2012; in kritischer Perspektive Biesta 2010; Bellmann und Müller 2011).

Der Reiz, den das in den USA und Grossbritannien entwickelte Konzept der *Schuleffektivität* – im deutschsprachigen Bildungsdiskurs ist der Begriff *Qualität* stärker verbreitet (vgl. Helmke et al. 2000) – und als dessen Weiterentwicklung die evidenzbasierte Bildung über Ländergrenzen hinweg und quer zu politischen Lagern auf Fachleute und Laien ausüben, liegt v. a. im positivistischen Forschungsansatz begründet. In der Geschichte der modernen Massenbildung herrschte lange die Auffassung vor, schulische Aktivitäten seien nur in geringem Masse standardisierbar und technologisierbar. Demgegenüber verspricht die hauptsächlich quantitativ ausgerichtete *School Effectiveness*-Forschung mit dem operativen Arm des *School Improvement*³ (im Folgenden auch zusammenfassend abgekürzt als SE/SI) klare Erfolgskriterien mit Taxonomien, Rezepten und Instrumenten zur Prüfung und Verbesserung schulischer Prozesse und Ergebnisse. Diese sind vorgeblich universell einsetzbar (vgl. Steiner-Khamsi 2004; Tröhler 2007). Normative Ziele der Chancengleichheit und Gerechtigkeit spielen im SE/SI-Paradigma ebenfalls traditionell eine wichtige Rolle.

Auch in Deutschland haben die PISA-2000-Studie und nachfolgende Schulleistungsuntersuchungen die in den 1980er Jahren versandete Kritik an der Ungleichheit der Bildungschancen wiederbelebt. Sie haben v. a. dem eklatanten Gefälle in den Bildungserfolgen entlang der Trennlinien Migrationshintergrund, sozio-ökonomischer Status und Geschlecht (zu Ungunsten der Jungen) breite öffentliche Beachtung verschafft. In Umsetzung von Empfehlungen der Europäischen Union und der OECD sollen das auf den Ebenen von Bund, Ländern und Kommunen etablierte systematische Monitoring der schulischen Leistungsresultate und darauf aufbauende Qualitätsstrategien nicht nur dazu beitragen, die Standards insgesamt zu steigern. Mit Hilfe dieser Technologien soll auch die strukturelle und kulturelle Integration von Kindern und Jugendlichen mit einem sogenannten «Migrationshintergrund» in Schule und Gesellschaft wirksamer befördert werden als bisher (vgl. in kritischer Perspektive Radtke 2006).

Aber wie angemessen ist der rational-technische Ansatz, den das Paradigma der Schuleffektivität verkörpert, um Lehrkräfte und Schulen zu befähigen, die zentralen gesellschaftlichen Aufgaben von Schule – die Qualifizierung, Sozialisation und Unterstützung Heranwachsender in ihrer Subjektwerdung (vgl. Biesta 2010, 19–22) – zu

3 Das Begriffspaar *School Effectiveness* und *School Improvement* bezieht sich in seiner bündigsten Definition auf die Frage: «Was ist eine gute Schule und wie kann Schule verbessert werden? (...) *School Effectiveness* beschäftigt sich mit den Fragen, was eine wirksame Schule ausmacht bzw. welche Faktoren die Wirksamkeit einer Schule konstituieren. *School Improvement* hingegen wirft die Fragen auf, wie Schule verbessert werden kann und welche Prozesse zu einer Verbesserung führen.» (Huber 1999, 10).

erfüllen und dabei den komplexen, unterschiedlich gelagerten Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnissen *aller* Schülerinnen und Schüler in einer zunehmend fragmentierten sozialen Welt gerecht zu werden? Ist der Schuleffektivitätsansatz offen genug, um die jeweiligen Voraussetzungen schulischer Bildungsprozesse in einzelnen Gesellschaften, Schulbezirken oder Schulen zu reflektieren – einschliesslich des Einflusses historischer Traditionen und internationaler Entwicklungen? Ermöglicht er eine *transformative*⁴ Schul- und Unterrichtsentwicklung – d. h. dass strukturelle Barrieren auch in den Schulen selbst, die der gleichberechtigten Teilhabe unterschiedlicher sozialer Gruppen im Bildungssystem im Weg stehen, abgetragen werden? Eröffnet er Bildungsangebote, die Heranwachsende über ihre Qualifizierung und Sozialisation hinaus auch in ihrem individuellen Vermögen stärken, sich eigensinnig mit den Komplexitäten ihrer ökologischen, sozialen und politischen Umwelt auseinanderzusetzen, um auch Neues in die Welt bringen zu können?

Die Spannungen und Widersprüche des Schuleffektivitätsansatzes werden beim genaueren Blick auf die jüngere Diskussion über Bildungsungleichheit und darauf abgestellte Reformstrategien in Deutschland rasch ersichtlich. So markiert der Begriff der «Bildungsgerechtigkeit», unter dem diese Fragen in jüngster Zeit vermehrt diskutiert werden – z. T. in bewusster Abkehr von der Forderung nach Chancengleichheit als Kristallisationspunkt der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre (vgl. z. B. vbw 2007; Brenner 2010; zusammenfassend Meyer und Vorholt 2011; Stojanov 2011) – im Vergleich zu den früheren Debatten über Bildung und Gerechtigkeit in der Bundesrepublik einen charakteristischen Problemverlust. Lothar Wigger (2011) arbeitet am Beispiel des im Frühjahr 2007 vom Aktionsrat Bildung vorgelegten ersten Jahresgutachtens zum Thema «Bildungsgerechtigkeit» (vbw 2007) eine Reihe thematischer und semantischer Verschiebungen heraus, welche durchaus als repräsentativ für breitere Tendenzen des deutschen Diskurses über Bildungsungleichheit angesehen werden können. Vier Punkte sind besonders relevant:

Wie Wigger (2011, 93) zeigt, geht das schlüssig in der Logik der neuen Output-Steuerung argumentierende Gutachten erstens von einer rein ökonomischen Definition von Bildung aus. Nach den Vorstellungen des Aktionsrats Bildung dient Bildungsgerechtigkeit nicht der Verbesserung individueller Bildung, sondern der Ausschöpfung von «Bildungsreserven», um die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Landes zu steigern (vgl. vbw 2007, 142).

Zweitens rückt das Jahresgutachten entschieden davon ab, Gerechtigkeit mit Gleichheitsansprüchen zu identifizieren. Gestützt auf das Prinzip der formalen Rechtsgleichheit folgen die Autoren einer Definition von gleicher Teilhabe als

4 Nancy Fraser (2003) grenzt *transformative* Gerechtigkeitspolitiken, welche Ungerechtigkeit durch eine Restrukturierung des allgemeinen institutionellen Rahmens abstellen wollen von *affirmativen* Massnahmen ab, welche unfaire Wirkungen sozialer Strukturen korrigieren, die ursächlichen Strukturen jedoch intakt lassen.

herkunftsunabhängige Chancengleichheit und bekräftigen damit das altbekannte Prinzip der Leistungsgerechtigkeit (vgl. Wigger 2011, 28).

Drittens lässt das Gutachten eine erziehungs- und sozialwissenschaftlich fundierte Erklärung der Ursachen von Bildungsungleichheit vermissen. Wigger zeichnet kritisch nach, wie Bildungsungerechtigkeit in einer individualisierenden Perspektive an messbaren «Disparitäten» beim Zugang zu Bildungsgängen, im erreichten Kompetenzniveau oder in schulischen Zeugnissen im Verhältnis zu den jeweiligen kognitiven Ausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler festgemacht wird (vgl. vbw 2007, 136). Damit wird laut Wigger (2011, 27) v. a. die hohe Selektivität des deutschen Schulsystems als Problemursache ausgeblendet. Neben wissenschaftlich widerlegten Vorstellungen von «natürlicher Begabung» klinge zudem die fragwürdige Prämisse an, bei der Messung von Schülerleistungen könnten die Anteile ihrer jeweiligen kognitiven Potentiale von Wirkungen der sozialen und milieuspezifischen Bedingungen klar unterschieden werden.

Ein vierter vieldiskutierter Aspekt des Gutachtens liegt in der Betonung (autoritären) staatlichen Handelns, verbunden mit der Abwehr sozialer Ansprüche (vgl. auch Stojanov 2011). Der Akzent liegt auf den Pflichten derjenigen, «in deren Interesse bildungsgerechtigkeitsfördernde Massnahmen ergriffen werden» (vbw 2007, 20) und die damit verknüpfte Notwendigkeit, «Bildungsmissbrauch» (sic!) (vbw 2007, 21) zu verhindern. Laut Wigger werden verbesserte Chancen für bislang Benachteiligte nicht als Angebote, sondern als legitime gesellschaftliche Ansprüche an die individuelle Bereitschaft zu Qualifikation, Disziplin, Anstrengung und Leistung im verschärften Wettbewerb formuliert. Diese Position wird zu der Behauptung zugespitzt, Bildungsgerechtigkeit stiftende Massnahmen gingen notwendigerweise mit Einschränkungen der Freiheit aller Gesellschaftsmitglieder einher. Damit werde, so Wigger (2011, 29), «Bildungsgerechtigkeit als bildungspolitisches Ziel grundsätzlich problematisiert».

Im weiteren Text soll die folgende These argumentativ untermauert werden: Unter dem Einfluss von Schuleffektivität – als wissenschaftliches Paradigma, Politik und Set spezifischer Praktiken – vollzieht sich nicht nur ein tiefgreifender Wandel der Formen der Bildungsregulierung und des pädagogische Ethos in Schulen. Auch Fragen der Gleichheit und Gerechtigkeit werden auf spezifische Weise neu gerahmt. Dadurch wirkt das Paradigma der Schuleffektivität v. a. in den (ehemaligen) nord-westlichen Wohlfahrtsstaaten seit Ende des 20. Jahrhunderts an der Formung einer neuen sozialen Ordnung von Schule und ihrer Klientel mit.

Um das Feld für genauere Untersuchungen dieser Dynamik in Deutschland abzustecken, wo das Schuleffektivitätsdenken beinahe 20 Jahre später als in der angelsächsischen Welt populär wurde, wertet der folgende Literaturüberblick den bisher v. a. in der angelsächsischen Forschung gut ausgebauten Bestand kritischer Analysen des Schuleffektivitätsparadigmas unter der Fragestellung aus: Wie und mit welchen Folgen für wen werden Aspekte der Differenz, Pluralität und Gerechtigkeit

im Schuleffektivitätsdenken inkorporiert, verzerrt oder ausgeschlossen? Grob orientiert an diskurs- und dispositivtheoretischen Forschungsperspektiven (vgl. Bühmann und Schneider 2008) wird zunächst die Geschichte des SE/SI-Paradigmas in seiner gegenwärtig international dominanten Ausprägung skizziert (2). Um dessen widersprüchliche Implikationen bzgl. Gleichheitsfragen zu verstehen, werden zentrale erkenntnistheoretische und methodische Prämissen der Forschung zur Wirksamkeit von Schule (3), wie auch der Kontext, in dem SE/SI seit Mitte der 1970er Jahre international zum vorherrschenden Reformansatz aufsteigen konnte, beleuchtet (4). Zum Schluss werden zentrale Ansatzpunkte für künftige Forschungsarbeiten insbesondere im deutschen Kontext identifiziert (5).

Die Untersuchung zielt nicht auf die Kritik der Ergebnisse oder Methoden einzelner Studien, die sich der SE/SI-Forschung zuordnen lassen. Ohne die Relevanz methodischer Aspekte herunterzuspielen werden diese jedoch zu dem Zweck aufgegriffen, den – wie zu zeigen ist – in der langen Geschichte der Schuleffektivitätsbewegung verloren gegangenen sozialen und politischen Kontext schulischer Bildung und die sozialen Beziehungen der Forschungstätigkeit an die Diskussion über die Effekte von Schule zurückzubinden.

Dieser Beitrag führt eine an anderer Stelle veröffentlichte Analyse der Spannungen und Widersprüche, welche das Paradigma der Schuleffektivität für den Umgang mit Aspekten der Differenz in Schulpolitik und Schulen und damit auch für die Verfestigung bzw. Modifizierung sozialer Ungleichheiten innerhalb und durch schulische Bildung mit sich bringt, fort (vgl. Gomolla 2010b). In dieser früheren Untersuchung wurden v.a. am Fallbeispiel Englands die strukturellen Veränderungen von Schule, welche die Handlungsmöglichkeiten von Behörden und Schulen im Umgang mit Differenz zunehmend einschränken und Tendenzen zur Selektion und Segregation z. T. dramatisch verstärken, in den Blick genommen. Im vorliegenden Text wird der hierbei deutlich werdende Einfluss des Paradigmas der Schuleffektivität bzw. der Anstrengungen zum Aufbau einer evidenzbasierten Bildungssteuerung und -praxis auf das Denken über Bildungsgerechtigkeit selbst in den Mittelpunkt gerückt.

2 Schuleffektivität und Gerechtigkeit – eine wechselvolle Geschichte

2.1 Die Entdeckung der Organisationen als Handlungseinheit in der frühen SE/SI-Forschung

Das Konzept der Schuleffektivität wurzelt nach gängiger Lehrmeinung in den Debatten über Chancengleichheit der 1960er/1970er Jahre in den USA und Grossbritannien (vgl. Townsend 2007). Als negativer Bezugspunkt werden zumeist grosse Bildungsberichte angeführt, welche nicht nur das Scheitern kompensatorischer Bildungsprogramme, sondern auch die bis dahin tabuisierten Effekte von Armut

und rassistischer Unterdrückung auf Schulleistungen zur Sprache brachten (Coleman et al. 1966; Jencks et al. 1972; CACE 1975). Ihre Botschaft lautete, dass die Schule kaum einen Einfluss auf Bildungserfolg habe, sondern dieser fast vollständig vom *familiären Hintergrund* abhängt. Gegenläufig zum Konzept des familiären Hintergrundes zeigten kritische bildungssoziologische Arbeiten, dass die staatlichen Bildungseinrichtungen Formen der kulturellen Privilegierung der Sprache, Werte und kulturellen Codes der Mittelklasse institutionalisierten (vgl. Bernstein 1971; Bourdieu und Passeron 1971) und dadurch Hierarchien der Arbeitswelt reproduzierten und legitimierten (vgl. Bowles und Gintis 1976).

Als pragmatische Antwort auf die durchweg pessimistische Einschätzung der Möglichkeiten engagierter Lehrkräfte und Schulen, das Schicksal der ihnen Anbefohlenen positiv zu beeinflussen, traten eine Reihe anerkannter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Beweis an, dass auch Kinder in armen innerstädtischen Bezirken – wenn man ihnen eine geeignete Schulumgebung bietet – erfolgreich lernen können.⁵ Das in vielen Studien weitgehend ähnliche methodische Vorgehen bestand darin, mit Hilfe statistischer Korrelationsmasse *schulische Merkmale* zu identifizieren, die v. a. in der Lage sein sollten, die Leistungen von Kindern in den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen unabhängig von ihrem sozio-ökonomischen Status zu steigern (z. B. «klares Schulleitungshandeln», «Fokus auf den Unterricht», «unterstützendes Schulklima», «hohe Erwartungen», «regelmässiges Monitoring der Lernfortschritte»). Unter Begriffen wie «Schulethos», «Schulklima» oder «Schulkultur» wurde der kumulative Effekt aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren der Schulsituation zu fassen gesucht (vgl. Rutter et al. 1979; Purkey und Smith 1983). Schulen wurden als Mehrebenensystem modelliert, in dem individuelle, unterrichtliche, schulische und kontextuelle Faktoren in einer komplexen wechselseitigen Verschränkung zu den resultierenden Wirkungen beitragen (vgl. Barr und Dreeben 1983). Besonders innovativ war die Entdeckung der *einzelnen Schulorganisation* als für den Schulerfolg ausschlaggebende Handlungseinheit. Die frühe Forschung zur Schulwirksamkeit und die damit anfangs eng verbundene *School Improvement*-Forschung waren inspiriert von neuen Organisationstheorien, welche das gängige Bild von Schulen als bürokratische Organisationen, in denen Innovationen «von oben» per Dekret verordnet werden können, in Frage stellten und den Blick auf die Eigenrationalität und Mikropolitik des Geschehens in Bildungsorganisationen lenkten (vgl. zusammenfassend Gomolla 2010b, 247 ff.).

Der von der frühen SE/SI-Bewegung vollzogene Blickwechsel von Merkmalen der Kinder und ihres familialen Hintergrundes auf die Bildungseinrichtungen und die darin stattfindenden Prozesse hat in den 1980er Jahren in den angelsächsischen Ländern das erziehungswissenschaftliche Denken über Chancengleichheit stark

5 Als wegweisend in den USA gelten die Studien von Edmonds (1979); in Grossbritannien diejenigen von Reynolds (1976) und Rutter et al. (1979); letztere ist im deutschsprachigen Kontext am stärksten rezipiert worden. Für einen umfassenden Überblick vgl. Reynolds (2005) und Townsend (2007).

erweitert. In der systemischen Betrachtung von Schulen und Unterricht wurde ersichtlich, dass sich die Realisierung von Gleichheitszielen nicht auf die Gewährleistung *formaler Gleichheit des Zugangs und der Vorkehrungen* (*equality of access and provision*) und auf das Bemühen um *Gleichheit der Zugangsvoraussetzungen* (*equality of circumstances*) in Form kompensatorischer Bildungsangebote beschränken konnte. Die Schuleffektivitätsforschung hat für die institutionellen Ursachen von Ungerechtigkeit und Bildungsungleichheit sensibilisiert und dazu beigetragen, dass die anspruchsvolleren Kriterien der *Gerechtigkeit in der Partizipation und Behandlung* (*equity of participation/treatment*) und der Gerechtigkeit in den *Bildungsergebnissen* (*equity of outcome*) unterschiedlicher sozialer Gruppen in Forschung, Politik und Praxis Berücksichtigung fanden (vgl. Gillborn und Youdell 2000, 2 f.).

Diese Ideen wurden in den USA von Teilen der *School Restructuring*-Bewegung aufgegriffen. In Forschung und Schulentwicklungspraxis wurde konsequent versucht, ein allgemein hohes intellektuelles Niveau der schulischen Arbeit, das sich auch in guten Fachleistungen niederschlägt, mit dem Ausgleich sozialer Disparitäten in den Bildungserfolgen zu verbinden (vgl. z. B. Tharp et al. 1999; Oakes und Lipton 2003). Die Idee einer ganzheitlichen strukturellen Schulentwicklung, in der die curriculare Thematisierung von Differenz- und Gleichheitsfragen mit Strategien gegen institutionelle Diskriminierung und Bildungsungleichheit verbunden wurde, stellte in den klassischen Einwanderungsländern USA, Grossbritannien, Kanada und Australien schon in den 1980er Jahren im ansonsten hoch zerstrittenen Feld der multikulturellen und antirassistischen Bildung eine Art Minimalkonsens dar (vgl. Banks 1986; Troyna 1993). Sie wurde auch zum Angelpunkt der internationalen Inklusionsbewegung (vgl. Campbell 2002).

2.2 Verlagerung der Aufmerksamkeit auf schulische Performanz und Rechenschaft

Die SE/SI-Forschung etablierte sich rasch als wissenschaftliche Subdisziplin und nahm den Charakter einer Bewegung an. Die zentrale Botschaft "School matters!" – «Die Schule spielt eine Rolle!», der optimistische Common Sense-Ton (wobei der Unterton fast religiös überhöhter Heilserwartungen z. T. nicht zu überhören ist) und der rezeptartige Duktus trafen die Bedürfnisse von Lehrkräften, Schulpolitikerinnen und -politikern und waren in den Medien hoch populär (vgl. Thrupp 1999, 17). Die Denkweisen und Ergebnisse der SE/SI-Forschung wurden in den Deregulierungspolitiken der Reagan-Regierung in den USA und der Thatcher-Regierung in Grossbritannien, die für nachfolgende Bildungsreformen in vielen anderen Ländern zum Vorbild wurden, als politisch nutzbares Konzept aufgefasst. Die wachsende Orientierung auf die Ergebnisse von Schule passte zu einem neo-liberalen und neo-konservativen Reformcredo, das auf marktbasierende Politikansätze, Wettbewerb, Effizienz und das Erreichen von Resultaten durch privates Unternehmertum setzte. Dabei haben sich die inhaltlichen Schwerpunkte der SE/SI-Forschung mehrfach verschoben (vgl. zusammenfassend z. B. Reynolds 2005; Thrupp et al. 2007; Gomolla

2010b, 251–252). Zwei wichtige Veränderungen betreffen die stärkere Fokussierung auf das Lehr-Lern-Geschehen im Unterricht als ausschlaggebende Grösse für Schulerfolg. Die direkte Beschäftigung mit Anliegen sozialer Gerechtigkeit wurde zunehmend vom Interesse abgelöst, den relativen Einfluss von Schülermerkmalen einerseits und ihrer Schulerfahrung andererseits auf den Bildungserfolg zu erfassen (vgl. Sammons 2002, 121).

Die Wirkungen und sogenannten «Nebenfolgen» von SE/SI auf den schulischen Umgang mit Aspekten der Differenz, Gerechtigkeit und demokratischen Bildung zeichnen sich in England besonders klar ab. England zählt zu den Ländern, in denen der SE/SI-Ansatz ab Mitte der 1980er Jahre am radikalsten in staatlichen Körperschaften, die mit der Steuerung und Kontrolle des Bildungssystems befasst waren, umgesetzt wurde. Schuleffektivität wurde zum dominanten Ansatz in der Evaluation und Inspektion von Schulen und lokalen Schulbehörden, in der Lehrerfortbildung wie bei der Verteilung von Geldern für Forschung und Entwicklung. Zahlreiche Studien dokumentieren, wie Gleichheitsziele vom Interesse an hohen Standards in den Grundlagenfächern, der Unterordnung öffentlicher Schulbildung unter die Ökonomie und Tendenzen zur Deregulierung und Privatisierung von der Agenda verdrängt wurden (vgl. Tomlinson 1998b). Die soziale Segregation und Hierarchisierung der Schulen, das Leistungsgefälle zwischen sozialen Gruppen und die Quoten der Schulausschlüsse schwarzer Schülerinnen und Schüler nahmen indessen alarmierende Ausmasse an. Im Wechselspiel von elterlichem Schulwahlverhalten und zunehmenden Selektions- und Exklusionspraktiken der Schulen nahmen die soziale Polarisierung und Hierarchisierung der Schulen und die Segregation unterschiedlicher sozialer Gruppen massiv zu. Dies wiederum verstärkte die Stigmatisierung der Schülerschaft, Lehrkräfte und Schulen in marginalisierten Bezirken (vgl. Tomlinson 1998a; Gewirtz et al. 1995; Gewirtz 2002). In Schulen wurden neue Formen der internen Rationierung und Zuweisung von Kapazitäten zur Förderung und Betreuung – nicht nach Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, sondern nach Nutzenkalkülen, bei welchen Kindern gezielte Förderung den grössten Ertrag für eine bessere Position in den Schulrankings erbringt – festgestellt. Dabei zählten v. a. Kinder aus verarmten schwarzen Bevölkerungsgruppen zu den «hoffnungslosen Fällen», in die zu investieren sich für die Schulen nicht lohnte (vgl. Gillborn und Youdell 2000). Festgestellt wird jedoch auch die Rückkehr zu traditionellen pädagogischen Werten und Handlungskonzepten (z. B. Verdrängung von sozialem Lernen, ästhetischer Erziehung oder rassismuskritischer Bildung). Die rigiden Top-Down-Systeme der Qualitätskontrolle verhindern zudem partnerschaftliche Formen der Zusammenarbeit von Schulen und Behörden. Freiräume für eine auf lokale Gegebenheiten respondierende Schulentwicklung werden eher beschnitten als erweitert (vgl. Hatcher 1998; Wrigley 2003). Ende der 1990er Jahre unternahm die damalige Labourregierung den interessanten Versuch, Ziele der Gleichstellung marginalisierter Gruppen und zur Verbesserung der «race-relations» in das reguläre

School Improvement zu integrieren. Dass dabei die hochgradig selektiven Schulstrukturen, die Markt- und Wettbewerbsmechanismen und die autoritären Top-Down-Systeme der Qualitätskontrolle weitgehend unangetastet blieben, gilt als wichtige Teilursache für die – wie sich bald herausstellte – relative Wirkungslosigkeit dieser Massnahmen (vgl. Gomolla 2005; Tikly et al. 2005; Heise 2010).

3 Epistemologische und methodische Prämissen

Die SE/SI-Forschung mit ihrem positivistischen Forschungsansatz besticht durch Konkretheit, scheinbare Wertfreiheit, Objektivität und direkten Handlungsbezug. Aus dem Blick geraten jedoch insbesondere Fragen sozialer Macht. Zahlreiche Autorinnen und Autoren problematisieren v. a. den Abzug der Aufmerksamkeit von Armut und Ungleichheit als strukturelle Barrieren des Schulerfolgs, während technische und betriebswirtschaftliche Belange in den Vordergrund gerückt werden (vgl. Rassool und Morley 2000; Slee und Weiner 2001; Biesta 2010). Michael Fielding (1997, 143) betrachtet insofern die Art und Weise, in der Subjekt und Objekt des Forschungsprozesses konstituiert werden, als genuin politischen Prozess, “which takes what is essentially a political problem, removes it from the realm of political discourse, recasts it in quasi-technical language and hands it over to specialists in the area (...) school effectiveness becomes dislocated from considerations about the nature and resourcing of the good life and instead becomes preoccupied with the technical and measurable within the safe confines of a severely constrained arena of debate”.

Ein Schlüsselproblem, das in der SE/SI-Literatur offen eingeräumt wird, ist die Präsentation statistischer Korrelationen – z. B. zwischen Testergebnissen und Abwesenheitsquoten als *Outcome* der Schule und Prozessvariablen (Lernbedingungen, Organisation und weitere Lernumgebung der Schule) – als «Faktoren». Um Aussagen über Schuleffektivität generalisieren zu können, wird dabei ein Kausalzusammenhang unterstellt. Robert Willmott (1999) bemängelt den unzulässigen Rückgriff auf den humeschen Kausalitätsbegriff, demzufolge sich Kausalzusammenhänge in beobachtbaren, regelmässigen Konjunktionen von Ereignissen ausdrücken. Echte wissenschaftliche Erklärungen müssten jedoch hinter die Etablierung beobachteter Regelmässigkeiten treten und diese Zusammenhänge zunächst einmal konstituieren. Durch das enge Spektrum messbarer Ergebnisse und die Isolierung von Variablen, die in der Wirklichkeit variable und komplexe Beziehungen berühren, so auch Roger Slee und Gaby Weiner (2001, 88), werde deren Bedeutung im Blick der Forschung über Schuleffektivität neutralisiert.

Beispielsweise erwecken die in der deutschen PISA-Studie durchweg festgestellten Korrelationen der unterschiedlichen Familienhintergründe getesteter Jugendlicher mit Migrationshintergrund (beide Eltern, ein Elternteil oder kein Elternteil

in Deutschland geboren) mit dem erreichten Kompetenzniveau der Jugendlichen den Eindruck, die Ursachen für Kompetenzerwerb und Bildungserfolg lägen in den Familien. Die Interaktionen zwischen Schule und Familien – etwa Zuschreibungen und Reaktionen darauf, das Wissen der Lehrkräfte über den Familienstatus und daraus abgeleiteten Prognosen für Bildungschancen – werden nicht weiter analysiert. Dies wären aber relevante Kausalzusammenhänge, die ernstzunehmende Erklärungen ermöglichen würden, wenn sie untersucht würden (vgl. Hamburger 2005).

Die wiederholten Appelle, komplexere Theorien der Schulwirksamkeit zu entwickeln, wurden bisher zumeist in die Aufforderung übersetzt, die mathematischen Instrumente zu verfeinern.⁶ Trotz einer gewissen Erweiterung der Perspektiven auf das Zusammenwirken von Schul- und sozialen Herkunftsmerkmalen und einer v. a. in jüngster Zeit stärkeren Gewichtung von Kontextfaktoren hat sich an der theoretischen Struktur der Schuleffektivitätsforschung jedoch wenig verändert (vgl. zusammenfassend Bogotch et al. 2007; Thrupp et al. 2007). Aufschlussreich ist daher die Betrachtung der Leerstellen und Auslassungen im theoretischen Universum der Schuleffektivitätsforschung.

3.1 Effektiv für was?

Der Erziehungsphilosoph Gert J. J. Biesta (vgl. Bogotch et al. 2007; Biesta 2010) hat in einer Anzahl eigener Arbeiten, wie mit Kollegen, umfassend dargelegt, inwiefern der im positivistischen Forschungsansatz angelegte Reduktionismus der Schuleffektivitätsforschung die Prozesse im Innern der «*black box*-Schule» dem Wortsinn getreu tatsächlich weitgehend im Dunkeln lässt. Biesta betrachtet Bildung als symbolisch vermittelte Praxis, welche mit Hilfe von Kausalitätsmodellen aus der physikalischen Welt nicht abgebildet werden könne. Jegliche Wirkung von Unterricht auf Lernen hänge davon ab, Antworten von Schülerinnen und Schülern zu organisieren. Dabei seien die Antworten und die Konstruktion von Bedeutungen grundsätzlich idiosynkratisch und stellten eine genuin soziale Aktivität dar. Wie Biesta mit Ira Bogotch und Luis Mirón (Bogotch et al. 2007, 98 f.) schreibt: “In order to understand and make sense of the interaction between teaching and learning, it is, therefore, important to see that meaning can only be communicated through participation and, more specifically, participation in social practices which embody particular meanings.” Dies gilt nicht nur für Unterrichtsprozesse. Auch Faktoren wie Gruppengröße oder Führungsstil können für die Autoren das Lernen nur so weit beeinflussen, wie Schülerinnen und Schüler die Bedeutungen und Lerngelegenheiten, die ihnen angeboten werden, interpretierten. D. h. nicht, der Unterricht u. a. Faktoren der Schulsituation hätten überhaupt keinen Einfluss auf das Lernen – aber dass Unterrichtsmerkmale

6 Neben neueren statistischen Verfahren für Mehrebenenanalysen und vermehrten Längsschnittuntersuchungen, ist hier die Bestimmung der Schuleffektivität durch sogenannte «value added»-Masse zu nennen. Demnach ist eine Schule effektiv, wenn der Lernfortschritt grösser bzw. die in Noten gemessene Leistungen besser sind, als die Eingangsvoraussetzungen erwarten liessen.

nicht als Kausalfaktoren und Lehr-Lern-Beziehungen nicht als Kausalbeziehungen verstanden werden könnten.

Damit werden Vorstellungen von «gutem» oder «effektivem Unterricht» als Unterricht, der Lernen möglichst umfassend kontrolliert, generell fragwürdig. Auch wird ersichtlich, dass Effektivität ein instrumentelles, an sich inhaltsleeres Konzept ist, das sich ausschliesslich auf die Qualität und das Potential von Prozessen, bestimmte Ergebnisse zu erreichen, bezieht. Es erlaubt hingegen keine Antwort auf die Frage, ob die Ergebnisse dieser Prozesse an sich wünschenswert und für was und für wen sie effektiv sind. Im Gegenteil – Biesta (2010) arbeitet ausgehend von unterschiedlichen Aspekten von Schuleffektivität als wissenschaftlicher Diskurs und als politische und pädagogische Praxis umfassend heraus, wie unter neuen Leitbegriffen wie Qualität, Effektivität, Effizienz oder Rechenschaft Fragen nach dem Zweck, den Zielen und der konkreten Beschaffenheit «guter Bildung» stillschweigend durch technische und betriebswirtschaftliche Belange ersetzt werden – mit dem Ergebnis, dass Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und die interessierte Öffentlichkeit zunehmend von demokratischen Entscheidungen über den Zweck von Bildung ausgeschlossen würden.

3.2 Effektiv für wen?

Um genauer zu verstehen, wie das Paradigma der Schuleffektivität in die Reproduktion sozialer Hierarchien und Machtverhältnisse verwoben ist, sind auch die folgenden Leerstellen und Auslassungen relevant, die Hugh Lauder, Ian Jamieson und Felicity Wikeley (1998, 58 f.) in ihrer instruktiven Analyse der theoretischen Struktur des Schuleffektivitätsparadigmas herausgearbeitet haben und die auch in empirischen Untersuchungen bestätigt werden:

(1) Verzerrte Befunde über die Wirksamkeit von Schulen, wie auch Schwierigkeiten, Wissen über Schuleffektivität zu transferieren, resultieren für Lauder et al. (1998) z. T. aus der *atomistischen Sicht von Schuleffektivität*. Das SE/SI-Paradigma könne nicht abbilden, dass Schulen Teil eines Systems sind und ihr Erfolg oder Versagen auch davon abhängt, wie sich andere Elemente des Systems verhalten und ändern, wie etwa der Einfluss von Marktbedingungen auf die Resultate der Schulen. Empirische Fallstudien in England zeichnen nach, wie dadurch v. a. von sogenannten Problemschulen («failing schools») verzerrte Bilder entstehen, die die Bedingungen in diesen Schulen weiter erschweren (vgl. Tomlinson 1998).

(2) In ähnlicher Weise bleibe systematisch ausgeblendet, wie sich der *veränderte Charakter der Arbeit der Lehrkräfte* auf die schulischen Resultate auswirkt. Diese Veränderungen sind z. T. im SE/SI-Paradigma selbst angelegt, etwa durch die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte oder wachsenden Druck durch externe Leistungsevaluationen (vgl. Harlen 2006).

(3) Gravierende Auslassungen im SE/SI-Paradigma betreffen v. a. *Aspekte des Sozialen und Politischen als Dimensionen von Unterricht und Schule*. So spielen für

Lauder et al. (1998) Fragen der Konstituierung wertvollen Wissens und wie der Beitrag dieses Wissens an sozialen Prozessen evaluiert werden kann, jenseits grober Humankapitaltheorien kaum eine Rolle. Auch könne der Einfluss von Schüler-Subkulturen, die Teil externer Subkulturen sind, mit den theoretischen Werkzeugen der SE/SI-Forschung nicht erfasst werden. Insbesondere habe es die SE/SI-Bewegung versäumt, die Bedeutung sozialer Differenzen und Machtstrukturen in Schule und Gesellschaft für den Schulerfolg zu theoretisieren. Im theoretischen und methodischen Setting der SE/SI-Forschung werden Aspekte der Differenz und des sozialen Herkunftshintergrundes bestenfalls statistisch kontrolliert, sie bilden jedoch nicht mehr den eigentlichen Gegenstand der pädagogischen Aufmerksamkeit. Nach den komplexen und widersprüchlichen Identitätsstrategien, mit denen sich Schülerinnen und Schüler, aber auch Eltern und Lehrpersonen im Schulalltag positionieren und nach dem Beitrag schulischer Strukturen und Arbeitskulturen an der Verfestigung sozialer Unterschiede wird nicht gefragt. Durch die implizite Konstruktion eines universellen «Lernenden» – dies zeigen auch Naz Rassool und Louise Morley (2000, 251) auf der Grundlage diskursanalytischer Untersuchungen – bleiben auch die «Schlüsselfaktoren» für «guten Unterricht/Schulen» (z. B. hohe Erwartungen) letztlich inhaltsleer: “By representing pupils as cognitive entities, issues relating to sexualities, gender, ‘race’ and coercive power relations are excluded. Affective factors such as interpersonal processes, self-esteem, confidence and a positive sense of self-worth are notoriously difficult to measure. While literacy and numeracy are of central importance as indicators of school effectiveness, little attention is paid to the part that anxiety, alienation, fear and low self-esteem play in cognitive development.”

Diese Fragen berühren auch das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Kamala Nehaul (1996) weist beispielsweise unter Einbezug ethnographischer Methoden in einer Primarschulstudie in Grossbritannien nach, dass hohe Erwartungen an die Leistungen und das Verhalten, die Schülerinnen und Schüler aus minorisierten ethnischen Gruppen mit anderen Gruppen gleichstellten, sowie eine stimulierende Lernumgebung, in der klare Unterrichtsziele verfolgt und heterogene Lernbedürfnisse berücksichtigt wurden – beides Merkmale, die im Blickfeld der Schuleffektivitätsforschung liegen – den Lernerfolg von Kindern aus minorisierten ethnischen Gruppen steigern können. Damit diese ihre Potentiale entfalten können, seien darüber hinaus jedoch auch gute Beziehungen zu den Lehrpersonen sowie ein pädagogisches Ethos, das von einem klaren Bekenntnis gegen Rassismus geprägt ist, ausschlaggebend.

(4) Als kontrafaktisches Problem bezeichnen Lauder et al. (1998) die in der mangelnden Auseinandersetzung mit dem Zweck von Bildung angelegte Beschränkung der SE/SI-Forschung auf die Frage, ob Schulen Bildungserfolg steigern können – wohingegen Beurteilungen, ob das gegenwärtige System mit seinen vorherrschenden Werten und Praktiken der beste Weg sei, um Leistungen zu steigern, von den theoretischen Kernannahmen des Programms nicht mehr aufgenommen werden

könne. Dadurch komme das SE/SI-Paradigma über die tautologische Beschreibung etablierter Strukturen und Praktiken nicht hinaus. Der Konservatismus des Schuleffektivitätsdenkens lässt sich in Anlehnung an den Philosophen Jean-François Lyotard (1994, 162) mit einem Bild des argentinischen Dichters Jorge Luis Borges verdeutlichen: «Ein Kaiser will eine absolut präzise Karte des Reiches erstellen lassen. Das Resultat ist der Ruin des Landes: Die gesamte Bevölkerung widmet ihre ganze Energie der Kartographie.»

Insgesamt legen die bisherigen Ausführungen nahe, dass die für das SE/SI-Paradigma charakteristische Art der Herstellung von Wissen und die Technologien und Instrumente, um die Leistungen von Heranwachsenden, Lehrkräften und Schulen zu messen und die pädagogische Qualität zu verbessern, von Neutralität in Bezug auf soziale Machtverhältnisse weit entfernt sind. Sie verkörpern ebenfalls ein Bündel partikularer normativer Annahmen und Vorschreibungen, die jedoch zumeist implizit bleiben (vgl. Biesta 2010). Damit eröffnen sie einen Schauplatz, auf dem grundlegende politische Fragen, die die Schule betreffen, neu verhandelt werden können. Lingard und Kollegen (1998) schlagen daher vor, das SE/SI-Paradigma als Artikulation eines partikularen politischen Standpunktes zu betrachten – “a now dominant set of assumptions, discourses and beliefs. In this light, perhaps our argument with economic rationalism in education is a matter of, among other things, cultural politics, a matter of disputed epistemic standpoints about what might count as an educational culture, who should participate in and benefit from that culture, and what the signs, indicators, and markings of such a culture might be” (Lingard et al. 1998, 84).

4 Schuleffektivität als politische Strategie

Die SE/SI-Literatur in ihrer heute dominanten Form markiert die Konvergenz von zwei historischen Entwicklungen – von einerseits Diskursen über die pädagogische und institutionelle Performanz von Schulen und andererseits dem korporativen Managerialismus⁷ als vorherrschendem Ansatz zur Reform der öffentlichen Schule im Kontext breiterer sozialstaatlicher Veränderungen. Beide Tendenzen sind nicht neu, sondern haben eine lange Geschichte, die in institutionellen Strukturen und Praktiken verkörpert ist.

7 «Managerialismus» ist Teil eines ökonomischen Diskurses, in dem öffentliche und politische Entscheidungen mittels einer universellen Logik der Kostenkalkulation und dem Hinweis auf die Universalität und Überlegenheit des Marktes als Mechanismus zur Entscheidungsfindung in ökonomische Sachzwänge umgedeutet werden (vgl. Clarke 2003).

4.1 Diskurse über die Performanz von Schulen

In historischer Perspektive lässt sich der Schuleffektivitätsdiskurs als Fortsetzung der industriellen und technischen Versuche, Curriculum und Unterricht zu quantifizieren, betrachten. Beispiele sind tayloristische Versuche in den 1930er Jahre, Schulen als Fabriken und Farmen zu führen, um maximale Produkterträge zu erwirtschaften, wie die nach dem 2. Weltkrieg aufgekommenen humankapitaltheoretischen Ansätze, die darauf zielen, den Ertrag von Bildungsinvestitionen in entwickelten und gerade industrialisierten Ländern zu maximieren.

Diese Entwicklungen haben durch die in Politiken der Deregulierung und Dezentralisierung und der Output-/Performanzorientierung angelegte neue Epistemologie des lokalen Selbstmanagements und der Selbstüberwachung – “that schools (...) should in effect develop technologies of the (institutional) self that enable, ‘steering from a distance’” (Lingard et al. 1998, 86) – eine historisch neue Qualität erreicht. Anders als das auf direkter zentraler Kontrolle basierende technokratische (fordistische) Steuerungsmodell im Bildungsbereich führen und regieren die neuen betriebswirtschaftlichen (toyotistischen) Konzepte eher indirekt – über Ergebniskontrolle, Selbstevaluation, lokale Selbststeuerung, lokale Berichterstattung und Techniken der diskursiven Selbstrekonstruktion. In der deutschsprachigen Literatur werden die Machtwirkungen dieser neuen Steuerung im schulischen Feld, d. h. «auf welche konstitutive Weise Subjektivitäten macht- und diskursabhängig sind und welche Techniken, Institutionen und Normen Effekte von Inklusion/Exklusion, Erkennbarkeit/Unsichtbarkeit, Wertschätzung/Verworfenheit produzieren» (Lehmann-Rommel 2004, 265), zunehmend aus der Perspektive der auf die späten Arbeiten Michel Foucaults zurückgehenden Gouvernamentalitätstheorie in den Blick gerückt (vgl. Lehmann-Rommel 2004; Amos 2009).

Unter der Fragestellung, wie sich diese neue Steuerungslogik auf den schulischen Umgang mit Differenz auswirkt, finden sich interessante Anknüpfungspunkte in den Arbeiten von Anna Yeatman (1994) und Lingard et al. (1998). Yeatman (1994, 117) hat am Beispiel sozialstaatlicher Transformationen in Australien schon früh die Auswirkungen des korporativen Managerialismus aus einer differenzierungstheoretischen Perspektive untersucht. Die Performativität des postmodernen Staats funktioniert Yeatman zufolge als Prinzip selektiver Schliessung in Bezug auf die Informationsflut und soziale Komplexität – v. a. in der Konfrontation mit offenen Politiken der Partizipation und Repräsentation und den Forderungen sozialer Bewegungen (z. B. Feminismus, Post-Kolonialismus), die damit eingedämmt werden sollen. An diese Überlegungen anschliessend konstatieren auch Lingard et al. (1998) in ihren Untersuchungen der Implementierung des SE/SI-Paradigmas in Australien, dass durch die Wissensformen und Praktiken, die sich mit dem Paradigma der Schuleffektivität verbinden, Schülerinnen und Schüler aus sozial marginalisierten- bzw. sogenannten «Risikogruppen/-gemeinden» auf historisch neue Weise als «Belastung» der Schulen positioniert werden: entweder indem sie primär als Gefährdung der schulischen

Gesamtschulleistung, der Position in Schulrankings oder einer guten Reputation der Schule bei Eltern und in der breiteren Öffentlichkeit gesehen würden oder indem sie zum Ansatzpunkt für finanzielle Zuschüsse auf der Basis eines «Sozialindex» werden: “In either case, we would argue that there has been a return of the individual deficit subject and a move away from sociocultural explanations of student performance within the contemporary policy regime” (Lingard et al. 1998, 87).

Yeatman (1994) wie auch Lingard et al. (1998) folgen Lyotard (1994), indem sie die vorrangige Beschäftigung mit messbaren Ergebnissen in den Kontext der Performativität als allgemeinem kulturellen Prinzip der Postmoderne stellen. Die Performanzorientierung passe zu einer Kultur, in der theoretische Grosserzählungen ihre Legitimität verloren und einem eiligen Empirismus Platz gemacht hätten (vgl. Yeatman 1994, 153). Die zu neuen Techniken der Gouvernamentalität passende Ungläubigkeit gegenüber jeglicher pädagogischen Moral oder Erziehungsphilosophie schaffe im Endeffekt jedoch eine Kultur und eine Narration in und aus sich selbst: die Narration über den Erfolg technokratischer Quantifizierung.

4.2 Der Staat und der politische Kontext von Schuleffektivität

Zum Verständnis dieser Entwicklungen sind auch die wechselseitigen, konstitutiven Beziehungen von Nationalstaat und Bildung mit entstehenden globalen Strukturen und Prozessen in den Blick zu nehmen bzw. die Schlüsselrolle, welche die Nationalstaaten für die Vermittlung und Regulierung der Prozesse, in denen die Globalisierung das Nationale und das Lokale beeinflusst, spielen (vgl. Amos und Radtke 2007; Lingard und Ozga 2007). Um vermeintlich besser auf äusseren Wandel reagieren zu können und mehr Flexibilität, lokale Responsivität, Effizienz und Innovation zu ermöglichen, wurden in den nord-westlichen Wohlfahrtsstaaten seit den 1980er Jahren die keynesianischen Bürokratien zunehmend durch Konzepte des New Public Management und des korporativen Managerialismus unter Einbezug privater Anbieter ersetzt. Dabei wurde der internationale Wettbewerbscharakter der vermeintlich nationalen Wirtschaft zur neuen «meta-policy», so Yeatman (1994), welche die Parameter setzt für Ausmass und Art der Vorkehrungen in allen Feldern öffentlicher Politik, einschliesslich der Schule. Die bekannten Rezepte heissen Rechenschaftslegung, Ausgabenbegrenzung und Bewegung zu mehr Beiträgen der Nutzerinnen und Nutzer öffentlicher Dienstleistungen. Anstelle der alten emanzipatorischen Grosserzählungen würden Fragen der Maximierung von Outcomes bei Minimierung von Input betont: “The postmodern state adopts a technicist modus operandi against a backdrop of ‘delegitimation’ and proliferating difference in which the emphasis is upon ‘maximizing output’ and ‘minimizing input’ rather than narratives of emancipation.” (Lingard et al. 1998, 89) Die Frage lautet nicht länger: «Ist das wahr? sondern: Wozu dient es?», kombiniert mit der Sorge «Ist es effizient?» (Lyotard 1994, 150).

Im breiteren Kontext des strukturellen und prozeduralen Umbaus der Nationalstaaten hat das SE/SI-Paradigma einen neuen fruchtbaren Boden gefunden. Die Schuleffektivitätsforschung, so Lingard et al. (1998), passe zum technizistischen Charakter der staatlichen Steuerung durch Performanzindikatoren – vor dem Hintergrund reduzierter politischer Erwartungen von Individuen, die als verantwortlich für ihre eigene Performanz und Wohlergehen angesehen werden. Auch hier vollzieht sich nach Lingard et al. (1998, 90) eine Wiederkehr des einzelnen defizitären Subjekts: “We see here the return of the individual deficit subject in postmodern times with both schools and school students dislocated from their social contexts and conceptualized as unified industrial machines and at the same time political questions about the goals of schooling affected by technical ones.”

In diese neue Rahmung des Verhältnisses von staatlichen Bildungseinrichtungen und ihrer Klientel fügen sich simplifizierende Vorstellungen von Verteilungsgerechtigkeit, wie sie einleitend am Beispiel des Gutachtens des Aktionsrats Bildung (vbw 2007) umrissen wurden, nahtlos ein. Gerechtigkeitsziele werden einerseits auf das Bildungssystem eingeengt, während von Fragen der Gerechtigkeit in anderen Politikfeldern, in Ökonomie und Gesellschaft abstrahiert wird. Im Unterschied zur Chancengleichheitsdiskussion der 1960er und 1970er Jahre werden Bildungsreformen nicht im Kontext breiterer gesellschaftlicher Reformanstrengungen thematisiert (vgl. Wigger 2011, 38). Andererseits werden Gerechtigkeitsanliegen im Kontext der neuen Bildungssteuerung tendenziell in einem entpolitisierten Verständnis als technische Frage der Optimierung schulischer Angebotsstrukturen und der Verteilung von Ressourcen zu diesem Zweck reformuliert. Gerechtigkeit wird dabei nicht als übergeordnete Norm gedacht, an der die gesellschaftlichen Vorkehrungen immer wieder neu zu messen sind (vgl. Fraser 2003), sondern Gerechtigkeit selbst wird zu einem «Ding», das beliebig hin- und herverteilt – und zugespitzt formuliert – nach «Gutdünken» auch vorenthalten werden kann. In diesem reduzierten Verständnis von Verteilungsgerechtigkeit auf eher technische Prozesse in einem eng begrenzten institutionellen Setting können komplexere Fragen nach der Bedeutung sozialer Strukturen und Machtverhältnisse für das schulische Lernen und den Bildungserfolg nicht mehr gestellt werden.

5 Fazit

Die Möglichkeit, dass ein gewisses technisches Wissen darüber entwickelt werden kann, inwieweit Schulen zum Abbau von Bildungsungleichheit beitragen (oder auch nicht), das durch empirische – auch quantitative – Bildungsforschung informiert ist, soll mit der hier angestellten kritischen Betrachtung des Schuleffektivitätsansatzes nicht aufgegeben werden. Um das innovative Potential des SE/SI-Paradigmas unter demokratischen Zielen der Gleichheit, Gerechtigkeit und Partizipation weiterent-

wickeln zu können, besteht auf der Ebene der Forschung ein entscheidender Schritt darin – so eine These, die weiter auszuarbeiten wäre – die in der Ursprungsphase vollzogene künstliche Abkopplung von breiteren Strängen der kritischen bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung zu überwinden. Die Forschung wäre mit verfügbaren Theorieangeboten und empirischen Methoden zu verbinden, welche auch den Anteil der Schule mit ihren historisch gewachsenen Organisationsstrukturen, Inhalten und professionellen Kulturen an der (Re-)Konstruktion sozialer Unterschiede sichtbar machen können (vgl. z. B. Gomolla und Radtke 2009; Schofield und Alexander 2012). Aus diesem Blickwinkel stehen mit Bezug auf den deutschen Kontext u. a. spezifischere Analysen, in welche institutionelle Traditionen in Bildungssystem und Gesellschaft der SE/SI-Diskurs inkorporiert wie und welche Implikationen darin für die Rahmung von Aspekten der Differenz, Gerechtigkeit und demokratischen Gleichheit angelegt sind, noch aus.

Um die Forschung über die Wirkung von Schule wie auch die Politik und Praxis von Schulentwicklung gerechtigkeitstheoretisch zu fundieren, eröffnen moralphilosophisch sorgfältig fundierte Theoriemodelle, wie sie etwa von Nancy Fraser (2003) ausgearbeitet wurden, einen produktiven Orientierungsrahmen. Fraser sucht gerade indem sie Aspekte der Umverteilung mit Fragen der Anerkennung und Repräsentation verbindet, den veränderten Ausgangsbedingungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts – einschliesslich der gegenwärtigen Wandlungsprozesse des Öffentlichen – zu begegnen (vgl. ausführlich Gomolla 2010a).

6 Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert, Thomas Brüsemeister und Jochen Wissinger. 2007. *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki (Hrsg.). 2010. *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Amos, Karin. 2009. «Bildung» in der Spätmoderne. Zur Intersektion von Educational Governance und Gouvernamentalität. *Tertium Comparationis* 15(2): 81–107.
- Amos, S. Karin und Frank Olaf Radtke (Hrsg.). 2007. Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation – The formation of new educational regimes: On the penetration of governance techniques in the post national constellation. *Tertium Comparationis* 13(2).
- Ball, Stephen J. 2007. Big policies / Small world. An introduction to international perspectives in education policy. S. 36–47 in *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*, hrsg. von Bob Lingard und Jenny Ozga. London: Routledge.
- Banks, James. 1986. Multicultural education and its critics: Britain and the United States. S. 145–164 in *Multicultural Education: The Interminable Debate*, hrsg. von Sohan Modgil, Gajendra K. Verma, Kanka Mallick und Celia Modgil. London: Falmer Press.
- Barr, Rebecca und Robert Dreeben mit Nonglak Wiratchai. 1983. *How Schools Work*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bellmann, Johannes und Thomas Müller (Hrsg.). 2011. *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Berkemeyer, Nils, Kathrin Dederich, Martin Heinrich, Wilfried Kretschmer, Michael Schratz und Beate Wischer (Hrsg.). 2012. *Schule vermessen. Friedrich Jahresheft 2012*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Biesta, Gert J.J. 2010. *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bogotch, Ira, Luis Mirón und Gert J.J. Biesta. 2007. "Effective for what; effective for whom?" Two questions SESI should not ignore. S. 93–110 in *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, hrsg. von Tony Townsend. Dordrecht: Springer.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowles, Samuel und Herbert Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Brenner, Peter J. 2010. *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bührmann, Andrea und Werner Schneider. 2008. *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript Verlag.
- CACE (Central Advisory Council for Education). 1975. *Children and their Primary Schools*. Vol. 1: Report, 8. Aufl. (Plowden Report). London: HMSO.
- Campbell, Carol (Hrsg.). 2002. *Developing Inclusive Schooling. Perspectives, Policies and Practices*. London: Institute of Education, University of London.
- Clarke, John. 2003. Die Auflösung des öffentlichen Raumes? *WIDERSPRÜCHE: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 89: 39–58.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederic Weinfield und Robert York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Edmonds, Ronald R. 1979. Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership* 37(1): 15–34.
- Fielding, Michael. 1997. Beyond school effectiveness and school improvement: Lighting the slow fuse of possibility. S. 137–160 in *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, hrsg. von John White und Michael Barber. London: University of London, Institute of Education, Bedford Way Papers.
- Fraser, Nancy. 2003. Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. S. 13–128 in *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*, hrsg. von Nancy Fraser und Axel Honneth. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gewirtz, Sharon. 2002. *The Managerial School. Post-welfarism and Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Gewirtz, Sharon, Stephen J. Ball und Richard Bowe. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, David und Deborah Youdell. 2000. *Rationing Education. Policy, Practice and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Gomolla, Mechtild. 2005. *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild. 2010a. Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im *Bildungsbereich*: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. *Tertium Comparationis* 16(2): 200–229.
- Gomolla, Mechtild. 2010b. Schuleffektivität, Pluralität und soziale Gerechtigkeit: Spannungen und Widersprüche gegenwärtiger Qualitätsstrategien im Bildungssystem. S. 243–275 in *Inklusion als*

- Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*, hrsg. von Joachim Schwohl und Tanja Sturm. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hamburger, Franz. 2005. Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Fallbeschreibung. S. 7–22 in *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, hrsg. von Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harlen, Wynne. 2006. The impact of summative assessment on children, teaching and the curriculum. Unveröffentlichter Vortrag auf der 15. Jahrestagung der DGfE-Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 4.–6. Oktober 2006.
- Hatcher, Richard. 1998. Social justice and the politics of school effectiveness and improvement. *Race Ethnicity and Education* 1(2): 267–289.
- Heise, Hannes. 2010. *Chancengleichheit durch «neue Steuerung»? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems*. München: Herbert Utz Verlag.
- Helmke, Andreas, Walter Hornstein und Ewald Terhart (Hrsg.). 2000. *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Huber, Stephan G. 1999. Was macht Schulen wirksam? *schul-management* 30(2): 10–17.
- Jencks, Christopher, Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns und Stephan Michelson. 1972. *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Lauder, Hugh, Ian Jamieson und Felicity Wikeley. 1998. Models of effective schools: Limits and capabilities. S. 51–69 in *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, hrsg. von Roger Slee und Gaby Weiner mit Sally Tomlinson. London: Falmer Press.
- Lehmann-Rommel, Roswitha. 2004. Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: Gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. S. 261–275 in *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, hrsg. von Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lingard, Bob, Jim Ladwig und Allan Luke. 1998. School effects in postmodern conditions. S. 84–100 in *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, hrsg. von Roger Slee und Gaby Weiner mit Sally Tomlinson. London: Falmer Press.
- Lingard, Bob und Jenny Ozga. 2007. Introduction: reading education policy and politics. S. 1–8 in *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*, hrsg. von Bob Lingard und Jenny Ozga. London: Routledge.
- Liotard, Jean-François. 1994. *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Edition Passagen.
- Meyer, Thomas und Udo Vorholt (Hrsg.). 2011. *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*. Bochum: projekt verlag.
- Münch, Richard. 2009. *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nehaul, Kamala. 1996. *The Schooling of Children of Caribbean Heritage*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Oakes, Jeannie und Martin Lipton. 2003. *Teaching to Change the World*. Second edition. Boston: McGraw Hill.
- Purkey, Stuart C. und Marshall S. Smith. 1983. Effective schools: A review. *The Elementary School Journal* 4: 427–452.

- Radtke, Frank-Olaf. 2006. Die Integration der Migrantenkinder durch internationalen Vergleich: Aporien des Qualitätsmanagements in der Erziehung. S. 165–201 in *Migrationsreport 2006. Fakten – Analysen – Perspektiven*, hrsg. von Michael Bommers und Werner Schiffauer. Frankfurt: Campus.
- Radtke, Frank-Olaf und Manfred Weiß (Hrsg.). 2000. *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch*. Opladen: Leske & Budrich.
- Rassool, Naz und Louise Morley. 2000. School effectiveness and the displacement of equity discourses in education. *Race Ethnicity and Education* 3(3): 237–258.
- Reynolds, David. 1976. The delinquent school. S. 217–229 in *The Process of Schooling*, hrsg. von Peter Woods. London: Routledge.
- Reynolds, David. 2005. School effectiveness: Past, present and future directions. S. 11–25 in *Schulentwicklung und Schulsirksamkeit*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels und Katrin Höhmann. Weinheim: Juventa.
- Rutter, Michael, Barbara Maugham, Peter Mortimer und Janet Ouston. 1979. *Fifteenthousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rutter, Michael, Barbara Maugham, Peter Mortimer und Janet Ouston. 1980. *Fünfehtausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf Kinder*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Sammons, Pamela. 2002. Effective schools, improving schools and inclusive schools. S. 120–149 in *Developing Inclusive Schooling. Perspectives, Policies and Practices*, hrsg. von Carol Campbell. London: Institute of Education, University of London.
- Schofield, Janet Ward und Kira Marie Alexander. 2012. Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. S. 65–87 in *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*, hrsg. von Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla. Wiesbaden: Springer VS.
- Slee, Roger und Gaby Weiner. 2001. Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement* 12(1): 83–98.
- Schofield, Janet Ward und Kira Marie Alexander. 2012. Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. S. 65–87 in *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*, hrsg. von Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla. Wiesbaden: Springer VS, 65–87.
- Steiner-Khamsi, Gita (Hrsg.). 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Stojanov, Krassimir. 2011. *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tharp, Robert, Peggy Estrada, Stephanie Stoll Dalton und Lois Yamauchi. 1999. *Teaching Transformed: Achieving Excellence, Fairness, Inclusion, and Harmony*. Boulder, CO: Westview Press.
- Thrupp, Martin. 1999. *Schools Making a Difference: Let's be Realistic! School Mix, School Effectiveness and the Social Limits of Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Thrupp, Martin, Ruth Lupton und Ceri Brown. 2007. Pursuing the contextualisation agenda: Recent progress and future prospects. S. 111–126 in *International Handbook of School Effectiveness and Improvement Part I*, hrsg. von Tony Townsend. Dordrecht: Springer.
- Tikly, Leon, Audrey Osler und John Hill. 2005. The ethnic minority achievement grant: A critical analysis. *Journal of Education Policy* 20(3): 283–312.
- Tomlinson, Sally. 1998a. A tale of one school in one city. Hackney Downs. S. 157–168 in *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, hrsg. von Roger Slee und Gaby Weiner mit Sally Tomlinson. London: Falmer Press.
- Tomlinson, Sally. 1998b. *Education in a Post-welfare Society*. Maidenhead: Open University Press.

- Townsend, Tony (Hrsg.). 2007. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Part I and Part II*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Tröhler, Daniel. 2007. Reform und Persistenz im Bildungssystem: Entwicklungen, Erklärungen und Forschungsdesiderate. S. 192–202 in *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag*, hrsg. von Rita Casale und Rebekka Horlacher. Weinheim: Beltz Verlag.
- Troyna, Barry. 1993. *Racism and Education*. Buckingham: Open University Press.
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.). 2007. *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wigger, Lothar. 2011. Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Über Verteilungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit. S. 21–39 in *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*, hrsg. von Thomas Meyer und Udo Vorholt. Bochum: projekt verlag.
- Willmott, Robert. 1999. School effectiveness research: An ideological commitment? *Journal of Philosophy of Education* 33(2): 253–268.
- Wrigley, Terry. 2003. *Schools of Hope. A new Agenda for School Improvement*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Yeatman, Anna. 1994. *Postmodern Revisionings of the Political*. New York: Routledge.

