

Bildungs- gerechtigkeit

Jahresgutachten 2007

Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Dieter Lenzen, Detlef Müller-Böling,
Jürgen Oelkers, Manfred Prenzel, Ludger Wößmann

Vor dem Hintergrund philosophisch-theologischer Tradition, aber auch der Verfassung, ist Bildungsgerechtigkeit jedoch auch nicht frei darin, die Ausgangsbedingungen für Bildungsgerechtigkeit zu gestalten. Die Bildungsgerechtigkeit hat auch bildungspolitische Entscheidungen auch Rücksicht darauf zu nehmen, ob die Kosten der Bildungsgerechtigkeit, die ja der gesamten Gesellschaft auferlegt werden, nicht zu anderen Freiheitsgeboten führen. Die Bildungsgerechtigkeit wird grundsätzlich durch Freiheitsgebote eingeschränkt. Ebenfalls kann die Bildungsgerechtigkeit durch Freiheitsgebote eingeschränkt werden. Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit impliziert sehr unterschiedliche Konnotationen. Diese sind zum Beispiel gekennzeichnet durch ein Alltagsverständnis von Gerechtigkeit, das häufig mit Gleichheit oder gar dem Anspruch auf soziale Gleichheit in einer Gesellschaft verwechselt wird. Ein solches Verständnis wird weder durch die philosophische Tradition des abendländischen Gerechtigkeitsverständnisses noch durch theologische, d. H. christliche Gerechtigkeitsvorstellungen und schon gar nicht durch eine jüdische Falschung des Gerechtigkeitsverständnisses umgelegt. Dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland zufolge ist die Lebenszeit unbeschränkt verfügbar. Eine Beteiligung von Fremden an der Bildung ist erforderlich und gesellschaftliche Maßnahmen zur Förderung der Bildung sind auch im Hinblick auf die soziale Gerechtigkeit zu ergreifen.

Die Bildungsgerechtigkeit ist ein zentraler Bestandteil des Bildungssystems. Es kann deshalb kaum deutlich genug betont werden, dass die Bildungsgerechtigkeit als Vehikel zur Herstellung von mehr Gleichheit in ständiger Konkurrenz zum Freiheitsgebot steht. In einer Gesellschaft, in der Freiheit konstitutionell die oberste Norm darstellt, lassen sich Freiheit einschränkende, Gerechtigkeit stiftende Maßnahmen deshalb nur rechtfertigen, wenn sie langfristig, mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit das Freiheitsmaß aller und der Ge-



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Bildungsgerechtigkeit

vbw – Vereinigung der
Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.)

Bildungsgerechtigkeit

Jahresgutachten 2007



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtel, Geschäftsführer Abteilung Bildung

Wissenschaftliche Koordination:
Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Dieter Lenzen,
Prof. Dr. Detlef Müller-Böling, Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Prof. Dr. Manfred Prenzel,
Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Jahresgutachten wurde unterstützt vom
VBM – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Dr. Veronika Kron-Sperl, Dr. Stefanie Richter
www.aktionsrat-bildung.de

1. Auflage März 2007

Alle Rechte vorbehalten
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Redaktion: Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung, München
Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gesamtgestaltung und Satz: Knobling Design, München
Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-15266-0

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
1 Bildungsgerechtigkeit – Begriff, Legitimation und Grenzen	19
2 Heterogenität	23
2.1 Heterogenität als Problem	23
2.1.1 Leistungsniveau in Deutschland	24
2.1.2 Streuung der Leistungen	24
2.1.3 Stufen der Kompetenz	26
2.1.4 Problemlösekompetenz	26
2.2 Bedingungen von Heterogenität: Disparitäten	27
2.2.1 Bundesländer	28
2.2.2 Schularten	28
2.2.3 Geschlecht	29
2.3 Soziale Disparitäten	30
2.3.1 Soziale Herkunft, Bildungsbeteiligung und Kompetenz	30
2.3.2 Migrationshintergrund und Kompetenz	32
3 Übergänge im Bildungssystem	37
3.1 Zugang zum Kindergarten und Übergang von Vorschule in die Grundschule	37
3.1.1 Situation	37
3.1.2 Reformen	40
3.1.3 Bewertung getroffener und unterlassener Entscheidungen	42
3.2 Von der Grundschule in den Sekundarbereich I	45
3.2.1 Situation	45
3.2.2 Kompetenz als Kriterium der Schullaufbahnpfhlung	46
3.2.3 Schulnoten als Kriterium der Schullaufbahnpfhlung	49
3.2.4 Soziale Merkmale als Kriterium der Schullaufbahnpfhlung	51
3.2.5 Schullaufbahnpfhlung und späterer Bildungsabschluss	52
3.3 Von der Schule in das duale Berufsbildungssystem	53
3.3.1 Veränderungen des Beschäftigungssystems	53
3.3.2 Situation im Berufsbildungssystem	55
3.3.3 Soziale Selektion in der Berufsausbildung	56
3.3.4 Reformen	59
3.4 Vom Sekundarbereich II in die Hochschule	60
3.4.1 Ungleiche Bildungschancen im tertiären Bereich	60
3.4.2 Studierendenauswahl	60
3.4.3 Förderung benachteiligter Personengruppen	61
3.4.4 Studienbeiträge	62
3.4.5 Neue Verantwortung für autonome Hochschulen	63

3.4.6	Familiengerechte Strukturen	63
3.4.7	Reformen	63
3.5	Von der Erwerbstätigkeit bzw. Erwerbslosigkeit in die berufliche Weiterbildung	64
3.5.1	Situation	64
3.5.2	Reformen	68
4	Heterogenität und Unterricht	71
4.1	Heterogene Lernvoraussetzungen im Unterricht	71
4.2	Entwicklungen im Verlauf eines Schuljahres	72
4.3	Unterrichtsqualität in Deutschland	74
4.4	Homogener Unterricht trotz heterogener Klassenzusammensetzungen	75
4.5	Folgen mangelnder Anpassung des Unterrichts an individuelle Lernvoraussetzungen	79
4.6	Weiterentwicklung des Unterrichts und Professionalisierung von Lehrpersonen	80
5	Heterogenität und Ganztagsangebote	83
5.1	Situation	83
5.2	Forschungsstand zur Verbreitung und Nachfrage	83
5.3	Ganztagschule als Organisation	85
6	Heterogenität und Bildungsstandards	87
6.1	Situation	87
6.2	Reformen	88
7	Neue Steuerungsmodelle	93
7.1	Situation im Schulbereich	93
7.2	Reformen im Schulbereich	96
7.3	Situation und Reformen im Hochschulbereich	98
8	Personalentwicklung für Schulen und Hochschulen	101
8.1	Situation der Ausbildung des Lehrpersonals	101
8.1.1	Das Selbstverständnis von Lehrkräften	102
8.1.2	Relevanz professioneller Kompetenz	102
8.1.3	Ausbildung entsprechend den Schultypen	103
8.2	Reformen der Ausbildung des Lehrpersonals	104
8.2.1	Gezielte Personalentwicklung	104
8.2.2	Neustrukturierung der Ausbildung und Einführung von Standards	105
8.3	Situation der Weiterbildung des Lehrpersonals	106
8.3.1	Mangelnde Bedarfsorientierung	106
8.3.2	Standards und Evaluation	107
8.3.3	Neustrukturierung der Weiterbildung	108
8.4	Förderung als professionelle Kompetenz des Lehrpersonals	108
8.5	Reformen hinsichtlich Standards für Ausbildung und Weiterbildung des pädagogischen Personals	109
8.5.1	Lizenzierung des Lehrpersonals und Leistungslöhne	110

8.5.2	Verknüpfung von Bildungsstandards mit Standards der Lehrerbildung	110
8.5.3	Übergreifende professionelle Standards	111
9	Kosten der Bildungsgerechtigkeit	113
9.1	Situation	113
9.1.1	Der wirtschaftliche Nutzen von Bildung und Bildungsgerechtigkeit	114
9.1.2	Bildungsausgaben und Bildungsergebnisse	117
9.1.3	Die Finanzierung des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich	117
9.1.4	Kosten und Nutzen öffentlicher Bildungsinvestitionen über den Lebenszyklus	121
9.2	Reformen	122
10	Erfolge und nicht intendierte Effekte höherer Bildungsbeteiligung von Frauen	125
10.1	Situation	125
10.2	Veränderungsfolgen	129
10.2.1	Auswirkungen der angestiegenen Dauer der Bildungsbeteiligung von Frauen auf die Familienbildung	129
10.2.2	Die Umsetzung der verbesserten Bildungs- und Karrierechancen von Frauen über eine Erwerbstätigkeit und damit verbundene Auswirkungen auf Familienbildung	130
10.2.3	Bildungshomogamie als Folge der verbesserten Bildungschancen von Frauen	131
10.2.4	Auswirkungen von Bildungshomogamie und traditioneller Rollenmuster auf die Karriereverläufe von Ehepartnern und auf die Entscheidungsprozesse bezüglich Beruf und Familie	131
10.3	Transferfähige Erfahrungen	133
11	Zusammenfassung – die Befunde im Überblick	135
11.1	Bildungsgerechtigkeit	135
11.2	Heterogenität	135
11.3	Übergänge im Bildungssystem	136
11.4	Heterogenität und Unterricht	140
11.5	Heterogenität und Ganztagsangebote	140
11.6	Heterogenität und Bildungsstandards	141
11.7	Neue Steuerungsmodelle	141
11.8	Personalentwicklung für Schulen und Hochschulen	142
11.9	Kosten der Bildungsgerechtigkeit	142
11.10	Erfolge und nicht intendierte Effekte höherer Bildungsbeteiligung von Frauen	143
12	Handlungsempfehlungen an die Politik	145
12.1	Bildungsgerechtigkeit	145
12.2	Heterogenität	145
12.3	Übergänge im Bildungssystem	146
12.4	Heterogenität und Unterricht	151

Inhalt

12.5	Heterogenität und Ganztagsangebote	151
12.6	Heterogenität und Bildungsstandards	152
12.7	Neue Steuerungsmodelle	152
12.8	Personalentwicklung für Schulen und Hochschulen	153
12.9	Kosten der Bildungsgerechtigkeit	155
12.10	Erfolge und nicht intendierte Effekte höherer Bildungsbeteiligung von Frauen	155
12.11	Fazit	156
	Literatur	157
	Abbildungsverzeichnis	175
	Tabellenverzeichnis	176
	Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG	177
	Verzeichnis der externen Experten	179

Vorwort

Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft beschäftigt sich schon seit vielen Jahren mit dem Thema Bildung. Es wird wie kein anderes Thema die Chancen und Möglichkeiten der nachfolgenden Generationen beeinflussen und damit auch über die Zukunft unseres Landes entscheiden. Im Potenzial der zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter liegt eine der größten Produktivitäts- und Innovationsreserven in Deutschland. Es muss uns gelingen, Wissen und Kreativität der Mitarbeiter für die Unternehmen zu mobilisieren und in den Unternehmen zu halten. Voraussetzung dafür ist, dass jeder in unserer Gesellschaft die bestmöglichen Bildungschancen erhält.

Bildung ist in einer globalisierten Welt der Wettbewerbsfaktor. Bildung stärkt die Wettbewerbsfähigkeit der bayerischen und deutschen Firmen. Und Bildung ist der Schlüssel für gesellschaftlichen und wirtschaftlichen, aber auch für den individuellen Wohlstand. Das Credo der bayerischen Wirtschaft lautet: Unser wichtigstes Kapital sind die klugen Köpfe. Deswegen engagieren wir uns in großem Maße im Bereich der Bildungspolitik. In den vergangenen Jahren haben wir über 60 Mio. Euro in innovative Bildungsprojekte investiert. Das theoretische Fundament bildet unsere Studienreihe „Bildung neu denken“, mit der wir konkrete Handlungsvorschläge formuliert haben.

Wir haben 2003 mit dem ersten Band „Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt“ die Frage beantwortet, was sich in unserem Bildungssystem ändern muss. Der Schlüssel für eine Qualitätssteigerung unseres Bildungsniveaus liegt in verstärkter Autonomie der Bildungseinrichtungen und in höheren Investitionen insbesondere in die frühkindliche Förderung. Mit dem zweiten Band „Bildung neu denken! Das Finanzkonzept“ haben wir 2004 berechnet, was bessere Bildung kostet. Demnach müsste Deutschland seine Ausgaben um 25 Prozent steigern. Mit dem dritten Band „Bildung neu denken! Das juristische Konzept“ haben wir schließlich 2005 dokumentiert, dass eine umfassende Bildungsreform rechtlich realisierbar ist.

Nun waren wir der Auffassung, dass der Druck auf politische Entscheidungsträger erhöht werden muss. Wir sind zu dem Schluss gekommen, dass wir Experten benötigen, die durch Unabhängigkeit und Kompetenz dazu beitragen, den Reformdruck zu erhalten und weiter auszubauen. Deswegen haben wir 2005 den Aktionsrat Bildung unter dem Vorsitz von Professor Dr. Dieter Lenzen von der Freien Universität Berlin initiiert. Wir freuen uns, namhafte Bildungsexperten für diesen Kreis gewonnen zu haben. Aufgabe des Aktionsrats ist es, die Lage des deutschen Bildungssystems zu analysieren, das politische Vorgehen zu bewerten, Prognosen zu geben und Perspektiven im Bildungsbereich aufzuzeigen. Um diese Ziele zu erreichen, hat der Rat konkrete Aktionsfelder definiert. Er berät und gibt Impulse für zukünftiges Handeln durch Hintergrundgespräche für Politiker und Journalisten. Er stimuliert und erzeugt Handlungsdruck durch Veranstaltungen mit Bildungsakteuren oder durch die jährliche Verleihung des Medienpreises Bildung. Und er empfiehlt und bewertet Bildungsreformen durch die Vorlage themenspezifischer Jahresgutachten.

Mit dem vorliegenden Band ist das erste Jahresgutachten des Aktionsrats erschienen. Er befasst sich mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit, das nicht erst seit PISA eine wesentliche Stellschraube für ein zukunftsfähiges Bildungssystem ist. Ich danke deswegen an dieser

Vorwort

Stelle allen Mitgliedern des Aktionsrats für die Vorlage dieses aufschlussreichen Jahresgutachtens. Seinen Lesern wünsche ich nun eine interessante und anregende Lektüre.

Randolf Rodenstock

Präsident

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

In seiner Berliner Rede hat Bundespräsident Horst Köhler am 21. September 2006 unter dem Titel „Bildung für alle!“ das zentrale Thema des deutschen Bildungssystems markiert, das im Zentrum des ersten Jahresgutachtens des AKTIONSRATSBILDUNG steht. Neben und in enger Verbindung mit den desaströsen Ergebnissen deutscher Schulkinder in internationalen Vergleichsstudien ist die fehlende Bildungsgerechtigkeit in Deutschland das zentrale Problem, das weit über das Bildungssystem hinausweist. Fehlende Bildungsgerechtigkeit ist ein nicht wiedergutzumachender Schaden für diejenigen Menschen, die davon betroffen sind. Sie ist aber ebenso eine schwere Hypothek für ein Land, dessen wirtschaftliche Lage alles andere als zufrieden stellend ist. Die Voraussetzungen und Folgen, die Determinanten und Implikationen von Bildungsungerechtigkeit aufzuzeigen, Ursachen zu analysieren, die Wirksamkeit eingeleiteter Reformen zu bewerten und Empfehlungen an die Politik zu geben, wie dieses Megaproblem für jeden Einzelnen und für die Gesellschaft gelöst werden soll, ist deshalb Ziel und Ausgangsfrage für jede Berichterstattung zum Thema Bildung schlechthin.

Die Vergleichsdaten der OECD sind erdrückend: Betrachtet man die durchschnittliche jährliche Veränderung im Zeitraum von 1991 bis 2004, steht Deutschland beim realen Bruttoinlandsprodukt(BIP)-Wachstum unter 35 OECD-Staaten auf dem viertletzten Platz (vgl. OECD 2006a). Das je geleisteter Arbeitsstunde produzierte BIP bringt Deutschland nur auf den siebtletzten Platz (vgl. OECD 2006a, S. 51), hinsichtlich der realen Wertschöpfung im Dienstleistungssektor landet Deutschland auf dem vorletzten Platz, und selbst im Industriesektor bringt die reale Wertschöpfung Deutschland lediglich auf den 19. Platz (vgl. OECD 2006a, S. 60f.). Gleichzeitig hat Deutschland die vierthöchsten öffentlichen Sozialausgaben mit rund 27 Prozent des BIP (vgl. OECD 2006a, S. 181) und die zweithöchste Einkommenssteuer plus Arbeitgeber-/Arbeitnehmerbeiträge von über 50 Prozent (vgl. OECD 2006a, S. 197). Dabei wird die hohe Staatsquote keineswegs überall mit einer höheren Lebensqualität belohnt. So ist die Viktimisierungsrate (der Prozentsatz der Opfer von Straftaten, vgl. OECD 2006a, S. 223) keineswegs unterdurchschnittlich, ein exemplarischer Wert, der auch für andere, die Lebensqualität bestimmende Parameter gilt.

In welchem Zusammenhang steht diese Lage des Landes mit dem Zustand des Bildungssystems und vor allem der Bildungsbeteiligung? Die OECD-Indikatoren 2006 (vgl. OECD 2006b) konstatieren als wichtigste Ergebnisse, dass erstens der geschätzte langfristige Effekt eines Bildungsjahres auf die wirtschaftliche Produktion allein drei bis sechs Prozent ausmacht, dass zweitens in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte des Anstiegs des BIP pro Kopf zwischen 1994 und 2004 auf den Anstieg der Arbeitsproduktivität zurückzuführen ist, die unmittelbar mit dem Bildungsstatus zusammenhängt, und dass drittens zahlreiche nationale Untersuchungen eine positive Kausalbeziehung zwischen höherem Bildungsstand und besserem geistigen und körperlichen Gesundheitszustand nachweisen, die wichtigsten Voraussetzungen für wiederum die Arbeitsproduktivität (vgl. OECD 2006b, S. 167). Die Studie zeigt des Weiteren, dass in allen Ländern die individuellen Ertragsraten für die Investition in eine Ausbildung im Tertiärbereich bei mehr als acht Prozent liegen (vgl. OECD 2006b, S. 136). In den meisten OECD-Ländern steigen die Beschäftigungsquoten

mit zunehmendem Bildungsstand, besonders im Hinblick auf den Tertiärbereich (vgl. OECD 2006b, S. 120).

Diese und zahlreiche andere Daten zeigen, dass die Bedeutung des Bildungsstatus sowohl im Hinblick auf Lebensqualität als auch im Hinblick auf den wirtschaftlichen Status einer Gesellschaft kaum überschätzt werden kann. Für Individuen wie für die Gesellschaft kommt es also darauf an, dass die Bildungsbeteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen möglichst hoch ist. Genau dieses ist in Deutschland aber nicht in dem erwünschten Maße der Fall. Obwohl die Abschlussquote im Sekundarbereich II Deutschland auf den zweithöchsten Platz nach Norwegen mit fast 100 Prozent (wegen der Pflichtschulzeit) bringt, liegt Deutschland hinsichtlich der Abschlussquoten von Bildungsgängen im Sekundarbereich II, die zur Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich berechtigen, auf dem drittletzten Platz. Entsprechend niedrig sind die Studienanfängerquoten mit unter 40 Prozent (zum Vergleich: Schweden mit fast 80 Prozent, Australien mit fast 70 Prozent, Norwegen mit fast 70 Prozent, Island mit fast 80 Prozent, Russische Föderation mit fast 70 Prozent, vgl. OECD 2006b, S. 51). Niedrig sind auch die aktuellen Abschluss- und Erfolgsquoten im Tertiärbereich. Mit rund 20 Prozent liegt Deutschland auf dem viertletzten Platz, während Länder wie Island, Neuseeland, Finnland, Australien und Polen zwischen 40 und 50 Prozent rangieren. Ungewöhnlich niedrig ist auch die Bildungsbeteiligung im weiteren Lebensverlauf. Mit rund 400 Stunden der Teilnahme an nicht formaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung liegt Deutschland nur im Mittelfeld (zum Vergleich: Dänemark über 900 Stunden, Frankreich und die Schweiz über 700 Stunden, Finnland und Schweden zwischen 600 und 700 Stunden). Das bedeutet, dass der Bildungsstatus der deutschen Bevölkerung insbesondere im Hinblick auf die demografische Entwicklung als besonders prekär eingeschätzt werden muss.

Die von der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft so genannte Bildungsarmut, die enorme Folgekosten erzeugt, ist in Deutschland im Übrigen zwischen den Bundesländern ungleich verteilt. So verursachen Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen deutlich weniger Bildungsarmut als alle anderen Bundesländer. Am meisten Bildungsarmut gibt es in Bremen und Hamburg. Ein Gefälle gibt es auch zwischen dem Westen und Osten Deutschlands insofern, als im Westen ein höherer Anteil mit Hochschulreife, in Ostdeutschland ein höherer Anteil mit beruflichem Abschluss konstatiert werden kann (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 30).

Die vergleichsweise geringe Bildungsbeteiligung deutscher Kinder und Jugendlicher an höheren Abschlüssen ist als solche noch kein Ausdruck von Bildungsungerechtigkeit, sondern zunächst nur von hoher Selektivität. Wenn diese Selektivität ausschließlich über die Leistungsfähigkeit begründet wäre, d. h. wenn alle Menschen mit ausreichenden kognitiven Ausgangsvoraussetzungen an den Maßnahmen höherer Bildung beteiligt würden, könnte man weder von einer Ungerechtigkeit gegenüber einzelnen Gruppen noch von einer ausgebliebenen Nutzung von Bildungsreserven sprechen. Die Selektion findet aber nicht über Leistungsfähigkeit statt. Die Bildungsbeteiligung im oberen Segment ist abhängig von anderen als nur kognitiven Ausgangsvoraussetzungen. Als besondere Risiken für die Nichtbeteiligung an höheren Bildungsmaßnahmen und -abschlüssen müssen die Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen Schicht und/oder ein Migrationshintergrund gelten. So nehmen nur 56 Prozent aller Ausländer mit drei Jahren im Vergleich zu 72 Prozent aller Deutschen mit drei Jahren Kindertageseinrichtungen in Anspruch, nur rund vier Prozent der ausländischen

Schüler* im Vergleich zu fast acht Prozent der Schüler insgesamt werden vorzeitig eingeschult, aus Realschulen steigen fast doppelt so viele Schüler mit Migrationshintergrund ab als solche ohne Migrationshintergrund, den höchsten Anteil an Klassenwiederholern stellen Kinder mit Migrationshintergrund, und der Ausländeranteil an Auszubildenden ist in Westdeutschland von 1993 bis 2004 von ursprünglich fast zehn Prozent auf 5,6 Prozent gesunken (alle Daten: vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 150ff.). Disparitäten der Bildungsbeteiligung sind es, die eine Bildungsgerechtigkeit in Frage stellen. Diese Disparitäten der Bildungsbeteiligung entstehen, wenn ungleiche Beteiligungs- und Erfolgchancen so genannten askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht, der Muttersprache, der ethnischen, kulturellen und sozialen Herkunft oder der Religion folgen (vgl. Bildungscommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 131). Bedeutsam ist nun, dass derartige Disparitäten der Bildungsbeteiligung insbesondere an den Stellen der Bildungskarrieren sichtbar werden, an denen Entscheidungen über Bildungswege zu treffen sind, an den Übergängen im Bildungssystem. Je früher solche Entscheidungen getroffen werden müssen, umso stärker schlagen die Einflüsse der familiären Herkunft durch. Da aber die Nutzung von Lerngelegenheiten sehr stark davon abhängig ist, welches Vorwissen jeweils erworben worden ist, tendieren die Qualifikationsunterschiede während der Bildungskarriere dazu, sich ständig zu vergrößern. Den Übergängen im Bildungssystem muss also eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Der **AKTIONSRAT BILDUNG** hatte sich bei seiner Gründung vorgenommen, zu jährlich wechselnden Megathemen des Bildungssystems ein Jahresgutachten zu erstellen, das neben der Analyse des Status quo und der Reformbemühungen eine Bewertung politischer Entscheidungen und Handlungsempfehlungen enthält. Bei der Arbeit an dem Gutachten, das in gewisser Weise ein „Bericht der Berichte“ sein soll, stellte sich heraus, dass mit Ausnahme sehr weniger Bundesländer, wie Bayern und Schleswig-Holstein, die meisten Bundesländer noch keinerlei Sensibilität für das Thema der Bildungsgerechtigkeit insoweit entwickelt haben, als dass sie etwa in eigenen Bildungsberichten einen Überblick über die Situation in ihren Bundesländern gäben. Auch der Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Bildung in Deutschland“ widmet sich diesem Thema allenfalls in Anfängen, so dass insgesamt konstatiert werden muss, dass der Datenbestand, was die Bildungsbeteiligung betrifft, nicht wesentlich über die von der OECD bereitgestellten Daten hinausgeht.

Auch eine Analyse der in hohen zweistelligen Zahlen vorliegenden Stellungnahmen gesellschaftspolitischer Organisationen zeigt, dass die Brisanz des Gerechtigkeitsthemas im Bildungssystem nur von wenigen erkannt und etwas ausführlicher diskutiert wird, dazu gehören die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). So wartet die BDA mit ebenso wegweisenden Forderungen nach mehr Differenzierung, mehr Leistungszuwächsen, der Stärkung von Lernschwachen und der Einrichtung von Ganztagsangeboten auf, wie die Gewerkschaftsseite Chancengleichheit, frühkindliche Bildung und auch eine Veränderung der Professionsstruktur sowie der Organisationsform von Schulen fordert (vgl. BDA 2002; GEW o. J.). Auffällig ist in diesem Zusammenhang die hohe Koin-

* Begriffsklärung: Im Sinne eines besseren Leseflusses wird im gesamten Jahresgutachten auf die Verwendung beider Geschlechtsformen der Substantive verzichtet.

zidenz der Forderungen der beiden Sozialpartner, auch wenn diese von ganz unterschiedlichen Interessenlagen (gesamtgemeinschaftliches, wirtschaftliches Interesse vs. individuelles Interesse) ausgehen.

Auffällig ist aber auch, dass in derartigen Analysen, die seitens der verantwortlichen Politik eher selten vorgelegt werden, eine begriffliche und sachliche Unsicherheit hinsichtlich des Verhältnisses von Gleichheit und Gerechtigkeit vorliegt. Diese beiden gesellschaftlichen Normen werden nicht selten konfundiert. Dieses veranlasst den **AKTIONSRATBILDUNG** zu verdeutlichen, dass das Ziel der Realisierung von Bildungsgerechtigkeit nicht in einer unterschiedslosen Gesellschaft liegt, nicht in einer – im Übrigen verfassungswidrigen – erzwungenen Herstellung sozialer Gleichheit, sondern darin, den Menschen entsprechend ihren Voraussetzungen gleiche Chancen beim Zugang zu den verschiedenen Stationen des Bildungssystems zu garantieren und, soweit dieses möglich ist, die Voraussetzungen so zu optimieren, dass ein solcher Zugang für größere Teile der Bevölkerung als bisher wahrscheinlich wird und dass dieser Zugang unabhängig ist von der Zugehörigkeit zu anderen Merkmalsgruppen als solchen der kognitiven Leistungen.

Das Ziel der Verwirklichung von mehr Bildungsgerechtigkeit ist in einer bildungswissenschaftlichen Terminologie also darin zu sehen, das Kompetenzniveau der Lerner zu erhöhen und die Heterogenität gleichzeitig zu verringern.

Die Komplexität der Determinanten und Implikationen von Bildungs(un)gerechtigkeit hat den **AKTIONSRATBILDUNG** dazu veranlasst, in seinem Jahresgutachten den Gesamtzusammenhang so aufzubereiten, dass er der Logik des Problems folgt, wie in Abbildung 1 dargestellt.

Das Gutachten beginnt mit einer knappen Aufklärung zum Verhältnis von Gerechtigkeit und Gleichheit, um die adäquate begriffliche Basis bereitzustellen, für eine Bewertung vorhandener Bildungsungerechtigkeit und der Möglichkeiten, Gerechtigkeit zu realisieren.

Insoweit die Heterogenität der Ausgangsbedingungen, insbesondere im Hinblick auf soziale Herkunft und Migration, der Hauptausgangspunkt für die Entstehung von Ungerechtigkeiten ist, widmet sich das zweite Kapitel der Frage nach Unterschieden in Ausgangsbedingungen, in Zugangsmöglichkeiten, aber auch im Hinblick auf die Unterschiede in Bildungsergebnissen. Es wird gefragt, inwieweit systematische Zusammenhänge, z. B. zwischen Ausgangsbedingungen und Bildungsergebnissen, bestehen. Die beiden bedeutendsten diesbezüglichen Disparitäten, soziale Ungleichheit und Migration, stehen dabei im Mittelpunkt der Betrachtung.

Die Heterogenität findet ihre wirksamste Determination darin, dass unterschiedliche Übergangschancen im Bildungssystem etabliert werden. Dieser Problematik widmet sich das dritte Kapitel. Dabei werden die Übergänge vom Vorschulbereich in die Grundschule (3.1), von der Grundschule in den Sekundarbereich I (3.2), von der Schule in das duale Berufsbildungssystem (3.3), vom Sekundarbereich II in die Hochschule (3.4) und der Übergang aus Erwerbstätigkeit bzw. Erwerbslosigkeit in das System beruflicher Weiterbildung (3.5) fokussiert.

Unterschiedliche Unterrichtsqualität erzeugt unterschiedliche Kompetenzen. Wie Unterricht mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgeht, ob er in der Lage ist, Kompetenzergebnisse zu realisieren, und zwar unabhängig von Leistungsmerkmalen, ob Unterricht individualisiert, ob er Lernenden genügend Lernraum bietet, dieses sind Fragen, die an die Qualität von Unterricht gestellt werden müssen, wenn er heterogene Ausgangsvoraussetzungen adäquat bearbeiten soll. Das Kapitel 4 geht diesen Fragen nach.

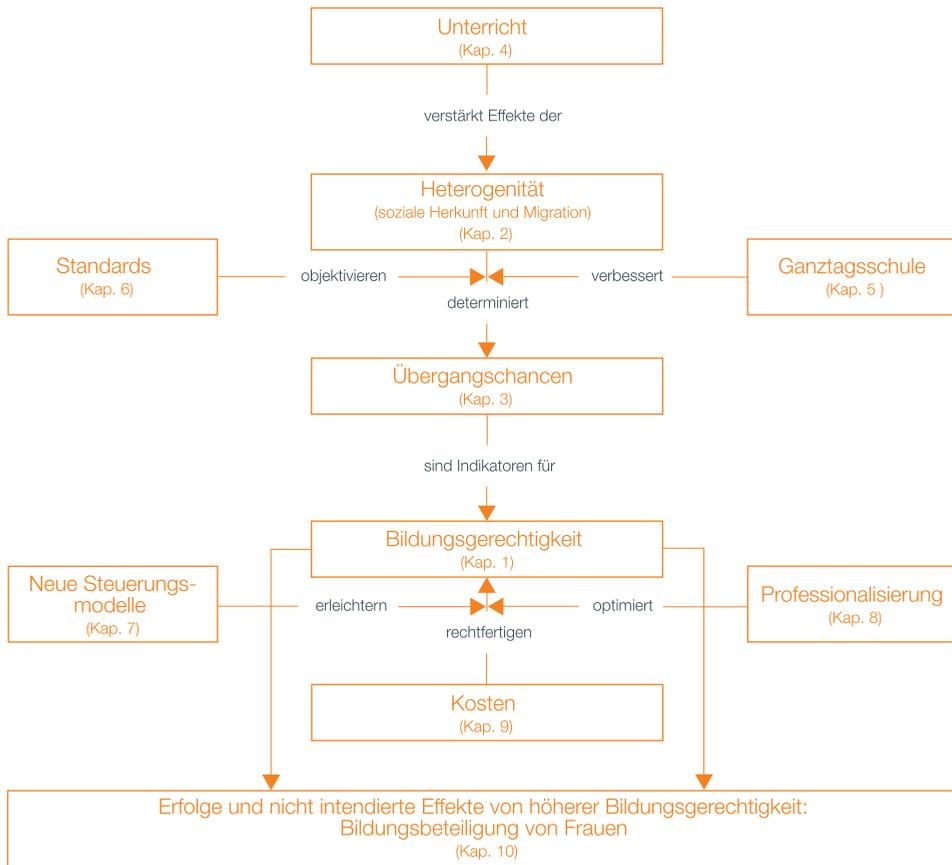


Abbildung 1: Determinanten und Implikationen von Bildungs(un)gerechtigkeit (eigene Darstellung)

Bei aller Determination, die die Heterogenität für die Übergangschancen mit sich bringt, gibt es, und das ist eine wichtige Aufgabenstellung für das Gutachten, zunächst zwei intervenierende Reformvariablen, die nacheinander untersucht werden. So beschäftigt sich das Kapitel 5 mit den Wirkungsweisen der Ganztagschule in ihren unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden als Instrument der Verbesserung von Übergangschancen.

Im Kapitel 6 werden die inzwischen beschlossenen und ansatzweise in der Umsetzung befindlichen Bildungsstandards auf ihre Wirkungsweise hinsichtlich der Realisierung von mehr Bildungsgerechtigkeit untersucht. Dabei wird herausgearbeitet, dass die Standards allein wenig Veränderungen mit sich bringen, wenn man sie lediglich aus der vorhandenen Praxis generiert und nicht aus einer Beschreibung von Kompetenzerwartungen.

Eine besondere Form der Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit als Organisationsziel bieten neue Steuerungsmodelle für die Organisation von Entscheidungsprozessen im Schulsystem. Outputorientierung ist deshalb der Fokus der Reformvorschläge, die im Kapitel 7 bearbeitet werden.

Jenseits der Veränderung des Schulangebots im Sinne der Ganztagschule und der curricularen Anforderungen im Sinne der Standards gibt es zwei weitere Modi der Einwirkung auf die Verwirklichung von mehr Bildungsgerechtigkeit. Dieses Ziel muss integraler Bestandteil der Ausbildung und Personalentwicklung des Personals an Schulen und Hochschulen werden, wie es im Kapitel 8 für die Lehrer-, aber auch für die Hochschullehrerausbildung dargelegt wird.

Ohne Zweifel ist die Reform des deutschen Bildungssystems – oder besser der 16 Bildungssysteme – mit erheblichen Kosten verbunden. Diese kaum vorstellbare Investition rechtfertigt sich aber nicht nur im Hinblick auf die Realisierung einer gesellschaftlichen Norm wie der Bildungsgerechtigkeit, sondern durch diese Norm hindurch insofern, als dass das gesamte gesellschaftliche System trotz hoher Kosten nachweislich entlastet würde. Das Kapitel 9 präsentiert die entsprechenden bildungsökonomischen Zusammenhänge.

Die Forderung, Bildungsbeteiligung unterprivilegierter gesellschaftlicher Gruppen zu erhöhen, ist keine Erfindung des 21. Jahrhunderts. Die Expansion des deutschen Bildungssystems in den 1970er Jahren verfolgte genau dieses Ziel, besonders im Hinblick auf eine höhere Beteiligung von Arbeiterkindern an der Hochschulbildung. Dieses Ziel wurde verfehlt. Realisiert wurde indessen eine signifikant höhere Bildungsbeteiligung von Frauen im gesamten System. Hingegen muss inzwischen von einer merklichen Benachteiligung männlicher Kinder und Jugendlicher gesprochen werden. Das Kapitel 10 zeigt die Erfolgsgeschichte dieser Reform, aber auch die nicht intendierten Effekte.

Die Ergebnisse des Jahresgutachtens werden, was die Beschreibung des Status quo sowie der laufenden Reformen betrifft, im Kapitel 11 schlaglichtartig zusammengefasst. Das Kapitel kann als solches unabhängig gelesen werden, muss aber auf die differenzierten Herleitungen und Argumentationen verzichten und ist deshalb ergebnisorientiert.

Die Situations- und Reformanalyse wäre sinnlos, wenn der **AKTIONSRATBILDUNG** sie nicht verbände mit einem klaren Katalog von Empfehlungen dafür, wie in den einzelnen Handlungsfeldern, die sich in der Gesamtbetrachtung des Problems der Bildungsgerechtigkeit ergeben, vorgegangen werden sollte. Das letzte Kapitel richtet sich an die Politik, die erst in Anfängen das Problem der Bildungsgerechtigkeit in den einzelnen Bundesländern aufnimmt und nicht nur als individuelles, sondern als gesamtgesellschaftliches Problem mit erheblichen mittel- und langfristigen Folgen betrachtet. Diese Empfehlungen und Forderungen sind bewusst prononciert formuliert. Ihre Begründung ergibt sich aus den vorangegangenen Darlegungen in den einzelnen Kapiteln.

Das Jahresgutachten wird von den Mitgliedern des **AKTIONSRATSBILDUNG** insgesamt verantwortet. Der **AKTIONSRATBILDUNG** hat sich im Hinblick auf eine Reihe von Einzelfragen zusätzlicher externer Expertise versichert. Entsprechend ihren Fachrichtungen und Arbeitsschwerpunkten haben auch die Mitglieder des **AKTIONSRATSBILDUNG** zu dem Gesamtgutachten schwerpunktmäßige Expertise eingebracht.

Der Vorsitzende des **AKTIONSRATSBILDUNG** dankt im Namen aller Mitglieder des **AKTIONSRATSBILDUNG** den externen Experten Prof. Dr. Rolf Becker, Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach und Prof. Dr. Tina Seidel, den Mitarbeitern der Geschäftsstelle des **AKTIONSRATSBILDUNG** bei der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. in München, Dr. Veronika Kron-Sperl und Dr. Stefanie Richter, sowie der Abteilung Bildung bei der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., ihrem Geschäftsführer Dr. Christof Prechtel sowie dem Projektleiter Michael Lindemann.

Ein besonderer Dank gilt dem Präsidenten der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Rudolf Rodenstock, und ihrem Hauptgeschäftsführer Bertram Brossardt für die materielle und immaterielle Unterstützung der Arbeit und insbesondere für die Weitsicht, mit der ein Arbeitgeberverband ein gesellschaftliches Problem aufgreift und bearbeiten lässt, dessen Folgen noch längst nicht jedem verantwortlichen Akteur in seiner ganzen Breite vor Augen stehen.

1 Bildungsgerechtigkeit – Begriff, Legitimation und Grenzen

Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit impliziert sehr unterschiedliche Konnotationen. Diese sind zumeist gekennzeichnet durch ein Alltagsverständnis von Gerechtigkeit, das häufig mit Gleichheit oder gar dem Anspruch auf soziale Gleichheit in einer Gesellschaft verwechselt wird. Ein solches Verständnis wird weder durch die philosophische Tradition des abendländischen Gerechtigkeitsverständnisses noch durch theologische, d. h. christliche Gerechtigkeitsvorstellungen und schon gar nicht durch eine juristische Fassung des Gerechtigkeitsverständnisses unterlegt, wie es dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland zugrunde liegt.

Das *abendländische Gerechtigkeitsdenken* setzt bei Platons Begrifflichkeit ein. Gerechtigkeit heißt hier, dass jeder das Seine zu tun hat. Gerechtigkeit als Forderung hebt auf eine Pflicht des Einzelnen ab und definitiv auf Ungleichheit (vgl. Platon 1988). Dieser Gedanke ist auch in der Begrifflichkeit der *Justitia commutativa*, der Vertragsgerechtigkeit, enthalten, der zufolge durch Aristoteles darauf bestanden wird, dass es gerecht ist, wenn Vertragspartner sich an ihre, durchaus ungleichen, Pflichten halten (vgl. Aristoteles 1990; Rentsch 1995). David Hume (1929) ist sogar noch weitergegangen, wenn er Gerechtigkeit als eine (künstliche) Tugend dachte, die dazu dient, ungleiche Eigentumsverhältnisse zu sichern und auf diese Weise die Gesellschaft aufrechtzuerhalten. Jean-Jacques Rousseau (1977) hat die Frage, ob Gleichheit oder Ungleichheit angemessen sei, nicht entschieden, sondern zum Gegenstand eines Sozialvertrages erklärt, der die unterschiedlichen Pflichten der Gesellschaftsteilnehmer definiert. Und bei Hegel (1989) schließlich ist die Gerechtigkeitsvorstellung in den Typus von Rechtsgleichheit, nicht von sozialer Gleichheit, überführt worden. Rechtsgleichheit garantiert allen Gesellschaftsteilnehmern eine gleiche Behandlung vor dem Gesetz und durch das Gesetz.

Insbesondere diese Vorstellung der Rechtsgleichheit weist in die Nähe des Problems der Bildungsgerechtigkeit: Bildungsgerechtigkeit läge dann vor, wenn die durch kodifiziertes Recht im Bildungssystem getroffenen Entscheidungen sicherstellen, dass sie die Gesellschaftsteilnehmer gleich behandeln, und zwar nicht nur formal, sondern auch so, dass aus der formalen Rechtsgleichheit die Möglichkeit gleicher Chancen erwächst.

Auch die *theologische Tradition* weist keine nennenswert anderen Spuren auf. So negiert Augustinus (1904) ausdrücklich einen Anspruch auf Gleichheit bei der Verteilung irdischer Güter. Thomas von Aquin (1934) sieht Gerechtigkeit darin gegeben, dass Gott „jedem das Seine gibt“, also explizit Ungleichheit will. Luther verweist die Frage der Herstellung irdischer Gleichheit in die Sphäre des persönlichen Gewissens. Der einzelne Mensch muss sich entscheiden, ob er tatsächlich vorhandene materielle Ungleichheiten ausgleichen möchte (vgl. Bornkamm 1942). An die Hegelsche Tradition knüpft schließlich die Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und der Deutschen Bischofskonferenz von 1997 an, wenn dort gefordert wird, dass dem Einzelnen eine „verantwortliche Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zu erlauben“ ist (Kirchenamt der evangelischen Kirche in Deutschland/Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 1997, S. 46). Genau diese Möglichkeit ist allerdings nicht gegeben, wenn Bildungsungerechtigkeit herrscht. Die Gesellschaftsteilnehmer haben ganz unterschiedliche Chancen der Teilhabe an einem we-

sentlichen Teil des gesellschaftlichen Lebens, nämlich an den in der Gesellschaft veranstalteten Bildungsprozessen.

Auch *juristisch* lässt sich eine Synonymisierung von Gerechtigkeit und Gleichheit nicht rechtfertigen. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland kennt keinen Anspruch auf materielle Gleichheit, sondern nur auf Gleichheit vor dem Gesetz (vgl. Randelzhofer 1997). Das Rechtssystem kann im Hinblick auf die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit deshalb nur mit der Sicherung gerechter Verfahrensweisen reagieren. Es hat darauf zu achten, dass bildungspolitische Entscheidungen, besonders dann, wenn sie juristische Qualität gewinnen, Teilhabegerechtigkeit sichern. Aufgabe des Bildungssystems ist es, für gleiche Ausgangsbedingungen zu sorgen, entsprechend der kognitiven Leistungsfähigkeit.

Vor dem Hintergrund philosophisch-theologischer Tradition, aber auch der Verfassung, ist die Gesellschaft jedoch auch nicht frei darin, die Ausgangsbedingungen für Bildungsgerechtigkeit zu gestalten. So haben bildungspolitische Entscheidungen auch Rücksicht darauf zu nehmen, ob die Kosten der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, die ja der gesamten Gesellschaft auferlegt werden, nicht zu anderen Ungerechtigkeiten führen. Die Prüfung dieser Frage leistet das Kapitel 9 (Kosten der Bildungsgerechtigkeit). Ebenso kann die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit erhebliche Risiken oder Nebenfolgen in anderen gesellschaftlichen Gebieten nach sich ziehen, die unter Umständen sogar die ursprünglichen Intentionen in ihr Gegenteil verkehren. Genau dieses Risiko bestand und besteht bei kostenintensiven Maßnahmen, die die Bildungsbeteiligung von Frauen zu einer Erfolgsgeschichte gemacht haben, auf der anderen Seite aber erhebliche Folgen im Hinblick auf die gesellschaftliche Schichtung und die Benachteiligung männlicher Lerner gehabt haben. Diese Frage wird im Kapitel 10 (Erfolge und nicht intendierte Effekte höherer Bildungsbeteiligung von Frauen) erörtert, auch vor dem Hintergrund, welche begleitenden politischen Maßnahmen erforderlich sind, um durch eine isolierte Betrachtung des Bildungssystems Kollateraleffekte für andere gesellschaftliche Teilsysteme zu verhindern.

Maßnahmen der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit müssen sich also immer rechtfertigen, nicht nur vor dem Hintergrund des Rechts Einzelner auf Teilhabe an dem gesellschaftlichen Gut Bildung, sondern auch im Hinblick darauf, ob durch die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit neue Ungleichheiten oder soziale Risiken entstehen, die den sozialen Frieden gefährden können.

Für das Jahresgutachten des **AKTIONSRATSBILDUNG** ist es im Folgenden deshalb darauf angekommen, dass der Bericht nicht nur die soziale Selektivität des Bildungssystems dokumentiert und nicht nur politische Entscheidungen bewertet, sondern dass dieses auch immer vor dem Hintergrund der Rationalität eventueller Maßnahmen geschehen muss.

Besondere Aufmerksamkeit ist in der Gerechtigkeitsfrage auch den Pflichten derjenigen zu widmen, in deren Interesse bildungsgerechtigkeitsfördernde Maßnahmen ergriffen werden. Da diese von der Gesellschaft als Ganzem getragen werden, somit jeder Einzelne mit seinen Abgaben, genauer also mit Lebenszeit, dafür bezahlt, dass andere Einzelne erhöhte Bildungschancen bekommen, muss die Gesellschaft als Ganzes von den zu fördernden Personengruppen einen maximalen Beitrag zum Erfolg der Bildungsmaßnahmen erwarten. Wenn zum Beispiel Bildungsangebote zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit von den Bedarfsträgern oder ihren Eltern nicht genutzt werden, wenn der Schulbesuch unregelmäßig ist, wenn die Lerner nicht alles dafür geben, die Lernangebote auch zu internalisieren, wenn sie den Lernerfolg anderer dadurch gefährden, dass sie sie am Lernen hindern, durch banale

Unterrichtsstörung, durch die Diskriminierung von Leistung oder durch Leistungsbetrug, dann sind dieses Verhaltensweisen, die eine Gesellschaft nicht dulden kann, die erhebliche Mittel zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit investiert. Das Rechtssystem ist hier nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet, Bildungsmissbrauch auch unter Anwendung von Zwang zu verhindern und Schulbesuch, einen störungsfreien Unterricht und eine leistungsadäquate Bewertung durchzusetzen. Dazu sind die pädagogisch Verantwortlichen mit den rechtlichen und materiellen Ressourcen so auszustatten, dass sie diese erforderliche Disziplin durchsetzen können, was sie übrigens auch wollen.

Bildungsgerechtigkeit wird grundsätzlich durch Freiheitseinbußen erkaufte. Die Freiheit derjenigen wird dabei eingeschränkt, die ein Gerechtigkeit förderndes Bildungssystem finanzieren und deshalb nicht frei über ihr Einkommen verfügen können. Aber auch bei den Empfängern von Gerechtigkeit fördernden Bildungsmaßnahmen sind Freiheitseinbußen unverzichtbar, insoweit sie zum Beispiel nicht über die Verwendung ihrer Lebenszeit unbeschränkt verfügen können. Erhebliche Teile davon sind für fremd determiniertes Lernen und Üben einzusetzen. Dieses gilt allerdings für alle Teilnehmer des Bildungssystems. Es kann deshalb kaum deutlich genug betont werden, dass (Bildungs-)Gerechtigkeit als Vehikel zur Herstellung von mehr Gleichheit in ständiger Konkurrenz zum Freiheitsgebot steht. In einer Gesellschaft, in der Freiheit konstitutionell die oberste Norm darstellt, lassen sich Freiheit einschränkende, Gerechtigkeit stiftende Maßnahmen deshalb nur rechtfertigen, wenn sie *langfristig*, mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit das Freiheitsmaß aller und der Gesamtgesellschaft gegenüber dem Status quo vergrößern.

Der **AKTIONSRATBILDUNG** kommt in dem vorliegenden Jahresgutachten zu dem Schluss, dass Bildungsgerechtigkeit stiftende Maßnahmen, auch wenn sie mit erheblichen Freiheitseinbußen einhergehen (wie z. B. durch die Einführung von Standards bzw. der Ganztagschule, durch Weiterbildungsverpflichtung für pädagogisches Personal oder Zielorientierung der Steuerung von Institutionen; vgl. Kapitel 5 bis 8), gerechtfertigt sind, weil und insoweit sie das Gesamtfreiheitsmaß der Gesellschaft erhöhen. Der **AKTIONSRATBILDUNG** warnt allerdings davor, bildungspolitische Entscheidungen anders als auf der Grundlage empirischen Wissens (evidence-based policy-making) zu treffen und aus dem Auge zu verlieren, dass Gerechtigkeit stiftende Maßnahmen in falscher Ansetzung und Dosierung konträre Effekte hervorbringen können.

2 Heterogenität

2.1 Heterogenität als Problem

Die folgenden Abschnitte rücken die „Heterogenität“ in den Blickpunkt. Das heißt nun nicht, dass Unterschiede zwischen den Menschen grundsätzlich ein Problem sind. Im Gegenteil: Vielfalt ist in einem hohen Maße erwünscht, sie ist Grundtatsache unserer menschlichen Existenz und eine entscheidende Bedingung der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung.

Unterschiede in bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen, die bei Menschen (etwa einer Altersgruppe) zu beobachten sind, können jedoch ihre Lebenschancen erheblich beeinflussen. Das gilt für unsere Fähigkeiten, unser Wissen, sicher auch für unsere Motivationen und Interessen. Unterschiede in solchen Merkmalen betreffen aber auch unsere jeweiligen Gegenüber, letztlich das Gemeinwesen. Problematisch können Unterschiede werden, wenn sie ein bestimmtes Ausmaß annehmen. Das könnte zum Beispiel bedeuten, dass Ausprägungen in den angesprochenen Persönlichkeitsmerkmalen gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Wie groß kann und darf also Unterschiedlichkeit sein? Gibt es ein Grundniveau, das alle erreicht haben sollten? Wie ist überhaupt die Beziehung zwischen dem Durchschnittsniveau und der Unterschiedlichkeit? Ist hohe Unterschiedlichkeit eine günstige Voraussetzung, um ein hohes Durchschnittsniveau zu erreichen? Oder sind diese Größen unabhängig voneinander?

Wenn man über solche Beziehungen etwas erfahren möchte, hilft oft ein „Blick über den Tellerrand“. So bieten sich zum Beispiel internationale Vergleiche an, um zu sehen, ob die Unterschiedlichkeit so groß sein muss, wie man es im eigenen Land gewöhnt ist. Es könnte sich auch herausstellen, dass die Heterogenität sehr viel geringer ausfallen könnte, und dass dies keineswegs mit negativen Konsequenzen für Individuum und Gesellschaft verbunden sein müsste.

Deshalb wird im Folgenden der Blick auf Ergebnisse internationaler Vergleiche gerichtet. Internationale Vergleichsstudien wie etwa das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (vgl. OECD 2004a) wählen funktionale Bezugspunkte für ihre Leistungsvergleiche. Entsprechend lautet die Leitfrage dieses Jahresgutachtens des AKTIONSRATS **BILDUNG**, inwieweit es in den Bildungssystemen gelingt, junge Menschen auf Anforderungen der Wissensgesellschaft vorzubereiten. Diese Anforderungen werden in Testkonzeptionen für verschiedene Kompetenzbereiche konkretisiert. Sie orientieren sich heute meist an einer Vorstellung von Grundbildung im Sinne von „Literacy“: Lesekompetenz, aber auch mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz werden als Voraussetzung für die kulturelle Teilhabe aufgefasst. Die Schlüsselstellung der Lesekompetenz in einer Wissensgesellschaft, die letztlich ihr gesamtes Wissen in Texten (unterschiedlichster Art) aufhebt und transportiert, liegt auf der Hand. Analog können Anforderungen an eine zeitgemäße mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung definiert werden. Die Testkonzeptionen gehen also davon aus, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft (und entsprechend umgesetzt alle Schüler eines bestimmten Lebensalters) über grundlegende Kompetenzen verfügen müssen, damit sie am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Das schließt ein, über Kompetenzen zu verfügen, die anschlussfähig sind

für ein Weiterlernen, sei es in Bildungseinrichtungen, im Beruf oder im Alltag.

Die Testverfahren versuchen also einerseits, das grundlegende Wissen und Verständnis zu erfassen, das alle Menschen benötigen. Heterogenität in dem Sinn, dass Menschen (Schüler) das für die Teilhabe erforderliche Niveau nicht erreichen, ist – akzeptiert man den Ausgangspunkt von PISA – problematisch, und zwar für die jeweilige Person selbst, aber auch für das Gemeinwesen, in dem sie lebt. Andererseits sind die Tests in der Lage, auch höher entwickelte Kompetenzniveaus zu differenzieren. Die Erhebungen geben damit Auskunft über das generelle Kompetenzniveau eines Staates und über eventuelle Spitzengruppen, wie auch Gruppen, die in Gefahr sind, zu „Verlierern“ zu werden.

Unter dieser Perspektive werden im Folgenden einige Ergebnisse der PISA-Erhebung aus dem Jahr 2003 in Erinnerung gerufen, die Kompetenzen von Schülern im Alter von 15 Jahren untersuchte.

2.1.1 Leistungsniveau in Deutschland

Deutschland erreichte in allen Kompetenzbereichen ein *Leistungsniveau*, das dem OECD-Durchschnitt entsprach (vgl. Prenzel u. a. 2004, S. 70, S. 99, S. 118; vgl. Abb. 2). Allerdings liegen die durchschnittlichen Leistungen einer ganzen Reihe von Staaten (in mehr oder weniger allen Bereichen) deutlich über den in Deutschland beobachteten. Der internationale Vergleich führt so vor Augen, dass Jugendliche im Alter von 15 Jahren ein sehr viel höheres Kompetenzniveau als in Deutschland erreichen können. Wenn man will, kann man diesen Befund so interpretieren, dass deutsche Jugendliche im Vergleich zu denen anderer Staaten in gewisser Weise „benachteiligt“ sind, denn sie erhielten offensichtlich nicht die gleichen Chancen, ein entsprechend hohes Kompetenzniveau zu entwickeln. Hohe Relevanz erhält der beobachtete durchschnittliche Leistungsunterschied ebenso aus einer gesellschaftlichen Perspektive, nicht nur für die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit, sondern auch für die kulturelle und politische Teilhabe.

2.1.2 Streuung der Leistungen

Unter dem Aspekt der Heterogenität verdient dann der Befund über die *Streuung der Leistungen* in den verschiedenen Staaten besondere Aufmerksamkeit (vgl. Prenzel u. a. 2004, S. 70, S. 99, S. 118; vgl. Abb. 2): In Deutschland findet man – im internationalen Vergleich – sehr große Unterschiede in allen Kompetenzen. Dabei fällt vor allem auf, dass Staaten der internationalen Spitzengruppe (z. B. Finnland, Korea, Niederlande, Kanada) ein sehr hohes durchschnittliches Leistungsniveau bei einer gleichzeitig relativ niedrigen Streuung erreichen. Dieser Befund widerspricht der in Deutschland weit verbreiteten Überzeugung, dass eine hohe durchschnittliche Leistungsfähigkeit notwendig mit einer sehr hohen Unterschiedlichkeit einhergeht. Vor allem deutet dieses Ergebnis darauf hin, dass in manchen Staaten ein sehr viel größerer Anteil von Jugendlichen das Kompetenzniveau erreicht, das aus Gründen der gesellschaftlichen Partizipation und Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft möglichst alle entwickeln sollten.

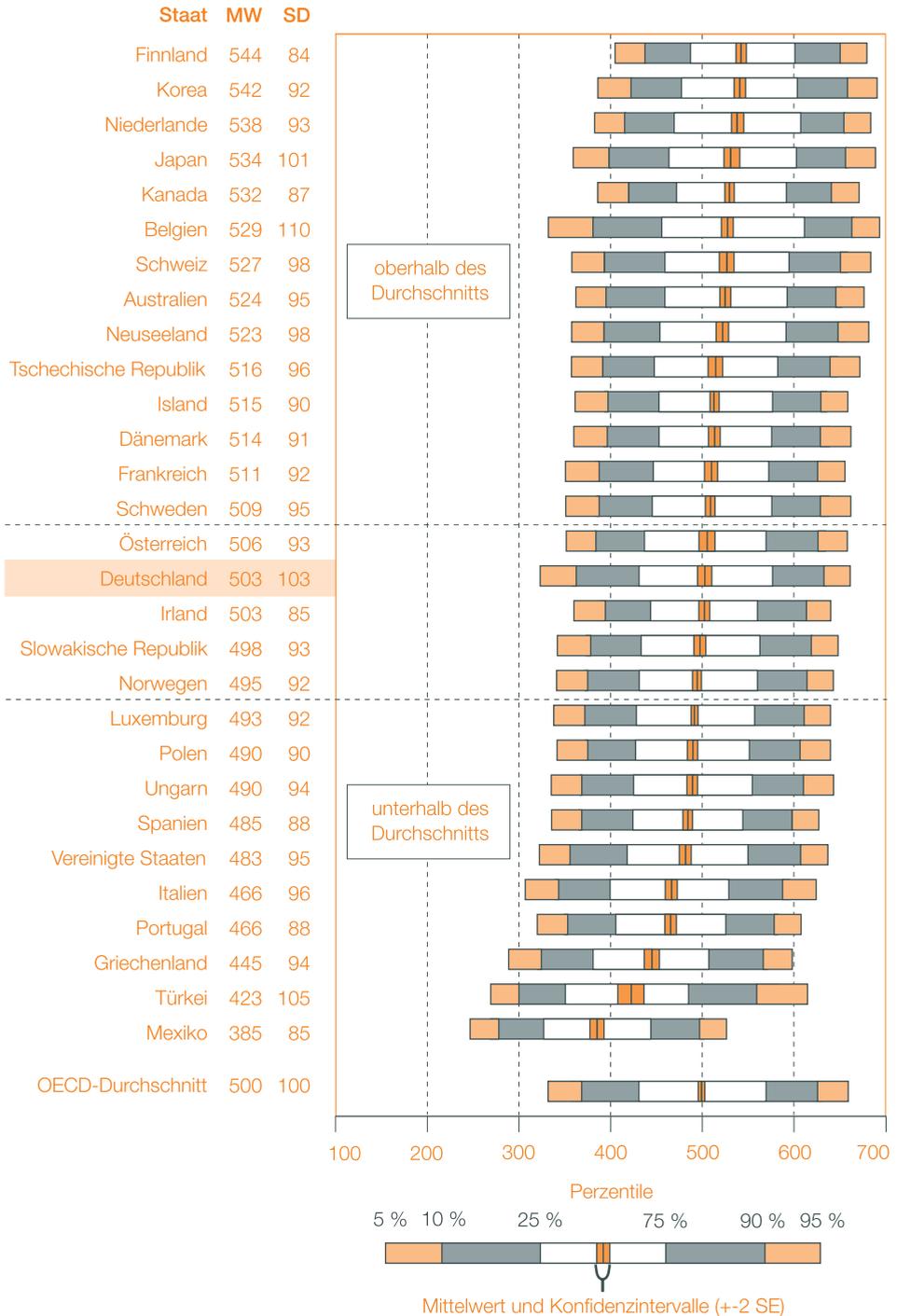


Abbildung 2: Mittelwert und Streuung der mathematischen Kompetenz in den OECD-Staaten (in Anlehnung an Prenzel u. a. 2004)

2.1.3 Stufen der Kompetenz

Inwieweit mehr oder weniger alle Jugendlichen die für gesellschaftliche Teilhabe erforderlichen Kompetenzen entwickeln konnten, lässt die Auswertung der Daten nach Stufen der Kompetenz für die einzelnen Domänen erkennen. Diese Analysen beruhen auf inhaltlichen Kriterien und beschreiben, welche Anforderungen oder Aufgaben auf einer Kompetenzstufe typischerweise bewältigt werden. Nimmt man diese Anforderungen, dann sind die Chancen von Jugendlichen auf der ersten Kompetenzstufe (und insbesondere unterhalb dieser ersten Stufe) sehr schlecht, die Schule erfolgreich abzuschließen und eine berufliche Ausbildung anzutreten. In Abbildung 2 liegt der Übergang von der ersten zur zweiten Kompetenzstufe bei 420 Punkten. An den Perzentilbändern kann in der Grafik grob abgeschätzt werden, wie groß der Anteil von Jugendlichen ist, die auf oder unter der ersten Stufe mathematischer Kompetenz einzuordnen sind. In Deutschland liegen die Anteile von Jugendlichen auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe bei ca. 22 Prozent, und dies annähernd gleich in allen bei PISA untersuchten Domänen (vgl. Prenzel u. a. 2004). Dieser Anteil ist etwas höher als der OECD-Durchschnitt, doch zeigt der internationale Vergleich am Beispiel von Ländern wie Finnland, Korea, Kanada oder den Niederlanden, dass dieser Anteil unter zwölf Prozent liegen kann (in Finnland sogar unter acht Prozent). An diesem Befund lässt sich demonstrieren, dass die Unterschiedlichkeit in grundlegenden Kompetenzen hier zu Lande ein sehr kritisches Ausmaß erreicht: Ein knappes Viertel eines Altersjahrgangs hat nicht die für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn bzw. für die gesellschaftliche Teilhabe erforderlichen Kompetenzen entwickelt! Auf der anderen Seite sind die Anteile von Jugendlichen, die (auf den höchsten Kompetenzstufen) zur Spitzengruppe zählen, in Deutschland im internationalen Vergleich unauffällig, d. h., sie liegen eng beim OECD-Mittelwert. Dieser Befund unterstreicht wiederum, dass die große Leistungsstreuung in Deutschland keinesfalls durch eine ausgeprägte Eliteförderung gerechtfertigt werden könnte. Eine ausgeprägte Eliteförderung lassen die PISA-Befunde in Deutschland jedenfalls nicht erkennen (vgl. Zimmer u. a. in Druck).

2.1.4 Problemlösekompetenz

Die bei PISA 2003 zusätzliche Erhebung der Kompetenz, Probleme zu lösen, brachte (vor allem für Deutschland) eine aufschlussreiche Erkenntnis. Der Test verlangte insbesondere analytisches Denken und korrelierte entsprechend sehr hoch ($r = 0,89$) mit den Tests zur mathematischen Kompetenz. Die Jugendlichen in Deutschland lagen im Bereich Problemlösen nun signifikant über dem OECD-Durchschnitt und dies bei einer deutlich geringeren Leistungsstreuung (vgl. Leutner u. a. 2004). Dieser Befund legt die Interpretation nahe, dass die Jugendlichen in Deutschland über kognitive Potenziale verfügen, die nur zum Teil in fachbezogene Kompetenz umgesetzt wurden. Vor allem fällt auf, dass beträchtliche Anteile von Jugendlichen, die in den Mathematiktests relativ schlecht abschnitten, aufgrund ihrer Problemlösekompetenz deutlich höhere Leistungen erwarten ließen.

Zusammenfassend konnte exemplarisch an Befunden aus PISA gezeigt werden, dass Unterschiedlichkeit in zukunftsrelevanten Kompetenzbereichen zum Problem werden kann. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn beträchtliche Anteile einer Altersgruppe deutlich

hinter den Anforderungen zurückbleiben, die für eine erfolgreiche Berufskarriere, Lebensgestaltung und gesellschaftliche Partizipation bewältigt werden müssten. Der internationale Vergleich unterstreicht, dass ein sehr hohes Durchschnittsniveau bei einer relativ geringen Streuung erreicht werden kann. Die für Deutschland festgestellte Diskrepanz zwischen Problemlösefähigkeit und mathematischer Kompetenz belegt, dass die kognitiven Potenziale vieler (insbesondere leistungsschwächerer) junger Menschen noch nicht ausgeschöpft sind. Anders formuliert: Eine Stärkung der Kompetenz im unteren Leistungsbereich würde in Deutschland die Streuung reduzieren und zugleich das Durchschnittsniveau anheben. In Betracht einer quantitativ wenig auffälligen Spitzengruppe in Deutschland darf dabei jedoch nicht vergessen werden, mehr für die Entdeckung und Förderung von Talenten zu tun.

Die in Deutschland festzustellende Heterogenität bedeutet für viele Menschen ungünstige individuelle Lebensperspektiven. Doch sind die Rückwirkungen auf das Gemeinwesen mindestens ebenso problematisch. Staaten, die ein hohes Kompetenzniveau bei geringer Heterogenität erreichen, schaffen günstige Ausgangsbedingungen für wirtschaftlichen Wettbewerb, für einen lebhaften und vernünftigen gesellschaftlichen Diskurs. In diesem Abschnitt wurde also festgestellt, dass Heterogenität zu einem Problem wird, wenn viele den Anforderungen für gesellschaftliche Teilhabe nicht gerecht werden können. Daran schließt nun die Frage, ob bestimmte gesellschaftliche Gruppen von den Anforderungen weiter entfernt sind. Allgemeiner formuliert, wird nach unterschiedlichen Chancen gefragt, Kompetenzen zu entwickeln, die für die individuelle und gesellschaftliche Zukunft von Bedeutung sind.

2.2 Bedingungen von Heterogenität: Disparitäten

Eine, wie oben ausgeführt, wünschenswerte Reduzierung von Unterschiedlichkeit in relevanten Bildungsergebnissen setzt Annahmen (möglichst empirisch gestützte Theorien) über Faktoren voraus, die erklären, wie die Unterschiede zu Stande kommen und sich gegebenenfalls im Verlauf der Entwicklung vergrößern. Tatsächlich wirkt ein vielschichtiges und komplexes Bedingungsgefüge auf die Entwicklung von Kompetenzen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen ein. Bis heute sind viele dieser Einflüsse erst in Ansätzen untersucht und verstanden. Hinweise auf mögliche Einflüsse geben systematische Zusammenhänge zwischen Kompetenzausprägungen und denkbaren Einflussfaktoren oder systematische Unterschiede zwischen Teilgruppen in ihren Merkmalen. Diese zuletzt angesprochenen Disparitäten liefern aber auch entscheidende Hinweise auf Probleme oder mögliche Ungerechtigkeiten im Bildungssystem. Freilich gibt es sehr viele Möglichkeiten, Unterschiede in Ausgangslagen systematisch auf Kompetenzunterschiede zu beziehen.

Der exemplarische Verweis auf Befunde internationaler Vergleiche brachte eine erste Disparität ins Spiel, die normalerweise nicht als solche wahrgenommen wird, nämlich das Aufwachsen in einem nationalen Bildungssystem. Die Unterschiede zwischen Staaten sind beträchtlich. Doch wie sieht es innerhalb nationaler Bildungssysteme, die zum Beispiel wie in Deutschland föderal verantwortet werden, mit Unterschieden aus?

2.2.1 Bundesländer

Betrachtet man die Länder der Bundesrepublik Deutschland als Einheiten, findet man beträchtliche Unterschiede in den Bildungsergebnissen. Die Spanne zwischen dem leistungsstärksten und dem leistungsschwächsten Land beträgt in Deutschland bei PISA 2003 ca. 60 Punkte auf der internationalen Skala (vgl. Prenzel u. a. 2005a). Einige Länder (Bayern, Sachsen, Baden-Württemberg) liegen in den Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) über dem OECD-Durchschnitt, andere in allen Kompetenzen darunter (Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Bremen). Unter einer Gerechtigkeitsperspektive heißt dies, dass Kinder in Bayern, Sachsen oder Baden-Württemberg im Mittel deutlich bessere Chancen haben, ein hohes Kompetenzniveau zu erreichen, als Schüler in Nordrhein-Westfalen, Hamburg oder Bremen. Sie haben tatsächlich bessere Chancen, doch bleibt zu diskutieren, inwieweit der Faktor Bundesland wirklich ausschlaggebend ist oder die Leistungsunterschiede auf andere Faktoren zurückzuführen sind, die mit dem Bundesland zusammenhängen.

Bei dieser Frage hilft ein Vergleich der Leistungen weiter, die an den Gymnasien in den verschiedenen Ländern erreicht werden. Die Gymnasien versammeln in jedem Land die exklusive Auswahl der besten Schüler in einer bundesweit curricular sehr ähnlich angelegten Schulart. Wie die Befunde zeigen, bleiben bei einem Gymnasialvergleich die Unterschiede zwischen den Ländern in etwa der gleichen Größenordnung bestehen. Substanzielle Unterschiede bleiben erhalten, wenn die in den Ländern leicht variierende Bildungsbeteiligung am Gymnasium statistisch kontrolliert wird.

Die beobachteten Unterschiede zwischen den Ländern könnten ebenfalls auf unterschiedliche soziale Lagen oder unterschiedliche Zusammensetzungen der Schülerschaft (etwa Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund) zurückgeführt werden. Bei einer statistischen Adjustierung nach diesen beiden Faktoren reduzieren sich die Unterschiede zwischen den Ländern etwas, doch beträgt der Abstand zwischen dem stärksten und schwächsten Land immer noch 50 Punkte. Eine differenzierte Analyse von demografischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs bestätigt, dass regionale Disparitäten (auch innerhalb der Bundesländer) nur einen relativ kleinen Anteil der Unterschiedlichkeit in den Kompetenzen erklären können (vgl. Baumert/Carstensen/Siegle 2005). Insgesamt können somit die Unterschiede zwischen den Ländern nur zu einem geringen Teil auf Rahmenbedingungen zurückgeführt werden. Dieses Ergebnis bekräftigt die Vermutung, dass für die Unterschiede zwischen den Ländern Qualitätsunterschiede in bildungsrelevanten Einrichtungen (einschließlich Familien) eine wichtige Rolle spielen. Damit wäre eine Gruppe von Einflussfaktoren im Blick, die eher (professionell) entwickelt werden könnte, als etwa die soziale Zusammensetzung der Bundesländer.

2.2.2 Schularten

Sehr große Disparitäten zeichnen sich ab, wenn (wie bei PISA 2003) Unterschiede zwischen den Schularten in Betracht gezogen werden. In Anbetracht einer erheblichen Diversifizierung des deutschen Schulsystems können andere Schularten als das Gymnasium nicht über alle Länder hinweg angemessen verglichen werden.

Innerhalb der Länder finden sich Unterschiede in den Durchschnittsleistungen zwischen

Schularten (z. B. Gymnasium und Hauptschule) bis zu einer Größenordnung von mehr als 200 Punkten auf der PISA-Skala. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Schularten sehr unterschiedliche Lernmilieus darstellen, hinsichtlich ihrer sozialen Zusammensetzung und bezüglich ihres Anregungs- und Anforderungsniveaus. In einigen Ländern, deren Hauptschulen nur mehr von relativ kleinen Anteilen eines Jahrgangs besucht werden, zeichnen sich besonders deutliche Kompositionseffekte ab. Bis zu 75 Prozent der dort lernenden Jugendlichen erreichen maximal die erste Kompetenzstufe.

Auf der anderen Seite sind zum Teil sehr interessante Überschneidungen der Leistungsverteilungen zwischen Schularten zu beobachten, etwa zwischen Realschulen und Gymnasien. So erreicht in einem Bundesland (Bayern) fast ein Viertel der Schüler an Realschulen einen Mathematikkompetenzwert, der über dem Gymnasialdurchschnitt dieses (bundesweit am besten abschneidenden) Landes liegt. Dieser Befund weist darauf hin, dass – bezogen auf die Kompetenz – die Schulartzugehörigkeit an Gewicht verloren hat. Wenn der Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung (also: Besuch „höherer“ Schulformen) und Kompetenz abgeschwächt wird, könnte das als Bewegung in Richtung Gleichwertigkeit von Schularten verstanden werden. Der kritische Punkt liegt hier jedoch in den Möglichkeiten, in den verschiedenen Schularten gleichwertige Bildungsabschlüsse zu erwerben. Damit stellt sich die Frage, ob die Aussichten auf einen vergleichbaren Abschluss für gleich leistungsstarke Schüler dieser beiden Schularten gleich sind. Bis jetzt sind die Aussichten jedenfalls nicht gleich. Verbessert haben sich in einigen Ländern (auch in Bayern) die Möglichkeiten, höherwertige Bildungsabschlüsse zum Beispiel in beruflichen Sekundarschulen zu erwerben (vgl. Köller u. a. 2004). Letztlich sind die „indirekten“ Wege zu höheren Abschlüssen (so notwendig sie derzeit sind) aber ungünstigere Alternativen zu den „direkten“ Wegen.

Bei der Inspektion der Kompetenzwerte, die von den 15-jährigen Jugendlichen in den unterschiedlichen Schularten der Länder erreicht werden, ist vor allem aber zu befürchten, dass gleiche Abschlüsse in einem bundesweiten Vergleich nicht unbedingt ein gleiches Kompetenzniveau bedeuten.

2.2.3 Geschlecht

Eine Kategorie, mit der seit geraumer Zeit Disparitäten in Bildungsergebnissen verbunden werden, betrifft das Geschlecht. Geschlechterdifferenzen wurden über einige Zeit schon fast stereotyp meist mit Nachteilen für Mädchen assoziiert. Allerdings ist seit PISA 2000 eine verstärkte Aufmerksamkeit für die Kompetenzen von Jungen festzustellen. Die häufig diskutierte Leistungsdifferenz in der Mathematik und in den Naturwissenschaften beträgt (bei PISA 2003) nur mehr wenige Punkte. In Deutschland zeigt sich ein (kleiner) signifikanter Vorsprung für die Jungen in der Mathematik, der Unterschied in den Naturwissenschaften lässt sich statistisch nicht absichern. Demgegenüber ist jedoch der Vorsprung der Mädchen im Leseverständnis beträchtlich: Er beträgt in Deutschland 42 Punkte (im OECD-Mittel 34 Punkte). Auf der internationalen Ebene sind die zum Teil sehr unterschiedlichen Konstellationen der Geschlechterdifferenzen in Mathematik und in den Naturwissenschaften aufschlussreich: Je nach Staat liegen die Jungen in der Mathematik im Mittel 23 Punkte vor (Korea) oder 15 Punkte hinter (Island) den Mädchen. Auch in den Naturwissenschaften variiert die Differenz in diesen Ländern zwischen 18 Punkten Vorsprung oder zehn Punkten Rückstand. Entspre-

chende Befunde dürften biologistische Interpretationen überflüssig machen. Problematisch bleiben allerdings Unterschiede in der Motivation und im Selbstkonzept: Auch bei vergleichbarer Kompetenz schätzen Mädchen ihre Fähigkeiten geringer ein; sie äußern – speziell auch in Deutschland – häufiger Angstgefühle gegenüber der Mathematik und geringeres Interesse. Auf der anderen Seite verlangt die sehr große Differenz zwischen Mädchen und Jungen in der Lesekompetenz nach Erklärungen und Maßnahmen.

Zwei Aspekte von sozialen Disparitäten, die derzeit meist im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit diskutiert werden, sollen im Folgenden gründlicher beleuchtet werden.

2.3 Soziale Disparitäten

Zwei Schlagzeilen bestimmten die öffentliche Debatte der PISA-Ergebnisse in Deutschland. Die erste lautete singgemäß: Im internationalen Vergleich sind deutsche Schulen bzw. Schüler schwach. Sie erreichen unterdurchschnittliche oder gerade einmal durchschnittliche Leistungen in zukunftsrelevanten Kompetenzbereichen. Die zweite Schlagzeile griff ein anderes Problem auf: Das Schulsystem in Deutschland ist sozial ungerecht, denn die soziale Herkunft bestimmt, ob der Schüler ein Gymnasium besucht und mehr oder weniger starke Kompetenzen entwickelt. Die beiden Aspekte der Misere wurden gelegentlich gegeneinander ausgespielt, etwa wenn Verbesserungen im Leistungsniveau von PISA 2000 nach PISA 2003 mit dem Verweis auf eine gleiche oder möglicherweise gestiegene soziale Ungerechtigkeit relativiert wurden. Im Folgenden werden zwei Aspekte der sozialen Herkunft, nämlich erstens Zusammenhänge mit Unterschieden in materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen des Elternhauses und zweitens Zusammenhänge mit der soziokulturellen Herkunft im Sinne eines Migrationshintergrunds betrachtet.

2.3.1 Soziale Herkunft, Bildungsbeteiligung und Kompetenz

Internationale Vergleichsstudien wie PISA zeigen, dass in allen Staaten bedeutsame Zusammenhänge zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Kompetenz in unterschiedlichen Domänen bestehen. Dass entsprechende Zusammenhänge existieren, überrascht nicht. Bemerkenswert sind allerdings Unterschiede in der Stärke des Zusammenhangs.

Mit welchen Merkmalen wird die soziale Herkunft erfasst? Eine Schlüsselrolle spielt nach wie vor die über Berufsklassifikationen ermittelte sozioökonomische Stellung der Eltern. Verankert wird die sozioökonomische Lage etwa am ISEI (International Socio-Economic Index) bzw. dem HISEI, dem höchsten sozioökonomischen Status der Elternteile. Vergleicht man nun z. B. die Kompetenzen, die Kinder aus dem oberen Viertel der Verteilung erreichen, mit den Leistungen aus dem unteren Viertel, dann liegen in Deutschland die durchschnittlichen Differenzen (102 Punkte in der Mathematik) deutlich über dem OECD-Durchschnitt (92 Punkte).

Betrachtet man wiederum die Abstände in den Staaten mit internationalen Spitzenleistungen, dann fallen diese mindestens 20 Punkte (Niederlande), oft aber sogar 40 Punkte (Finnland, Korea, Japan, Kanada) geringer aus. Dieser Befund kann als Hinweis genommen werden, dass ein hohes Leistungsniveau in keinem Widerspruch steht zu einer schwachen Kopplung zwischen sozioökonomischer Herkunft und Kompetenz.

Weitere Merkmale der sozialen Herkunft, die zum Teil mit der sozioökonomischen Stellung assoziiert sind, stehen in einem Zusammenhang mit der (z. B. mathematischen) Kompetenz der Jugendlichen: die Bildungsabschlüsse der Eltern, kulturelle Besitztümer oder die Erwerbstätigkeit der Eltern zum Beispiel. Auch hier ist nachzuvollziehen, dass diese Merkmale unterschiedlich anregungsreiche und lernförderliche familiäre Umgebungen bedingen können. Die relative Chance, dass die Schüler zu der leistungsschwachen Gruppe gehören, ist dann sehr viel höher, wenn die Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen oder wenn sie zum unteren Viertel der Gesellschaft gehören.

Die Merkmale der sozialen Herkunft hängen auf der anderen Seite mit der Bildungsbeteiligung, also der Schulart zusammen, die von den Jugendlichen besucht wird. Die relative Chance, dass sie das Gymnasium besuchen, ist für Jugendliche aus dem obersten Viertel der Sozialschicht um ein Mehrfaches höher als für Jugendliche aus den unteren Sozialschichten (ca. siebenmal so hoch gegenüber dem Bezugswert des zweiten Viertels von unten). Bei Kontrolle der getesteten Lese- und Mathematikkompetenz reduziert sich diese relative Chance, bleibt aber immer noch ca. viermal so groß (gegenüber dem Bezugswert des zweiten Viertels). Diese Befunde dokumentieren, dass in Deutschland beträchtliche sekundäre Disparitäten der Bildungsbeteiligung vorliegen: Auch bei gleicher (in PISA getesteter) Kompetenz beeinflusst die soziale Herkunft die Chance eines Gymnasialbesuchs. Die Chance ist für Jugendliche aus den oberen Sozialschichten deutlich größer. An diesem Befund, auf den erstmals bei PISA 2000 aufmerksam gemacht wurde, hat sich bisher (bei PISA 2003) nichts geändert. Nach wie vor besteht der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung.

Was den Zusammenhang von Herkunft und Kompetenz anbetrifft, hat die OECD bei PISA 2003 unterschiedliche Herkunftsmerkmale zu einem neuen Index zusammengefasst, den ESCS (Index of Economic, Social and Cultural Status). Zieht man diesen Kennwert heran, dann können mit ihm in Deutschland 22,8 Prozent der Varianz der mathematischen Kompetenz aufgeklärt werden (gegenüber 16,8 Prozent im internationalen Durchschnitt). Nur in Ungarn und in Belgien ist der Zusammenhang noch stärker ausgeprägt. Ob die nachfolgende Generation eine höhere oder weniger hohe Kompetenz entwickelt, hängt also in Deutschland – mehr als in fast allen anderen Staaten – von der sozialen Herkunft ab. Die Disparitäten scheinen sich im Verlauf der Bildungsbiografie noch etwas zu vergrößern, denn die bei IGLU am Ende der vierten Klassenstufe festgestellte Kopplung zwischen Herkunft und Kompetenz fällt etwas geringer aus als die bei PISA auf der neunten Klassenstufe berechnete (vgl. Schwippert/Bos/Lankes 2003). Allerdings konnten in dem an PISA 2003 angekoppelten Längsschnitt keine mit Herkunft verbundenen differenziellen Kompetenzzuwächse festgestellt werden. Die Lernzuwächse von der neunten zur zehnten Klassenstufe fallen in allen Herkunftsgruppen im Mittel gleich groß aus (vgl. Prenzel u. a. 2006).

Nicht nur der internationale Vergleich zeigt, dass ein hohes Kompetenzniveau bei gleichzeitig relativ schwacher Kopplung zwischen Herkunft und Kompetenz erzielt werden kann (vgl. Abb. 3).

Auch innerhalb Deutschlands erreichen die Länder Bayern, Sachsen und Thüringen ein Kompetenzniveau über dem OECD-Durchschnitt bei einer (im innerdeutschen Vergleich) niedrigen Kopplung zwischen Herkunft und Kompetenz (der Anteil aufgeklärter Varianz liegt in diesen Ländern zwischen 14 und 15 Prozent). Diese Länder wiederum weisen einen relativ kleinen Anteil von Schülern auf oder unter der ersten Kompetenzstufe auf. Die Förderung



Abbildung 3: Mathematische Kompetenz in Relation zur Kopplung von Herkunft und Kompetenz (Varianzaufklärung [R²] durch den ESCS-Index) bei PISA 2003 (in Anlehnung an Prenzel u. a. 2005a, S. 257)

leistungsschwacher Schüler (bzw. vielleicht auch nur das Verhindern eines leistungsmäßigen Abdriftens) dürfte ein erster wichtiger Ansatzpunkt sein, um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzniveau in Deutschland zu verringern.

2.3.2 Migrationshintergrund und Kompetenz

Migration macht Schlagzeilen. Aktuelle Ereignisse unterstreichen die gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen von Zuwanderung, die durch Studien der letzten Jahre bereits ersichtlich wurden. Die Schlagzeilen verdecken allerdings die unterschiedlichen Facetten von Migration.

Der Begriff „Migrationshintergrund“ wird (zum Teil auch in den verfügbaren Statistiken) anhand unterschiedlicher Kriterien (Nationalität, Geburtsland, Sprachgebrauch, und dies differenziert nach mehreren Generationen) bestimmt. Relativ weit verbreitet und akzeptiert ist die Unterscheidung von vier Teilgruppen (vgl. OECD 2006c):

- *Ohne Migrationshintergrund:* Beide Elternteile sind in Deutschland geboren.
- *Mit einem im Ausland geborenen Elternteil:* Der andere Elternteil ist in Deutschland geboren.
- *Zweite Generation:* Der Jugendliche ist in Deutschland geboren, die Eltern im Ausland.
- *Zugewandert:* Beide Elternteile und der Jugendliche sind im Ausland geboren und nach Deutschland eingewandert.

Generell kann man davon ausgehen, dass Zuwanderer Mitglied der aufnehmenden Gesellschaft werden wollen. Eine Voraussetzung für die Teilhabe an der aufnehmenden Gesellschaft sind (z. B. sprachliche) Kompetenzen. Akkulturation (vgl. Esser 2001) als Erwerb entsprechender Kompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe heißt jedoch nicht, dass kulturelle Traditionen und Identitäten aufgegeben werden müssen.

Dennoch bedeutet Zuwanderung zunächst fast immer schlechtere Chancen für die Teilhabe an der aufnehmenden Gesellschaft und eine Entwicklungsaufgabe. Dieser Nachteil betrifft insbesondere die erste Zuwanderungsgeneration, wirkt sich aber offensichtlich auch auf nachfolgende Generationen aus. Auf der individuellen Ebene gibt Zuwanderung in der Vielzahl von Fällen Aussicht auf verbesserte persönliche Lebenschancen (Arbeitsplatz, Wohlstand, Sicherheit, Ausbildung der Kinder). Die Aussichten können aber nur realisiert werden, wenn Akkulturation erfolgt.

Umgekehrt ist es im Interesse der aufnehmenden Gesellschaft, den Akkulturationsprozess zu unterstützen. Erst mit der Akkulturation und Teilhabe werden die potenziellen Ressourcen der Zuwanderung gesellschaftlich zugänglich und nutzbar. Dies gilt in besonderem Maße für die Kinder von Zuwanderern und die zweite oder gar dritte Generation. Je nach Rahmenbedingungen gewinnen die potenziellen Ressourcen der Zuwanderung unterschiedliches Gewicht für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Zukunft des Landes.

2.3.2.1 Kompetenzniveau

Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in vielen Staaten ein im Mittel niedrigeres Kompetenzniveau entwickeln, zeigt wiederum der internationale Vergleich. In Tabelle 1 sind exemplarisch die Werte für mathematische Kompetenz eingetragen, die von Jugendlichen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund erreicht werden (vgl. Ramm u. a. 2004). In einer Reihe von Staaten sind keine (Kanada, Australien) oder nur teilweise signifikante (Neuseeland, USA) Unterschiede zwischen den Migrationsgruppen zu beobachten. Dieser Befund unterstreicht, dass sich die Migrationssituation in Staaten mit einer gezielten (und selektiven) Einwanderungspolitik deutlich anders darstellt als in den europäischen Staaten, die ganz andere Zuwanderungskonstellationen aufweisen.

Die Tabelle zeigt, dass Jugendliche, die mit ihren Familien zugewandert sind, in den mehr oder weniger vergleichbaren europäischen Staaten durchschnittlich zwischen 31 (Luxemburg) und 92 (Belgien) Punkten hinter dem jeweiligen nationalen Mittelwert zurückliegen. Der Abstand in Deutschland beträgt hier 49 Punkte. Jugendliche der zweiten Generation liegen in dieser Staatengruppe zwischen 17 (Luxemburg) und 75 (Belgien) Punkten zurück (Deutschland 71 Punkte). Für diese Gruppen sind hier also erhebliche Disparitäten zu beobachten.

Tabelle 1: Mathematische Kompetenz nach Migrationshintergrund bei PISA 2003 (in Anlehnung an Prenzel u. a. 2004, S. 257)

Staat	MW Gesamt	Ohne Migrationshintergrund		Ein Elternteil im Ausland geboren		Jugendliche in zweiter Generation		Zugewanderte Familien	
		Anteil in Prozent	Abstand zum Gesamtmittelwert	Anteil in Prozent	Abstand zum Gesamtmittelwert	Anteil in Prozent	Abstand zum Gesamtmittelwert	Anteil in Prozent	Abstand zum Gesamtmittelwert
Niederlande	538	81,8	14	7,2	5	7,1	-46	3,9	-66
Kanada	532	69,7	4	10,2	10	9,2	11	10,9	-2
Belgien	529	77,0	21	11,2	-16	6,3	-75	5,5	-92
Schweiz	527	64,4	19	15,6	2	8,9	-43	11,1	-74
Australien	524	58,8	1	18,5	10	11,7	-2	11,0	1
Neuseeland	523	64,2	2	15,9	19	6,6	-27	13,3	0
Frankreich	511	73,7	10	12,0	4	10,8	-39	3,5	-63
Schweden	509	79,4	9	9,0	6	5,7	-26	5,9	-84
Österreich	506	81,5	8	5,2	16	4,1	-47	9,2	-54
Deutschland	503	79,4	24	5,2	5	6,9	-71	8,5	-49
OECD-Durchschnitt	500	83,9	2	7,5	10	4,0	-19	4,6	-34
Norwegen	495	87,1	5	7,2	-5	2,3	-35	3,4	-57
Luxemburg	493	50,9	16	15,9	7	15,8	-17	17,4	-31
Vereinigte Staaten	483	78,8	6	6,8	15	8,3	-15	6,1	-30

Bemerkenswert ist in Deutschland der relative Unterschied zwischen zugewanderten Jugendlichen und der in Deutschland geborenen zweiten Generation, die deutlich schlechter abschneidet, obwohl sie in Deutschland aufgewachsen ist und das Bildungssystem durchlaufen hat. Allerdings verbergen sich hinter diesen Migrationskonstellationen unterschiedliche Herkunftskulturen: Die zugewanderten Jugendlichen kommen zu einem großen Teil aus ehemaligen sowjetischen Republiken (oft als Aussiedler); die zweite Generation umfasst dagegen zu einem großen Teil Jugendliche, deren Eltern aus der Türkei zugewandert waren. Wie Tabelle 1 erkennen lässt, sind die Probleme der Zuwanderung und Akkulturation in keinem europäischen Land, das eine vergleichbare Migrationskonstellation aufweist, als auch nur einigermaßen befriedigend gelöst zu bewerten. Nebenbei sollte aber darauf hingewiesen werden, dass in Staaten wie den Niederlanden zwar ebenfalls große Leistungsabstände festzustellen sind, allerdings liegt der Mittelwert der mathematischen Kompetenz dort 35 Punkte über dem deutschen. Entsprechend erreichen auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund dort ein höheres Leistungsniveau als die Vergleichsgruppe in Deutschland.

2.3.2.2 Migrationshintergrund und soziokulturelle Herkunft

Bei der Interpretation der Unterschiede nach Migrationshintergrund ist zu beachten, dass der Migrationshintergrund und die soziale (z. B. HISEI) und soziokulturelle (z. B. ESCS) Herkunft eng miteinander verknüpft sind. Zugewanderte Jugendliche kommen ebenso wie Jugendliche der zweiten Generation sehr viel häufiger aus Familien mit einem sehr niedrigen sozioökonomischen Status. Berücksichtigt man gleichzeitig Merkmale der sozialen Herkunft, dann erklärt der Migrationsstatus nur mehr einen kleinen (ca. drei Prozent) Varianzanteil der (mathematischen) Kompetenz. Dieser Befund weist auf die Gefahr hin, den Faktor „Migration“ in seiner Bedeutung zu überschätzen: Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden in den Tests vor allem auch deshalb schlecht ab, weil sie aus Familien mit einem sehr niedrigen sozioökonomischen Status kommen. Dennoch leistet der Faktor Migration einen eigenen Erklärungsbeitrag. Es gibt eine sehr problematische Kombination von Migration und sozialer Herkunft, die sehr ungünstige Bedingungen für die Kompetenzentwicklung und für die Bildungsbeteiligung impliziert. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an den weiterführenden Schulen unterrepräsentiert, bei Klassenwiederholungen dagegen überrepräsentiert.

2.3.2.3 Herkunftskultur

In Deutschland macht, wie bereits erwähnt, die Herkunftskultur einen Unterschied. Dieser schlägt sich nicht nur in den Kompetenzwerten nieder, sondern in der Häufigkeit, im Alltag vorwiegend Deutsch oder die Muttersprache zu verwenden bzw. zwischen diesen häufig zu wechseln. Während Jugendliche mit dem Herkunftsland Polen im Alltag häufig konsequent deutsch sprechen (63,6 Prozent), fällt der Anteil bei Jugendlichen mit dem Herkunftsland Türkei deutlich niedriger aus (31,9 Prozent).

2.3.2.4 Akkulturation

Unterschiede im alltäglichen Sprachgebrauch, in der Akkulturation also, erklären zu einem beträchtlichen Anteil die Kompetenzunterschiede zwischen den Migrationsgruppen. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die vorwiegend Deutsch sprechen, erreichen nahezu ein durchschnittliches Niveau mathematischer Kompetenz. Die Abstände vergrößern sich, wenn die Jugendlichen zwischen Muttersprache und Deutsch wechseln oder gar vorwiegend ihre Muttersprache verwenden. Diese Ergebnisse unterstreichen die besondere Bedeutung der Akkulturation und Sprachkompetenz.

Insgesamt legen die Befunde nahe, genau zu differenzieren, wenn von Migration die Rede ist. Eine beträchtliche Zahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchläuft die Schule mehr oder weniger problemlos. Allerdings gibt es einen überproportional großen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der in allen Domänen Leistungen auf oder unter der ersten Kompetenzstufe zeigt. Diese jungen Menschen haben sehr ungünstige Lebensperspektiven. Die Problemlage wird oft durch Kompositionseffekte an den Schulen verstärkt, die sehr große Anteile von Jugendlichen mit entsprechenden Ausgangslagen zu unterrichten haben. Eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung und Schulkarriere kommt der Beherrschung der Sprache des aufnehmenden Landes zu. Die konsequente Forderung und Förderung der Sprachkompetenz kann in Deutschland noch verstärkt wer-

den. Anlass zu denken gibt die unterschiedliche Migrationskonstellation in den Staaten mit gezielter und selektiver Einwanderungspolitik. In den europäischen Staaten werden sich die Probleme nicht allein mit pädagogischen Mitteln lösen lassen. Migration ist eine besondere Bedingung für die Kompetenzentwicklung, aber die Unterstützung der Kompetenzentwicklung sollte an der jeweiligen Merkmalslage (der Kompetenz) ansetzen und nicht primär am Hintergrundmerkmal (Migration). Auf pädagogischer Seite besteht letztlich das Problem, mit heterogenen Lernvoraussetzungen (in Kompetenz, Motivation, Einstellung) umzugehen.

3 Übergänge im Bildungssystem

In dem Maße, in dem die Heterogenität der Ausgangsbedingungen von Lernen in ihrer Diversität als wesentlicher Basisfaktor für die hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems gelten muss, setzt sich die dort angelegte Chancenungleichheit am wirksamsten bei den Übergängen im Bildungssystem fort. Wenn das Bildungssystem nach anderen Merkmalen als denen der Leistungsfähigkeit seiner Teilnehmer Aufstiegschancen vergibt, entstehen Ungerechtigkeiten und gesellschaftliche Effekte der Vernichtung von intellektuellem Potenzial, die mittelfristig zu einem negativen Standortfaktor werden. Die an den Übergängen auftretenden Ungerechtigkeiten müssen deshalb markiert und beseitigt werden.

3.1 Zugang zum Kindergarten und Übergang von Vorschule in die Grundschule

3.1.1 Situation

Kindergarten und Grundschule bilden im deutschen Bildungssystem getrennte Bildungsstufen mit z. B. unterschiedlichen administrativen Zuordnungen, Ausbildungsstrukturen des Personals, curricularen Strukturen und pädagogischen Orientierungen und Traditionen. Von daher wird dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule schon seit langem eine besondere Aufmerksamkeit zugewandt. Im Folgenden wird der Begriff „Kindergarten“ als Oberbegriff für die verschiedenen Formen einer institutionellen Betreuung von Kindern ab etwa dem dritten Lebensjahr bis zum Übergang in die Grundschule benutzt und anderen Bezeichnungen wie z. B. „Kindertagesstätte“ vorgezogen, da er in der Tradition von Friedrich Fröbel immer schon explizit dem Bildungsgedanken verpflichtet ist.

Gegenwärtig sind verschiedene Problemzonen festzustellen, die im Folgenden dargestellt werden.

3.1.1.1 Nutzung von Kindergärten

Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindergarten leisten im allgemeinen Sinne eine Schulvorbereitung der Kinder. Mit dem Eintritt in den Kindergarten werden Kinder gegenüber ihren Erfahrungen in der Familie mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Sie müssen z. B. in einer größeren Kindergruppe mit einer gewissen Unübersichtlichkeit zurechtkommen. An sie werden andere Rollenerwartungen als in der Familie gestellt; sie müssen sich an allgemeinen Regeln orientieren und erfahren gegenüber der Familie eine gewisse affektive Neutralität im Umgang mit anderen. Vor allem machen die Kinder im Kindergarten vielfältige Erfahrungen im Umgang mit anderen Kindern, mit dem Fachpersonal und mit Spiel- und Lernmaterialien. Dabei erwerben die Kinder im sozial-emotionalen wie auch im kognitiven Bereich Kompetenzen, die ihnen helfen, die späteren Anforderungen in der Grundschule zu bewältigen. Aus dieser Perspektive ist es wünschenswert, dass alle Kinder einen Kindergarten über eine längere Zeit besuchen, um von seinen Bildungsmöglichkeiten und der damit gegebenen Schulvorbereitung zu profitieren. Allerdings zeigen sich bei Nutzung eines Kindergartens – neben

lokal-regionalen Unterschieden – Ungleichheiten: Ältere Kinder besuchen deutlich häufiger einen Kindergarten als jüngere (2002: 59 Prozent der Dreijährigen, 93 Prozent der Fünffjährigen); Kinder aus bildungsfernen Milieus und/oder Kinder mit Migrationshintergrund erfahren seltener bzw. zeitlich kürzer den Bildungsort Kindergarten, obwohl die Unterschiede hier eher moderat sind (vgl. Fuchs 2005). Für diese Ungleichheiten dürften sowohl Angebotsaspekte als auch eine nach kindlichen oder familialen Merkmalen variierende Nachfrage eine Rolle spielen.

Die folgende Abbildung 4 zeigt beispielhaft die Wirkung eines zeitlich kürzeren Besuchs des Bildungsorts Kindergarten. In der IGLU-Studie wurde nachgewiesen, dass Kinder, die einen Kindergarten länger als ein Jahr besuchten, gleichaltrigen Kindern mit einem Kindergartenbesuch von weniger als einem Jahr in ihren Lesekompetenzen am Ende der vierten Klasse um ein Schuljahr voraus waren.

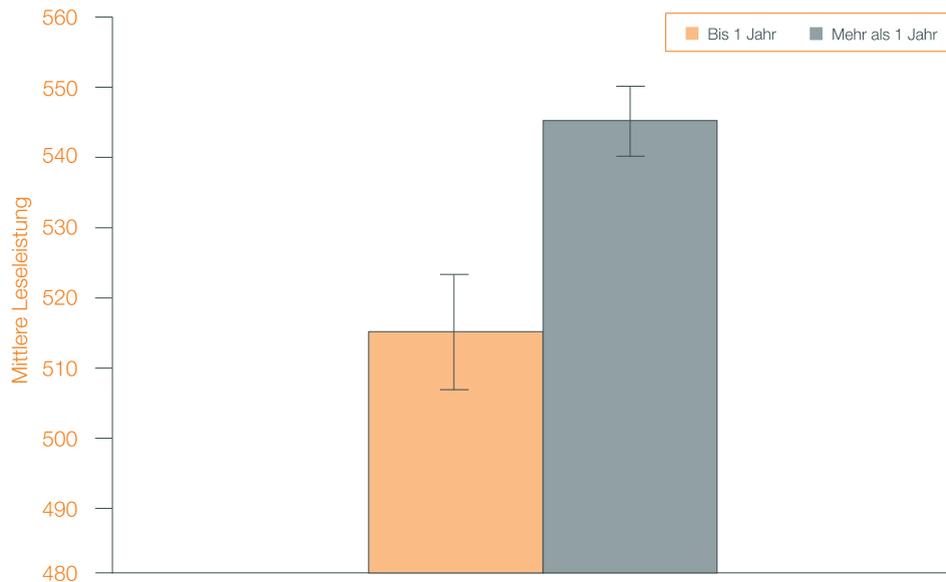


Abbildung 4: Lesekompetenz nach Dauer des Besuchs von Vorschule oder Kindergarten (in Anlehnung an Bos u. a. 2004a, S. 84)

3.1.1.2 Bereichsspezifische Förderung

Unabhängig davon, ob der heutige Kindergarten bereits eine Schulvorbereitung leistet, wird erst seit kürzerer Zeit verstärkt eine bereichsspezifische Förderung – als Ergänzung der herkömmlichen Kindergartenarbeit – diskutiert. Die Entwicklung von kindlichen Kompetenzen beginnt weit vor Schulbeginn, und sie ist weitgehend an spezifische Lernbereiche wie z. B. Sprache bzw. Mathematik gebunden. Die besondere Bedeutung des Vorwissens bzw. des vorherigen Kompetenzerwerbs für spätere (schulische) Kompetenzen legt es nahe, bereits im Kindergarten stärker als bisher kindliche Kompetenzen gezielt in spezifischen Bildungsbereichen aufzubauen. Die Erwartung ist, dass dadurch das spätere Lernen in der Grundschule vorbereitet und den Kindern der Übergang zu den Lernprozessen in der Schule erleichtert

wird (vgl. Roßbach 2006). Über die Verbreitung und Realität bereicherspezifischer Förderungen ist aber wenig bekannt.

3.1.1.3 Ausbildungsniveau des pädagogischen Personals im Kindergarten

Als ein Defizit des Kindergartens in Deutschland wird an verschiedenen Stellen auf das Ausbildungsniveau des Fachpersonals verwiesen (Fachschulniveau). Mit Ausnahme von Deutschland und Österreich ist in allen Ländern Europas die Ausbildung zumindest für einen Teil des pädagogischen Personals in vorschulischen Bildungseinrichtungen auf Hochschulniveau angesiedelt. Das „niedrigere“ Ausbildungsniveau in Deutschland wird über einen zu gering ausgeprägten Bildungsauftrag für den Kindergarten und eine unzureichende Vorbereitungsaufgabe für den Übergang in die Grundschule – obwohl hierzu empirische Untersuchungen fehlen – erklärt.

3.1.1.4 Zurückstellungen

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule stellt für einen Teil der Kinder eine problematische Veränderung dar. Allerdings sind Aussagen wie z. B., dass in Deutschland der Anteil der Kinder mit Übergangsproblemen ein Drittel bis zur Hälfte der Kinder ausmacht, empirisch zurzeit nicht belegbar. Einen „harten“ Indikator für Probleme im Übergang stellen die Zurückstellungen von Kindern dar, die dem Alter nach zwar schulpflichtig sind, die aber noch nicht als schulfähig betrachtet werden. Der Anteil an Zurückstellungen eines Einschulungsjahrgangs ist zwar – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Bundesländern – nach einem Anstieg in den 1990er Jahren gegenwärtig etwas gesunken, beträgt aber immer noch rund fünf bis sechs Prozent. Als individuelle Ursachen bzw. Gründe für eine Zurückstellung spielen – neben individuellen Lernvoraussetzungen – verschiedene Faktoren eine Rolle: Männliche und jüngere Kinder (d. h. nahe am Stichtag geboren) werden häufiger zurückgestellt als weibliche und ältere Kinder. Weiterhin werden fehlende Förderung im Kindergarten, mangelndes häusliches Anregungsniveau, Migrationshintergrund, niedrige soziale Herkunft oder Berufstätigkeit der Mutter genannt (vgl. Roßbach 2001) – letztlich Merkmale, die zu einer Bildungungerechtigkeit beitragen. In allen Bundesländern gibt es politische Bestrebungen, das Ausmaß der Zurückstellungen zu reduzieren oder überhaupt Zurückstellungen zu vermeiden.

3.1.1.5 Einschulungsalter

Bei den zuletzt genannten politischen Bestrebungen spielt ebenfalls der Wunsch eine Rolle, das Einschulungsalter insgesamt vorzuverlegen. Maßnahmen hierzu sind zum einen eine Erhöhung des Anteils an vorzeitigen Einschulungen, zum anderen Verschiebungen des Stichtags für eine Einschulung (weiter gegen Ende des Kalenderjahres), so dass im Durchschnitt der zur Einschulung anstehende Schülerjahrgang insgesamt jünger wird. Hintergrund dieser Maßnahmen sind Bestrebungen, die Verweildauer im Schulsystem zu reduzieren. Eine frühere Einschulung muss aber immer im Zusammenhang mit weiteren Maßnahmen wie Senkung der Wiederholerquoten, Verkürzung des Gymnasialbesuchs oder Verkürzung der Studierendauer gesehen werden.

3.1.2 Reformen

Vor diesem Hintergrund und auf der Basis von nationalen wie internationalen Erfahrungen existieren verschiedene Dimensionen von Erfolg versprechenden Lösungsansätzen, um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule optimal und bildungsgerechter zu gestalten. Einige werden im Folgenden entsprechend dem aktuellen Reformstand diskutiert.

3.1.2.1 Weiterer Ausbau des Kindergartenbereichs

Seit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ab dem dritten Lebensjahr 1996 wurde vor allem in den alten Bundesländern der Kindergartenbereich deutlich ausgebaut. Es gibt aber weiterhin regionale Versorgungsschwierigkeiten. Zudem bezieht sich der Rechtsanspruch nur auf einen halbtägigen Betreuungsplatz. Zukünftig sinkende Geburtenzahlen erleichtern es zwar, jedem Kind in dem entsprechenden Alter einen zu seinen Bedürfnissen (und den seiner Familie) passenden wohnortnahen Betreuungsplatz anzubieten. Gleichzeitig ist aber zu berücksichtigen, dass auch vermehrt zweijährige Kinder in die Kindergärten aufgenommen werden (sollten), was unter dem Gesichtspunkt der Förderung ihrer Bildungsprozesse und der Aufhebung von Bildungsungerechtigkeiten nur gewünscht werden kann. Regionale Disparitäten im Angebot an Kindergartenplätzen müssen deshalb vermieden werden. Die Sicherung angemessener Kindergartenplätze darf allerdings auch nicht ausgespielt werden gegen den Ausbau des Betreuungsangebots für jüngere Kinder oder für die außerschulische Betreuung von Kindern im Schulalter.

3.1.2.2 Verbesserung der Förderqualität im Kindergarten

Dreh- und Angelpunkt der Verbesserung von Bildungschancen und -gerechtigkeit ist die in den Kindergärten vorhandene Förderqualität. Dies bezieht sich auch auf die bereits genannten bereichsspezifischen Förderungen. Hierzu müssen entsprechende Materialien entwickelt, erprobt und über Fortbildungsmaßnahmen verbreitet werden. Benötigt werden darüber hinaus systematische Maßnahmen der Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung, die auch nach außen – an die Familien – dokumentiert werden. Eine Möglichkeit wäre hier ein „nationales Gütesiegel“ für pädagogische Qualität in Kindergärten, das von einer außen stehenden Instanz vergeben werden könnte (vgl. Tietze/Förster 2005).

3.1.2.3 Weiterentwicklung von Bildungsplänen für die Arbeit im Kindergarten

In allen Bundesländern sind in den letzten Jahren Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne für die Arbeit in Kindergärten entwickelt worden, nicht zuletzt um die Unterschiede zwischen Kindergärten zu reduzieren und um zu mehr Verbindlichkeit in der Arbeit beizutragen. Im Hinblick auf die Verbindung der beiden Bildungsstufen Kindergarten und Grundschule ist zumindest eine bundeslandinterne Abstimmung der entsprechenden Bildungs- und Lehrpläne wünschenswert. Im Hinblick auf die Gesamtperspektive der Kompetenzentwicklung von Kindern, die nicht an den Abgrenzungen von Bildungsstufen Halt macht, sollten abgestimmte Bildungspläne entwickelt werden, die z. B. die Spanne von null bis zehn oder zwölf Jahren im Auge haben. Hierzu gibt es internationale Vorbilder wie z. B. England. Allerdings dürfte

die Steuerungsfunktion von Bildungsplänen dann erheblich eingeschränkt sein, wenn ihre Umsetzung nicht systematischen Evaluationsstudien unterzogen wird.

3.1.2.4 Reform der Ausbildung des pädagogischen Personals im Kindergarten

Angesichts des im internationalen Vergleich eher niedrigen formalen Ausbildungsniveaus gibt es in Deutschland derzeit Bestrebungen, das formale Ausbildungsniveau des pädagogischen Personals z. B. auf Fachhochschulniveau anzuheben. Als wichtig angesehen werden in diesem Zusammenhang auch gemeinsame Ausbildungsabschnitte und/oder Fortbildungsveranstaltungen für Fachkräfte von vorschulischen Bildungseinrichtungen zusammen mit Grundschullehrkräften. Auch wenn solche Initiativen sehr bedeutsam und Erfolg versprechend sind, bleibt eine grundsätzliche Frage offen: Was sind die spezifischen Ausbildungs- und Fortbildungsinhalte, die auf Hochschulniveau vermittelt werden müssen, um zu einer verbesserten Praxis in Kindergärten wie auch in Grundschulen zu kommen? Hier besteht noch ein deutlicher Klärungsbedarf. Dennoch ist die Weiterentwicklung der Ausbildung des Fachpersonals von Kindergärten über Entwicklungen und Modellversuche auf verschiedenen Ebenen ein wichtiger Schritt.

3.1.2.5 Verbesserung der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

Forderungen nach einer verbesserten Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule haben in Deutschland eine lange Tradition. Gefordert werden z. B. Treffen zwischen Kindergartenleitungen und Schulleitungen, wechselseitiger Austausch von Informationen über die Arbeit in den beiden Institutionen, Beratungen über die Vorbereitung der Kinder auf den Übergang zur Schule, Besuche von Erziehern in Schulklassen und von Lehrern im Kindergarten, Teilnahme von Lehrern an Elternversammlungen im Kindergarten, Besuche von Kindergartengruppen in der Grundschule und von Schulkindern im Kindergarten. Allerdings weisen viele Erfahrungen und auch Untersuchungen darauf hin, dass die Möglichkeiten einer solchen Kooperation in der Praxis bei Weitem nicht ausgeschöpft werden (vgl. Roßbach 2006). Benötigt werden deshalb festere Strukturen von Kooperationsmaßnahmen mit einer gewissen Verbindlichkeit und einer Einordnung in lokale Netzwerke.

3.1.2.6 Strukturreform – neue Schuleingangsstufe

In 15 Bundesländern wird seit 1992 eine *neue* Schuleingangsstufe erprobt (vgl. Faust 2006). Während die *alte* Eingangsstufe der 1960er/1970er Jahre eine Einschulung mit fünf Jahren vorsah und fünf- und sechsjährige Kinder (nullte und erste Klasse) gemeinsam fördern wollte, belässt es die neue Eingangsstufe bei der Einschulung mit sechs Jahren, fasst aber erste und zweite Klasse jahrgangsübergreifend zusammen. In der neuen Eingangsstufe werden die ersten zwei Grundschuljahre neu gestaltet. Zentrale Modellelemente sind der Verzicht auf Selektion am Schulanfang und die integrierte Förderung der Kinder in der Eingangsstufe, die unter herkömmlichen Bedingungen zurückgestellt worden wären. Insbesondere zur Förderung dieser Kinder sollen Sozialpädagogen mitarbeiten. Ein weiteres zentrales Element ist eine Flexibilisierung der Lernzeit durch eine unterschiedliche Verweildauer in den ersten beiden Klassenstufen. Für die leistungsfähigeren Kinder ist ein Übergang in die dritte Klasse

nach nur einem Jahr in der Eingangsstufe möglich. Für die langsamer lernenden und/oder noch nicht „schulfähigen“ Kinder kann die Lernzeit um ein Schuljahr verlängert werden. Ein weiteres Element einer Flexibilisierung der Lernzeit bietet die Möglichkeit von zwei Einschulungsterminen pro Schuljahr (z. B. eine anderthalbjährige Verweildauer in der Eingangsstufe bei einem Einschulungstermin in der Mitte des Schuljahres).

3.1.2.7 Weitere Strukturreformen

Über die neue Schuleingangsstufe hinausgehende Strukturreformen – wie z. B. eine neue Schule für Kinder von vier bis zwölf Jahren wie in den Niederlanden – sind zurzeit in Deutschland nicht in Sicht und sind bei der gegebenen Trägerstruktur von Kindergärten und der Abgrenzung von Elementar- und Primarbereich gegenwärtig schwer realisierbar. Hier bedarf es einer Revision dieser Verantwortlichkeiten, um den Abstand des deutschen Systems von anderen europäischen Ländern nicht noch weiter zu vergrößern. Zu berücksichtigen ist dabei aber, dass nicht eine (andere) Struktur als solche zu einer besseren Bildungsförderung und Vermeidung von Bildungsungerechtigkeit führt. Vielmehr kommt es immer auf die realisierte Förderqualität in Kindergarten und Grundschule an: Unabhängig von gegebenen oder gewünschten Strukturen ist entscheidend, ob die Förderqualitäten in den beiden Bildungsstufen aufeinander bezogen und anschlussfähig sind.

Mehrere der genannten Lösungsmöglichkeiten umfasst der Modellversuch „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“. KiDZ ist ein Kooperationsprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., unterstützt durch den VBM – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V. und der Stiftung Bildungspakt Bayern (www.bildungspakt-bayern.de). In den altersgemischten KiDZ-Gruppen betreuen, erziehen und bilden jeweils ein Erzieher, ein Kinderpfleger und ein Grundschullehrer die Kinder gemeinsam im Kindergarten. Der Grundschullehrer ist nicht nur für ein paar Stunden pro Woche in der Gruppe, sondern als Vollzeitbeschäftigter. Die drei Berufsgruppen ergänzen sich mit ihren unterschiedlichen professionellen Hintergründen und Erfahrungen und lernen voneinander und miteinander. Insofern ist KiDZ auch ein besonderes Kooperationsmodell von Kindergarten und Grundschule. Dabei können gemeinsam neue (speziell auch bereichsspezifische) Fördermöglichkeiten im Kindergarten erprobt werden. Nach einer dreijährigen Verweildauer in den KiDZ-Gruppen gehen die Kinder dann über in eine jahrgangsgemischte Eingangsstufe.

3.1.3 Bewertung getroffener und unterlassener Entscheidungen

Ungleichheiten und Bildungsungerechtigkeiten existieren im Übergang von Kindergarten zur Grundschule, obwohl das genaue Ausmaß und die Entstehungsprozesse noch unzureichend empirisch aufgeklärt sind. Die skizzierten Lösungsdimensionen beschreiben ein breites Spektrum an politischen Handlungsmöglichkeiten, die teilweise allerdings in unterschiedlicher Realisierungstiefe in verschiedenen Bundesländern umgesetzt werden. Suboptimale Umsetzungen beeinträchtigen aber die Erreichung der Ziele einer Verbesserung der individuellen Bildungsförderung und der Bildungsgerechtigkeit. Die in den 16 Bundesländern getroffenen

politischen Entscheidungen unterscheiden sich allerdings sehr stark, so dass folgend nur übergreifende Umsetzungsprobleme benannt werden können.

3.1.3.1 Obligatorisches letztes Kindergartenjahr und Beitragsfreiheit

Um allen Kindern ab einem frühen Zeitpunkt einen Kindergartenbesuch zu ermöglichen und um regionale und/oder soziale Disparitäten im Besuch zu reduzieren, werden zusammen mit dem quantitativen Ausbau des Kindergartenbereichs weitere Aspekte diskutiert. Forderungen, zumindest den Besuch des letzten Kindergartenjahres obligatorisch zu machen, um alle Kinder einzubeziehen – wie jüngst von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2006) erhoben –, sind derzeit im politischen Handeln der Länder nicht zu erkennen. Eine Beitragsfreiheit für den Kindergartenbesuch, um dadurch den Besuch für einkommensschwächere Familien zu erleichtern, gibt es gegenwärtig nur in Rheinland-Pfalz und im Saarland, und hier nur für das letzte Kindergartenjahr (in Berlin ab 2007). Es ist allerdings eine offene Frage, ob eine Beitragsfreiheit zu einem erhöhten Kindergartenbesuch von Kindern aus einkommensschwachen Familien führt, da die Elternbeiträge bereits jetzt nach Einkommenshöhe gestaffelt sind (zum Teil auch Befreiungen bei niedrigem Einkommen möglich sind). Internationale Untersuchungen zeigen auf, dass Kinder von einem Beginn einer institutionellen Betreuung mit dem vollendeten zweiten Lebensjahr profitieren können (vgl. Roßbach 2005). Eine entsprechende Vorverlegung des derzeit geltenden Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ab dem vollendeten dritten Lebensjahr gibt es allerdings nur in Thüringen (ab zweieinhalb Jahre) und Sachsen-Anhalt (ohne untere Altersgrenze) sowie ab 2010 in Rheinland-Pfalz (ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr). Um speziell Kinder mit Migrationshintergrund und/oder aus einkommensschwachen oder bildungsfernen Schichten vermehrt schon zu einem frühen Zeitpunkt zu einem Kindergartenbesuch zu bewegen, sind vermutlich auch besondere „Werbemaßnahmen“ erforderlich. Solche Maßnahmen müssen aber – soweit erkennbar – in allen Bundesländern noch entwickelt werden.

3.1.3.2 Bildungspläne

Die in den Bundesländern entwickelten Bildungspläne unterscheiden sich untereinander dadurch, auf welche Altersgruppe sie sich beziehen. In einigen Ländern wird primär die Förderung der Altersgruppe von drei Jahren bis Schulbeginn angesprochen, in anderen von der Geburt bis Schulbeginn oder von der Geburt bis zum Alter von zehn oder 14 Jahren. Im Hinblick auf eine Erleichterung der Übergänge zwischen Bildungsstufen sind größere Altersspannen wünschenswert. Inwieweit die Bildungspläne tatsächlich verbindlich sind und entsprechend vor Ort umgesetzt werden, kann letztlich nicht entschieden werden, da die dafür erforderlichen systematischen Evaluationsstudien in keinem Bundesland zu sehen sind.

3.1.3.3 Sprachförderung

Eine der wichtigsten Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen in der Grundschule ist eine ausreichende Beherrschung der deutschen Sprache. Sprachförderung nimmt im Kindergarten schon immer einen besonderen Stellenwert ein. Dementsprechend wird auch in al-

len Bildungsplänen besonderer Wert auf Sprachförderung und das Erlernen der deutschen Sprache gelegt. Daneben gibt es noch spezielle Fördermaßnahmen für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen, entweder für alle Kinder oder beschränkt auf Kinder mit Migrationshintergrund. Solche Fördermaßnahmen – verbunden mit Sprachstandserhebungen und gezielten Förderkursen – gibt es vor allem in den westlichen Bundesländern, wobei die länderspezifischen Regeln derzeit im Fluss sind. Unterschiede bestehen vor allem darin, auf welche Adressatengruppen sich diese Maßnahmen beziehen (entweder alle Kinder mit und ohne Migrationshintergrund wie z. B. in Baden-Württemberg oder nur für Kinder mit Migrationshintergrund wie z. B. in Bayern), wann der Sprachstand erhoben wird (in der Regel mit der Anmeldung zur Einschulung oder am Ende des vorletzten Kindergartenjahres vor der Einschulung bzw. am Beginn des letzten Kindergartenjahres), welches Verfahren zur Feststellung des Sprachstands benutzt wird und wie dieses theoretisch und empirisch abgesichert ist, wie umfangreich der anschließende Sprachförderkurs ist und wo er stattfindet (ein halbes oder ganzes Jahr vor der Einschulung mit unterschiedlichen Stundenzahlen pro Woche; im Kindergarten oder in der Grundschule) und wie verbindlich die Teilnahme an den Förderkursen ist (freiwillig oder in unterschiedlichen Graden verpflichtend). Wird die Sprachstandserhebung an die Schulanmeldung gekoppelt, so findet diese in der Regel im Herbst des der Einschulung vorangehenden Jahres statt bzw. wurde auf diesen Zeitpunkt vorgezogen. In Nordrhein-Westfalen gilt ab 2007, dass bereits zwei Jahre vor der Einschulung das Schulamt prüft, ob die Sprachentwicklung der Kinder altersgemäß ist und ob sie hinreichend die deutsche Sprache beherrschen. Unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit sind solche Maßnahmen/Förderkurse zu bevorzugen, die sich auf alle Kinder mit Problemen in der Beherrschung der deutschen Sprache beziehen, bei denen die Erhebung des Sprachstands möglichst früh stattfindet (mindestens gegen Ende des vorletzten Kindergartenjahres), bei denen diagnostisch abgesicherte und erprobte Verfahren zur Feststellung des Sprachstands benutzt werden, bei denen das Förderprogramm sich mindestens auf ein Jahr und eine substanzielle Stundenzahl pro Woche (fünf bis zehn Stunden) erstreckt, die Teilnahme verpflichtend ist und der Erfolg der Maßnahmen sorgfältig überprüft wird.

3.1.3.4 Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

In allen Bundesländern wird in den einschlägigen Gesetzen, Verwaltungsvorschriften etc. auf Maßnahmen der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule eingegangen, die den Kindern den Übergang erleichtern können und die deshalb auch unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit bedeutsam sind. In der Regel werden dabei Kooperationsmaßnahmen aufgelistet, die den Rahmen dessen abstecken, was alles realisiert werden könnte. Verbindliche Strukturen der Kooperation sind weniger zu erkennen, wären aber notwendig, um die Kooperationsmaßnahmen aus der Beliebigkeit zu befreien.

3.1.3.5 Neue Schuleingangsstufe

Die zentralen Elemente der neuen Schuleingangsstufe zielen auf einen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ohne Selektion – was gerade unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit relevant ist – sowie auf eine Senkung des durchschnittlichen Einschulungsalters (Modellelemente wie Verzicht auf Zurückstellungen und integrierte Förderung

der sonst vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder, Flexibilisierung der Verweildauer in der Eingangsstufe, zwei Einschulungstermine pro Schuljahr). Die Realisierungen der neuen Schuleingangsstufe unterscheiden sich aber zwischen den Bundesländern, und nicht alle genannten Modellelemente werden in jedem Land umgesetzt (ausführlicher bei Faust 2006). Ein Verzicht auf jahrgangsübergreifende Lerngruppen in der Eingangsstufe (was z. B. in Bremen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen möglich, hingegen in Sachsen nicht vorgesehen ist) verhindert eine flexible Verweildauer ohne Klassenwiederholung oder Überspringen einer Klasse. Besonders problematisch und wenig Erfolg versprechend sind Realisierungen, bei denen auf zusätzliches Personal in der Eingangsstufe (Zwei-Pädagogen-System) zur besonderen Förderung von schwächeren, aber auch von leistungsstärkeren Schülern verzichtet wird (wie z. B. in Bayern, Niedersachsen, Sachsen und Thüringen, wobei es in Bayern, Niedersachsen und Thüringen Zuschläge von bis zu fünf Stunden gibt). Dies muss nicht immer sozialpädagogisches Personal sein, das für spezifische Förderaufgaben erst noch speziell geschult werden muss.

3.1.3.6 Einschulungsalter

Das politische Ziel der Senkung des durchschnittlichen Einschulungsalters kann als – allerdings nicht ausreichende – Sofortmaßnahme auch erreicht werden, indem der Stichtag für eine Einschulung (seit 1964 Vollendung des sechsten Lebensjahres bis zum 30.06. eines Kalenderjahres) weiter an das Jahresende verschoben wird. Sechs Bundesländer gehen derzeit diesen Weg bzw. planen ihn (Thüringen 01.08.; Rheinland-Pfalz 31.08.; Baden-Württemberg und Brandenburg 30.09.; Bayern und Berlin 31.12.). Insgesamt führen diese Umsetzungen und Planungen in den verschiedenen Bundesländern aber nur zu einer moderat früheren Einschulung, die letztlich nur eine Entwicklung im Zeitraum von 1955 bis 1964 rückgängig macht, als das Einschulungsalter um insgesamt etwa fünf Monate erhöht worden war.

3.1.3.7 Ausbildung des pädagogischen Personals im Kindergarten

Modellversuche und Überlegungen zu einer Anhebung des formalen Ausbildungsniveaus stehen in Deutschland erst am Anfang, so dass noch keine Aussagen über Erfolge bzw. politische Entscheidungen getroffen werden können.

3.2 Von der Grundschule in den Sekundarbereich I

3.2.1 Situation

In fast allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland gehen die Kinder nach Beendigung der vierten Jahrgangsstufe in unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I. Von den Grundschullehrern bzw. von den Eltern wird erwartet, dass sie die Kinder am Ende der Grundschulzeit auf eine für sie optimale weiterführende Schule schicken. Die Schullaufbahnempfehlung der abgebenden Schule ist ein wichtiges Kriterium für die Wahl der weiterführenden Schulform. Diese Empfehlung – so ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus den 1970er Jahren – soll neben den Leistungen in Bezug auf die fachlichen Ziele der

Lehrpläne (vor allem über die Noten in Deutsch und Mathematik indiziert) auch für den Schulerfolg wichtige allgemeine volitionale und motivationale Persönlichkeitsmerkmale der Kinder berücksichtigen (vgl. KMK 2006a). Die Elternentscheidung richtet sich mehrheitlich nach der Lehrkraftempfehlung, und zwar zu rund drei Viertel bei der Hauptschulempfehlung, über rund zwei Drittel bei der Realschulempfehlung und bis zu mehr als 90 Prozent bei der Gymnasialempfehlung (vgl. Bos u. a. 2004b).

3.2.2 Kompetenz als Kriterium der Schullaufbahneempfehlung

Nach den Ergebnissen der Internationalen-Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), der ersten für Deutschland repräsentativen Untersuchung zu Kompetenzen von Grundschulkindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe (vgl. Bos u. a. 2003a), wurden in Deutschland für knapp 30 Prozent der Kinder eine Hauptschulempfehlung und jeweils für rund 35 Prozent eine Realschul- und Gymnasialempfehlung ausgesprochen.

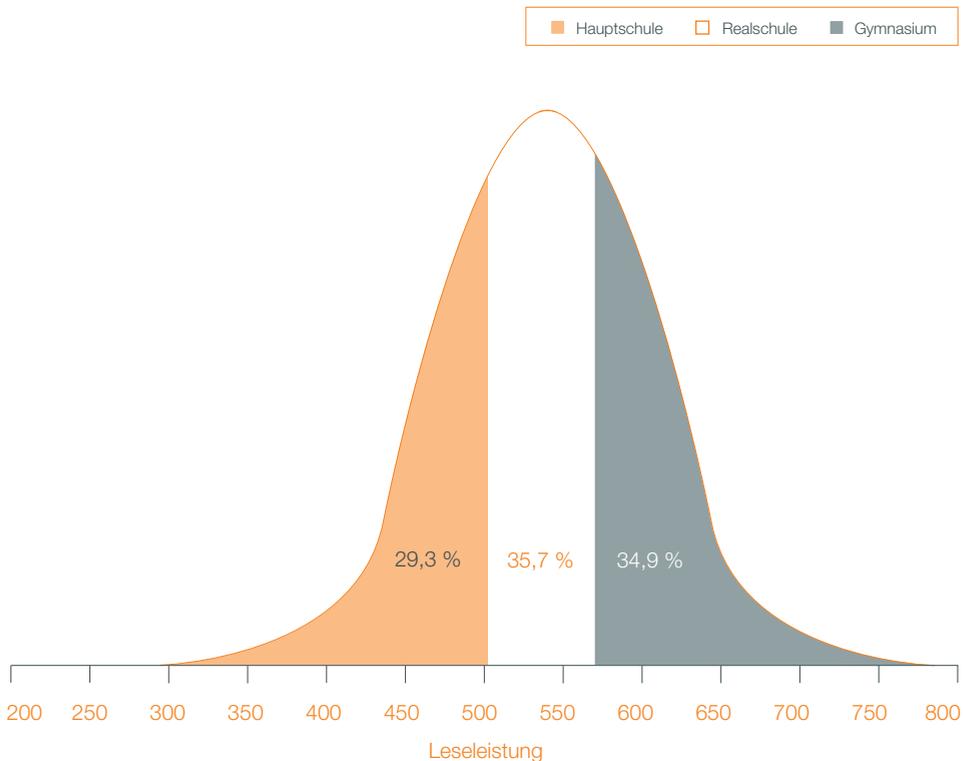


Abbildung 5: Idealtypische Verteilung der Grundschul Kinder auf die weiterführenden Schulformen nach Leseleistung in Prozent (in Anlehnung an Bos/Stubbe 2006, S. 137)

Angenommen, die Schullaufbahnpfehlungen würden ausschließlich auf Basis von gemessener Kompetenz ausgesprochen, so ergäbe sich für Deutschland folgende idealtypische Differenzierung: Die besonders schwachen Kinder mit einem Kennwert im Lesetest bis zu 506 Punkten (29,3 Prozent) erhielten eine Hauptschulempfehlung, besonders leistungsstarke Kinder mit mehr als 569 Punkten (34,9 Prozent) eine Gymnasialempfehlung und Kinder zwischen diesen beiden Kennwerten (35,7 Prozent) eine Realschulempfehlung (vgl. Abb. 5). Für Mathematik lägen die entsprechenden Kennwerte bei bis zu 446 Punkten, mehr als 539 Punkten und zwischen 446 und 539 Punkten. In der Realität ergibt sich jedoch ein ganz anderes Bild.

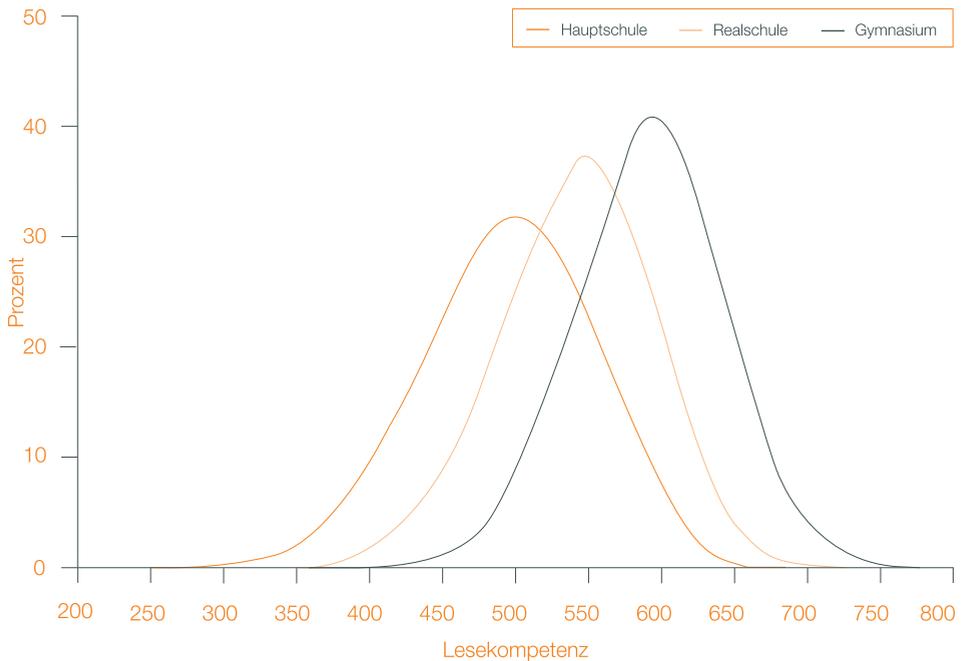


Abbildung 6: Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach Lesekompetenz der Kinder in Prozent (in Anlehnung an Bos u. a. 2004b, S. 194)

Wie aus den Abbildungen 6 und 7 hervorgeht, sind sowohl bezüglich der Lesekompetenz als auch der mathematischen Kompetenz eindeutig versetzte Kurven zu finden. Sowohl für die Lesekompetenz als auch für die Kompetenz in Mathematik wird deutlich, dass sich die Mittelwerte der Kinder, die eine Empfehlung für die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium erhielten, erwartungsgemäß unterscheiden. So erreichen die Kinder mit einer Hauptschulempfehlung im Mittel 491 Punkte im Lesetest, die auf die Realschule empfohlenen 540 Punkte und die auf das Gymnasium empfohlenen 587 Punkte. Im Mathematiktest sind die Mittelwertsunterschiede noch etwas deutlicher. Werden aber nicht nur die Mittelwerte betrachtet, sondern auch die Streuung – hier die überlappenden Bereiche der Kurven –,

so wird klar, dass Kinder im Bereich von ungefähr 500 bis 600 Punkten auf alle weiterführenden Schulformen empfohlen werden. Zu erwähnen ist, dass 50 Leistungspunkte deutlich mehr Lernzuwachs ausmachen als durchschnittlich in einem Lernjahr erreicht werden. Das Leistungsniveau ist offensichtlich nicht das alleinige Kriterium für die Zuteilung zu einer bestimmten Schulart. Insbesondere trennt die Realschulempfehlung die unterschiedlichen Leistungsgruppen nicht deutlich. Dies gilt sowohl für die Lesekompetenz als auch für die mathematische Kompetenz – und es betrifft fast die Hälfte (44 Prozent) der Schülerschaft.

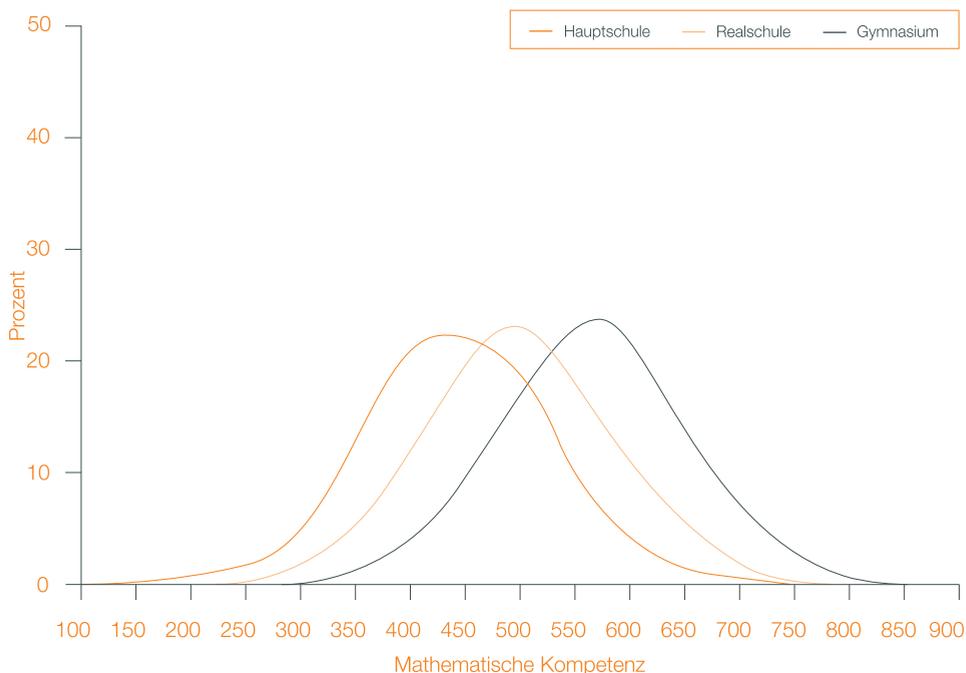


Abbildung 7: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach mathematischer Kompetenz der Kinder in Prozent (in Anlehnung an Bos u. a. 2004b, S. 195)

Werden die Kompetenzen der Kinder im Lesen und in Mathematik idealtypisch differenziert der Schullaufbahneempfehlung zugrunde gelegt (vgl. Tab. 2 und Tab. 3), dann bekommen von den Kindern, die im Lesen im unteren Kompetenzbereich liegen, tatsächlich 57,8 Prozent eine Hauptschuleempfehlung, 32,9 Prozent eine Realschuleempfehlung und 9,4 Prozent eine Gymnasialempfehlung. Von den Kindern, die im Lesen im oberen Kompetenzbereich liegen, erhalten tatsächlich 64,8 Prozent die Gymnasialempfehlung, 31,5 Prozent eine Realschuleempfehlung und 3,7 Prozent eine Hauptschuleempfehlung. Von den Kindern im mittleren Kompetenzbereich im Lesen bekommen 45,9 Prozent eine Empfehlung für die Realschule, 25,4 Prozent für die Hauptschule und 28,7 Prozent für das Gymnasium.

Tabelle 2: Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach Testleistung im Lesen und weiterführender Schulform in Prozent (in Anlehnung an Bos u. a. 2004b, S. 198)

	Lesen		
	Unterer Leistungsbereich	Mittlerer Leistungsbereich	Oberer Leistungsbereich
Hauptschule	57,8	25,4	3,7
Realschule	32,9	45,9	31,5
Gymnasium	9,4	28,7	64,8
Total	100	100	100

Vergleichbar ist das Verhältnis von mathematischer Kompetenz und Schullaufbahnpfehlung. Insgesamt wird die Mehrheit der Kinder aus dem unteren und oberen Kompetenzbereich, was die Kompetenzen im Lesen und in Mathematik angeht, in die angemessene Schulform empfohlen, deutlich mehr als ein Drittel dieser Kinder aber nicht. Kinder aus dem mittleren Kompetenzbereich werden aber nur zu weniger als der Hälfte ihren Leistungen entsprechend für die weiterführende Realschule empfohlen.

Tabelle 3: Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach Testleistung in Mathematik und weiterführender Schulform in Prozent (in Anlehnung an Bos u. a. 2004b, S. 198)

	Mathematik		
	Unterer Leistungsbereich	Mittlerer Leistungsbereich	Oberer Leistungsbereich
Hauptschule	52,7	25,7	6,1
Realschule	34,7	42,0	30,3
Gymnasium	12,7	32,3	63,7
Total	100	100	100

3.2.3 Schulnoten als Kriterium der Schullaufbahnpfehlung

Es entsprechen die von den Lehrkräften ausgesprochenen Übergangsempfehlungen für die weiterführenden Schulen zu weiten Teilen nicht den in IGLU repräsentativ und standardisiert gemessenen Leistungen in für den Übertritt relevanten Kompetenzen im Lesen und in Mathematik. Lehrkräfte verfügen nicht über solche „objektiven Kompetenztests“, sondern sind bis heute auf „Testergebnisse ihrer Klassenarbeiten“ zur Leistungsmessung angewiesen. Beispielaufgaben zur Überprüfung von Bildungsstandards liegen bisher nicht vor.

Die Schullaufbahnpfehlung der Lehrkräfte korreliert mit der Deutschnote mit $r = -0,76$ und $r = -0,72$ mit der Mathematiknote. Dies deckt sich mit anderen Befunden (vgl. z. B.

Roeder 1997). Diese Korrelationen erhöhen sich geringfügig, wenn die Testleistungen von Mathematik und Lesen ($r = 0,62$) bzw. die Noten ($r = -0,81$) kombiniert werden. Viele Untersuchungen belegen, dass Noten die tatsächliche Fachleistung oft nicht widerspiegeln und dass Noten nicht vergleichbar sind (vgl. Ingenkamp 1993; Rheinberg 2001; Schrader/Helmke 2001; Thiel/Valtin 2002; Bos u. a. 2004b). Entsprechend gibt es Klassen, die sich in ihren Leistungen stark unterscheiden, nicht aber in ihrem Notenspektrum. Außerdem geben Lehrkräfte z. B. in Schulen in sozialen Brennpunkten nicht nur Noten aus dem unteren Bereich. Relativ unstrittig ist aber auch, dass Lehrkräfte, allerdings nur innerhalb ihrer Klasse, je nach Fach die Schüler in Bezug auf die Leistungsfähigkeit als die Guten, die Mittleren und die Schwachen unterscheiden können.

Die folgende Abbildung 8 zeigt auch bei den Noten – ähnlich den Verteilungen zu den Schullaufbahneempfehlungen – eindeutig versetzte Mittelwerte mit hohen Überlappungsbereichen. Die Deutschnote umfasst nicht nur die Lesekompetenz, aber für die Rechtschreib- und Lesenoten, die in einigen Ländern erteilt werden, ergeben sich vergleichbare Befunde (vgl. Bos u. a. 2004b).

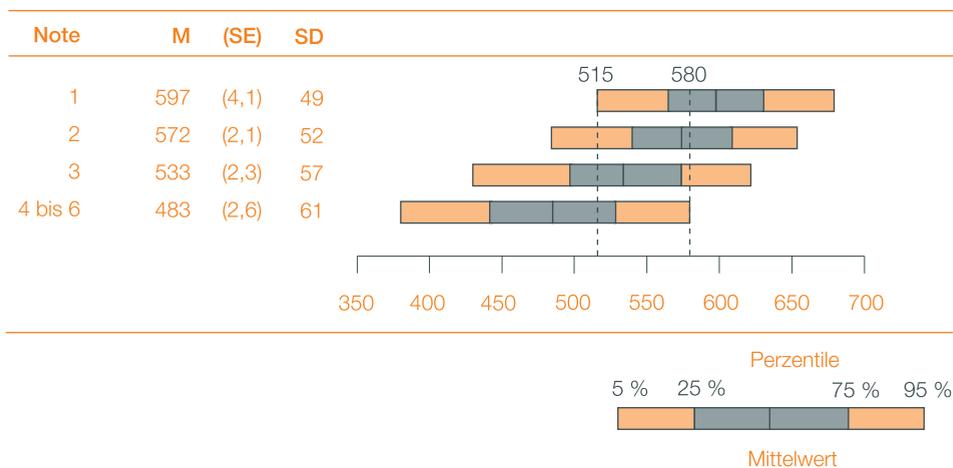


Abbildung 8: Testleistungen, differenziert nach der Deutschnote und Lesetestleistung (in Anlehnung an Bos u. a. 2004b, S. 207)

Die Mehrzahl der Kinder im unteren Kompetenzbereich wird mit Vier und schlechter benotet, das Gros der Kinder im oberen Kompetenzbereich bekommt eine Eins, die dazwischen liegenden Kinder eine Drei bzw. eine Zwei. Deutlich bildet sich aber auch der große Bereich der Überlappungen zwischen Noten und im Test gemessener Leistung ab. Bei der Mathematiknote (vgl. Abb. 9) zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Schüler mit Werten zwischen rund 450 und 550 Punkten im IGLU-Mathematiktest weisen Noten auf, die von sehr gut bis ausreichend und schlechter streuen. Diese Befunde sind eher konservativ zu bewerten, denn in den hier dargestellten Abbildungen sind die fünf Prozent leistungsschwächsten und die fünf Prozent leistungsstärksten Kinder nicht berücksichtigt, um Verzerrungen durch „Ausreißer“ zu minimieren.

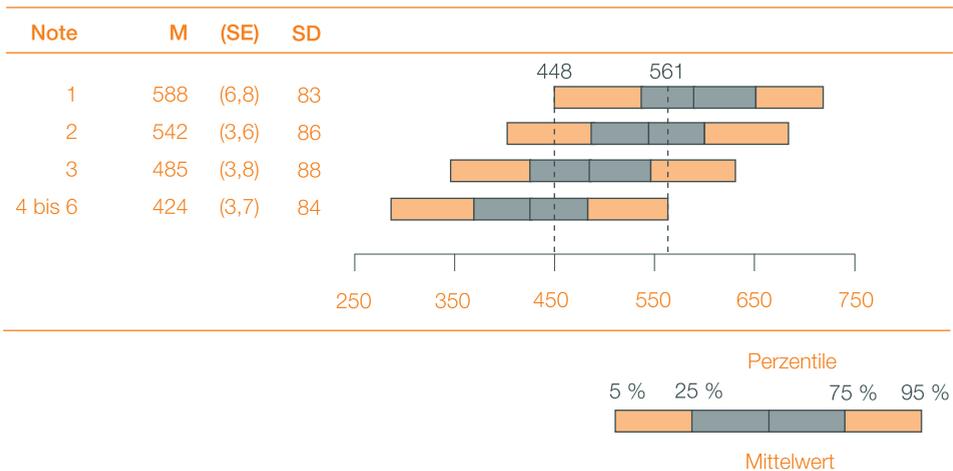


Abbildung 9: Testleistungen, differenziert nach der Mathematiknote und Mathematiktestleistung (in Anlehnung an Bos u. a. 2004b, S. 208)

Dieser Befund ist vor dem Hintergrund, dass in den meisten Ländern die Deutsch- und/oder die Mathematiknote als wesentliches Entscheidungskriterium für die Schullaufbahnempfehlung herangezogen wird, nicht unproblematisch. Die Noten in Deutsch und Mathematik erklären – für sich allein betrachtet – in Deutschland 66 Prozent der Variabilität der Schullaufbahnempfehlung.

3.2.4 Soziale Merkmale als Kriterium der Schullaufbahnempfehlung

Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1960 ist die Empfehlung für weiterführende Schulen und die Differenzierung in verschiedene Schulformen nach der „Bildungsfähigkeit der Kinder“ und unabhängig von soziokulturellen Merkmalen – „ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern“ – der Schüler vorzunehmen (vgl. KMK 2006a, S. 5). Abweichende Praktiken sind darüber hinaus offensichtlich mit dem Grundgesetz nicht vereinbar.

Die Analysen der IGLU-Daten weisen auf zwei soziokulturelle Merkmale hin, die neben der Leistung bzw. Benotung derselben einen signifikanten und relevanten Einfluss auf die Übergangsempfehlung der Lehrkräfte und damit auf die Übergangentscheidung der Eltern ausüben. Zum einen werden Kinder mit Migrationshintergrund systematisch eher auf die Haupt- bzw. Realschule empfohlen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Chance für Kinder, deren Eltern nicht im Ausland geboren wurden, auf ein Gymnasium empfohlen zu werden, ist knapp fünfmal höher als die für ein Kind, dessen Eltern im Ausland geboren wurden. Selbst wenn nur Kinder gleicher Sozialschicht miteinander verglichen werden, ist die Chance für ein Kind ohne Migrationshintergrund noch immer knapp zweimal höher, auf ein Gymnasium empfohlen zu werden. Das zweite Merkmal findet sich im sozioökonomischen Status der Elternhäuser. Ein Kind aus privilegierten sozialen Schichten hat im Vergleich zu

einem Kind aus unteren sozialen Schichten die gut vierfache Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Selbst bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Fachkompetenzen, also beim Vergleich von Kindern, die gleiche Intelligenz aufweisen und über die gleichen Kompetenzen verfügen, haben die Kinder aus oberen Schichten noch mehr als die zweieinhalbfache Chance der Gymnasialempfehlung.

Für sich allein betrachtet erklärt der sozioökonomische Status der Elternhäuser rund 20 Prozent der Variabilität der Schullaufbahneempfehlungen. Die isolierte Betrachtung des Zusammenhangs von Leistung, Noten, Persönlichkeits- und sozialen Merkmalen mit der Übergangsempfehlung entspricht allerdings naiven Vorstellungen, wird aber der Wirklichkeit nicht gerecht. Im Rahmen der IGLU-Studie blieb der Einfluss der Sozialschicht auf die Empfehlung der Lehrkräfte auch bei simultaner Schätzung aller anderen relevanten Einflussgrößen signifikant und relevant. Da soziale Merkmale aber nicht nur direkt mit der Schullaufbahneempfehlung zusammenhängen, sondern auch indirekt über Notengebung sowie über Persönlichkeitsmerkmale der Kinder, die in oberen Schichten anregungsreichere häusliche Entwicklungsmilieus vorfinden können, hat das Gewicht sozialer Merkmale insgesamt eine nicht zu unterschätzende Rolle beim Übertritt auf die weiterführenden Schulformen. Hier werden Strukturen in Bildungsbiografien verankert, die sich bis zum Ende der Sekundarstufe I verfestigen (vgl. Baumert/Schümer 2001; Baumert/Stanat/Watermann 2006), denn Kinder mit gleicher Intelligenz und gleicher Kompetenz erfahren in den unterschiedlichen Lernmilieus der weiterführenden Schulformen eine sehr unterschiedliche Entwicklung.

3.2.5 Schullaufbahneempfehlung und späterer Bildungsabschluss

Schullaufbahneempfehlungen determinieren heute allerdings nicht mehr den erreichbaren Bildungsabschluss in einem Maße, wie dies vor den Bildungsreformen der 1970er und 1980er Jahre der Fall war. So ist in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Entkoppelung zwischen Schulform und Bildungsabschluss zu verzeichnen, die Dichotomie zwischen beruflicher und akademischer Bildungskarriere ist aber nicht wirklich durchbrochen (vgl. Cortina/Trommer 2003). Mittlere Bildungsabschlüsse sind auf vielen Hauptschulen erreichbar, der Weg von der Hauptschule zur Realschule ist offen und mittlere Bildungsabschlüsse können auch an beruflichen Schulen erworben werden. Der Aufstieg über Fachoberschulen zu Fachhochschulstudiengängen ist im System vorgesehen. Der Übergang zurück oder auf allgemein bildende Schulen der Sekundarstufe II, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, ist aber immer noch schwierig. Der Anteil der Kinder aus unteren Schichten an Universitäten ist nach wie vor gering. Wenn darüber hinaus die Chance eines Kindes aus oberen Schichten mehr als zweieinhalbmal so groß ist, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, verglichen mit einem Kind aus unteren Schichten mit den gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Kompetenzen, dann ist hier ein erheblicher Bedarf der nachträglichen Korrektur gegeben, soll wirklich von Chancengleichheit die Rede sein.

Die hier aufgeführten Befunde heißen für die weiterführenden Schulen, dass sie nicht davon ausgehen können, eine für ihre Schulform passende, homogene Schülerschaft vorzufinden, und dass sie sich in ihrem Lehr-Lern-Angebot auf die Leistungsheterogenität der Kinder einzurichten haben. Dies geschieht bisher nicht in wünschenswertem Maße. Die „Abschulung“ vom Gymnasium zur Realschule bzw. Hauptschule ist immer noch eher die Regel

als der Aufstieg von der Realschule in das Gymnasium. Um Schülern mit hoher Leistungsfähigkeit gerecht zu werden, muss aber die Durchlässigkeit des Schulsystems nach oben erhöht werden. Unter pädagogischen Gesichtspunkten kann im Schulsystem eine Relation der Durchlässigkeit von Aufstieg zu Abstieg von 0,29 (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 310) nicht zufrieden stellend sein. Dieser Kennwert wird sich mit der Einführung des zwölfjährigen Gymnasiums als Regelgymnasium noch verschlechtern.

Ein gutes Beispiel, hier nachträglich korrigierend einzugreifen, findet sich in Baden-Württemberg. Dort gelingt es in den beruflichen Gymnasien, jährlich mehr als zehntausend Jugendliche zur allgemeinen Hochschulreife zu führen (vgl. Statistisches Bundesamt 2004). Damit wird mehr als jedes dritte Abitur in diesem Land nicht an allgemein bildenden Gymnasien vergeben, ohne dass dies zu Lasten der Standards geht (vgl. Köller u. a. 2004). Dieses dreizehnjährige Modell kann also als eine sinnvolle Ergänzung des zwölfjährigen Wegs in einem Gymnasium zur allgemeinen Hochschulreife angesehen werden.

Eine besondere Bedeutung im Sinne von Chancengleichheit kommt darüber hinaus dem Ausbau von Ganztagschulen, besonders auch von Ganztagsgymnasien, zu. Nur dort können Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern das anregungsreiche Lernmilieu finden, das ihnen zu Hause nicht geboten werden kann.

So gibt es innerhalb des gegliederten Systems durchaus Möglichkeiten der „Nachbesserung“, die allerdings – wenn das gegliederte Schulsystem beibehalten werden soll – deutlich ausgebaut werden müssen. Bildungsgerechtigkeit setzt in diesem Kontext aber auch Schulform übergreifende Bildungsstandards voraus, die regelmäßig zu überprüfen wären. Nur so kann sichergestellt werden, dass der Realschulabschluss an der Hauptschule oder im beruflichen Bildungswesen genauso gut ist wie der an der Realschule oder dass das Abitur an beruflichen Gymnasien und Gesamtschulen das gleiche Niveau hat wie an Gymnasien.

3.3 Von der Schule in das duale Berufsbildungssystem

3.3.1 Veränderungen des Beschäftigungssystems

Mit der seit den 1980er Jahren wachsenden Geschwindigkeit des Wandels in der Beschäftigungsstruktur und auf dem Arbeitsmarkt entstehen in immer kürzeren Zyklen neue berufliche Anforderungen an die Erwerbstätigen, verändern sich Beschäftigungsinhalte und Qualifikationsanforderung, verschwinden ganze Berufsbilder und entstehen fortwährend neue. Dieser Dynamik wird das deutsche duale Berufsbildungssystem gegenwärtig nicht vollständig gerecht. Nahm es im internationalen Vergleich bis in die 1990er Jahre immer eine herausragende Rolle ein, da es die berufsspezifische Ausbildung um allgemein bildende Elemente erweiterte und dennoch einen konkreten Praxisbezug ermöglichte, wird es heute allerdings als „träge“ kritisiert, da das System der zentral erstellten Ausbildungsverordnungen zu wenig flexibel auf Marktveränderungen reagiere, Ausbildungsgänge zu lang seien und das duale System einen geringen Grad an Integration vorgelagerter, nachgelagerter und paralleler Bildungsgänge aufzeige (vgl. Euler/Severing 2006).

Wichtige *strukturelle Entwicklungen des Beschäftigungssystems* stellen entscheidende Herausforderungen für die Gestaltung des dualen Berufsbildungssystems sowie des Übergangs von Schule in Berufsausbildung dar:

- Die Verschiebung der Beschäftigung von den manuellen, produktionsorientierten Tätigkeiten hin zu den nicht manuellen Tätigkeiten im Dienstleistungs- und Verwaltungsbereich (vgl. Blossfeld 1992).
- Die Abnahme der manuellen Beschäftigung vor allem bei den un- bzw. angelernten Arbeitern (zu beobachten z. B. an der Entwicklung der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenrate).
- Die gewandelten Anforderungs- und Kompetenzprofile im Sinne neuer Kombinationen von Fach- und Schlüsselqualifikationen.
- Eine permanente Lernbereitschaft zur Anpassung beruflicher Qualifikationen an die Beschäftigungsanforderungen.

Des Weiteren wirken *demografische Entwicklungen* unmittelbar auf die Ausbildungssituation. Der Rückgang der erwerbstätigen Bevölkerung in Deutschland wird zwar zu einem massiven Fachkräftemangel führen, der allerdings auch nicht durch Zuwanderung auszugleichen ist (vgl. Dörfler/Fuchs 2005). Demgegenüber steigen in den letzten Jahren die Schulabgängerzahlen kontinuierlich bis zum Jahr 2014 an, erst dann ist mit einem deutlichen Rückgang zu rechnen (vgl. BMBF 2005a, S. 83). Damit einher geht eine vorübergehend erhöhte Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, der aber kein entsprechendes Angebot gegenübersteht. Insofern wird der sich abzeichnende Fachkräftemangel auch nicht vorübergehend durch die geburtenstarken Jahrgänge gemildert werden können. Das Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage zeigt sich in der hohen Zahl an ausbildungslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, denn jeder zehnte Jugendliche zwischen 15 und 29 Jahren ist ohne Ausbildung. Seit den 1980er Jahren wurden verschiedene Strategien entwickelt, um den Ausbildungsplatzmangel zu kompensieren. Es entstand ein so genanntes Übergangssystem von Schule zu Ausbildung, in das mittlerweile fast ebenso viele Jugendliche einmünden wie in das duale Berufsbildungssystem: 2004 nahmen 535.322 Jugendliche eine Berufsausbildung im dualen System auf. Demgegenüber mündeten im selben Jahr 488.073 Jugendliche in das Übergangssystem ein (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 81). Dabei handelt es sich zumeist um berufsvorbereitende bzw. grundqualifizierende Maßnahmen wie z. B. das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), die zwar Grundkenntnisse bzw. eine Grundbildung vermitteln, aber nicht zu einem anerkannten bzw. voll qualifizierenden Berufsabschluss führen. Auch ist eine Anrechnung einer solchen Bildungsmaßnahme auf einen späteren Ausbildungsberuf nicht systematisch geregelt. Die Teilnahme ist aktuell kein Garant für einen anschließenden Ausbildungsplatz oder Berufseinstieg. Somit mindert das so genannte Übergangssystem zwar die unmittelbare Ausbildungslosigkeit, allerdings bleiben die Übergangsprobleme in eine Berufsausbildung für viele Jugendliche weiterhin bestehen. Auch der massive Ausbau außerbetrieblicher bzw. vollzeitschulischer Ausbildungsgänge erreicht nur kurzfristig Wirkung, da das Berufsspektrum der außerbetrieblichen Ausbildungen zumeist auf die niedrig qualifizierenden „klassischen Benachteiligtenberufe“ beschränkt und weniger mit der realen Berufspraxis verknüpft ist. Demzufolge werden Übergangsprobleme eher verschoben.

3.3.2 Situation im Berufsbildungssystem

Da für die Absolvierung einer Berufsausbildung in Deutschland derzeit ein begrenztes Zeitfenster von drei bis vier Jahren offen ist, schwindet für die große Zahl der Jugendlichen, die diese Zeit im „Übergangssystem“ oder ohne Ausbildung/Beschäftigung verbringen, anschließend die Chance auf Zugang zu regulären Ausbildungsplätzen mit einem anerkannten Abschluss. Sie bleiben dann auf Dauer Ungelernte. Diese Entwicklungen sind nicht nur für die individuellen Erwerbsbiografien von Nachteil, sondern bedeuten volkswirtschaftlich einen dauerhaften Verlust an Humankapital und weitere Belastungen des sozialen Sicherungssystems. Der deutschen Gesellschaft geht damit ein Potenzial an Menschen verloren, die zu Fachkräften gebildet werden könnten.

Der Zugang zum dualen Berufsbildungssystem ist gesetzlich nicht durch einen Schulabschluss als Voraussetzung geregelt. Über Jahrzehnte hinweg war das Erreichen einer Berufsausbildung für Schulabgänger ohne oder mit niedrigem Schulabschluss die Regel. Mit Beginn der *Bildungsexpansion* in den 1970er Jahren begann allerdings ein Verdrängungsprozess zum Nachteil der Schulabgänger mit niedrigem oder gar keinem Abschluss. Stattdessen drängten zunehmend auch Absolventen mit Realschulabschluss/Mittlerer Reife und mit Hochschulreife in den Ausbildungsmarkt. Zugleich veränderte sich die Wertigkeit von Hauptschulabschlüssen negativ, die Hauptschule gilt seither als „Restschule“ (vgl. Konietzka 2004, S. 293ff.). Dementsprechend wandelte sich auch das Auswahlverhalten der Betriebe. Hauptschulabgänger bzw. Jugendliche ohne Schulabschluss stehen in Konkurrenz zu Mitbewerbern mit höherem Schulabschluss, wodurch sich ihre Chancen, ins duale Berufsbildungssystem einzumünden, erheblich verschlechtern. Damit verbunden stehen diesen Jugendlichen immer weniger Berufe zur Auswahl. Studien dokumentieren, dass viele nicht selten 30 bis 40 Bewerbungen schreiben, sich mobil zeigen und nicht am Traumberuf festhalten, sondern auch Alternativen verfolgen (vgl. Eberhard/Krewerth/Ulrich 2006).

Seitens der Wirtschaft wird vor allem die geringe Ausbildungsreife – insbesondere bei den Hauptschulabgängern – als Grund für Auswahlentscheidungen genannt. Darunter wird durchaus Verschiedenes verstanden, am häufigsten aber fehlende Sozialkompetenzen, ein Mangel an Grundkompetenzen, geringe psychische und physische Belastungsfähigkeit etc.

Die Entwicklungen der letzten Jahre verweisen auf eine steigende Nachfrage bei zugleich sinkenden Ausbildungsplatzangeboten, was zu verschärften Übergangsproblemen für schulisch niedrig qualifizierte Ausbildungssuchende führt. Die Ausbildungslücke für das Jahr 2005 wurde offiziell von der Bundesagentur für Arbeit mit 28.300 beziffert. Ulrich zeigt allerdings mit einer alternativen Berechnung, die auch latente Nachfrager und Altnachfrager aus „Warteschleifen“ und Ähnlichem einbezieht, dass die Ausbildungslücke mit 142.000 viel größer ist (vgl. 2006a, S. 15).

Eine vom BIBB initiierte repräsentative Befragung von Schulabgängern allgemein bildender Schulen (Haupt-/Realschule, integrierte Gesamtschule, Gymnasium), beruflicher Schulen (Fachoberschule, Fachgymnasium) sowie beruflicher Vollzeitschulen (berufsvorbereitende bzw. grundqualifizierende Maßnahmen wie BVJ, BGJ) zeigt ebenfalls eine große Diskrepanz zwischen dem Streben nach einem Ausbildungsplatz und dessen Realisierung: Mehr als die Hälfte (56 Prozent) aller befragten Schulabgänger strebten im Frühjahr 2005 eine duale Ausbildung an. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen ein etwa genauso starkes Interesse an einer betrieblichen Ausbildung wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund

(58 Prozent bzw. 56 Prozent). Absolventen einer beruflichen Vollzeitschule, die schon vor mindestens einem Jahr die allgemein bildende Schule abgeschlossen haben, sind besonders an einer betrieblichen Ausbildung interessiert (70 Prozent). Das höchste Interesse liegt allerdings bei den Jugendlichen ohne Abschluss bzw. mit Sonderschulabschluss (86 Prozent). Von den genannten 56 Prozent, die 2005 eine duale Ausbildung anstrebten, begannen letztlich ca. 47 Prozent (also weniger als die Hälfte) tatsächlich eine duale Ausbildung (2004 waren es noch 54 Prozent). Die schlechtesten Chancen auf einen gelingenden Übergang hatten hierbei die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denn nur 23 Prozent der Interessierten sind in eine Berufsausbildung eingemündet (vs. 52 Prozent der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund). Ebenso schwierig gestaltet sich der Zugang für die Jugendlichen, die an grundqualifizierenden Maßnahmen teilnehmen. Nur 44 Prozent gelang tatsächlich eine Einmündung in das duale Berufsbildungssystem, so dass die Zahl der Altbewerber kontinuierlich steigt. In diesen Zahlen dokumentiert sich, welche Jugendlichen besonders geringe Chancen auf Zugang zum dualen Berufsbildungssystem haben. Hierzu zählen vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund, ohne bzw. mit (schlechtem) Hauptschulabschluss, Jugendliche aus dem „Übergangssystem“ bzw. Altbewerber (vgl. Friedrich 2006).

Die Ausbildungslosigkeit unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist mittlerweile zu einem Strukturbestandteil des deutschen Bildungssystems geworden. Die Ungelerntenquote der 15- bis 29-Jährigen lag 2004 bei insgesamt 11,3 Prozent (vgl. Trotsch 2006, S. 44).

Dass sich die prekäre Ausbildungssituation mittlerweile auch auf die Haltungen der jungen Generation auswirkt, zeigt eine von der Bertelsmannstiftung in Auftrag gegebene repräsentative Studie zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Mehr als die Hälfte der Befragten ist eher pessimistisch im Hinblick auf die Ausbildungs- und Berufschancen: 42 Prozent sind eher zurückhaltend/skeptisch und zehn Prozent negativ/pessimistisch. Dass gerade die Hauptschulabgänger heute die Verlierer im Bildungssystem (am Übergang zur Berufsausbildung) sind, haben sie offenbar schon verinnerlicht. So zeigt sich eine pessimistische Grundhaltung insbesondere bei Jugendlichen mit einfacher Schulbildung: Zwei Drittel der Hauptschüler blicken nicht optimistisch in die eigene berufliche Zukunft (vgl. Prager/Wieland 2005).

3.3.3 Soziale Selektion in der Berufsausbildung

Dass im deutschen Berufsbildungssystem – wie im allgemein bildenden Schulsystem – soziale Selektionsprozesse stattfinden, ist bekannt (vgl. z. B. Avenarius u. a. 2003; Konietzka 2004; BMBF 2005b; Solga 2005a, 2005b). Die ungleichen Zugangschancen werden aktuell durch die ungünstige Angebot-Nachfrage-Relation noch verschärft. Die Chance auf einen gelingenden Übergang an der ersten Schwelle (aus dem allgemein bildenden Schulsystem in die Berufsausbildung) wird vor allem durch Faktoren wie Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Schulabschluss und Noten bzw. regionale Arbeitsmarktlage beeinflusst.

Junge Frauen sind z. B. im dualen System unterdurchschnittlich vertreten (2004 mit 41,8 Prozent, vgl. BMBF 2005a, S. 2), obwohl sie tendenziell über die besseren Schulabschlüsse verfügen. Für sie ist die Bandbreite an Ausbildungsberufen wesentlich eingeschränkter als für die männlichen Bewerber, wird von der klassischen Trennung zwischen typisch

weiblicher und männlicher Berufe ausgegangen. Junge Frauen müssen offenbar größere Anstrengungen unternehmen, um einen Zugang zur betrieblichen Ausbildung zu schaffen. Auch die Arbeitsverwaltungen unterstützen weniger junge Frauen als Männer, so dass sie stärker auf Träger von Jugendberufshilfen angewiesen sind (vgl. Gericke 2003, S. 122). Demgegenüber nehmen vor allem junge Frauen vollzeitschulische Berufsausbildungsangebote in Anspruch, wobei es sich dabei häufig um „Sackgassenberufe“ mit geringen Aufstiegschancen und niedrigen Entgeltzahlungen handelt (vgl. Konietzka 2004, S. 290). Besonders schwierig gestaltet sich der Zugang für junge Frauen mit verschiedenen strukturellen Benachteiligungen, insbesondere bei nicht so guten (Haupt-)Schulabschlüssen und Migrationshintergrund (vgl. Gericke 2003, S. 123).

Der Zugang zu einer dualen Berufsausbildung wird in einem sehr hohen Maße durch die *Art des Schulabschlusses* und die *Schulnoten* bestimmt, was durch die *regionale* Arbeitsmarktlage noch beeinflusst wird. So liegt beispielsweise die Einmündungswahrscheinlichkeit bei einem Hauptschüler mit einer Mathematiknote Vier und einer regionalen Arbeitslosenquote über neun Prozent bei lediglich 14,8 Prozent, hingegen für einen Realschulabgänger mit gleicher Note und selber regionaler Arbeitslosenquote bei 31,2 Prozent (vgl. Ulrich 2006b, S. 18). Jugendliche ohne Schulabschluss haben demzufolge eine noch geringere Chance, in das duale Berufsbildungssystem zu gelangen. Die Liste der zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe für das Jahr 2003 verweist darüber hinaus darauf, dass das Spektrum an Ausbildungsberufen für Jugendliche mit Hauptschulabschluss bzw. ohne Schulabschluss stark einschränkt ist: Die zehn am meisten besetzten Ausbildungsberufe machen bei den Hauptschulabgängern schon 42,7 Prozent aller abgeschlossenen Ausbildungsverträge aus. Bei den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind 54 Prozent aller Arbeitsverträge unter den zehn am stärksten besetzten Berufen zu finden (vgl. BMBF 2005a, S. 88ff.). Dabei handelt es sich besonders um Berufe mit hohen Arbeitsmarktrisiken. In den seit 1996 neu geschaffenen Ausbildungsberufen der Informations- und Kommunikationsbranche, die im Zuge des Strukturwandels zunehmend an Bedeutung gewinnen, sind Hauptschulabgänger bzw. Jugendliche ohne Schulabschluss fast gar nicht mehr vertreten (vgl. BMBF 2005a, S. 93). In den letzten Jahren ist darüber hinaus zu beobachten, dass sich die Zugangschancen selbst in so genannte Benachteiligtenberufe für Jugendliche ohne Schulabschluss deutlich verschlechtert haben: Betrug 1994 der Anteil Jugendlicher ohne Hauptschulabschluss an allen Ausbildungsanfängern bei den Ausbildungsberufen wie Maurer/Lackierer ca. 13,5 Prozent bzw. Friseur ca. 6,0 Prozent, so sank die Teilnahme bis 2003 auf 10,6 Prozent bzw. 3,5 Prozent (vgl. Gericke 2003, S. 72; BMBF 2005a, S. 91).

Für Jugendliche mit *Migrationshintergrund* bzw. *ausländische Jugendliche* sieht die Situation besonders prekär aus. Zumeist stammen sie aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Familien und verfügen häufiger nur über einen Hauptschulabschluss bzw. gar keinen Schulabschluss (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Im Vergleich zu den deutschen Gleichaltrigen sind sie deutlich seltener im dualen System vertreten. 2003 standen nur ca. 27 Prozent der in Deutschland lebenden Ausländer im Alter zwischen 18 und 21 Jahren in einem Ausbildungsverhältnis im dualen System. Demgegenüber betrug 2003 die Ausbildungsbeteiligungsquote der gleichaltrigen deutschen Jugendlichen über 60 Prozent (vgl. BMBF 2005a, S. 98). Umso häufiger sind junge Menschen ausländischer Herkunft bzw. mit Migrationshintergrund von Ausbildungslosigkeit betroffen. Darüber hinaus wird beobachtet, dass die Ausbildungsbeteiligungsquote – also der Anteil ausländischer Auszubildender an

allen ausländischen Jugendlichen der gleichen Wohnbevölkerung – bei den ausländischen Jugendlichen kontinuierlich sinkt (vgl. Uhly/Granato 2006, S. 51).

Zusammengefasst lauten die zentralen Einflussfaktoren auf den Zugang zur dualen Berufsausbildung:

- *Region*: Lehrstellensuchende in Ostdeutschland haben schlechtere Chancen als die Jugendlichen aus Westdeutschland.
- *Geschlecht*: Weibliche Schulabgänger haben schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz im dualen System als männliche.
- *Alter*: Mit zunehmendem Alter verschlechtern sich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz, demzufolge bergen „Warteschleifen“ ein großes Risiko.
- *Qualifizierungsmaßnahmen*: Berufliche Qualifizierungsmaßnahmen wie z. B. BGJ bzw. BVJ, die nicht zu einem voll berufsqualifizierenden Abschluss führen, verbessern die Chance auf eine betriebliche Ausbildung nicht. Hingegen besteht neben dem Zeitverlust eher die Gefahr einer zusätzlichen Stigmatisierung.
- *Schultyp*: Jugendliche mit Realschulabschluss/mittlerem Bildungsabschluss bzw. Abitur haben signifikant höhere Chancen als Jugendliche mit Hauptschulabschluss bzw. ohne Schulabschluss. Für Letztere ist der Zugang mittlerweile sehr stark eingeschränkt.
- *Schulnoten*: Im Bildungssystem dienen Schulnoten als Indikatoren für Leistungsfähigkeit. Dementsprechend werden sie in den Betrieben als Orientierung und Einstellungskriterium herangezogen. Problematisch ist daran, dass in diesem Leistungsbemessungssystem sonstige Kompetenzen, beispielsweise Sozial- und Schlüsselkompetenzen, nicht berücksichtigt werden. An dieser Stelle ist allerdings zu erwähnen, dass ein absolviertes Praktikum schlechte Noten bzw. einen niedrigeren Schulabschluss ausgleichen kann (vgl. Schneider/Weingart 2005).
- *Migrationshintergrund bzw. ausländische Staatsbürgerschaft*: Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. ausländischer Staatsbürgerschaft haben deutlich geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz, die sich im Zuge der wachsenden Diskrepanz zwischen Nachfrage und Angebot weiter zum Vorteil deutscher Jugendlicher verschlechtern. Dies steht vermutlich besonders in Zusammenhang mit ihren niedrigeren Bildungsabschlüssen und Sprachproblemen.
- *Sprache*: Jugendliche mit Migrationshintergrund, die Deutsch als erste Sprache gelernt haben, besitzen eine doppelt so große Chance auf einen Ausbildungsplatz wie Jugendliche mit Deutsch als zweiter Sprache (vgl. Friedrich 2006).

Die Chance, dass eine individuelle Benachteiligung im Laufe der Bildungsbiografie durch zusätzliche Maßnahmen ausgeglichen werden kann, ist als sehr gering einzuschätzen. Die Selektionsmechanismen des Schulsystems setzen sich im Übergang zur dualen Berufsausbildung fort. Fehlende oder schlechte Schulabschlüsse, besonders im Zusammenhang mit einem Migrationshintergrund, bedeuten einen besonderen Nachteil im Bewerberfeld, der auch nicht durch Maßnahmen in „Warteschleifen“ aufgefangen wird, da diese wiederum selbst den Zugang zur regulären Berufsausbildung nicht verbessern können.

3.3.4 Reformen

Zu den Reformmaßnahmen der letzten Jahre gehören unter anderem:

Die Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes (BbiG) aus dem Jahr 2005:

- Eine Flexibilisierung von Ausbildungsgängen wurde durch Einführung von Stufensystemen, Anerkennungsregelungen, Verbundausbildungen, Teilzeitberufsausbildungen teilweise umgesetzt.
- Die ausgebliebene Flexibilisierung der Ausbildungsvergütungsnormen erschwert insbesondere kleinen Betrieben durch die hohen Ausbildungskosten die Bereitstellung von Plätzen.
- Die Wirtschaft fordert eine radikalere Verwirklichung von Modularisierungen und gestuften Ausbildungsgängen, um das „training-on-the-job“ gezielter verwirklichen zu können, ohne dass dieses bisher verwirklicht wurde.

Die Maßnahmen zur Förderung Benachteiligter:

- Von einer transparenten Förderlandschaft mit abgestimmten Maßnahmen ist das System weit entfernt.
- Im „Förderdschungel“ gehen „Maßnahmenkarrieren“ viel zu oft unter. Durch Vernetzung und Abstimmung könnten die Maßnahmen besser aufeinander abgestimmt werden.
- Die bereits 2001 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) herausgegebenen Handlungsempfehlungen für Benachteiligtenförderung wurden bislang nicht umgesetzt (vgl. Pätzold 2006).

Der nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland:

- Aus der Sicht der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Juni 2006) war der Ausbildungspakt insofern erfolgreich, als dass die Anzahl der Ausbildungsplätze seit 2004 stabilisiert werden konnte, während die Beschäftigung gleichzeitig weiter rückläufig war.
- Die allgemeinen Zahlen dokumentieren allerdings eine nach wie vor bestehende Ausbildungslücke.

Die Einstiegsqualifizierung (EQJ):

- EQJ als sechs- bzw. zwölfmonatiges Betriebspraktikum ist ein Instrument des Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, das nicht vermittelten Jugendlichen bis zu 25 Jahren eine Orientierung geben und den Einstieg in eine Ausbildung erleichtern soll.
- Betriebliche Praktikumsplätze bereitzustellen, erleichtert Jugendlichen den Zugang zur Berufswelt und zu ersten Arbeitserfahrungen, deren Bedeutung beispielsweise als Schulpraktika bekannt ist.
- Die Bereitschaft der Betriebe, solche Plätze zur Verfügung zu stellen, ist mit zusätzlichem Aufwand verbunden.
- Dass diese Praktika offenbar den Einstieg in eine berufliche Ausbildung erleichtern, zeigen die Ergebnisse des zweiten Zwischenberichts: 61,1 Prozent der Teilnehmer betrieblicher Einstiegsqualifizierungen absolvieren im Anschluss eine Berufsausbildung, wobei 90,4 Prozent dieser Fälle in das duale System und 9,6 Prozent in eine außerbetriebliche

Ausbildung eingemündet sind (Teilnahme an EQJ war 2004, Beginn Berufsausbildung 2005, vgl. IAB 2005).

Neuordnungsverfahren:

- Das Neuordnungsverfahren des beruflichen Bildungssystems befindet sich in einem aufwändigen Abstimmungsprozess zwischen allen beteiligten Partnern.

3.4 Vom Sekundarbereich II in die Hochschule

3.4.1 Ungleiche Bildungschancen im tertiären Bereich

Im internationalen Vergleich ist nicht nur die Bildungsbeteiligung in Deutschland zu gering, sondern auch bei Erschwinglichkeit und Zugänglichkeit der Hochschulbildung schneidet Deutschland im internationalen Vergleich schlecht ab (vgl. OECD 2004b; EPI 2005). Von Chancengleichheit kann beim Übergang an die Hochschule in Deutschland insofern kaum die Rede sein. In Deutschland ist das Hochschulstudium noch immer vergleichsweise stark an soziale Determinanten geknüpft. Deutlich zeigen dies neben Studien im internationalen Vergleich solche Zahlen, wie sie in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks vorliegen. Darin dokumentiert sich ein außerordentlich enger Zusammenhang zwischen der Bildungsbeteiligung und der sozialen Herkunft (vgl. BMBF 2004). Das System der tertiären Bildung hat in Deutschland noch viel zu viele Grenzen. Für die wichtige Humankapitalentwicklung auf dem Weg zur entgrenzten Wissensgesellschaft sind dies ungünstige Ausgangsbedingungen (vgl. Dierkes/Merkens 2002, S. 66; Bergheim 2005). Die Frage der Bildungsgerechtigkeit ist hier ganz unmittelbar mit der Leistungsfähigkeit von Gesellschaft und Volkswirtschaft verknüpft.

Es ist nicht alleine Sache der Hochschule, die gesellschaftliche Potenzialausschöpfung zu verbessern. Schon in den sekundären und sogar den primären Bildungseinrichtungen wird die Grundlage dafür geschaffen, dass der soziale und bildungsmäßige Status vergleichsweise genaue Prognosen darüber zulässt, welchen Bildungsabschluss ein Kind erreichen wird. Umgekehrt tun die Hochschulen bislang aber auch noch nicht genug dafür, dass sich dies ändert. Sie übernehmen nur sehr begrenzt Verantwortung für die Studierenden als Empfänger wichtiger und – gesellschaftlich gesehen – kostspieliger Finanzleistungen.

3.4.2 Studierendenauswahl

Barrieren aufgrund sozialer Zugehörigkeit herrschen noch immer, wo nur Kriterien der intellektuellen Eignung Anwendung finden dürften. Schwellen manifestieren sich aber auch noch immer dort, wo ein formales Berechtigungswesen wichtiger ist als das eigentliche Potenzial: Auch wenn nach und nach die Bedeutung des Abiturs vermindert wird, bleibt es doch die entscheidende Zugangsvoraussetzung für den Bereich der tertiären Bildung. Nur zögerlich ermöglichen die Gesetzgeber wie in Hessen und Niedersachsen den Universitätsbesuch mit der fachgebundenen Hochschulreife. Inzwischen berechtigen auch zunehmend andere Bildungsabschlüsse zum Hochschulbesuch. Gleichwohl ermöglichen sie noch zu wenig den

Besuch der Hochschulen. Die Hochschulen beginnen erst sukzessive, präzisere und spezifischere Anforderungen bei der Studierendenauswahl zu formulieren als die Durchschnittsnote des Abiturs. Dieses ist allerdings nicht umstandslos möglich, weil die Entwicklung von validen Zulassungstests mit fachbezogenen Komponenten mehrere Jahre in Anspruch nimmt. Zudem müssen solche Verfahren „gerichtsfest“ sein. Es gehört insofern noch immer zu den zentralen Aufgaben im deutschen Hochschulsystem, dass die deutschen Hochschulen eine passgenaue Auswahl der Studierenden, die ihnen noch vor wenigen Jahren rechtlich verwehrt gewesen ist, erst nach und nach einführen.

Die Verantwortung für den erfolgreichen, d. h. zu einem Abschluss und zu einer anschließenden Beschäftigung führenden Hochschulbesuch kann eine Hochschule nur dann übernehmen, wenn die Auswahl der Studierenden in einer dem Profil der Einrichtung entsprechenden Weise stattgefunden hat. Zugleich muss die Mobilität von Studierenden gefördert werden, damit sie die richtige Hochschule finden und dort auch studieren können. Politisch dürfen keine Hürden entstehen, sondern muss Mobilität durch flexible und wettbewerbsgerechte Finanzierung der Hochschulen und des Studiums sichergestellt werden. Die Hochschulpolitik hingegen hat noch zu wenig erkannt, welche Potenziale in der gezielten Förderung solcher Personen liegen, die mit anderen Eingangsqualifikationen an die Hochschulen kommen möchten.

3.4.3 Förderung benachteiligter Personengruppen

Hochschulische Angebote können sich nicht nur an die Besten richten, sondern zum Beispiel auch an Personen mit jeweils spezifischen Interessen oder Benachteiligungen. Erst vor dem Hintergrund der Kriterien einer Auswahl kann die Ausrichtung auf bestimmte Ziele und auf das Angebot spezifischer Unterstützungsleistungen zielgerichtet erfolgen. Es gibt eine Vielzahl von Benachteiligungen, deren Ausgleich im Interesse der Hochschulen und der Volkswirtschaft liegt. Hierzu gehören neben der Geschlechterdifferenz die Integration von Personen mit Migrationshintergrund, die Förderung des Bildungsinteresses bildungsferner Schichten, die Berücksichtigung einseitiger Begabungen etc. Es ist Sache der Politik, diese Ziele verstärkt in einer leistungs- und ergebnisorientierten Steuerung der Hochschulen zu verankern:

- Es mangelt noch immer daran, bildungsferne Gruppen gezielter als bisher an die hochschulische Ausbildung heranzuführen. Eine solche Werbung muss früh ansetzen, um die Normalität des Bildungswegs Hochschule dort zu verankern und Schwellenängste abzubauen. Hierfür reichen die bisherigen Schritte zur Einführung von Kinderuniversitäten oder die Förderung etwa des naturwissenschaftlich-technischen Interesses von Mädchen nicht aus, sie weisen aber in die richtige Richtung.
- Bislang bieten die meisten Hochschulen weder entsprechende Brückenkurse zum Ausgleich von Fachdefiziten an noch werben sie gezielt um Studieninteressierte mit nicht traditionellen Bildungsbiografien. Auch sind hier die rechtlichen Rahmenbedingungen zu eng.
- Die Hochschulen müssen ihre Angebote anders und neu zuschneiden. Sie müssen zu zentralen Organisatoren lebenslangen Lernens werden. Neben dem Teilzeitstudium insgesamt kann hier das berufs begleitende Studium an Bedeutung gewinnen. Dabei spielt

eine neue Form der Kundenorientierung eine zentrale Rolle. Bei der Definition der Zugangsvoraussetzungen sollten nicht formale Bildungsqualifikationen maßgeblich sein, sondern Lernbereitschaft und intellektuelles Potenzial. Zugleich aber können hier auch neue wirtschaftliche Grundlagen für die Hochschulen entstehen.

- Die vergleichsweise schlechte Betreuung von Studierende mit Migrationshintergrund bzw. von Bildungsausländern (gemeint sind ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben) führt an den Hochschulen zu schlechten Absolventenquoten und einer langen Studiendauer dieser Personengruppe. Hier fehlt es oftmals noch an einer auf die spezifischen Bedürfnisse zugeschnittenen Betreuung. Es fehlt an Sprachkursen, aber bei den Hochschulen auch an der Entscheidung, nur solche Personen zuzulassen, die über die erforderlichen Sprachkompetenzen verfügen.
- Studierende mit Kind haben nach wie vor Barrieren an deutschen Hochschulen. Auch hier könnten entsprechende Betreuungs- und Unterstützungsangebote ausgleichend wirken. Anders wird dem Trend kinderloser Akademiker nicht beizukommen sein.

3.4.4 Studienbeiträge

Im Unterschied zu anderen Bildungsleistungen, die zum Teil mit beträchtlichen Kosten für private Haushalte einhergehen, ist die Hochschulausbildung in Deutschland bislang kostenlos gewesen. Mit dem kostspieligen Gut wurde daher oftmals wenig verantwortungsvoll umgegangen. Die Bedeutung von Effizienz und Effektivität kann durch die Zahlung von Studienbeiträgen einen wichtigen Impuls erhalten. Qualitätsbewusstsein und Verantwortungsgefühl müssen sich dann aber auch besonders darin niederschlagen, dass die Hochschulen aktiv etwas für den Studienerfolg ihrer Studierenden tun und dass sie sich zudem darum bemühen, weitere Potenziale zu aktivieren. Die nun nach und nach in mehreren Ländern verankerten Studienbeiträge dürfen nicht dazu führen, dass qualitativ hochwertige Angebote für bestimmte Personen nicht mehr finanzierbar sind.

Prüfstein für die Einführung von Studienbeiträgen ist, dass durch sie keine neuen Hürden aufgebaut werden. Vielmehr muss Ziel der Einführung von Studienbeiträgen sein, die Qualität der akademischen Bildung zu verbessern und Verantwortungsgefühl bei Lehrenden wie Lernenden im Umgang mit Bildung zu steigern. Dies würde nicht gegen, sondern für eine Ausweitung der Bildungsbeteiligung sprechen. Nicht die finanzielle Kapazität, sondern Leistungsbereitschaft und Leistungspotenzial müssen den Zugang zur akademischen Bildung determinieren. Ein System, das durch hohe „Eintrittspreise“ den Zugang weniger vermögender Personen zu hochkarätigen Angeboten unterbindet, wäre vom Prinzip der Ungleichheit bestimmt und könnte nur als leistungsfeindlich angesehen werden. Eine sozialverträgliche Refinanzierung von Zahlungsverpflichtungen ist insofern dringend erforderlich. Außerdem müssen in erheblichem Maße Stipendien für qualifizierte Studierende geschaffen werden. Eine eventuelle soziale Selektivität ist parallel kontinuierlich zu kontrollieren. Internationale Beispiele zeigen, dass und wie dies möglich ist.

3.4.5 Neue Verantwortung für autonome Hochschulen

Lösungsversuche für die Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit bei der Aufnahme durch die Hochschule sind derzeit in Deutschland erst in Ansätzen erkennbar. Faktisch erfolgt soziale Förderung im Studium in Deutschland durch den Bund (BAföG) und durch die Studentenwerke im Bereich des Wohnens und Essens. Diese Maßnahmen sind allerdings wenig zielgruppenbezogen und können insofern nur sehr bedingt als wirksam angesehen werden. Auch hat es an einer klaren institutionellen Verantwortung für soziale Förderung bislang gefehlt. Anders ist dies in Großbritannien, wo die Frage, wie bildungsferne Schichten in die Universität geholt werden können, von den Hochschulen selbst aufgrund entsprechender politischer Zielvorgaben bearbeitet wird. Dadurch wird ein Wettbewerb zwischen den Hochschulen dahin gehend angeregt, wer die attraktivsten Stipendien- und Darlehensangebote besitzt (vgl. Hill 2005). Dass dies nur sinnvoll ist, wenn auch Ausbildungserfolge vorgewiesen werden können, ist offenkundig. Es muss in weit höherem Maße als bislang gewährleistet sein, dass auch die Hochschulen einen Beitrag dazu leisten können, den Studierenden Lebensbedingungen zu bieten, die ein erfolgreiches Studium ermöglichen. Soziale Transferleistungen, wie sie von den Studentenwerken erbracht werden, müssen auf die Kernprozesse von Studium und Lehre konzentriert werden und hinsichtlich einer Subventionierung solchen Personen vorbehalten bleiben, die darauf angewiesen sind. Im Übrigen sind sie als – ebenfalls sinnvolle und erwünschte – Serviceleistungen auch nach Marktpreisen zu kalkulieren.

3.4.6 Familiengerechte Strukturen

Benachteiligungen ergeben sich zudem für Studierende mit Kindern. Auch diesen Befund stützt die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Sie legt nahe, dass wissenschaftliche Karrieren für junge Nachwuchswissenschaftler mit Kind außerordentlich schwierig sind (vgl. Auferkorte-Michaelis u. a. 2006). Damit verzichtet der Hochschulbereich auf wichtige Potenziale. Die Hochschulen müssen familiengerechte Strukturen schaffen, schon um die Abwanderung qualifizierten Personals zu dämpfen. Zwar werden teilweise von den Hochschulen Kindergärten eingerichtet und gefördert, es handelt sich hier aber ebenfalls um Maßnahmen, die noch zu vereinzelt sind, als dass sie bereits als generelle Merkmale und Stärken deutscher Hochschulen anzusehen wären. Eine klare Sprache sprechen hier jedenfalls die empirischen Befunde über Studienverzögerungen und Abbrüche junger Eltern einerseits (vgl. BMBF 2004, S. 21 f.), über die hohen Zahlen kinderloser Akademikerinnen andererseits. Im Jahr 2004 waren beispielsweise 43 Prozent der 37- bis 40-jährigen deutschen Akademikerinnen mit Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss in Westdeutschland und 24 Prozent der Akademikerinnen in Ostdeutschland kinderlos (vgl. Statistisches Bundesamt 2005a).

3.4.7 Reformen

Sechs Bundesländer haben die Einführung von Studienbeiträgen beschlossen (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Saarland). Zwei weitere Länder stehen an der Schwelle (Hessen, Thüringen). Auch wenn dies nur die Hälfte der

Bundesländer ist, studieren in diesen Ländern aber 75 Prozent aller Studierenden. Es ist damit zu rechnen, dass sich weitere Bundesländer für die Einführung von Studienbeiträgen entscheiden werden. In allen Ländern gibt es Darlehensmodelle, allerdings kaum Stipendienprogramme. Einige Hochschulen wollen aus dem Beitragsaufkommen Stipendienprogramme auflegen.

Eine Bewertung der Sozialverträglichkeit der verschiedenen Studienbeitragsregelungen in den Bundesländern kommt zu einem überwiegend positiven Ergebnis (vgl. Müller/Ziegele/Langer 2006). Darlehensmodelle mit nachgelagerter Rückzahlung aus einkommensabhängigen Gehältern sind überall gegeben. Spezifische Gruppen sind von der Zahlung ausgenommen (z. B. Behinderte, Eltern; leicht differierend zwischen den Bundesländern). Allerdings werden die Beiträge spezieller Gruppen nicht vom Staat übernommen, sondern vom Ausfallfonds auf alle (zahlenden) Studierenden umgelegt. Aufgrund der jeweiligen landesspezifischen Regelungen sind Mobilitätshemmnisse aufgebaut. Eine Festschreibung der Verantwortung der Hochschulen selbst fehlt ebenfalls.

Die Wirtschaft hatte im Zusammenhang mit der Einführung von Studienbeiträgen mehrfach Stipendienprogramme angekündigt. Eine Realisierung steht allerdings derzeit noch aus.

3.5 Von der Erwerbstätigkeit bzw. Erwerbslosigkeit in die berufliche Weiterbildung

3.5.1 Situation

Angesichts dauerhafter Massen- und Langzeitarbeitslosigkeit und stetig abnehmender Zahl beruflich qualifizierter Arbeitskräfte stellt sich für Deutschland die Frage, wie in Zukunft die Nachfrage nach Arbeitskräften mit ausreichenden beruflichen Qualifikationen befriedigt und das Angebot an beruflichen Qualifikationen sichergestellt werden kann. Die Internationalisierung von Märkten, der ökonomische und technologische Strukturwandel sowie ansteigende Qualifikationsanforderungen beruflicher Tätigkeiten tragen zur gestiegenen Bedeutung beruflicher Weiterbildung für die Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarkts bei (vgl. Pfeiffer/Reize 2000). Wenn in Zukunft die Halbwertszeit von formaler Erstausbildung und – vor allem infolge dramatischer Rückgänge von Personen aufeinander folgender Geburtsjahrgänge, verstärkter Abwanderungen qualifizierter Arbeitskräfte in das Ausland und dauerhafter Arbeitslosigkeit älterer oder wenig qualifizierter Arbeitskräfte – das quantitative Volumen qualifizierter Berufsanfänger drastisch abnehmen werden, so dass die Qualifikationsnachfrage nicht mehr ausschließlich über die Rekrutierung nachfolgender Berufsanfängerkohorten bewältigt werden kann, dann müssen Investitionen in die berufliche Weiterbildung effektive und effiziente Strategien sein, um anstehende Herausforderungen für die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt bewältigen zu können (vgl. Buttler 1994; Schömann/Becker 2002; Becker/Herken 2005). Von besonderer Bedeutung ist es deshalb, Mechanismen etwaiger sozialer Selektion beim Zugang zur Weiterbildung nicht zuzulassen.

Sowohl Nachfrage als auch Angebot von beruflicher Weiterbildung scheinen mit den wirtschaftlichen Entwicklungen und Änderungen in der Berufsstruktur einherzugehen (vgl. Becker 1991, 1993). Aggregierten Zeitreihen des „Berichtssystems Weiterbildung“ zufolge ergab sich in den letzten 20 Jahren für die Befragten im Alter von 19 bis 64 Jahren ein deut-

licher Anstieg aller Teilnahmen an beruflicher Weiterbildung. Zwischen 1979 und 1997 ist die Teilnahmequote von zehn auf 30 Prozent gestiegen und danach bis zum Jahr 2003 wieder auf 26 Prozent zurückgegangen (vgl. Kuwan/Thebis 2005, S. 23), wobei die Teilnahmequoten im Osten Deutschlands mit 25 Prozent im Jahr 1991, 37 Prozent im Jahr 1997 und 31 Prozent im Jahr 2000 deutlicher höher lagen als in Westdeutschland (vgl. Abb. 10). Während sich in Westdeutschland die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung kaum verändert hat, ist sie in Ostdeutschland gegen Ende der 1990er Jahre um sechs Prozentpunkte zurückgegangen. Im Jahr 2003 haben sich die Teilnahmequoten in beiden Teilen Deutschlands angeglichen und liegen bei 26 Prozent (vgl. Kuwan/Thebis 2005, S. 24). Schätzungsweise haben sich im Jahr 2003 rund 13 Millionen Bundesbürger im Alter zwischen 19 und 64 Jahren beruflich weitergebildet (vgl. Kuwan/Thebis 2005, S. 23).

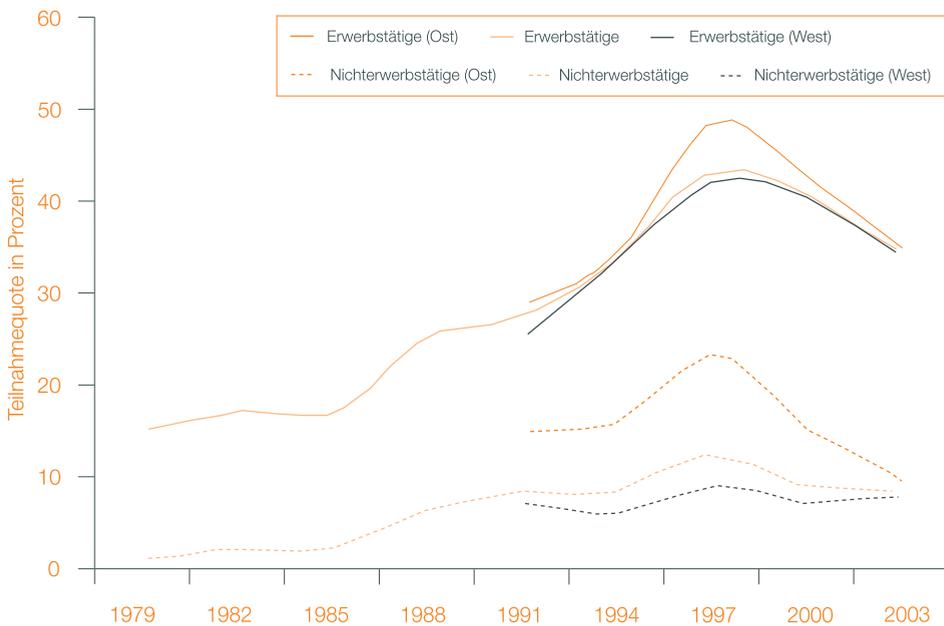


Abbildung 10: Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung in Deutschland von 1979 bis 2003 in Prozent (basierend auf Kuwan/Thebis 2005, S. 34f.)

Derzeit zählen privatwirtschaftliche Betriebe quantitativ zu den bedeutendsten Anbietern von beruflicher Weiterbildung (vgl. Schömann/Becker/Zühlke 1997; Weiß 2000). Im Zeitraum von 1991 bis 2000 werden bundesweit zwischen 44 und 53 Prozent der Teilnahmefälle und rund ein Drittel des Weiterbildungsvolumens der Erwerbspersonen von Arbeitgebern und Betrieben getragen (vgl. Kuwan u. a. 2003, S. 240f.). Nahezu die Hälfte der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ist an Betriebe und Unternehmen gebunden – sei es als Weiterbildungsort, sei es als Initiator oder Finanzier (vgl. Bellmann 2003). Auch bei den Ausgaben

für berufliche Weiterbildung ist die herausragende Stellung privatwirtschaftlicher Betriebe offensichtlich (vgl. Weiß 1994). So wurde vom Institut der deutschen Wirtschaft ein Anstieg der betrieblichen Weiterbildungskosten von acht Milliarden DM zu Anfang der 1980er Jahre auf über 37 Milliarden DM im Jahr 1992 festgestellt. Bis Ende der 1990er Jahre lagen die betrieblichen Aufwendungen für Weiterbildung bei rund 34 Milliarden DM, also rund 17 Milliarden Euro (vgl. Kuwan u. a. 2003, S. 286). Fast jeder zweite Beschäftigte in diesen Firmen hat mindestens einmal ein Weiterbildungsangebot wahrgenommen. In den letzten Jahren gingen bei gleich bleibenden Teilnahmequoten das Weiterbildungsvolumen, gemessen an der Zeit, die für berufliche Weiterbildung von den Teilnehmern aufgewendet wurde, sowie die finanziellen Aufwendungen pro Teilnehmer zurück (vgl. Weiß 1994, 2000). Diese letzteren Befunde sind wegen des weit gefassten Verständnisses von beruflicher Weiterbildung (es werden neben internen und externen Lehrveranstaltungen auch die Teilnahme an Informationsveranstaltungen und Umschulungsmaßnahmen, das Lernen in der Arbeitssituation sowie das selbst gesteuerte Lernen mit Medien dazugerechnet) und der relativ geringen Rücklaufquoten von rund 15 Prozent bei den Betrieben mit einiger Vorsicht zu interpretieren. Einer engeren Definition von beruflicher Weiterbildung zufolge nimmt rund ein Drittel der Beschäftigten in Betrieben an Weiterbildung teil, was der Teilnehmerquote der Europäischen Weiterbildungserhebungen (CVTS) entsprechen würde (vgl. Egner 2001). Offensichtlich gibt es gegenwärtig einen Trend zur Privatisierung und „Verbetrieblichung“ des Weiterbildungsgeschehens, der durch die betrieblichen Personalabteilungen gesteuert und verteilt wird. Die Expansion betrieblicher Weiterbildung wird durch Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien im Produktions- und Dienstleistungsbereich vorangetrieben, was an der zunehmenden Bedeutung von Anpassungsfortbildung abgelesen werden kann (vgl. Bellmann 2003).

Trotz des gestiegenen Angebots an beruflicher Weiterbildung und ihrer Nutzung sind weiterhin problematische Sachverhalte von Bestand, die den Intentionen und Zielsetzungen von beruflicher Weiterbildung in jeder Hinsicht zuwiderlaufen. So ist die Nutzung oder der Zugang zu Angeboten betrieblicher und überbetrieblicher Weiterbildung nicht alleine an die Qualifikation der Arbeitskräfte gekoppelt: Nichterwerbstätige (insbesondere Arbeitslose) partizipieren in einem geringeren Maße an der beruflichen Weiterbildung als Erwerbstätige (vgl. Schömann/Leschke 2004). Frauen bilden sich seltener weiter als Männer oder anders ausgedrückt: Männer haben oftmals bessere Weiterbildungschancen als Frauen (vgl. Becker 1991). Auch nehmen eher jüngere als ältere Erwerbspersonen an beruflicher Weiterbildung teil, auch wenn generell in den jüngeren Geburtsjahrgängen die mittlere Teilnahmequote höher ist als in den älteren Kohorten. Die höchsten Weiterbildungsquoten liegen im Altersintervall zwischen 22 und 27 Jahren. Nach dem 30. Lebensjahr nehmen die Teilnahmen an beruflicher Weiterbildung mehr oder weniger deutlich ab (vgl. Böhnke 1997). Des Weiteren haben allgemein und beruflich qualifizierte bessere Chancen, sich weiterbilden zu können. Der Zugang zu beruflicher Weiterbildung steht generell in direktem Zusammenhang mit erworbenen Kenntnissen aus einer ersten Ausbildung bzw. aus langjähriger Berufserfahrung (vgl. Becker/Schömann 1996). Weiterbildungschancen und auch Motivationen zur beruflichen Weiterbildung hängen von Erfahrungen mit der beruflichen Erstausbildung ab (vgl. Böhnke 1997; Mayer 2000). Statt einer Kompensation von Bildungsdefiziten erfolgt über berufliche Fort- und Weiterbildung eine kumulative Qualifikation privilegierter Erwerbspersonen (vgl. Becker 1991). Zwar haben Angestellte größerer Firmen eher Zugang zu firmeninterner Weiterbildung als Beschäftigte in kleinen Betrieben, aber innerhalb großer Betriebe findet eine weitere qualifikatorische Selektion

tion statt, wonach vor allem produktive und hoch qualifizierte Arbeitnehmer (insbesondere jüngere Männer, Führungskräfte, qualifizierte kaufmännische und technische Angestellte und Facharbeiter) von Weiterbildungsmöglichkeiten profitieren. Daraus ergeben sich innerbetriebliche „Weiterbildungsspiralen“, die sich dann etablieren, wenn ohnehin schon gut qualifizierte Fachkräfte für weiterbildungsintensive Tätigkeiten rekrutiert werden (vgl. Becker 1993). Des Weiteren haben auch qualifizierte Arbeitslose günstigere Chancen für eine berufliche Weiterbildung als unqualifizierte Arbeitssuchende (vgl. Schömann/Becker 2002). Und letztlich gibt es eindeutige Belege dafür, dass nicht deutsche Arbeitnehmer ebenfalls ungünstigere Weiterbildungschancen haben als Deutsche (vgl. Schömann/Leschke 2004).

Insgesamt verstärken sich über selektive Weiterbildungschancen und -teilnahmen bestehende herkunfts- und geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei der schulischen und beruflichen Ausbildung über den gesamten Berufs- und Lebensverlauf. In der Konsequenz ergibt sich eine tief greifende Segmentierung des Arbeitsmarkts, der Wirtschaft und der Gesamtgesellschaft in Personen, die an Bildung partizipieren und daher privilegierte Berufs-, Einkommens- und Lebenschancen in Anspruch nehmen können, und in Personen, denen diese Möglichkeiten systematisch vorenthalten werden.

In Bezug auf die individuellen Wirkungen oder die Wirkungen beruflicher Weiterbildung auf den Arbeitsmarkt oder auf wirtschaftliche Entwicklungen gibt es keine einheitlichen Befunde (vgl. Becker/Hecken 2005). Jedoch erweisen sich öffentliche Weiterbildungsprogramme, die auf berufliche Integration geringfügig qualifizierter oder arbeitsloser Erwerbspersonen ausgerichtet sind, als begrenzt effektiv (vgl. Hübler 1997, 1998; Fitzenberger/Prey 1998; Hübler/König 1999; Prey 1999; Klose/Bender 2000). Oftmals bleiben die Teilnehmer nur kurzzeitig in Beschäftigung oder werden von Betrieben als nicht beschäftigungsfähig angesehen. Für die Mehrheit der arbeitslosen Teilnehmer bietet berufliche Weiterbildung kaum Chancen zur langfristigen Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt (vgl. Becker 2000; Schömann/Becker 2002). Allerdings sind bei der Beurteilung von Weiterbildungsmaßnahmen auch konterkariierende Effekte wie zum Beispiel das Ausbildungsniveau vor der Arbeitslosigkeit, die regionale Arbeitsmarktstruktur oder etwa die Betriebsanbindung der Weiterbildungsmaßnahme in Rechnung zu stellen. Über das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) bzw. das Sozialgesetzbuch III (SGB-III) finanzierte Weiterbildung erwies sich in den 1990er Jahren für die Verhinderung von Arbeitslosigkeit oder Wiedereingliederung von Arbeitslosen als relativ erfolgreich. Auch betriebsinterne und kurzfristig angelegte überbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen förderten in den letzten Jahren den Übergang von Arbeitslosigkeit in die Beschäftigung, während sich Langzeitprogramme als wenig effektiv erwiesen (vgl. Behringer 1995; Hujer/Maurer/Wellner 1998).

Zertifizierte berufliche Weiterbildung hat generell positive Auswirkungen für die Teilnehmer: Sie haben günstigere Karriereaussichten und können berufliche Aufstiege sowie Einkommenszuwächse realisieren (vgl. Pannenberg 1995; Becker/Schömann 1996; Pfeifer/Reize 2000; Pischke 2001). Sie haben geringere Risiken, beruflich abzustiegen oder den Betrieb wechseln zu müssen. Berufliche Weiterbildung erhöht zudem gleichermaßen die Betriebsbindung und die Arbeitsmarktmobilität von Teilnehmern und verbessert ihre Möglichkeiten, flexibel auf die Arbeitsmarktlage zu reagieren (vgl. Becker 1993).

3.5.2 Reformen

3.5.2.1 Stand

Die bislang getroffenen Entscheidungen von Betrieben, Unternehmen und Staat in Bezug auf Ausweitung des Weiterbildungsangebots und Motivation zur Teilnahme an (beruflicher) Weiterbildung weisen – sofern vorliegende Daten und Informationen solch eine Einschätzung zulassen – hinsichtlich der wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen und des gesellschaftlichen Wandels zur Informations- und Wissensgesellschaft – grundsätzlich in die richtige Richtung. Jedoch entsprechen – wie oben gezeigt – die Teilnahmestrukturen oder die Chancen für den Zugang zu Weiterbildungsangeboten nicht vollständig den Intentionen der Nachfrager und Anbieter von Weiterbildung und auch nicht den Zielsetzungen von Weiterbildung. Nicht nur die berufliche, sondern auch die allgemeine Weiterbildung ist gekennzeichnet durch eine soziale Ungleichheit von Nutzung des Angebots bzw. der Chance für eine Teilnahme an Weiterbildung. Daran haben für die Weiterbildung insgesamt die Ausweitung staatlicher Weiterbildungs- und Beschäftigungsprogramme, das zusätzliche Angebot an formal organisierter Weiterbildung (z. B. an Volkshochschulen oder durch private Träger) und die Investitionen von Betrieben und Firmen in die über- und innerbetriebliche Weiterbildung wenig geändert. Offensichtlich dominieren bei Unternehmen betriebswirtschaftliche und bei der öffentlichen Hand politische Kriterien über die Sicherstellung von Qualifikationen über qualitätsbewusste Weiterbildungsprogramme. Dem Konzept kontinuierlicher Weiterbildung steht allerdings die empirische Tatsache gegenüber, dass Firmen verstärkt dazu tendieren, den technologischen Wandel mit jeweils neu auf den Arbeitsmarkt eintretenden und auf dem neusten Stand ausgebildeten Geburtsjahrgängen zu bewältigen, je rascher berufliches Wissen veraltet. Gegenwärtig führen Angebote beruflicher Weiterbildung bei sozial selektiven Partizipationsmöglichkeiten nicht zur Minderung sozialer Differenz, sondern das Gegenteil ist der Fall: Kumulation, Verfestigung und Verschärfung sozialer Differenzen und damit verbundener Ungerechtigkeiten. Solange die Qualifizierungschancen ungleich verteilt sind, so lange sind sie als Maßnahmen ineffizient wie ineffektiv, wodurch auch Reformen im Weiterbildungsbereich systematisch unterlaufen werden.

3.5.2.2 Wirkungen

Länderspezifischer Deckungsgrad: Trotz mangelhafter Datenlage zur (beruflichen) Weiterbildung (vgl. Bellmann 2003) kann anhand des Berichtssystems Weiterbildung für die Teilnahmequoten gezeigt werden, dass die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung konvergiert und Unterschiede zwischen Gruppen von Bundesländern geringer werden (vgl. Tab. 4). Allerdings ist der Rückgang in Ostdeutschland augenfällig, der erheblich zu dieser jüngsten Entwicklung beigetragen hat.

Personeller Deckungsgrad: Abgesehen davon, dass allenfalls ein Drittel der erwachsenen Bevölkerung Weiterbildungsangebote nutzt, belegen vorliegende Daten zur Reichweite von beruflicher Weiterbildung, dass sowohl bei der Nutzung von Angeboten allgemeiner Weiterbildung als auch bei der Partizipation an Programmen beruflicher Weiterbildung nur ausgewählte Gruppen erreicht werden. Zum einen sind individuelle Weiterbildungschancen oftmals zwingend an vorhergehende Bildungs- und Beschäftigungschancen gebunden. So haben jüngere, gut ausgebildete, erwerbstätige, einheimische Männer mit höheren Einkommen günstigere Chancen für eine Weiterbildung. Zum anderen gelten hinsichtlich der beruflichen

Tabelle 4: Prozentuale Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Ländergruppen von 1991 bis 2003 (basierend auf Kuwan/Thebis 2005, S. 48)

	1991	1994	1997	2000	2003
Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin (Ost)	25	27	37	31	26
Bayern und Baden-Württemberg	21	25	29	27	26
Nordrhein-Westfalen, Saarland, Rheinland-Pfalz und Hessen	20	21	29	29	26
Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Berlin (West)	18	23	28	27	27
Deutschland	21	24	30	29	26

Weiterbildung die gleichen Selektionskriterien, so dass kompensatorische Wirkungen von zusätzlichen Qualifikationsmaßnahmen als Ausgleich für ungleiche Chancen im Schul- oder Ausbildungssystem als gering eingestuft werden müssen, und eher Personen mit höheren Qualifikationen, privilegiertem Berufs- und Erwerbsstatus sowie vorteilhaften Einkommenschancen zusätzlich durch berufliche Weiterbildung profitieren. Auch die eher klientelorientierten, staatlich geförderten Programme weisen sozial selektive Teilnahmen an beruflicher Weiterbildung auf.

3.5.2.3 Qualität

Insgesamt blieben für West- und Ostdeutschland die Hoffnungen auf Konterkarrierung und auf Abbau der Arbeitslosigkeit durch das verstärkte Angebot an beruflicher Weiterbildung und damit der Entlastung des Arbeitsmarkts unerfüllt. Staatlich geförderte Weiterbildung – die nach den Rezessionen Ende der 1967er/1968er Jahre über das Arbeitsförderungsgesetz angestoßen und deren Volumen wegen anhaltender Finanzbelastungen nach den Ölpreisschocks wieder reduziert wurde, nach der deutschen Einheit über das Sozialgesetzbuch III gezielt ausgeweitet, dann aber nach 1994 wegen Finanzierungslücken deutlich zurückgefahren wurde – zeigt in ihrer Wirksamkeit im Westen Deutschlands nur kurzfristig positive Effekte, während sie langfristig keine oder gar negative Effekte aufweist. Als hauptsächliche Gründe für die Erfolglosigkeit von staatlich geförderten Weiterbildungsmaßnahmen gelten:

- Zwang der Klientel zur Weiterbildung, wodurch Demotivierung der Teilnehmer gefördert wird,

- Anreize für Mitnahmeeffekte durch Gewährung von Übergangsgeld und anderen finanziellen Unterstützungen,
- stigmatisierendes Signal der öffentlich geförderten Maßnahmen, die durch entsprechende Qualitätsdefizite gefördert werden können,
- strukturelle Nachfragebedingungen des Arbeitsmarkts, wonach mangels offener Stellen auch keine zusätzlichen Weiterbildungsteilnehmer vermittelt werden können,
- Fehlspezifikation des Weiterbildungskurses, der nicht dem Bedarf von Schlüsselqualifikationen entspricht und
- negative Selektion der Teilnehmer durch Manager der Weiterbildungsprogramme (vgl. Becker/Hecken 2005).

Die betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildungskurse hingegen, in denen Qualität der vermittelten Inhalte kontrolliert und zertifiziert wird, belegen nicht nur die Rolle von Weiterbildung für die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch den herausragenden Stellenwert der Qualität und des Institutionalierungsgrades von Weiterbildungsangeboten sowie des Grades der Transferierbarkeit von erworbenen Qualifikationen (vgl. Becker 1993; Schömann/Leschke 2004).

Was den Markt- und Wettbewerbsgedanken anbelangt, hat ein zu großes Vertrauen auf den – de facto nicht existierenden – „Weiterbildungsmarkt“ als Regelungsmechanismus für Angebot und Nachfrage in der beruflichen Weiterbildung zu einer Tendenz geführt, die berufliche Weiterbildung in der Wissensgesellschaft zu einem bedeutenden Faktor der Verstärkung, zumindest der Fortschreibung bestehender sozialer Ungleichheit und Chancenungerechtigkeiten im Weiterbildungsbereich macht. Das scheinbar freie Spiel der Kräfte von Angebot und Nachfrage auf dem Markt für Qualifikationen führt möglicherweise in der Tendenz zur kurzsichtigen Suche nach raschen Erträgen in Bildungsinvestitionen, die in Phasen der gesamtwirtschaftlichen Stagnation zu ungleichen Zugangschancen in berufliche Weiterbildung führen. Nicht erwerbstätige Personen und solche, die nur am Rande am Erwerbsleben beteiligt sind, verlieren bei den raschen technologischen und organisatorischen Veränderungen der letzten Jahre in der Arbeitswelt leicht den Anschluss, da sie kaum mit den Weiterentwicklungsmöglichkeiten durch Weiterbildungsteilnahme für Vollzeitbeschäftigte Schritt halten können. Ohne die Berücksichtigung der Belange dieses Personenkreises wird sich die Kluft zwischen den Personen in Arbeit, die an technologischen, organisationellen und persönlichen Lernprozessen beteiligt sind, und denen, die draußen stehen, erweitern.

4 Heterogenität und Unterricht

Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien weisen auch auf Unterschiede in der Unterrichtsqualität zwischen Staaten und Ländern hin. Aber die Kompetenzen von Zehn- oder 15-Jährigen (und die Unterschiede in den Leistungen) werden nicht alleine durch den Unterricht bedingt. Tatsächlich wirken zahlreiche weitere Faktoren auf die Kompetenzentwicklung ein (Elternhaus, Besonderheiten der jeweiligen Schule, curriculare Rahmenbedingungen, Lehrerbildung etc.). Allerdings gelangen internationale Vergleichsstudien (so genannte Large Scale-Assessments) aufgrund ihres Designs schnell an Grenzen, wenn Ergebnisse und Unterschiede (z. B. durch Unterrichtsfaktoren) *erklärt* werden sollen (vgl. Seidel/Prenzel in Druck). Stärkere Evidenz über Unterrichtseffekte liefern Videostudien, z. B. die an TIMSS angekoppelten Videostudien zur Mathematik (vgl. Stigler u. a. 1999; Hiebert u. a. 2003) oder zu den Naturwissenschaften (vgl. Roth u. a. 2006), die im Rahmen von DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) durchgeführte Studie zum Englischunterricht (vgl. Klieme u. a. 2006) oder die IPN Videostudie des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften zum Physikunterricht (vgl. Seidel u. a. 2006). Besonders aussagekräftig werden diese Studien, wenn sie an repräsentativen Stichproben durchgeführt und Kompetenzmessungen und Erhebungen zu mehreren Zeitpunkten (Längsschnittdesign) vorgenommen werden, wie z. B. die IPN Videostudie zum Physikunterricht. Deshalb wird im Folgenden insbesondere auf Evidenz aus diesen Studien Bezug genommen. Berücksichtigung finden auch die Ergebnisse einer aktuellen Metaanalyse zur Forschung über Unterrichtseffektivität (vgl. Seidel/Shavelson eingereicht).

4.1 Heterogene Lernvoraussetzungen im Unterricht

Internationale Vergleichsstudien belegen für Deutschland (z. B. bei den 15-Jährigen) eine auffällig große Leistungsstreuung in allen Kompetenzbereichen (vgl. Prenzel u. a. 2004). Im internationalen Vergleich sehr groß ist auch die Leistungsstreuung *zwischen* den Schulen. Unbestritten trägt ein gegliedertes Schulsystem zu einer hohen Unterschiedlichkeit zwischen den Schulen bei. Wenn die unterschiedlichen Schularten nach Leistung differenzieren, dann wird systematisch Streuung zwischen den Schulen produziert. Zu erwarten ist dann aber auch, dass in einem gegliederten Schulsystem *innerhalb* einer Schulart (z. T. auch Schule) weniger Heterogenität vorzufinden sein sollte. Eine Grundüberzeugung des gegliederten Schulwesens besagt ja, dass man leistungshomogenere Lerngruppen effektiver unterrichten kann. Das heißt nun aber auch, dass die Lehrkräfte in Deutschland homogenere Lernvoraussetzungen in ihren Klassen vorfinden sollten als ihre Kollegen in anderen Ländern. Außerdem streben die Schulen in Deutschland durch hohe Quoten an Klassenwiederholungen oder Zurückstufungen ebenfalls konsequent homogene Lernvoraussetzungen auf einer Klassenstufe in einer Schulart an.

Allerdings sind die Schulen in dieser Hinsicht nur bedingt erfolgreich: In Deutschland gibt es erstens sehr ausgeprägte Unterschiede bei einem Gymnasialvergleich über die Länder. Die durchschnittlichen Bildungsergebnisse weisen – bei der in allen Ländern positiv ausgearbeiteten Schülerschaft – dennoch auf Leistungsabstände in der Größenordnung von mehr als einem Schuljahr hin. Außerdem belegen die Befunde zweitens beträchtliche Überlappungen

der Leistungsverteilungen zwischen den Schularten *innerhalb* der Länder, insbesondere aber bei einem Vergleich über die Länder. Drittens sind die Streuungen *innerhalb einer Schulart* immer noch beträchtlich – sie nähern sich schon fast den Standardabweichungen an, die z. B. in Finnland insgesamt (also über alle Jugendlichen) beobachtet werden. Das gegliederte Schulsystem in Deutschland reduziert aber die Heterogenität innerhalb der Schularten und produziert homogenere Lerngruppen in den Schulen. Dennoch bleibt eine beachtliche Unterschiedlichkeit in den Kompetenzen der Schüler bestehen, die dieselbe Schulart besuchen. Zu Beginn eines Schuljahres finden Lehrkräfte typischerweise eine beträchtliche Bandbreite an Lernvoraussetzungen vor. Diese umfassen nicht nur die fachlichen Kompetenzen, sondern ebenso überfachliche Kompetenzen (z. B. Lernstrategien, Teamfähigkeit, motivationale Orientierungen und Interessen). Sie finden auch Unterschiede zwischen Schülern nach sozialer und soziokultureller Herkunft oder nach Geschlecht vor, die aber keineswegs deren Leistungsfähigkeit bestimmen. Für den Unterricht entscheidend sind die Unterschiede in den lernrelevanten Merkmalen.

4.2 Entwicklungen im Verlauf eines Schuljahres

Was passiert nun im Verlauf eines Schuljahres? Der an PISA 2003 angeknüpfte Längsschnitt untersuchte den Lerngewinn in Mathematik und Naturwissenschaften, der von der neunten zur zehnten Klassenstufe zu verzeichnen ist (vgl. Prenzel u. a. 2006). Die Schüler steigern ihre Mathematikleistung im Durchschnitt um 25 Punkte (auf der PISA-Skala). Allerdings sind nur bei 58 Prozent der Schüler signifikante Kompetenzsteigerungen zu beobachten (die für diese Gruppe dann deutlich größer ausfallen als 25 Punkte). Bei 33 Prozent der Jugendlichen ist kein Kompetenzgewinn zu verzeichnen, bei acht Prozent sogar ein Leistungsrückgang. Dieser Befund weist auf eine begrenzte Wirksamkeit des Mathematikunterrichts hin: offensichtlich geht er bei einem beträchtlichen Teil der Schüler ohne messbaren Kompetenzgewinn vorbei – obwohl Klassenarbeiten erfolgreich bestanden werden. Die Befunde für den Naturwissenschaftsunterricht fallen ähnlich aus.

Für den Schulzeitraum der neunten und zehnten Klassenstufe werden bei dieser Studie jedoch keine bedeutsamen differenziellen Entwicklungen beobachtet. Sowohl Leistungsstarke wie Leistungsschwache lernen nennenswert dazu – oder eben nicht. Dass diese differenziellen Entwicklungen während der davorliegenden neunjährigen Schulgeschichte stattgefunden haben, legt zum Beispiel der Vergleich mit IGLU nahe: Am Ende der vierten Klassenstufe fallen die durchschnittlichen Leistungsstreuungen noch deutlich kleiner aus. Es sind zwar bereits Schüler mit ausgeprägten Schwächen zu erkennen, die Anteile wachsen jedoch noch im Verlauf der Schulzeit (vgl. Bos u. a. 2003b).

Fasst man nun die bei PISA beobachteten Lernzuwächse auf der Klassenebene zusammen, dann zeigt sich, dass im Mittel sehr viele Klassen im Verlauf eines Schuljahres deutlich dazulernen. Für fünf Prozent der Klassen sind aber keine deutlichen durchschnittlichen Zuwächse zu verzeichnen, bei sechs Prozent der Klassen fällt das Durchschnittsniveau nach einem Jahr unter den Ausgangswert zurück.

Insgesamt belegen diese Befunde also eine erhebliche Heterogenität in den Leistungszuwächsen über ein Schuljahr. Eine beträchtliche Anzahl von Schülern lernt über diese Zeit nichts dazu. Sie werden offensichtlich nicht vom Unterricht angesprochen und gefördert. Es

gibt sogar einen nennenswerten Anteil ganzer Klassen, in denen sich alle Schüler insgesamt über ein Schuljahr nicht verbessern.

Ein ähnlicher Befund war in der IPN Videostudie zu beobachten (vgl. Seidel u. a. 2006). Sie untersuchte die Kompetenz- und die Interessenentwicklung im Verlauf eines Schuljahres in einer Zufallsstichprobe von 50 Klassen (Realschulen und Gymnasien). Die Kompetenz- und Interessenentwicklung wurde hier sehr viel enger auf zwei Themenbereiche (Optik, Mechanik) des Physikunterrichts bezogen. Unterricht zu diesen Themenbereichen wurde in der Studie auf Video aufgezeichnet und im Detail ausgewertet.

In Abbildung 11 sind die Entwicklungen der untersuchten Physikschulklassen im Verlauf des Schuljahres dargestellt (vgl. Dalehefte u. a. 2003). Die linke Grafik bezieht sich auf das themenspezifische Wissen in Physik, die rechte Grafik stellt die Entwicklung des themenspezifischen Interesses dar. Die einzelnen Schulklassen sind in beiden Grafiken als Punkte dargestellt (helle Punkte beziehen sich auf Realschulklassen, dunkle Punkte auf Gymnasialklassen). Die Entwicklungen von Beginn (Vortest, x-Achse) zum Ende (Nachtest, y-Achse) des Schuljahres zeichnen sich wie folgt ab: Im Bereich des Wissens verteilen sich die Schulformen entsprechend den Erwartungen. Gymnasialklassen verfügen zu Beginn des Schuljahres über ein höheres Kompetenzniveau als Realschulklassen. Bei beiden Schulformen lassen sich aber auch deutliche Streuungen und Überlappungen feststellen. Bei den Entwicklungen im Verlauf des Schuljahres fallen vor allem die Unterschiede zwischen den Schulklassen auf. Eine beträchtliche Anzahl von Schulklassen zeigt nur geringe Zuwächse im Verlauf des Schuljahres (Datenpunkte nahe der Diagonalen). Eine weitere Gruppe von Schulklassen bewegt sich von eingangs niedrigem Wissen zu hohen Zuwächsen im Verlauf des Schuljahres (linker oberer Quadrant). Andere Schulklassen dagegen fallen im Verlauf des Schuljahres – nachdem die getesteten Themengebiete unterrichtet wurden – sogar ab. Anders stellt sich das Bild für die Entwicklung des Interesses in den untersuchten Themengebieten dar. Hier zeigen sich keine schulformspezifischen Unterschiede. In Gymnasien wie Realschulen nimmt das Interesse im Verlauf des Schuljahres gleichermaßen ab (Datenpunkte unterhalb der Diagonalen). Allerdings lässt sich auch eine Reihe von Schulklassen feststellen, in denen die Schüler ihr Interesse positiv weiterentwickeln.

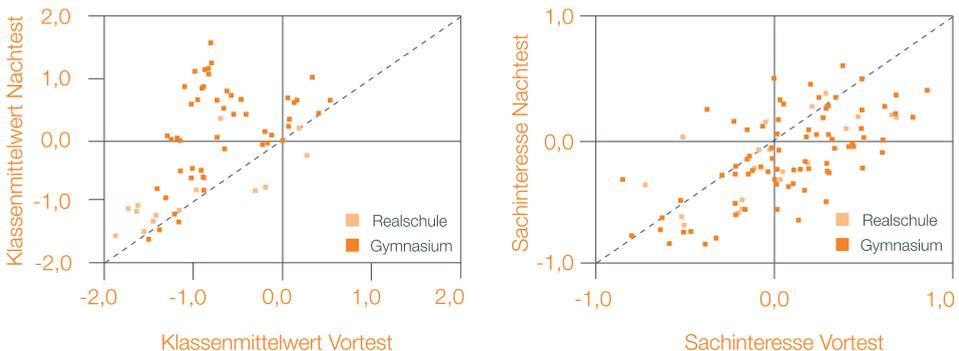


Abbildung 11: Kompetenzentwicklungen von Schulklassen in Physik im Verlauf eines Schuljahres (vgl. Dalehefte u. a. 2003). Linke Grafik: Physikwissen; rechte Grafik: Physikinteresse

Die Befunde unterstreichen, dass ein ausgeprägter Verlust an Sach- und Fachinteresse bereits in einem relativ kurzen Zeitraum stattfindet. Sicher lassen die Daten erkennen, dass auch Schüler mit geringem oder keinem Interesse ihr Wissen ausbauen. Allerdings wird die Aufnahme eines Studiums mit ausgeprägten Physikanteilen sehr unwahrscheinlich. Unwahrscheinlich wird es auch, nach der Schule wenigstens mit einer gewissen Aufgeschlossenheit Neuentwicklungen der Naturwissenschaften zu begegnen. Aus diesen Gründen ist eine Unterstützung der Kompetenz- und der Interessenentwicklung in der Schule nicht nur wünschenswert, sondern dringend geboten.

Im Hinblick auf die Heterogenität im Unterricht beschreiben die Befunde also sehr unterschiedliche Entwicklungen in einzelnen Schulklassen im Verlauf eines Schuljahres. Damit stellt sich die Frage, ob sich die Klassen auch systematisch in der Unterrichtsgestaltung unterscheiden.

4.3 Unterrichtsqualität in Deutschland

Die Auswertungen der IPN Videostudie belegen, dass die Unterschiede in der Kompetenz- und Interessenentwicklung nicht auf Oberflächenmerkmale des Unterrichts zurückgeführt werden (vgl. Seidel u. a. 2006). Insbesondere lässt sich nachweisen, dass ein vordergründig stärker schülerorientierter Unterricht (mit höheren Anteilen an Schülerarbeitsphasen) weder die Kompetenz- noch die Interessenentwicklung stärker befördert als ein stärker lehrerzentrierter Unterricht. Die unterschiedlichen Entwicklungen werden von anderen Unterrichtsmerkmalen stärker beeinflusst: etwa von einer konsequenten Zielorientierung des Unterrichts oder einer aktiven Begleitung der ablaufenden Lernprozesse durch die Lehrkraft.

Allerdings muss deutlich hervorgehoben werden, dass Physik in Deutschland insgesamt auf eine sehr ähnliche Weise unterrichtet wird. Demonstrationsexperimente herrschen vor, während gut vorbereitete, gezielte und pädagogisch begleitete Schülerexperimente eine seltene Ausnahme darstellen. Insgesamt wird auch der Physikunterricht von einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch dominiert. Diese Unterrichtsform scheint jedoch *in allen Fächern* hier zu Lande den Unterrichtsalltag zu prägen.

Die Ergebnisse aller Videostudien in Deutschland zeigen ein gleichförmiges Bild. In den bisher untersuchten Domänen läuft der Unterricht sehr ähnlich ab: Er wird bestimmt durch einen übergeordneten, fragend-entwickelnden Zugang, in dem relativ komplexe Inhalte in kleine Portionen zerlegt und Schritt für Schritt im Klassenverband erarbeitet werden. Individuelle Lernwege sind in dieser übergeordneten Basisstruktur nicht vorgesehen. Es besteht vielmehr die Vorstellung der Entwicklung einer gemeinsamen Denk- und Kompetenzstruktur, die von allen Schülern mit gleichem Ausgangspunkt, gleichem Tempo und gleichem Endpunkt entwickelt wird. Abweichungen von dieser Basisstruktur werden selten vorgenommen und Variationen bestehen allenfalls in den fachdidaktischen Zugängen bei unterschiedlichen Themenstellungen (beispielsweise in der Auswahl von Experimenten im Naturwissenschaftsunterricht). Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch als „Unterricht von der Stange“ tendiert dazu, die besonders leistungsschwachen und die leistungsstarken Schüler zu vernachlässigen: Die Kompetenzschwachen bremsen den Fortgang des Unterrichtsgesprächs, die Kompetenzstarken nehmen das Ergebnis des Gesprächs vorweg.

Der Unterricht in Deutschland ist damit noch weit entfernt von Unterrichtskonzepten,

die sich im Bereich der Lehr-Lern-Forschung international als wirksam erwiesen haben. Die internationale Forschung belegt, insbesondere durch empirische Befunde aus Interventionsstudien, wie sich Unterricht erfolgreich auf heterogene Lernvoraussetzungen einstellt (Seidel/Shavelson eingereicht). Grundlegend besteht ein Konsens, dass Unterricht an den individuellen Lernwegen der Schüler ausgerichtet sein muss. Dies bedeutet, dass das bisher vorherrschende Klassengespräch aufgebrochen werden muss. In das Methodenspektrum müssen Lernaufgaben aufgenommen werden, die auf individuelle Ausgangslagen angepasst sind und gegebenenfalls in Kleingruppen bearbeitet werden. Die Rolle des Lehrenden wechselt dabei von der klassischen Rolle eines Wissensvermittlers zur Rolle eines Lernbegleiters bzw. eines „Coaches“. Eine in diesem Sinne „erfolgreiche“ Lernbegleitung besteht beispielsweise darin, Schüler aktiv zu beteiligen, sie durch interessante und offene Fragen bzw. Aufgaben geistig herauszufordern, Denkprozesse zu modellieren und für verschiedene Kompetenzstufen zugänglich zu machen, individuelle Lernwege zu beobachten, Lernfortschritte rückzumelden, Lerngerüste mit anfänglich höherem Strukturierungsgrad zu später zunehmender Flexibilität und Offenheit bereitzustellen. In diesem Sinne ist Unterricht durch ein Basisgerüst gekennzeichnet, auf dem es den individuellen Schülern möglich ist, ihre eigenen Lernwege zu beschreiten.

4.4 Homogener Unterricht trotz heterogener Klassenzusammensetzungen

Für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht sind insbesondere die Unterschiedlichkeiten *innerhalb einer Klasse* von Bedeutung. Im Folgenden soll deshalb die Zusammensetzung der einzelnen Schulklassen, die in der IPN Videostudie untersucht wurden, näher betrachtet werden. Dabei wurden mehrere Schülermerkmale berücksichtigt und entsprechend in Kompetenzprofilen der einzelnen Schüler abgebildet (vgl. Seidel in Druck).

Als *Lernvoraussetzungen zu Beginn eines Schuljahres* wurden vier Aspekte einbezogen: Die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler, ihr themenspezifisches Vorwissen in Physik zu Beginn des Schuljahres, ihr Interesse an physikbezogenen Themen sowie ihr Selbstkonzept in Physik. Die Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 5 zusammengefasst. Insgesamt lassen sich *fünf Kompetenzprofile* der Schüler nachweisen. Eine erste Gruppe von Schülern (24 Prozent der Gesamtstichprobe) zeigt ein Profil mit insgesamt „starken“ Voraussetzungen. Diese Schüler verfügen über hohe kognitive Grundfähigkeiten, haben ein hohes Vorwissen in Physik, sie interessieren sich für physikspezifische Themenstellungen und schätzen ihre Fähigkeiten in Physik positiv ein. Innerhalb dieser Gruppe zeigen Jungen häufiger dieses Kompetenzprofil als Mädchen (73 Prozent zu 27 Prozent). Eine zweite Gruppe zeigt ein Profil mit hohen kognitiven Voraussetzungen (Grundfähigkeiten und Physikwissen), aber mittlerem Selbstkonzept und vor allem niedrigem Interesse an Physik („Uninteressiert“, 12 Prozent der Stichprobe). Mädchen zeigen häufiger dieses Kompetenzprofil als Jungen (62 Prozent zu 38 Prozent). Das dritte Kompetenzprofil lässt sich in der Art zusammenfassen, dass die Jugendlichen zwar über hohe kognitive Kompetenzen verfügen, sich selbst aber diese Kompetenzen in Physik nicht zutrauen (niedriges Selbstkonzept). Diese Schüler könnten ihre Kompetenzen in Physik unterschätzen („Unterschätzend“). Gleichzeitig ist ihr Interesse nur mittel ausgeprägt. Mit 29 Prozent der Gesamtgruppe (davon 55 Prozent Mädchen, 45 Prozent Jungen)

weist ein nicht unerheblicher Anteil an Jugendlichen dieses Kompetenzprofil auf. Die vierte Gruppe an Schülern zeigt eine etwas andere Kompetenzkonstellation. Das Profil dieser Jugendlichen zeigt hohe Ausprägungen im Bereich des Selbstkonzepts und des Interesses bei gleichzeitig niedrigen kognitiven Grundfähigkeiten und mittlerem Wissen in Physik. Diese Schüler sind an Physik interessiert und von ihren Kompetenzen überzeugt, auch wenn sich dies nicht notwendigerweise mit ihren kognitiven Leistungen deckt („Überschätzend“). Jungen sind dabei in dieser Gruppe häufiger vertreten als Mädchen (64 Prozent Jungen, 36 Prozent Mädchen). Das fünfte Kompetenzprofil, das 19 Prozent der Schüler zeigen, lässt problematischere Eingangsvoraussetzungen erkennen („Schwach“). Diese Jugendlichen verfügen über relativ niedrige kognitive Grundfähigkeiten, niedriges Wissen in Physik, interessieren sich nicht für diese Themenstellungen und haben ein niedriges Selbstkonzept. Innerhalb dieser Gruppe sind Mädchen häufiger vertreten als Jungen (64 Prozent zu 36 Prozent).

Tabelle 5: Kompetenzprofile einzelner Schüler (vgl. Seidel in Druck)

Kompetenzprofile der Schüler	Lernvoraussetzungen				Prozent Gesamtgruppe	Prozent Mädchen	Prozent Jungen
	Kognitive Fähigkeiten	Physikwissen	Interesse an Physik	Selbstkonzept in Physik			
„Stark“	+	+	+	+	24	27	73
„Uninteressiert“	+	+	-	o	12	62	38
„Unterschätzend“	+	+	o	-	29	55	45
„Überschätzend“	-	o	+	+	16	36	64
„Schwach“	-	-	-	-	19	64	36

+ Hohe Ausprägung o Mittlere Ausprägung - Niedrige Ausprägung

Die Profile der Jugendlichen beschreiben also die vorfindbare *Unterschiedlichkeit in Schulklassen im Detail*, die nach geeigneten pädagogischen Maßnahmen verlangt, um möglichst alle Schüler anzusprechen, herauszufordern und zu fördern.

Die Profile können ebenfalls genutzt werden, um beispielsweise die *Zusammensetzung von Schulklassen* zu untersuchen und damit der Frage nachzugehen, wie heterogen Schulklassen in der Zusammensetzung von Kompetenzprofilen sind und ob Lehrpersonen in unterschiedlichen Konstellationen entsprechend unterschiedlich unterrichten.

Lehrpersonen unterstreichen oft, wie herausfordernd es ist, mit „schwierigen“ Klassen umzugehen. Aber wodurch sind „schwierige“ und „leichte“ Klassen bestimmt? Sind Klassen schwierig, weil die jeweiligen Schüler maximal unterschiedlich sind (und damit sehr unter-

schiedliche Kompetenzprofile einbringen) oder weil eine Klasse homogen „schwach“ ist? Ist eine Klasse dann „leicht“ zu unterrichten, wenn ein Großteil der Klasse „starke“ Kompetenzprofile einbringt?

Betrachtet man die Analysen zu den Kompetenzprofilen der IPN Videostudie aus dieser Perspektive, lassen sich verschiedene Klassenkompositionen beschreiben (vgl. Seidel in Druck): „*Homogen schwache*“ Klassenzusammensetzungen stellen Klassen dar, in denen das Profil „schwacher“ Schüler überwiegt. „*Homogen starke*“ Klassen sind Klassen mit einem hohen Anteil an Schülern mit „starken“ Kompetenzprofilen. Als „*heterogene*“ Klassen können die Klassen zusammengefasst werden, in denen Lernende unterschiedliche Kompetenzprofile einbringen.

Fokussiert man den Blick weiter auf die Verhaltensweisen der Lehrpersonen im Umgang mit den einzelnen Schülern und darauf, ob sich diese Verhaltensweisen in Schulklassen mit unterschiedlichen Zusammensetzungen unterscheiden, zeigt sich wiederum ein sehr einheitliches Bild.

Wie die Videoanalysen *zunächst über alle Klassen hinweg* erkennen lassen, werden Aspekte einer individuellen Lernbegleitung insgesamt nur sehr selten beobachtet: Lehrpersonen dominierten mit 80 Prozent Gesprächsanteilen die Kommunikation in den Klassen; bei den Fragen bzw. „Impulsen“ an die Lernenden handelte es sich vorwiegend um Reproduktions- oder Kurzantwortfragen (in 80 Prozent der Fälle) und damit um eine reine Wiedergabe von bereits erlerntem Wissen. In nur fünf Prozent der Fälle verlangten die Fragen der Lehrenden eine Verknüpfung verschiedener Inhalte („deep reasoning“ Fragen). Rückmeldungen an die Lernenden im Klassengespräch bestanden größtenteils aus kurzen „ja nein“ Äußerungen der Lehrpersonen (in 88 Prozent der Rückmeldungen). Sachlich-konstruktive oder positiv-unterstützende Rückmeldungen kamen in nur zwölf Prozent der Rückmeldesituationen vor. Die Funktion der Schüleräußerungen in den Interaktionen mit den Lehrpersonen beschränkte sich überwiegend darauf, Stichworte für den weiteren Gesprächsverlauf zu liefern (in 90 Prozent der Fälle). Naturwissenschaftliche Inhalte wurden so gut wie nie laut denkend modelliert, Experimente waren rezeptartig, und die Begleitung des Lernens während der Experimente bestand vorwiegend darin, die Schüler direkt anzuleiten. Die Suche nach den aus Sicht der Lehr-Lern-Forschung relevanten Aspekten einer Lernbegleitung in den Videoaufzeichnungen von Unterricht war also zusammengefasst wenig erfolgreich.

Interessanterweise zeigte sich dieses Bild unter verschiedenen Blickwinkeln. Legte man beispielsweise die Perspektive auf die bereits beschriebene *Zusammensetzung der Klassen* hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzprofile, zeigten sich keine Unterschiede: Die skizzierten Aspekte der Lernbegleitung kamen in den einzelnen Klassen *unabhängig* davon vor, ob es sich dabei

- um eine Klasse mit einer homogen „schwach“ zusammengesetzten Schülerschaft handelte (von der man annehmen kann, dass sie etwas mehr Struktur und positive Unterstützung benötigt),
- um eine Klasse mit homogen „starker“ Schülerschaft (die u. U. mehr Freiräume und individualisierte Lernwege erlaubt) oder
- um eine deutlich „heterogen“ zusammengesetzte Schülerschaft (bei der gerade die Einbindung sehr unterschiedlicher Schüler zentral wird).

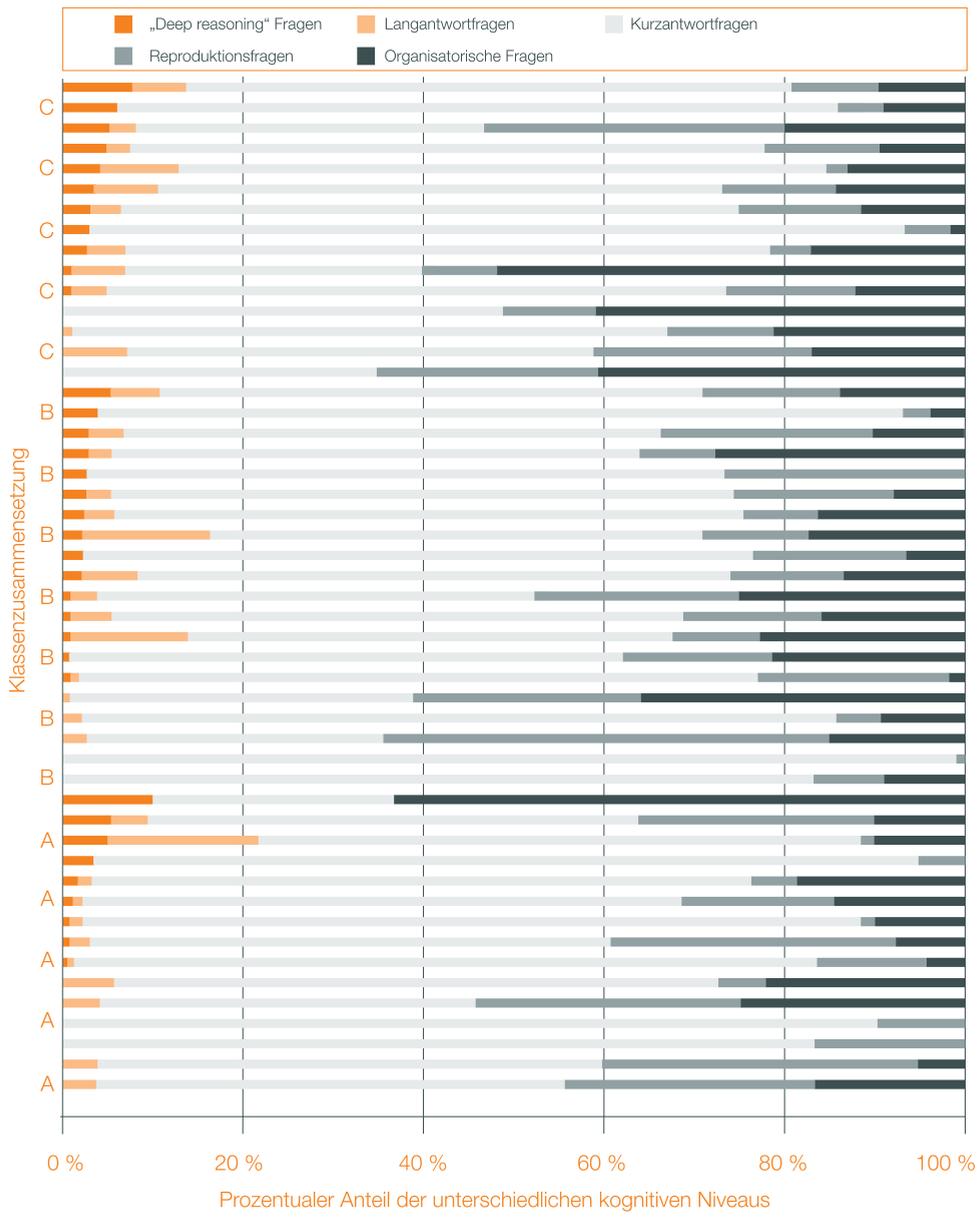


Abbildung 12: : Prozentuale Verteilung von Lehrerfragen mit unterschiedlichen kognitiven Niveaus im Physikunterricht. Einteilung der Schulklassen nach Zusammensetzung der Kompetenzprofile: Homogen „schwache“ Komposition (A), heterogene Komposition (B) und homogen „starke“ Komposition (C) (in Anlehnung an Seidel/Prenzel/Kobarg 2006).

Abbildung 12 illustriert diese Befundlage (vgl. Seidel/Prenzel/Kobarg 2006). Dargestellt sind hier die prozentualen Anteile verschiedener Arten von Lehrerfragen. Hierzu wurden alle von den Lehrpersonen gestellten Fragen im Unterricht kategorisiert. Es wurde unterschieden, ob es sich dabei beispielsweise um organisatorische Fragen (die z. B. den weiteren Ablauf der Stunde oder den Aufbau eines Experiments betrafen), Reproduktionsfragen (die eine reine Wiedergabe bereits erlernten Wissens erforderten), Kurzantwortfragen (die eine etwas ausführlichere Antwort beinhalteten), Langantwortfragen (die eine ausführliche Erläuterung verlangten) oder „deep reasoning“ Fragen (die eine Verknüpfung noch nicht erlernter Inhalte und ein Weiterdenken erforderten) handelte.

Die Ergebnisse der Videoanalysen in 50 Physikschulklassen zeigten eine charakteristische Verteilung zugunsten von organisatorischen Fragen, Reproduktions- und Kurzantwortfragen. „Deep reasoning“ Fragen kamen nur in sehr eingeschränktem Maße vor. Diese Verteilung zeigt sich unabhängig von der Heterogenität der Klassen. Schulklassen mit homogen „schwacher“ Komposition sind unter Bereich A zusammengefasst, heterogene Schulklassen unter B und homogen starke Klassen unter C. Gerade im Bereich der Aufforderungen und Fragen der Lehrpersonen hätte man erwarten können, dass homogen starke Klassen sehr viel häufiger zu Antworten aufgefordert werden, die tiefere Denkprozesse notwendig werden lassen. Dies war allerdings nicht der Fall. In allen untersuchten Bereichen zeigte sich ein sehr ähnliches Bild: gleicher Unterricht für alle, unabhängig von den individuellen Kompetenzprofilen der Schüler.

4.5 Folgen mangelnder Anpassung des Unterrichts an individuelle Lernvoraussetzungen

Die bisherigen Ausführungen stellen folgende Befundlage heraus: Die Lernvoraussetzungen der Schüler in deutschen Schulklassen sind heterogen. Die Heterogenität ist bestimmt durch unterschiedliche Kompetenzprofile, die charakterisiert sind durch kognitive wie motivational-affektive Merkmale. Für den Unterricht bedeutet dies mehr denn je, individuelle Voraussetzungen zu berücksichtigen und individuelle Lernwege zu ermöglichen, zu begleiten und zu unterstützen. Analysen zur Ausrichtung des Unterrichts und zur Anpassung des Unterrichts an individuelle Lernvoraussetzungen verdeutlichen allerdings, dass Unterricht in Deutschland momentan *nicht adaptiv* ist. Es besteht vielmehr ein Prinzip eines gleichen didaktischen Zugangs für alle Schüler, der die Annahme beinhaltet, dass *gleicher Unterricht zu gleichen Ergebnissen* führt.

Es kann angenommen werden, dass genau diese Kombination von Heterogenität in den Lernvoraussetzungen und Homogenität im Unterrichtshandeln zu einer deutlichen Problemlage führt: Bei heterogenen Lernvoraussetzungen produziert Gleichheit im Unterrichtszugang systematisch Ungleichheit in der weiteren Lernentwicklung. Wenn Unterricht in Deutschland nicht darauf ausgerichtet ist, Schüler *individuell* zu fördern, bleiben die individuellen Unterschiede bestehen beziehungsweise vergrößern sich: Schüler mit starken Lernvoraussetzungen lernen immer weiter hinzu, differenzieren und erweitern ihre Kompetenzen. Sie setzen ihre vorhandenen Kompetenzen als Werkzeuge ein, um das im Unterricht bereitgestellte Potenzial optimal zu nutzen. Lernende mit schwächeren Lernvoraussetzungen dagegen fehlen diese individuellen Werkzeuge und sie scheinen sie im Verlauf der Schulzeit immer weiter zu verlieren.

Die für Deutschland auffällig hohen Streuungen zwischen 15-Jährigen, in ihren Kompetenzen sind das Resultat eines Unterrichts, der insgesamt wenig fördert und vor allem nicht sicherstellt, dass alle Schüler gleichermaßen dazulernen. Die Annahme einer individuell unterschiedlichen „Nutzung“ des gleichen Unterrichtsangebots wird durch empirische Befunde unterstützt. Beispielsweise zeigt sich, dass Schüler mit „starken“ Kompetenzprofilen gleichen Unterricht deutlich anders wahrnehmen und für sich verarbeiten als Schüler mit schwächeren Kompetenzprofilen (vgl. Seidel in Druck). Wegen ihres hohen Vorwissens erkennen diese Schüler sehr viel schneller inhaltliche Strukturen. Sie wissen um die Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten der im Unterricht besprochenen Inhalte. Dadurch, dass sie individuell neue Inhalte breiter einordnen und verankern können, erleben sie sich sehr viel schneller als kompetent und trauen sich eher zu, diese Lerninhalte zu erlernen. Starke Lernvoraussetzungen führen zu beschleunigten Lernwegen und mehr Unabhängigkeit von der Qualität des Unterrichts. Schüler mit schwächeren Kompetenzprofilen dagegen sind abhängig davon, dass ihnen inhaltliche Strukturen von Lehrenden verdeutlicht werden, dass sie Aufgaben meistern, die zu Erfolgserlebnissen und zum Erleben von Kompetenz führen. Individualisierte Rückmeldungen werden entscheidend. Schwächere Schüler hängen sehr viel mehr von der Unterrichtsqualität ab als leistungsstärkere. Gerade bei den schwächeren Schülern entscheidet sich, ob der Unterricht pädagogisch wirkt. Da in Deutschland auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit gleichen Unterrichtsangeboten reagiert wird, wird bei einer Reihe von Schülern eine kumulative Kompetenzentwicklung gebremst. Diese Herangehensweise entspricht nicht den gegenwärtigen Auffassungen von Individualisierung im Unterricht. Anderen Ländern scheint es hier sehr viel besser zu gelingen, Unterricht systematisch weiterzuentwickeln und international anschlussfähig zu halten (vgl. Stigler u. a. 1999; Hiebert u. a. 2003; Roth u. a. 2006). Einige Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Unterrichts und der Professionalisierung von Lehrpersonen – die in erheblichem Maße durch den Forschungsstand beeinflusst wurden – sind allerdings auf dem Wege.

4.6 Weiterentwicklung des Unterrichts und Professionalisierung von Lehrpersonen

Die bisher ausgeführten Problemlagen im Unterricht und zum Umgang mit Heterogenität legen ein grundlegendes Umdenken in Richtung der individuellen Lernwege der Schüler nahe. Die größte Herausforderung für Lehrende dürfte darin liegen, zu akzeptieren, dass individuelle Lernwege unterschiedlich sind und dass nicht alle Schüler mit gleichem Startpunkt, gleichem Tempo, gleichen Lernkurven und – so hart es zu akzeptieren ist – mit gleichem Ergebnis lernen. Die gegenwärtig vorherrschende Unterrichtsphilosophie ist vielmehr, dass jedes neue Unterrichtsthema, jeder neue Inhalt bei jedem einzelnen Lernenden einem „leeren Blatt“ gleicht, das es durch den Unterricht zu beschreiben gilt. Ziel ist es, dass am Ende alle Schüler einen gleichen „Eintrag“ haben. Das fragend-entwickelnde Klassengespräch scheint für diese Art von Unterrichtsphilosophie ein geradezu prädestiniertes Mittel zu sein. Dadurch, dass Inhalte „gemeinsam“ erarbeitet werden, erhalten Lehrpersonen den subjektiven Eindruck, dass das Ziel eines gleichen gemeinsamen Endpunkts erreicht ist. Diese Art von Unterricht lässt nicht nur wenige Freiräume für die einzelnen Schüler, sie gibt Lehrenden gleichzeitig auch wenig Möglichkeiten einer realistischen Überprüfung des Unterrichtserfolgs. Die Befundlage un-

terstreicht somit, dass die Qualität des Unterrichts ein äußerst einflussreicher Faktor für das Niveau und die Heterogenität von Bildungsergebnissen ist. Der Unterricht in Deutschland ist weit davon entfernt, Schüler – angepasst auf ihre jeweiligen Lernvoraussetzungen – individuell gleichermaßen zu fördern. Obwohl die Unterschiedlichkeit in den Klassenzusammensetzungen in Deutschland auf der Sekundarstufe kleiner ist als in vielen anderen Staaten, gelingt es den Lehrkräften hier nicht, produktiv auf die Unterschiedlichkeit zu antworten. Die bisher deutlichste Reaktion auf Unterschiedlichkeit drückt sich im hohen Anteil an Klassenwiederholungen aus. Da die Schüler bei Klassenwiederholungen das gleiche Treatment noch einmal vorfinden, sind die Chancen für den weiteren Anschluss an die Kompetenzentwicklung eher gering. Beeindruckend – wenn auch nicht in einem positiven Sinn – ist die Gleichartigkeit des Unterrichts an deutschen Schulen, unabhängig von Fach und zum Teil von der Schulstufe. Sie zeigt sich bereits auf der Oberfläche in einem mehr oder weniger „standardisierten“ Unterricht. Bei genauerer Betrachtung erweist sich aber der gelegentlich (im Primarbereich öfter) anzutreffende „schülerorientierte“ Unterricht häufig als ebenso wenig individuell fördernd, weil die Lernaktivitäten zu wenig ergebnisorientiert ausgerichtet und die Lernprozesse zu wenig begleitet werden. Die verbreitete Gleichförmigkeit des Unterrichts in Deutschland bedeutet letztlich das größte Hindernis für produktive Veränderungen: Mehr oder weniger in allen Köpfen (Lehrkräfte, Eltern, Administration, Politik und auch bei den Schülern) existiert eine selbstverständliche Grundvorstellung von Unterricht, die sich völlig unzureichend für eine generelle, besonders aber die individuelle Förderung eignet.

Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung von Schule liegen auf der Hand: Selbstverständlich muss die Lehrerbildung aller Phasen ein wissenschaftlich tragfähiges Verständnis von Lehren und Lernen fördern und sie muss mit entsprechenden Unterrichtskonzeptionen vertraut machen. Allerdings haben sich die Einrichtungen der Lehrerbildung bisher nicht als Träger einer Unterrichtsreform hervorgetan. Das bedeutet vor allem, dass für die Lehrerbildung aller Phasen die Zielerreichung kritisch geprüft werden sollte. Dringend zu etablieren ist hier ein wissenschaftlich fundiertes Evaluationssystem. Das gleiche gilt auch für die Schulaufsicht. Maßnahmen wie die Einführung von Bildungsstandards – im Zusammenhang mit Maßnahmen, die die Autonomie und Verantwortlichkeit von Schulen konsequent stärken – schaffen relativ gute Rahmenbedingungen, um den Unterricht sehr viel stärker ergebnisorientiert anzulegen und allen Schülern vergleichbare Lerngelegenheiten anzubieten. Tatsächlich wird seit geraumer Zeit über all diese Maßnahmen diskutiert; sie werden aber eher zögerlich eingeführt. Viele dieser Maßnahmen (speziell in der Lehrerbildung) dürften erst mit erheblicher Zeitverzögerung den Schulalltag erreichen. Bis dahin ist zu befürchten, dass weiterhin Jahr um Jahr beträchtliche Anteile von Schülern mit unzureichenden Kompetenzen aus den Schulen entlassen werden.

Allerdings gibt es durchaus Möglichkeiten, die Qualität des alltäglichen Unterrichts schneller weiterzuentwickeln, nämlich über Programme zur Professionalisierung von Lehrkräften in kooperativen Netzwerken (vgl. Ostermeier/Prenzel 2006). Die umfangreichste Maßnahme in Deutschland stellt seit 1998 das Programm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS bzw. SINUS-Transfer) dar (vgl. Prenzel 2000). An diesem Programm sind gegenwärtig ca. 1.800 Schulen beteiligt. Ziel ist es, über die Weiterentwicklung von Unterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen zu gesteigerten Kompetenzentwicklungen der Schüler zu gelangen. In diesem Programm arbeiten Lehrpersonen kooperativ in Netzwerken an den eigenen Schulen und über Schul-

netzwerke hinweg an Problembereichen des Unterrichts. Zur inhaltlichen Orientierung stehen ihnen „Module“ zur Verfügung, die gegenwärtige Herausforderungen in der Weiterentwicklung von Unterricht problembezogen zusammenfassen. Über Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung beginnen Lehrpersonen so, Unterricht systematisch zu reflektieren, Ziele zur Weiterentwicklung zu definieren, Lösungspläne zu erarbeiten und diese gemeinsam in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen. Allen inhaltlichen Problembereichen (bzw. Modulen) gemeinsam ist eine Umorientierung des Unterrichts hin zu den individuellen Lernwegen der Schüler (vgl. BLK 1997). Dass sich solche Maßnahmen lohnen, zeigt der bisherige Erfolg des Programms. Ein Vergleich von SINUS-Schulen mit einer repräsentativen PISA-Schulstichprobe zeigte positive Ergebnisse: Während sich SINUS-Schulen zu Beginn des Programms nicht systematisch von der für Deutschland repräsentativen PISA-Schulstichprobe unterschieden, zeigten sich gegen Ende der ersten fünf Jahre des Programms positive Entwicklungen in der Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts, der kooperativen Zusammenarbeit der Lehrpersonen und in den Kompetenzen der Schüler (vgl. Prenzel u. a. 2005b). Allerdings stellt sich am Ende der Transferphase eines mehrjährigen Programms zur Unterrichts- und Schulentwicklung die Frage, inwieweit die Länder bereit sind, solche Wege der Professionalisierung von Lehrkräften in die Breite zu tragen, das heißt über alle Fächer und in die Fläche. Strukturell würde dies längerfristig vor allem bedeuten, flächendeckende Unterstützungssysteme bereitzustellen und die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung zu verbinden mit einer Neukonzeption der Lehrerbildung, einem standardbezogenen Rückmeldesystem und organisatorischen Maßnahmen, die den Schulen die Freiheiten für effektives Arbeiten geben und sie gleichzeitig für ihre Arbeit verantwortlich machen.

5 Heterogenität und Ganztagsangebote

Die Kompensation differenter Ausgangsbedingungen bei den Lernenden durch Schule erfordert erheblich mehr Lernzeit in schulischen Einrichtungen als dieses gegenwärtig in Deutschland – und im Vergleich zu fast allen Ländern des Auslands – der Fall ist. Die Ganztagsschule stellt sich dadurch als eine Organisationsform schulischen Lernens dar, die einen wichtigen Beitrag zum Umgang mit Heterogenität leisten kann.

5.1 Situation

Sowohl erziehungs- und sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen zum gesellschaftlichen Wandel und dessen Folgen als auch bildungstheoretische und schulpädagogische Reformansätze liefern Begründungen für eine täglich zeitlich erweiterte Schulzeit auch über den reinen Fachunterricht hinaus.

Ganztägige Schulen können zunächst als Beitrag zur Sicherstellung der soziokulturellen Infrastruktur verstanden werden. Mit veränderten Erwerbs- und Familienstrukturen durch angestiegene Erwerbsquoten, gewandelte Familienformen und veränderte familiäre Arbeitsteilung sowie anhaltend hohe Anteile an Alleinerziehenden wird ein höherer Bedarf an erzieherischer Versorgung begründet. Um Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie angemessene Formen familiärer Arbeitsteilung zu ermöglichen, benötigen sie zeitlich geregelte Betreuungsformen. Zugleich bestehen regionale Divergenzen in der Dichte und Qualität der soziokulturellen Infrastruktur an Spiel-, Freizeit- und Kulturangeboten, was hinsichtlich der Anregungspotenziale, Erfahrungsgelegenheiten und sozialen Kontaktchancen für Kinder und Jugendliche disparate Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten mit sich bringt. Ganztägige Schulen erfüllen eine familienunterstützende Funktion, um die für den Unterricht erforderlichen Lernvoraussetzungen zu schaffen.

Die Ganztagsschule verfolgt zudem die Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule durch Ausgestaltung einer differenzierten und variablen Lernkultur sowie durch intensive Lernförderung und Talententwicklung für alle Schüler zur Verbesserung der Begabungsausschöpfung und der Chancengleichheit. Ganztägige Schulen können zwar nicht Systemprobleme lösen, prinzipiell aber die Chance für eine präventive Problembearbeitung im Sinne intensiverer Lernförderung und Begabungsausschöpfung bieten.

5.2 Forschungsstand zur Verbreitung und Nachfrage

Für den Ausbau von Ganztagsschulen setzte die Bund-Länder-Kommission bereits 1973 quantitative Zielmarken (vgl. BLK 1973): 1980 sollten 15 Prozent und 1985 schon 30 Prozent aller Vollzeitschüler Ganztagsschulen besuchen (in zurückhaltenderen Varianten fünf Prozent bzw. 15 Prozent). In der späteren Fortschreibung von 1980/81 wurden noch Bandbreiten (bis 1985 fünf bis 15 Prozent; 1990 zehn bis 20 Prozent) festgelegt. Die reale Entwicklung verfehlte diese Quoten bis zum Ende der 1990er Jahre deutlich. In den Jahren 2001 bis 2004 wurde der Anteil ganztägiger Schulen auf etwa 22 Prozent gesteigert, 12,5 Prozent aller

Schüler besuchten den Ganztagsbetrieb (vgl. KMK 2004). Die Elternakzeptanz stieg ebenfalls deutlich. Die Nachfrage liegt mindestens zwischen 20 Prozent und 60 Prozent. Drei Viertel aller Eltern wollen regelmäßige und verlässliche pädagogische Angebote für Schulkinder über die stundenplanmäßige Schulzeit hinaus.

Nach der Repräsentativumfrage 2004 des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) haben für Eltern Gemeinschaftserfahrungen und soziales Lernen sowie Unterstützungsaspekte zur Leistungsförderung mit Abstand höchste Relevanz in der Gestaltung von Ganztagschulen (vgl. Holtappels u. a. 2004). Die Bedeutung der Ganztagschule für die soziale und kognitive Lernentwicklung der Schüler wird demnach von Eltern offenbar erkannt. Vom Ganztagsschulbesuch erwarten 18 Prozent der Eltern eine Entlastung für die Familie, 30 Prozent eine teilweise Entlastung, ein Viertel der Eltern günstige Wirkungen für die Erledigung der Hausaufgaben bzw. 38 Prozent teilweise günstige Wirkungen. Positive Effekte für die Weiterführung oder Neuaufnahme der Erwerbstätigkeit erwarten 19 Prozent bzw. 24 Prozent zum Teil.

Die bisher belegten pädagogischen Wirkungen des Ganztagsbetriebs liegen weniger in der Steigerung von kognitiven Kompetenzen, Schulleistungen und Schulerfolg, sondern eher in der Verbesserung des Sozialverhaltens, der Sozialbeziehungen und der Lernbereitschaft und in intensiverer Lern- und Begabungsförderung (vgl. Ipfling 1981; Radisch/Klieme 2004; Holtappels 2006). Die pädagogischen Chancen der Lernunterstützung werden bisher in Ganztagschulen offensichtlich nicht hinreichend für Leistungssteigerungen genutzt, vor allem für Fachleistungen werden Effekte nicht nachgewiesen.

Mehrere Studien zu *verschiedenen Organisationsformen* der Ganztagschule, die unter Punkt 5.3 näher ausgeführt werden, deuten in dieselbe Richtung:

- In gebundenen Modellen werden eine stärkere Schulentwicklungsorientierung, innovationsbereitere Kollegien, intensivere Teambildungen sowie unterrichtsrelevante Formen der Lehrerkooperation sichtbar. Gebundene Organisationsformen erweisen sich als konzeptionell fundierter und entwickeln elaborierter ihre Lernkultur, besonders auch die Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten im Ganztagsbetrieb.
- Gebunden-integrierte Modelle zeigen nach Gründung spürbare Qualitätszuwächse in der Lernkultur, sowohl im Unterricht als auch im Schulleben, mit einem Innovationsschub insbesondere hinsichtlich der Vielfalt, Variabilität und Differenziertheit der Lehr-Lern-Formen und einer elaborierteren Förderpraxis. Die seitens offener Ganztagschulen berichteten Wirkungen erreichen eher schwächere Werte, besonders im Hinblick auf Lernverhalten, Lerngruppenklima und Sprachkompetenz. Leicht höher werden Wirkungen im sozialen Bereich angegeben.
- Im Systemvergleich von Grundschulen zeigen sich schon mit rund 20 Prozent mehr Lernzeit und Beschulung aller Kinder geringere Leistungsstreuungen und bessere Lernleistungen im Leseverständnis und im Sachunterricht in gebundenen Formen erweiterter Schulzeit – bei allerdings nur geringem Leistungsvorsprung. Außerdem vermögen gebundene Formen eher als offene die Bedingungen der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds auszugleichen.
- Bei nicht kontinuierlichem Personal in offenen Ganztagsformen zwingt die auf der Basis von ungesicherten Arbeitsplätzen, geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen und Honorarkräften organisierte Betreuung die Schule in das Spannungsfeld von elterlicher Be-

treuungsnachfrage und Diskontinuität der personellen Absicherung. In offenen Formen sind aufgrund fehlender Lehrerstundenzuweisungen die Lehrerbeteiligung am Ganztagsbetrieb und dementsprechende schulfachliche Bildungsaktivitäten gering.

- Bei einem großen Teil offener Formen nimmt nur eine Minderheit der Schüler am Ganztagsangebot teil, so dass häufig die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung disproportional ist.

Insbesondere offene Ganztagsschulformen entwickeln keinen Druck auf die Veränderung des Vormittags und begünstigen somit nicht die Qualitätsverbesserung des Unterrichts. Die pädagogischen Möglichkeiten erweiterter Lern- und Freizeitangebote und Freizeitformen werden jedoch bislang in allen Organisationsformen nicht konsequent genug zur Qualitätsverbesserung im fach- und fächerübergreifenden Lernen und zur Steigerung der Schülerkompetenzen ausgeschöpft. Besonders Zeitrhythmisierung, Hausaufgabenintegration und Förderkonzepte scheinen unterentwickelt. In einem großen Teil der Ganztagschulen mangelt es an konzeptioneller Fundierung und Entwicklungsorientierung.

5.3 Ganztagschule als Organisation

Für ganztägige Schulkonzepte und Praxismodelle sind dementsprechend folgende Gestaltungselemente konstitutiv:

- Intensivierung von Förderung, Optimierung von Lernchancen, Begabungsentwicklung bei allen Schülern und Lernhilfen für Lernschwächere,
- erweiterte Lernkultur mit differenzierten Lernarrangements in Unterricht und Schulleben,
- vielfältiges Wahlangebot in Form von Projekten, Arbeitsgemeinschaften und Kursen, die Schülerinteressen, Lernpotenziale und Begabungen berücksichtigen,
- Freizeitbereich mit offen-selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel und Bewegung und gebundenen Neigungsangeboten zur Selbstentwicklung, zum selbstständigen Gebrauch von freier Zeit und zur Mediennutzung,
- Gemeinschaftserleben mit Gelegenheiten für soziales und interkulturelles Lernen sowie
- Partizipation und Demokratielernen als Feld für Schüler- und Elternmitwirkung, Übernahme sozialer Verantwortung und Entwicklung von Urteils- und Gestaltungsfähigkeit (vgl. Holtappels 1994; Appel 1998).

Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen für die Schulorganisation:

- lern- und schülergerechte Zeitrhythmisierung des Schultags mit flexiblem Wechsel der Lernaktivitäten,
- zusätzliches Raumprogramm mit Aufenthaltsqualität und zur Nutzung für unterschiedliche Lern-, Freizeit- und Rückzugsbedürfnisse,
- Verpflegung durch Mahlzeiten,
- Personalorganisation mit multiprofessionellem Profil und hohen Kooperationsanforderungen sowie
- Öffnung der Schule zum Umfeld und zur Lebenswelt sowie Kooperation mit anderen Institutionen.

Neben der *Kooperation von Schule und Hort oder Jugendhilfe als additiv-duales System* haben sich drei Organisationsformen ganztägiger Schulen herausgebildet, die im Kern auch die Kultusministerkonferenz im Jahr 2003 bestätigt hat (vgl. KMK 2004a). Danach nehmen die Schüler an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden am Ganztagsbetrieb der Schule teil und zwar in:

- *Schulen mit Ganztagsangebot in offener Form als additives Modell* mit fester Schulzeit und freiwillig zu nutzenden Angebotsselementen für einen Teil der Schülerschaft, vorwiegend von nicht lehrendem Personal durchgeführt, teils sogar in außerschulischer Trägerschaft.
- *Ganztagschulen in teilweise gebundener Form* mit fester und obligatorischer Schulzeit für einen Teil der Schüler (z. B. Begrenzung auf bestimmte Schuljahrgänge oder Klassen oder auf einen Teil der Wochenzeit).
- *Ganztagschulen in voll gebundener Form als integriertes Modell* mit fester und obligatorischer Schulzeit für alle Schüler der Schule, von lehr- und sozialpädagogischem Personal durchgeführt und in der Regel in schulischer Trägerschaft.

In der Schulpraxis sind zunehmend *Varianten und Mischformen* dieser Formen zu beobachten, auch Kooperation zwischen unterschiedlichen Institutionen und Trägern bis hin zu getrennter Trägerschaft für Unterrichtsbetrieb und Ganztagsangebot. Die additive Form betont eher betreuende und kompensatorische Aspekte, die gebundene Form zielt mehr auf Tagesrhythmisierung und differenzierte Lernkultur.

In den meisten Bundesländern wird in der Schulpraxis jedoch der Ganztagsbetrieb in freiwilliger Angebotsform gefördert und umgesetzt, die im rein additiven Sinne vom Unterricht abgekoppelt bleibt, in hohem Maße allein von Nichtlehrpersonal durchgeführt wird, zum Teil sogar in anderen Einrichtungen und von anderen Trägern. Dies hat insbesondere im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) zugenommen. Seit Beginn der 1990er Jahre sinken die Anteile von voll- und teilgebundenen Ganztagschulformen unter den Neugründungen stark ab, so dass sich offene Formen nunmehr deutlich in der Mehrheit befinden.

6 Heterogenität und Bildungsstandards

6.1 Situation

Nach PISA 2000 hat sich die KMK entschieden, in Deutschland Bildungsstandards verbindlich einzuführen und die Erreichung dieser Standards regelmäßig und in der Fläche zu überprüfen. Die Einführung von Bildungsstandards ist eines der Handlungsfelder der KMK, das sehr zügig bearbeitet wurde. Die *Gründe für die Einführung* von Bildungsstandards waren das in den Vergleichsstudien gemessene niedrige Kompetenzniveau der Schüler und die sehr hohe Leistungsheterogenität in Deutschland. Besonders die große Zahl von Schülern mit grundlegenden Defiziten (das heißt auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe) gab Anlass, die Lernergebnisse an den Schulen regelmäßig unter inhaltlichen Bezugspunkten zu überprüfen. Eine weitere Implikation von Standards betrifft die Reduzierung von Disparitäten: Unabhängig von der sozioökonomischen und soziokulturellen Herkunft sollten alle Schüler über grundlegende und anschlussfähige Kompetenzen verfügen, die den wichtigsten Anliegen der Schule und aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen. Verbindliche nationale Standards sollten auch dazu beitragen, die erheblich divergierenden Bildungsergebnisse der Länder wieder einem gemeinsamen Qualitätsanspruch anzunähern. Unter all diesen Gesichtspunkten können Bildungsstandards als Maßnahme verstanden werden, die darauf abzielt, Bildungsgerechtigkeit zu gewährleisten.

Zweck der Einführung von Bildungsstandards ist in erster Linie eine Sicherung der Ergebnisqualität schulischer Bildung. Das Qualitätskriterium ist eine auf wichtige Ziele der Schule bezogene sachliche Norm. Bereits von einer expliziten Verdeutlichung des inhaltlichen Anspruchs an Bildungsergebnisse kann ein Qualität sichernder Impuls für die Lehrkräfte erwartet werden: In den Blickpunkt des Unterrichts sollen wiederholt die Kompetenzen gerückt werden, die von den Schülern wirklich und dauerhaft beherrscht werden sollen. Entscheidend für die Wirkung auf die Unterrichtsqualität ist jedoch die Nutzung von Bildungsstandards, um den Akteuren im Schulsystem die erreichten Ergebnisse im Hinblick auf Niveau und Homogenität zurückzumelden. Insofern dienen Bildungsstandards und das daran gekoppelte Feedbacksystem dazu, die Verantwortlichkeit der Akteure sicherzustellen, als Pendant einer zunehmenden Gewährung von Autonomie auf Schulebene.

Die in Deutschland von der KMK beschlossenen *Bildungsstandards* orientieren sich an wichtigen Bildungszielen der Schule und beschreiben inhaltlich Anforderungen der Schulfächer an die Kompetenz der Schüler zu bestimmten Abschnitten der Schullaufbahn. Die Kompetenzanforderungen werden aufgeschlüsselt und durch Beispielaufgaben veranschaulicht. Die Anforderungen sollen dann in Testaufgaben übersetzt werden. Aus den Itempools können Tests zusammengestellt werden, die regelmäßig in der Fläche eingesetzt werden und prüfen, inwieweit vor Ort die verbindlichen Anforderungen erreicht wurden. Bei den in Deutschland eingeführten Bildungsstandards handelt es sich um „Ergebnisstandards“, an denen gemessen wird, inwieweit relevante Ziele erreicht wurden. Wege zur Erreichung der Standards sind hingegen nicht Gegenstand der Bildungsstandards. Sie schließen also keine Standards für Unterrichtszugänge, Test- und Prüfungsverfahren ein (wie das zum Beispiel bei den Standards der Fall ist, die in den USA vom National Council of Teachers of Mathematics herausgegeben werden). Die Standards in Deutschland beschreiben die Ergebnisziele von

Unterricht deutlich grobkörniger als herkömmliche Curricula und bieten damit den Lehrkräften und Schulen letztlich mehr Spielräume, diese didaktisch zu interpretieren und umzusetzen.

Zurzeit sind in Deutschland Bildungsstandards für den Primarbereich (vierte Klassenstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik) und für den mittleren Abschluss (zehnte Klassenstufe in Deutsch, Englisch und Französisch als erste Fremdsprache sowie in Biologie, Chemie und Physik) verabschiedet. Ergänzend wurden Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (neunte Klassenstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch bzw. Französisch als erste Fremdsprache) beschlossen. In Vorbereitung sind Testverfahren für die Hauptfächer, mit denen untersucht werden kann, inwieweit die Bildungsstandards von Schülern bzw. Klassen und Schulen erreicht werden. Mit dem Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) in Berlin ist eine handlungsfähige Einrichtung geschaffen worden, die sich insbesondere um die Vorbereitung und Durchführung standardbezogener Erhebungen kümmert. Die erste bundesweite Normierung von Aufgaben findet zurzeit für die Bildungsstandards Mathematik (mittlerer Abschluss) statt, weitere folgen in Kürze (vgl. Köller/Prenzel 2006). Auch hier werden die Stichproben internationaler Vergleichsstudien genutzt, um die Tests zu skalieren und zu normieren. Wie die normierten Aufgaben für landesweite, flächendeckende Erhebungen genutzt werden sollen, ist im Detail noch nicht entschieden (bzw. wird von den einzelnen Ländern, eventuell auch Ländergruppen entschieden).

Im Übrigen finden Bemühungen statt, auch *Standards für die Lehrerbildung* zu erarbeiten. Entsprechende Vorschläge enthalten zum Beispiel Anforderungen, wie Lehrkräfte individuelle Lernvoraussetzungen und Ausgangslagen besser erfassen und pädagogisch behandeln können. Standards für den Bereich Bildungswissenschaften liegen für die Lehrerbildung vor.

6.2 Reformen

Betrachtet man die Einführung von Bildungsstandards im internationalen Vergleich, dann findet man sehr unterschiedliche Wege, Standards zu entwickeln, umzusetzen und mit Erhebungen zu verknüpfen. Einige dieser Wege wurden in der Expertise von Klieme u. a. (2003) skizziert und kommentiert. Vor diesem Hintergrund entwickelt die Expertise eine Konzeption von „Bildungsstandards“, die auf die Problemlage in Deutschland zugeschnitten ist. Dieses Gutachten beeinflusst die bildungspolitische Diskussion in Deutschland. In Folge werden Bildungsstandards in Anlehnung an die Expertise von Klieme u. a. (2003) definiert. Inhaltlich werden die Anforderungen der Bildungsstandards von Arbeitsgruppen definiert, die die KMK einsetzt. Die Gruppen setzen sich vorwiegend aus Lehrkräften (auch Fachleitern oder Referenten in Landesinstituten) zusammen und werden von einem Wissenschaftler aus der jeweiligen Fachdidaktik beraten. Die Gruppen entwickeln auch Beispielaufgaben. Sie orientieren sich dabei meist an international vorliegenden Konzeptionen (z. B. Europäischer Referenzrahmen für Fremdsprachen, PISA-Rahmenkonzeption Mathematik). Die so erarbeiteten Standards werden von der KMK diskutiert und verabschiedet. Das in Berlin eingerichtete IQB hat dann den Auftrag, geeignete Verfahren zur Überprüfung der Standards bereitzustellen.

Die Entwicklung von Aufgaben für die Überprüfung der Standarderreichung findet ebenfalls in Arbeitsgruppen von Lehrkräften statt, die von Fachdidaktikern betreut werden. Die Aufgaben werden unter verschiedenen Qualitätskriterien von Experten beurteilt. Die starke

Einbeziehung von Lehrkräften in das gesamte Verfahren zur Standard- und Aufgabenentwicklung dient zur Sicherung der Akzeptanz, trägt aber auch dazu bei, ausgewählte Lehrkräfte für zukünftige Entwicklungsarbeiten zu qualifizieren und Stück um Stück eine entsprechende Expertise in den einzelnen Ländern aufzubauen. Sie kann beim Aufbau von landesweiten Unterstützungssystemen für standardbezogene Evaluationen und Beratungen genutzt werden. Die Beteiligung von Fachdidaktikern in Aufgabenbewertungsgruppen soll den Anschluss an den wissenschaftlichen Erkenntnisstand sichern. Für die methodischen Fragen, die Normierung und für den Aufbau einer Itemdatenbank ist das IQB zuständig. Die Länder müssen aber eine eigene Infrastruktur für ihre landesbezogenen Untersuchungen aufbauen, wie dies beispielsweise mit der Gründung des Instituts für Schulqualität (ISQ) an der Freien Universität Berlin gegeben ist.

Von der „technischen“ Seite betrachtet, ist die Einführung von Bildungsstandards eine Erfolgsgeschichte. In relativ kurzer Zeit wurden die Kompetenzanforderungen definiert, die Standards verabschiedet und die Grundlagen für eine flächendeckende Testung geschaffen, die das Erreichen der nationalen Standards überprüfen und rückmelden soll. Allerdings ist diese „technische“ Seite das einfachere Problem.

Aus der Sicht mancher Entscheidungsträger in der Bildungspolitik sind mit der Verabschiedung der Standards und der Entwicklung entsprechender Tests die Bildungsstandards in Deutschland eingeführt (und damit das Handlungsfeld bestellt). Formal sind sie eingerichtet, aber sie sind noch keineswegs so implementiert, dass sie die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Breite nennenswert beeinflussen. Selbst wenn in Zukunft die flächendeckenden standardbezogenen Erhebungen durchgeführt werden, dürften die Effekte auf eine Reduzierung von Heterogenität und Disparitäten – und damit eine Stärkung der Bildungsgerechtigkeit – nur sehr indirekt und verzögert erfolgen.

Das eigentliche Implementierungsproblem betrifft die Umsetzung im pädagogischen Alltag an den Schulen. In erster Linie geht es darum, dass die Lehrkräfte in Deutschland zukünftig kompetenz- und ergebnisorientiert denken und unterrichten. Bildungsstandards müssten ihren Blick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen schärfen. Die Diagnose von Schwächen müsste mit einem Interventionswissen über aussichtsreiche Fördermaßnahmen verbunden sein. Es müsste auch die Fähigkeit der Lehrkräfte gestärkt werden, den Unterricht auf das Wesentliche zu konzentrieren und mit Lehrplänen souverän umzugehen. Entscheidend für die Wirkung von Bildungsstandards ist die damit zu verbindende Professionalisierung der Lehrkräfte, die auf der Schulebene insbesondere ein gemeinsames Arbeiten an gemeinsamen Problemen bedeutet. All diese Punkte sind bisher nur ansatzweise in den bildungspolitischen Strategien berücksichtigt. Es besteht somit kein Zweifel, dass das Unternehmen „Bildungsstandards“ institutionell eingerichtet wird. Ob die erhofften Wirkungen auf die Qualität und Gerechtigkeit des Schulsystems eintreten, hängt jedoch von zusätzlichen Maßnahmen zur Einführung in die produktive Nutzung von Bildungsstandards auf allen Ebenen des Schulsystems ab.

Zu bedenken ist weiterhin, dass der bisherige Prozess der Standard- und Aufgabenentwicklung aus Gründen der Akzeptanzsicherung (aber wohl auch aus Kostengründen) auf der Arbeit von Lehrkräften beruht. Unbestreitbar hat dies einen positiven Effekt auf die Qualifikation der einbezogenen Lehrkräfte. Sie werden zukünftig neue Funktionen in der landesbezogenen Testentwicklung, in der Fortbildung oder bei der Interpretation der Ergebnisse übernehmen können. Andererseits hat diese Rekrutierung aus der Lehrerschaft auch

ungünstige Nebenwirkungen: Die Kompetenzmodelle und Aufgaben, die entwickelt werden, sind unverkennbar ein Abbild der stattfindenden Praxis in Deutschland. Sie sind vielleicht sogar ein Abbild „guter“ Praxis in Deutschland, aber sie sind in Gefahr, hinter den Möglichkeiten zurückzubleiben (wohl auch hinter erfolgreicher internationaler Praxis). Diese Nähe der Bildungsstandards zur alltäglichen Unterrichtspraxis in Deutschland dürfte die Akzeptanz in der Lehrerschaft befördern, aber nur eine langsame Entwicklung in Gang setzen.

Anlass zur Sorge gibt das Schweigen der Bildungspolitik zu den längerfristigen Perspektiven einer kontinuierlichen Revision von Standards, vor allem aber zum Aufbau eines Rückmeldesystems, das bei schwachen Ergebnissen hilfreiche Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung einleitet, bezogen auf die einzelne Lehrkraft, ihre Schule oder auch die Schulaufsicht. Transparenz über die weiteren Schritte dürfte die Akzeptanz bei den Lehrkräften stärken und eher dafür sorgen, dass die Standards die tägliche Arbeit beeinflussen. Wenn Strategien nicht dargelegt werden, bleibt unklar, ob Szenarien eines funktionierenden standardbezogenen Test- und Rückmeldungssystems durchgespielt wurden, einschließlich einer Kalkulation der Kosten. Unter Kostengesichtspunkten wäre beispielsweise die Möglichkeit internetbasierter Tests in Betracht zu ziehen, die aber wiederum längerfristige Planung – nämlich die Anschaffung der geeigneten (einheitlichen) Hardware in der Fläche – voraussetzen würde.

Ein sehr wichtiger, vermutlich für den Effekt von Bildungsstandards ausschlaggebender Punkt betrifft die Alternativen eines „low“- und „high stake“-Assessments. Damit gemeint ist die Verknüpfung der standardbezogenen Testung mit Konsequenzen:

- für die Schüler durch die Verkoppelung mit Noten oder Abschlüssen,
- für die Lehrkräfte im Sinne einer symbolischen Anerkennung oder gar einer leistungsbezogenen Bezahlung.

Die Expertise von Klieme u. a. (2003) bezieht hierzu eine klare Position: Sie versteht Bildungsstandards als Ziel- und Rückmeldeinstrument. Eine „Breitbandanwendung“, z. B. zu den zusätzlichen Zwecken einer Leistungsbeurteilung oder Individualdiagnostik, wird sehr kritisch beurteilt. Gegen die breite Anwendung spricht der Zuschnitt der Testverfahren. Die bei internationalen Vergleichen eingesetzten Tests eignen sich sehr gut, um mit einem Testtag in mehreren Kompetenzbereichen Leistungen auf einem hohen Aggregationsniveau (z. B. einer Schule, maximal einer Klasse) zuverlässig messen zu können. Um zuverlässige Aussagen über das Kompetenzniveau auf der Individualebene zu treffen, müsste die Testzeit um ein Vielfaches verlängert werden. Eine entsprechende Verlängerung der Testzeit wird auch dann erforderlich, wenn nicht mehr die zentralen „Basics“ der Bildungsstandards im Blickpunkt stehen, sondern die curricularen Anforderungen über das letzte Schuljahr abgedeckt werden müssen.

Eine Verknüpfung standardbezogener Tests mit Noten oder Abschlüssen bedeutet, dass die Testergebnisse an Aussagekraft über die Unterrichtsqualität verlieren. In Anbetracht einer abschlussbezogenen Prüfung gilt es für alle, den Stoff zu beherrschen, auch wenn die Schüler sich diesen nach dem Unterricht mit erheblichem Zusatzaufwand zu Hause (und häufig mithilfe von Eltern, Freunden oder professioneller Nachhilfe) aneignen müssen. Aber auch verantwortungsvolle Lehrkräfte kommen dann nicht umhin, die Chancen für eine erfolgreiche Prüfung durch gezieltes Üben von Testaufgaben zu steigern. Verknüpfungen der Testergebnisse mit Gratifikationen (oder Sanktionen) auf der Lehrerseite können auch zu dem unerwünschten Nebeneffekt eines „teaching to the test“ führen. Diese Effekte sind im

Schulsystem der Vereinigten Staaten zu beobachten, das flächendeckend mit „high stake“-Assessments arbeitet, wobei es zwar Evidenz für Steigerungen in der Qualität der Ergebnisse gibt, aber auch Anzeichen für unerwünschte Nebeneffekte. Diese Effekte sind dagegen in skandinavischen Schulsystemen weitgehend unbekannt, die standardbezogene Evaluationen nicht mit Gratifikationen und Zertifikaten verbinden.

Diese Argumentation spricht jedoch keineswegs gegen landesweite Prüfungen, die explizit zur Zertifizierung unter einheitlichen Gütemaßstäben dienen. Auswertungen von Wößmann (2005a) weisen darauf hin, dass Staaten mit zentralen Abschlussprüfungen bei TIMSS, IGLU, PISA etc. höhere Durchschnittsleistungen erzielen. Interessant sind dabei jedoch insbesondere die Analysen zu der Frage, wie Aspekte der Schulautonomie und zentrale Abschlussprüfungen zusammenspielen können.

Zu beachten bleibt, dass die Einführung von Bildungsstandards (mit flächendeckenden Tests) einerseits und von zentralen Abschlussprüfungen andererseits zwei voneinander unabhängige Maßnahmen sind (bzw. sein können). Die derzeit in Deutschland vorbereiteten Standards und Tests eignen sich *nicht* für den Zweck der Abschlussprüfung. Sie zielen vielmehr auf Evaluation und Rückmeldung auf der Ebene von Klassen und Schulen. Die Informationen aus den Tests geben Lehrkräften allenfalls Hinweise für die „Kalibrierung“ ihrer sonstigen Leistungsbewertungen. Tatsächlich haben ja inzwischen fast alle Länder in Deutschland ihre Prüfungssysteme auf zentrale Abschlussprüfungen umgestellt. Solche Prüfungssysteme unterstützen die Vergleichbarkeit von Leistungen und haben insofern unstrittig einen Qualität sichernden Effekt. Andere Aspekte der Bildungsgerechtigkeit werden davon allerdings nicht betroffen. Weiter gehende Wirkungen können zentrale Abschlussprüfungen oder standardbezogene Tests (im Sinne der Rechenschaft von Schule) für die Schulentwicklung erzielen, wenn sie mit Freiheitsgraden, möglichst auch Leistungsanreizen und gegebenenfalls gezielten Unterstützungen verbunden sind.

Eine breitere Wirkung für Bildungsgerechtigkeit können Standards freilich erst dann erzielen, wenn sie Prinzipien und Strukturen der Unterrichtsgestaltung und der professionellen Kooperation innerhalb wie zwischen Schulen betreffen. Generell muss der KMK und den beteiligten Gruppen eine beachtliche Produktivität bescheinigt werden. Die Qualität der Bildungsstandards variiert jedoch von Fach zu Fach (auch abhängig vom jeweiligen fachdidaktischen Erkenntnisstand). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Standards die erwünschten Funktionen werden erfüllen können, zum Beispiel

- die didaktische Fokussierung des Unterrichts auf anschlussfähige Basiskompetenzen, auf nachhaltige Verfügbarkeit und flexible Anwendbarkeit in unterschiedlichen Kontexten zu unterstützen,
- die Verbesserung des diagnostischen Blicks von Lehrkräften und des Verständnisses von domänenspezifischen Lehr- und Lernprozessen anzustoßen,
- über die Rückmeldung von kriterienorientierten Abständen zu Standards, von heterogenen Lernergebnissen und von den Verteilungen auf Kompetenzstufen Unterricht adaptiver werden zu lassen.

7 Neue Steuerungsmodelle

Neue Steuerungsmodelle im Schul- und Hochschulbereich zielen darauf ab, das System von seinem Output her zu steuern. Dabei ist der Entwicklungsstand sehr unterschiedlich. Während im Hochschulbereich vor gut zehn Jahren bereits Elemente der neuen Steuerung gefordert (vgl. Müller-Böling 1994) und kontinuierlich eingeführt wurden (vgl. Müller-Böling 2000), sind erste Ansätze im Schulbereich erst seit wenigen Jahren erkennbar.

Neue Steuerungsmodelle im Schulbereich bedeuten, dass Schulen die Ziele vorgegeben werden und deren Erreichung konkret überprüft wird. Gleichzeitig erhalten die Schulen ein hohes Maß an Autonomie in Personal- und Prozessfragen. Die bestehende Evidenz deutet darauf hin, dass sowohl die Kombination externer Prüfungen mit Schulautonomie als auch die Kombination aus öffentlicher Schulfinanzierung mit nicht öffentlicher Schulleitung die Leistungen aller Schüler verbessern kann. Sowohl die externe Leistungsüberprüfung als auch das mit öffentlicher Finanzierung gepaarte nicht öffentliche Management kommen Schülern aus benachteiligten Hintergründen besonders zugute. Im Bereich externer Abschlussprüfungen hat es auf Länderebene in den letzten Jahren erfreuliche Entwicklungen gegeben und im Bereich der Dezentralisierung gibt es ermutigende Modellversuche. Beide Entwicklungen sollten bundesweit und auf den verschiedenen Schulstufen flächendeckend vorangetrieben werden. Die öffentliche Finanzierung der Schulen sollte beibehalten werden, gleichzeitig könnte aber eine verstärkte Übertragung des Schulmanagements in nicht staatliche Trägerschaft zu besseren Leistungen gerade bei benachteiligten Schülern beitragen. Zur Förderung der Chancengerechtigkeit sollte bei der Ausgestaltung der neuen Steuerungsmodelle darauf geachtet werden, dass die Anreizwirkungen besonders auf Schüler aus benachteiligten Verhältnissen abzielen.

7.1 Situation im Schulbereich

Im Schulsystem werden zunehmend „neue Steuerungsmodelle“ diskutiert und (zumindest in Form von Pilotprojekten) implementiert. Bei diesen Steuerungsmodellen geht es um die politische und administrative Steuerung des Schulsystems, wobei zumeist Fragen von Dezentralisierung und Outputsteuerung im weitesten Sinne im Mittelpunkt stehen. Durch das Ersetzen von Input- durch Outputsteuerung wird eine stärkere Ausrichtung des Schulsystems auf die tatsächlich erreichten Schülerleistungen erhofft (vgl. Hanushek u. a. 1994).

Was bedeuten solche Steuerungsmodelle für die Bildungsgerechtigkeit? Befördern oder behindern sie die Lernchancen für alle Schüler und insbesondere für Schüler mit benachteiligtem familiären Hintergrund? Führen Elemente der Outputsteuerung zu mehr Ungerechtigkeit, weil sie vielleicht nur denjenigen Schülern zugutekommen, um die es auch sonst schon gut steht? Oder führen sie zu mehr Bildungsgerechtigkeit, weil sie vielleicht gerade benachteiligte Schüler und deren Lehrer und Schulen zu besseren Leistungen anspornen?

Bei den Steuerungsmodellen geht es um die administrativen Rahmenbedingungen des Schulsystems, die aufgrund des Status der staatlichen Schulen als rechtlich unselbstständige und weisungsabhängige nachgeordnete Dienststellen eine hohe Relevanz für Abläufe und Ergebnisse des Schulsystems haben (vgl. hierzu und zum Folgenden überblicksartig

Koch und Gräsel 2004). Die „neuen Steuerungsmodelle“ (teils auch als Kontextsteuerung, Steuerung auf Distanz oder Governance bezeichnet) weisen sich – in Abgrenzung von planungszentrierter Steuerung und Selbststeuerung – dadurch aus, dass der Staat Ziele und Rahmenbedingungen des Bildungssystems vorgibt und die operative Umsetzung den zu steuernden Einheiten überlässt. Durch Vorgaben und Überprüfung von zentraler Seite und durch Ausführung im Wettbewerb der dezentralen Einrichtungen soll es zu einer bestmöglichen Orientierung an und Förderung von Leistungen der Schüler und Qualität der Schulbildung kommen.

In dem weiten Rahmen von Outputsteuerung und Dezentralisierung umfassen die neuen Steuerungsmodelle zahlreiche Elemente. Dazu gehören Elemente wie Schulautonomie, Budgetierung, Wahlfreiheit zwischen Schulen, Kontraktmanagement, private Schulleitung und Wettbewerb genauso wie externe Prüfungssysteme, Zielvereinbarungen, Evaluierung, Controlling und Qualitätszirkel.

Die Outputsteuerung orientiert sich an Bildungsstandards, die die Zielvorgabe des Systems beschreiben. Das Erreichen dieser Standards wird durch externe Instanzen regelmäßig überprüft.

Bei der Dezentralisierung geht es um die Übertragung verschiedener Verantwortungsbereiche auf die einzelnen Schulen. Diese können von Sachmittelbewirtschaftung und innerer Organisation über Unterrichtsgestaltung und Personalverantwortung bis hin zu Besoldungsfragen reichen.

Im internationalen Vergleich gibt es große Unterschiede in den Steuerungsmodellen der Schulsysteme, von relativ dezentralen Systemen wie etwa den Vereinigten Staaten bis zu relativ zentralisierten Systemen wie Griechenland oder Frankreich. Daher bieten sich internationale Daten zur Analyse der Wirkungszusammenhänge zwischen Steuerungssystemen und schulischen Ergebnissen an. Die wissenschaftliche Forschung hat gezeigt, dass es dabei auf die Feinheiten ankommt, etwa darauf, ob es um Dezentralisierung in Bereichen wie Prüfung, Personalverantwortung, Lehrplanentscheidungen oder um Detailregelungen geht.

Untersuchungen der internationalen Schülerleistungstests wie TIMSS und PISA kommen zu folgenden empirischen Befunden (vgl. Wößmann 2005a, 2005b; Bishop 2006):

- Schülerleistungen sind besser in Ländern, in denen es Systeme externer Abschlussprüfungen gibt.
- Schülerleistungen sind tendenziell besser in Schulen mit Autonomie in Personal- und Prozessentscheidungen. Sie sind tendenziell schlechter in Schulen mit Autonomie in Entscheidungen über Budget- und Lehrumfang.
- Die Effekte von Schulautonomie sind tendenziell stärker positiv, wenn gleichzeitig externe Prüfungssysteme vorliegen. In mehreren Entscheidungsbereichen drehen externe Prüfungen sogar ansonsten negative Effekte von Schulautonomie komplett in positive Effekte um. Dazu gehören Entscheidungsbereiche wie Lehrinhalte, Ressourcenausstattung der Schule und Lehrergehälter (siehe Abb. 13).
- Schülerleistungen sind besser in Ländern, in denen Eltern größere Wahlfreiheit zwischen Schulen in nicht staatlicher Trägerschaft haben.
- Gleichzeitig sind Schülerleistungen besser in Ländern, in denen die Schulen einen größeren Anteil öffentlicher anstatt privater Finanzierung aufweisen.

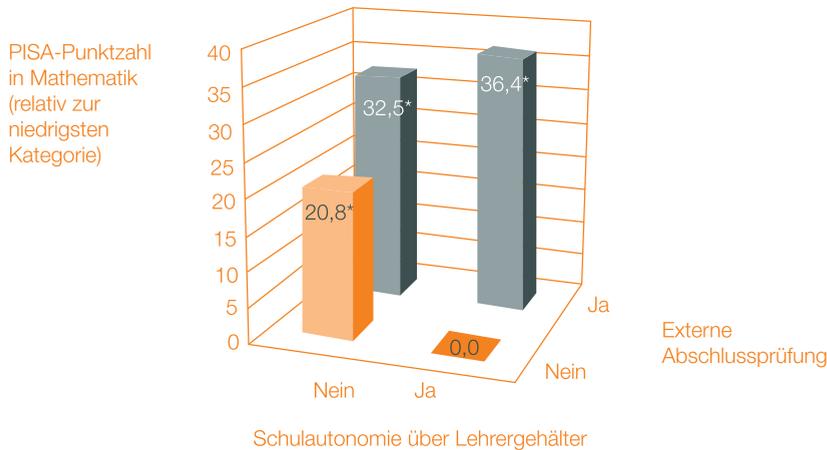
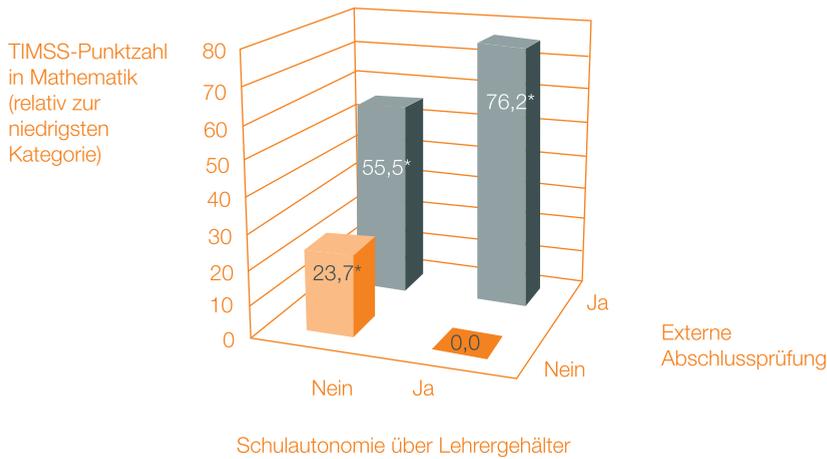


Abbildung 13: Die Komplementarität zwischen Schulautonomie und externen Prüfungen (vgl. Wößmann 2005a)
 Obere Grafik: in TIMSS und TIMSS-Repeat; untere Grafik: in PISA
 Anmerkung: Leistungsunterschied in den vier Kategorien relativ zur niedrigsten Kategorie, nach Herausrechnung zahlreicher weiterer Einflussfaktoren. Sternchen (*) geben an, dass sich der geschätzte Effekt statistisch mit 99-prozentiger Wahrscheinlichkeit von null unterscheidet.

Zudem gehen unterschiedliche Steuerungsmodelle auch direkt mit Unterschieden in der Chancengerechtigkeit im Sinne der Abhängigkeit der Schülerleistungen vom familiären Hintergrund einher:

- In vielerlei Hinsicht ist der Einfluss externer Abschlussprüfungen auf die Schülerleistungen recht ähnlich für Kinder mit unterschiedlichen familiären Hintergründen. Externe Abschlussprüfungen verbessern also die Leistungen von Schülern mit benachteiligtem Hin-

tergrund genauso wie die von Schülern aus bildungsnahen Elternhäusern. In TIMSS (weniger in PISA) ergibt sich aber, dass Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit geringer gebildeten Eltern noch stärker von externen Abschlussprüfungen profitieren als andere (vgl. Wößmann 2005a).

- Die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlichen familiären Hintergründen sind geringer in Ländern, in denen Schulen stärker öffentlich finanziert werden, gleichzeitig aber auch in Ländern, in denen mehr Schulen in nicht staatlicher Trägerschaft geleitet werden (vgl. Schütz/Ursprung/Wößmann 2005).
- Untersuchungen aus den USA belegen, dass autonome Schulen und Gutscheinsysteme vor allem den sozial Benachteiligten zugutekommen, wobei beide Steuerungsmodelle auch zumeist so angelegt sind, dass sie auf die sozial Benachteiligten abzielen (vgl. z. B. Hoxby 2003). Auch finanzielle Anreize für Lehrer, die auf den Leistungsergebnissen ihrer Schüler basieren, können so ausgestaltet werden, dass sie besonders den benachteiligten Schülern zugutekommen (vgl. z. B. Lavy 2002 für israelische Evidenz).

7.2 Reformen im Schulbereich

Aufgrund der dargestellten internationalen Evidenz ergibt sich folgender Bewertungsrahmen (vgl. überblicksartig Wößmann 2005b):

Neue Steuerungsmodelle, die vorgegebene Standards extern überprüfen und es gleichzeitig den Schulen überlassen, auf welchem Weg sie diese Standards am besten erreichen können, sind in der Lage, Schülerleistungen zu befördern. Damit eine Dezentralisierung des Schulsystems, wie sie vielfach gefordert wird (vgl. dazu überblicksartig Weiß 1998), zu positiven Leistungseffekten führt, muss also durch externe Prüfungen sichergestellt sein, dass die dezentralen Entscheidungsträger Anreize zu leistungsförderndem Verhalten haben.

Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit heißt das zum einen, dass externe Prüfungselemente mehr Leistungsgerechtigkeit in das System bringen, da Leistungen in verschiedenen Schulen vergleichbar werden. Externe Prüfungen setzen Rahmenbedingungen, innerhalb derer jeder Einzelne stärker angeregt wird, die besten Lernerfolge zu erreichen.

Bezogen auf Chancengleichheit können externe Abschlussprüfungen bedingt als förderlich in Bezug auf eine Verringerung der Leistungsunterschiede in Abhängigkeit vom Migrations- und Bildungshintergrund der Familie angesehen werden.

Schließlich können Prüfungssysteme so ausgestaltet werden, dass sie gerade auf die Leistungen von Kindern aus benachteiligten Hintergründen abzielen und diese damit fördern. Ob und inwieweit verstärkte Schulautonomie dabei zu verstärkter Leistungssteigerung beiträgt, und ob dies im Sinne einer sinnvoll definierten Bildungsgerechtigkeit problematisch ist, muss beim derzeitigen empirischen Wissensstand wohl als offen gelten.

Der Staat sollte die Schulbildung finanzieren, die Leitung der Schulen aber eher dem nicht staatlichen Sektor übertragen. Diese spezifische Kombination ist förderlich sowohl für das Leistungsniveau als auch für die Chancengerechtigkeit.

Bildungspolitische Entscheidungen im Rahmen der Steuerungsmodelle hat es in den letzten Jahren vor allem im Bereich externer Prüfungen und Standards sowie zur Schulautonomie gegeben.

Viel getan hat sich vor allem im Bereich der externen Abschlussprüfungen. Während bis

vor kurzem lediglich sieben der 16 Bundesländer ein Zentralabitur (sowie zumeist gleichzeitig auch zentrale Bestandteile in den Abschlussprüfungen der anderen Schularten) hatten, wird in absehbarer Zukunft nur noch ein einziges Bundesland ohne zentrale Prüfungen sein (Rheinland-Pfalz). Vier Bundesländer haben 2005 oder 2006 zumindest in einigen Fächern ein Zentralabitur eingeführt, und vier weitere führen 2007 oder 2008 zentrale Bestandteile im Abitur ein. In Brandenburg und Hamburg wurde 2005 zum ersten Mal ein Zentralabitur durchgeführt, in Hessen und Niedersachsen im Jahr 2006. In Berlin, Bremen und Nordrhein-Westfalen ist ein Zentralabitur für das Jahr 2007 und in Schleswig-Holstein für das Jahr 2008 vorgesehen (vgl. KMK 2006b). Vor dem Hintergrund der so zumindest innerhalb der Bundesländer geschaffenen größeren Leistungstransparenz und der oben beschriebenen internationalen Evidenz ist diese Entwicklung eindeutig zu begrüßen.

Auch die Einführung bundeseinheitlicher Standards ist im Sinne einer einheitlichen Klärung des zu erzielenden Outputs positiv zu sehen. Allerdings ist es bisher unterblieben, sich auf eine bundeseinheitliche und flächendeckende regelmäßige Überprüfung der Erfüllung dieser Standards zu einigen.

Auch im Bereich der Schulautonomie gibt es einige richtige Tendenzen in den bildungspolitischen Entscheidungen der letzten Jahre. Allerdings sind die Ansätze zumeist eher sporadisch und vielfach als halbherzig zu bezeichnen. Eine verstärkte Dezentralisierung der Verantwortung wird bisher zumeist nur in projektartigen Modellvorhaben und nicht flächendeckend vorgenommen. Vielfach fehlen bei der Dezentralisierung Entscheidungsfelder, in denen diese sich als positiv erwiesen hat, und sie umfasst Entscheidungsfelder, in denen sich eine Dezentralisierung nicht positiv auswirkt. Zum Teil fehlen zumindest bisher die externen Leistungsüberprüfungen, die eine Voraussetzung für die leistungssteigernden Effekte der Schulautonomie sind. Anreize zur Steigerung der Schülerleistungen sowie von professionell ausgebildeten Schulleitungen wurde in einigen Reformprozessen zu wenig Beachtung geschenkt.

Die beiden im Bereich Schulautonomie wohl bekanntesten Modellvorhaben sind die Projekte „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen und „MODUS 21“ in Bayern. Bei dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ handelt es sich um eine auf sechs Jahre angelegte gemeinsame Initiative des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung, bei der die 278 beteiligten Modellschulen durch eine gesetzliche Öffnungsklausel erweiterte Gestaltungsfreiräume in den Bereichen Unterrichtsentwicklung und -organisation, internes Management, Personalentwicklung, Ressourcenbewirtschaftung und Qualitätssicherung erhalten haben (Lohre 2004). Dieses Modellprojekt wird von einer umfangreichen wissenschaftlichen Forschung begleitet, die den tatsächlichen Beitrag der verstärkten Schulautonomie auf die schulische Qualitätsverbesserung untersuchen soll. Kürzlich veröffentlichte erste Zwischenergebnisse deuten darauf hin, dass die beteiligten Schulen positive Entwicklungen nicht nur auf solchen Gebieten wie Innovationsbereitschaft, Zusammenarbeit und Evaluationskultur sehen, sondern auch ganz explizit bei den schulischen Leistungen ihrer Schüler (vgl. Institut für Schulentwicklungsforschung 2006).

Das Projekt „MODUS 21“ (MODell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert) ist ein gemeinsames Vorhaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und der Stiftung Bildungspakt Bayern. Das auf fünf Jahre angelegte Modellprojekt gibt den 44 beteiligten Pilotschulen mehr Eigenständigkeit in den Bereichen Unterricht, Personal, Partnerschaften und Sachmittelverantwortung. Auch bei „MODUS 21“ konnten bereits positive

Entwicklungen der getesteten Schülerleistungen festgestellt werden. Positiv beurteilte Maßnahmen sollen sukzessive auf das gesamte Schulsystem übertragen werden. Das Land Berlin hat mit seinem neuen Schulgesetz von 2005 die weitestgehenden Autonomisierungsmöglichkeiten eingeleitet, deren Umsetzung allerdings noch einige Zeit beanspruchen wird.

7.3 Situation und Reformen im Hochschulbereich

Eine deregulierte Hochschule zeichnet sich durch die folgenden Merkmale aus. Sie sollte

- im Wettbewerb ihre Leistungsfähigkeit entwickeln,
- wirtschaftlich den Einsatz ihrer Ressourcen gestalten,
- international an der globalen Wissenschaftsentwicklung teilhaben,
- virtuell die Chancen neuer Medien nutzen,
- profiliert ihre je eigene Identität finden,
- autonom ihre Ressourcen, ihr Personal und ihre Organisation entwickeln, damit sie
- wissenschaftlich ihre Aufgaben in Forschung, Lehre und Weiterbildung erfüllen kann (vgl. Müller-Böling 2000).

Im Jahr 2006 sind weite Teile der Reformen zumindest in der Grundphilosophie umgesetzt.

Wettbewerb: Zwischen den Hochschulen nimmt der Wettbewerb zu, die Fiktion einer Gleichheit aller Hochschulen in Deutschland hat sich aufgelöst. Mit einem Exzellenzwettbewerb werden Hochschulen aufgrund ihrer Forschungsqualität ausgewählt und angemessen zusätzlich finanziert. Der Hochschulzugang ist geändert von einer Studienplatzvergabe durch die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) hin zu einem Auswahlrecht der Hochschulen (vgl. Müller-Böling 2000, S. 125ff.). Erste Erfahrungen damit zeigen allerdings, dass Studienplätze am Ende des Verfahrens unbesetzt bleiben. Aufgrund von Evaluationen und Hochschulrankings (vgl. Berghoff u. a. 2006) besteht letztlich große Transparenz über die wissenschaftlichen Leistungen in Forschung und Lehre (vgl. Usher/Savino 2006).

Wirtschaftlichkeit: Die Wirtschaftlichkeit ist erhöht worden. Von einer inputorientierten Ex-ante-Feinsteuerung mit Eingriffen in einzelne Leistungsprozesse der Hochschulen ist der Staat zu einer outputorientierten Ex-post-Grobsteuerung mit ordnungspolitischen Rahmenseetzungen übergegangen. Leistungsorientierte Mittelverteilung einerseits und Globalisierung der Haushalte andererseits haben zu einem zielorientierteren und transparenteren Umgang mit knappen Finanzmitteln geführt (vgl. Jaeger u. a. 2005). Die Einnahmenseite wird nicht zuletzt durch Studienbeiträge diversifiziert, die finanzielle Abhängigkeit der Hochschulen vom Staat damit gemindert.

Internationalität: Die Hochschulen zeigen im Hinblick auf Internationalität positive Entwicklungen auf. Bachelor- und Master-Studiengänge, dem Bologna-Prozess folgend, werden flächendeckend eingeführt. Der Anteil ausländischer Studierender hat sich deutlich erhöht. Zudem orientieren sich Forschung und Lehre zunehmend an internationalen Benchmarks.

Virtualität: Die Virtualität in der Lehre ist durch zahlreiche Programme von Bund und Ländern vorangetrieben worden. Die Integration von E-Learning-Elementen in die regulären Curricula befindet sich in der Umsetzung (vgl. Kleimann/Wannemacher 2004).

Profilierung: Die Profilierung jeder Hochschule ist zum anerkannten Maßstab für die strategische Weiterentwicklung geworden mit dem Ziel, Stärken zu eruieren und auszubauen.

en sowie Schwächen abzubauen. Eine hochschulweite Verständigung von Ziel, Zweck und Identität der Einrichtung soll durch eine Zusammenarbeit von Hochschulräten, Hochschulleitungen, Fakultätsleitungen und Mitgliedern der Hochschulen erreicht werden, die bislang unterschiedlich gut gelingt.

Autonomie: Die notwendigen Voraussetzungen der Handlungsfähigkeit in den Entscheidungsstrukturen der Hochschulen sind in den Landesgesetzen weitestgehend geschaffen worden. Die Hochschulen treten zunehmend gegenüber Staat und Gesellschaft als aktive Korporationen auf, die ihre Ziele und Strategien selbst erarbeiten, ihre Budgets eigenständig verwalten und Studiengänge selbstständig und verantwortlich entwickeln. Die Trennung von Leitungs- und Aufsichtskompetenzen ist umgesetzt, die doppelte Legitimation in vielen Gesetzen eingeführt. Zielvereinbarungen als hochschuladäquates Steuerungs- und Koordinationsinstrument sind sowohl innerhalb der Hochschulen wie auch zwischen Hochschulen und Staat ein zunehmend praktiziertes Instrument (vgl. Müller-Böling 1997; Müller-Böling 2000, S. 58ff.). Letztlich werden darüber hinaus neue Formen des Personalmanagements von der leistungsorientierten Professorenbesoldung bis hin zur Nachwuchsqualifizierung als Juniorprofessor eingesetzt.

Wissenschaftlichkeit: Die Wissenschaftlichkeit ist zu einer anerkannten Herausforderung für die Hochschulen geworden. Leistung, Exzellenz, Qualität in Forschung, Lehre und Weiterbildung sind Hauptforderungen an die Hochschulen. Frauenförderung, Demokratisierung der Gesellschaft, Ausländerförderung stellen wichtige Zusatzziele dar. Autonomie allein sichert jedoch keine Qualität. Neben der Berufung sind weitere Qualitätssicherungsinstrumente eingeführt worden. Von ISO 2000 bis „peer reviews“ nutzen und erproben die Hochschulen unterschiedlichste Instrumente und betreiben ein aktives Qualitätsmanagement (vgl. Müller-Böling 2006).

Fasst man diese Entwicklung zusammen, so kann man feststellen, dass sich das deutsche Hochschulsystem innerhalb von zehn Jahren in den Strukturen ebenso wie in den Leitbildern reformiert hat. Damit ist die Hochschulreform einer Reform des Schulwesens voraus.

8 Personalentwicklung für Schulen und Hochschulen

Der Zusammenhang zwischen Forderungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit einerseits und Personalentwicklung in den Schulen und Hochschulen andererseits, stellt in der deutschen bildungspolitischen Diskussion ein weitgehend neues Problem dar. Bereits der Ausdruck „Personalentwicklung“, angewandt auf Bildungsinstitutionen, ist ungewohnt und umstritten. Ausgehend von einer Analyse der gegebenen Situation wird gezeigt, dass Maßnahmen zur Qualitätssicherung, die sich auf Bildungsgerechtigkeit beziehen, in erster Linie mit der Einstellung und Kompetenz des Lehrpersonals zu tun haben. Bezogen darauf ist zwischen kurzfristigen und längerfristigen Maßnahmen zu unterscheiden. Als kurzfristig viel versprechend werden vor allem Maßnahmen im Bereich Schulentwicklung, Schulleitung und Weiterbildung eingeschätzt. Strukturreformen etwa im Bereich der Lehrerbildung werden erst längerfristig Wirkungen zeigen, zumal hier in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedliche Projekte begonnen haben. Die Dringlichkeit einer gezielten Personalentwicklung ist auf Länderebene erkannt, die getroffenen und absehbaren Maßnahmen sind aber nicht nur unterschiedlich, sie beziehen sich auch bislang kaum auf Postulate der Bildungsgerechtigkeit und nur marginal auf den Fokus Revision der Weiterbildung.

8.1 Situation der Ausbildung des Lehrpersonals

Forderungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit sind politischer Natur, bestimmen aber nicht den beruflichen Alltag in den Schulen, was für die Hochschulen ebenfalls Konsequenzen hat. Soll sich die Entwicklung des Personals deutscher Schulen und Hochschulen tatsächlich und ernsthaft an Standards der Bildungsgerechtigkeit ausrichten, dann sind Veränderungen des Selbstverständnisses und der Anstellungsbedingungen unumgänglich. Zudem muss der Unterricht eine deutliche Förderperspektive erhalten und auf überprüfbare Ziele bezogen sein.

Eine Grundforderung der Bildungsgerechtigkeit bezieht sich darauf, dass alle Schüler eine Chance erhalten müssen, bestimmte Niveaus der Bildung erreichen zu können, die sich mit Mindeststandards beschreiben lassen und die quer zu den deutschen Schultypen Geltung finden. Das Erreichen der Standards liegt in der Verantwortung der Schule, die darüber Rechenschaft ablegt. In diesem Sinne verlangt Bildungsgerechtigkeit eine hohe Transparenz im Blick auf Ziele und Resultate, was für deutsche Schulen eine neue und ungewohnte Forderung darstellt, auf die weder Schulleitungen noch Lehrkräfte eingestellt sind.

Auch an den Hochschulen muss das Thema Bildungsgerechtigkeit neu verankert werden. Hier geht es einerseits darum, wie das Thema in der Lehrerbildung besser platziert werden kann. Andererseits geht es aber auch darum, wie Hochschulen und ihr Personal das Thema von der Aufnahme über die Finanzierung des Studiums bis hin zur Nachverfolgung ihrer Absolventen generell stärker wahrnehmen und verfolgen können.

8.1.1 Das Selbstverständnis von Lehrkräften

Deutsche Lehrkräfte verstehen sich nicht als „Personal“ in einem „Unternehmen“. Dies gilt im schulischen ebenso wie im hochschulischen Bereich. Das Selbstverständnis der Lehrkräfte bezieht sich im schulischen Bereich auf den eigenen Unterricht und die dafür notwendigen Kompetenzen, im hochschulischen Bereich – und zwar insbesondere an den Universitäten – primär auf die Forschung und oftmals überhaupt erst in zweiter Linie auf die Lehre. Im Mittelpunkt steht nicht das öffentliche Amt, das den Beruf ausmacht, sondern die eigene Person. Die Lehrkräfte bilden an Schulen wie Hochschulen ein Kollegium, das individuell verstanden werden will. Der Unterricht bzw. die hochschulische Lehre wird im Rahmen des Auftrags frei und ohne Vergleich mit anderen erteilt.

Die Professionalität in Fragen der Lehre ist gerade an den Hochschulen auch insofern unterentwickelt, als es an einem Bewusstsein für die Wichtigkeit hochschuldidaktischer oder auch pädagogischer Aufgaben oftmals fehlt. Insofern ist die Bereitschaft zur Teilhabe an Personalentwicklung derzeit noch ebenso gering, wie die Kompetenz und die Bereitschaft der Organisationen zu entsprechenden Angeboten und zu einer wirklichen Unterstützung in diesen durchaus wichtigen Bestandteilen der Organisationsentwicklung. Damit fehlen auch spezifische Kompetenzen, derer es auch im hochschulischen Bereich zur Förderung bedürfte.

8.1.2 Relevanz professioneller Kompetenz

Wenn alle Schüler und Studierenden bestimmte Leistungsniveaus erreichen sollen, sind die Ziele nicht statisch, sondern auf Steigerung der Qualität hin angelegt. Das Erreichte wird an Standards gemessen, wobei hohe Anforderungen an die diagnostische Kompetenz und allgemein an die Urteilskraft der Lehrkräfte gestellt sind. Eine weitere Herausforderung ist die zunehmende Heterogenität, die Anpassungen der professionellen Kompetenz verlangt.

Auf derartige Anforderungen sind deutsche Lehrkräfte in allen Schulen schlecht vorbereitet. Weder die Struktur ihrer Ausbildung noch die Bedingungen ihrer Anstellung tragen bislang dazu bei, sich auf stetigen Wandel und Qualitätssicherung einzulassen. Deutsche Lehrer durchlaufen staatliche Ausbildungen und erhalten nahezu ausschließlich Stellen in staatlichen Bildungsinstitutionen. Die Ausbildungszeiten sind im internationalen Vergleich exorbitant lang, der Aufwand bis zum Berufsbeginn ist hoch und die formalen Anforderungen bis zum Abschluss sind ebenso komplex wie unübersichtlich. Nach Anstellung bestehen fast keine Risiken mehr, das größte Risiko für die Absolventen liegt in der staatlichen Stellenpolitik.

Im hochschulischen Bereich ist die Auswahl und Ausbildung der Lehrenden vielfach noch sehr viel weniger spezifisch auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Bereich der Lehre bezogen. Hier herrschen weitgehend solche Elemente vor, die der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion im engeren Sinne dienen. Die Vermittlung von Wissen wird nur wenig einbezogen, wenn es um entsprechende Karrieren geht oder wenn die Personalauswahl zu treffen ist. Immerhin liegt hier mit der Juniorprofessur eine Qualifikationsphase vor, in der das Berufsbild des Hochschullehrers – zumindest von der Zielsetzung her – in seiner vollen Breite erprobt wird.

8.1.3 Ausbildung entsprechend den Schultypen

Ausbildung und Anstellung des Personals in Schulen sind zugeschnitten auf Lehrämter, die nach Schultypen unterschieden sind. Die Typen unterscheiden sich zwischen den Bundesländern in der einen oder anderen Weise, jedoch nur im Blick auf das System der Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe I. Bis auf Berlin und Brandenburg bilden alle Bundesländer Lehrkräfte für die vierjährige Grundschule aus, dann Lehrkräfte für Gymnasien sowie für die beiden anderen Typen der Sekundarstufe I, nämlich Real- und Hauptschulen. Lehrkräfte der Sekundarstufe II sind neben den Gymnasiallehrern die Berufsschullehrer, für die nochmals eigene Studiengänge bestehen. Ebenfalls eigene Ausbildungen haben die verschiedenen Kategorien der Lehrkräfte für Sonderschulen. Alle diese Ausbildungs- bzw. Studiengänge bestehen neben denen, die für andere Berufsfelder als die Schule ausbilden, und zwar insbesondere dann, wenn das Lehramt über ein Staatsexamen erreicht werden soll, während andere Berufsfelder über Bachelor und Master erreicht werden. In manchen Ländern ist dies noch der Fall, eine Angleichung steht nicht unmittelbar bevor.

Zum Vergleich: Die neue Lehrerbildung in Schweden, die 2001 implementiert wurde, reduziert die vorher bestehenden acht Diplome auf eines, das integral erworben wird. Den Schwerpunkt der Ausbildungsprogramme bildet die professionelle Allgemeinbildung und nicht wie in Deutschland die Fächer. Das deutsche Fachstudium hat kaum einen Bezug zu den Unterrichtsfächern der Schule, die immer noch so verstanden werden, als seien sie Ableitungen aus den Fachwissenschaften. Die Geschichte der Schulfächer zeigt den gegenteiligen Befund (vgl. Goodson/Hopmann/Riquarts 1999). Auf der anderen Seite ist das erziehungswissenschaftliche Know-how der Lehrkräfte trotz Studium wenig entwickelt. Hier ist ein Wettbewerb unterschiedlicher Modelle und Arrangements erforderlich, um zu besseren Urteilen hinsichtlich der Zweckmäßigkeit der Ausbildungsgänge zu gelangen. Gerade hieran hat es aber in der Vergangenheit gefehlt.

Auffällig am deutschen System der Lehrerbildung ist nicht nur der Zuschnitt aller Ausbildungen auf Lehrämter und so auf Schultypen statt auf Schulstufen, sondern auch die systemisch ganz andere Behandlung des Vorschulbereichs. Anders als in vielen Ländern der Europäischen Union gehört die Ausbildung von Erziehern oder Lehrkräften in Basisstufen nicht zur Lehrerbildung und wird nicht einmal als Hochschulausbildung realisiert. Ursache dafür sind gesetzliche Regelungen, die die Schulpflicht und das Eintrittsalter in die Schule betreffen. Erst in jüngster Zeit ist das Bewusstsein gewachsen, dass auch hier eine wissenschaftliche Ausbildung sinnvoll ist, um die Wertigkeit und das Qualitätsniveau der Positionen in diesen Bereichen zu heben. Erst nach und nach werden entsprechende Studiengänge von Hochschulen entwickelt.

Es gibt für die Lehrkräfte nach Anstellung keine durchgesetzte Pflicht zur Weiterbildung, die traditionell auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basiert und nie wirklich auf eine neue Grundlage gestellt wurde. Die Staatsexamen bezeichnen fertige Abschlüsse, die keine weiteren Ausbildungsschritte kennen. Es gibt auch keine zeitliche Begrenzung der Patentierung, die nicht regelmäßig erneuert werden muss, sondern ein für alle Mal gilt. Zum Vergleich: Die Zulassung japanischer Lehrkräfte wird in Zukunft alle zehn Jahre erneuert, wobei obligatorische Weiterbildungen die Voraussetzung sind. Das Studium schließt so nicht mehr mit einer unbefristeten Berechtigung ab.

Auch im Hochschulbereich kommt es in der Regel bei der Erstberufung von Universitäts- wie auch Fachhochschulprofessoren zu einer Lebenszeiteinstellung, die nicht mehr hinterfragbar ist.

8.2 Reformen der Ausbildung des Lehrpersonals

8.2.1 Gezielte Personalentwicklung

Gezielte Personalentwicklung ist nur möglich, wenn ein Obligatorium besteht, dem sich niemand entziehen kann. Alle Lehrkräfte sind zur regelmäßigen Weiterbildung verpflichtet und erhalten dafür einen bestimmten Anteil ihrer jährlichen Arbeitszeit zur Verfügung gestellt, der mindestens fünf Prozent betragen sollte. Sie weisen nach, welche Art der Qualifikation sie erhalten haben und führen dafür ein Portfolio. Im Zentrum der Maßnahmen steht der Unterricht und darauf bezogen die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte.

Im Hochschulbereich ist die Lage grundsätzlich anders, da die Karriere in Forschung und Lehre aus einer wissenschaftlichen Qualifikation heraus resultiert. Dies sollte sich auch nicht ändern. Gleichwohl sollte auch hier eine gezielte Förderung der entsprechenden Kompetenzen in hochschuldidaktischen Fragen und eine Orientierung auf die Bedarfslagen der eigenen Studierendenschaft gestärkt werden. Allerdings ist zu konstatieren, dass der hochschuldidaktische Erkenntnisstand umfangreiche Maßnahmen gegenwärtig kaum erlaubt. Es muss das Bewusstsein wachsen, dass auch Hochschullehrer weiterqualifiziert werden müssen. Eine Aufwertung der akademischen Lehre gegenüber der Forschung muss aber durch entsprechende Maßnahmen unterstützt werden. Dabei wäre ein höherer Grad an Kompetenz im Hinblick auf die Lehrtätigkeit auch nicht allein auf Lehrphasen zu Beginn einer Karriere wünschenswert, sondern es bedarf angemessener Formen der Honorierung guter Lehre und des Feedbacks zur akademischen Lehre insgesamt.

Im Blick auf Bildungsgerechtigkeit ist die Hauptfrage, wie der Unterricht dazu beitragen kann. Viele der heutigen Lehrkräfte teilen die bildungspolitische Forderung nach Chancengleichheit, aber im Unterricht ist davon wenig zu sehen, wie zum Beispiel vergleichende Videostudien zeigen (vgl. Reusser 2005). Und es ist nicht die Schuld der Lehrkräfte, wenn sie das politische Schlagwort nicht umsetzen können. Ihre Ausbildung trägt dazu wenig bei, ihre Lehrmittel sind kaum darauf zugeschnitten und die kollegiale Kommunikation kennt in der Regel andere Schwerpunkte.

Im hochschulischen Bereich haben wesentliche Schritte der sozialen Selektion und der Verhinderung von Bildungsgerechtigkeit schon außerhalb der Hochschulen bzw. schon vor dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung stattgefunden. Aber eine gezieltere Ausweitung der Bildungspartizipation muss auch darin Ausdruck finden, dass an den Hochschulen ein hoher Grad an didaktischer und pädagogischer Kompetenz entwickelt wird, der eine gezielte Ansprache von Personen in Karrieren des lebenslangen Lernens ermöglicht oder der Partizipation an höherer Bildung auch gezielt in bildungsfernen Umfeldern zu etablieren hilft.

Im Bereich der Hochschulen wird eher die Ausprägung unterschiedlicher Profile das Ziel verfolgen können, mehr Partizipation an tertiärer Bildung zu erreichen. Es muss klarer werden, welche Hochschulen welche Rollen übernehmen und wofür und auf welchem Niveau sie ausbilden. Der entsprechende Weg ist bereits eingeschlagen worden, denn die Transpa-

renz nimmt zu und die Hochschulen können in Deutschland durch die Studierendenauswahl mehr dafür tun, gezielt eine bestimmte Klientel anzusprechen. Hierzu gehört dann auch, das eigene Personal entsprechend diesen strategischen Ausrichtungen auszuwählen und zu entwickeln. Anders als im Schulbereich ist insofern an den Hochschulen weniger die Integration als die Differenzierung im Sinne des Gedankens der Förderung.

8.2.2 Neustrukturierung der Ausbildung und Einführung von Standards

Realisierbar sind solche Veränderungen, wenn entsprechende Standards die Lehrerbildung leiten und der Erfolg der Ausbildung überprüft wird. Die Ausbildungsgänge selbst sind einem Assessment zu unterwerfen. Konkret sind die Lehrämter zu überprüfen und auf die sich verändernden Strukturen des Systems einzustellen. Dazu ist an den Hochschulen eine Stärkung der empirischen Bildungsforschung erforderlich, um in einer noch zu schaffenden wettbewerblichen Situation Maßstäbe und Bewertungen unterschiedlicher Ansätze liefern zu können.

Maßnahmen wären beispielsweise die zweiphasige Lehrerausbildung in eine einphasige Ausbildung mit einer Länge von vier Jahren zu überführen oder einen stärkeren Bezug der Phasen aufeinander herzustellen.

Die Erzieherausbildung müsste in eine Ausbildung für Lehrkräfte an Vor- und Grundschulen umgewandelt werden und könnte als Spezialisierung des Lehramts für Grundschulen geführt werden oder an Fachhochschulen in den Bachelorabschluss münden. Auf der Sekundarstufe I gäbe es nur noch ein Lehramt, Gymnasiallehrer würden eine Zusatzqualifikation erwerben, insbesondere für die Sekundarstufe II. Die übrigen Lehrämter würden sich je nach Zuschnitt des Systems und somit der Aufgabenprofile curricular verändern.

Fördern kann man nur im Blick auf Ziele oder Standards, auf die hin gelernt werden soll. Im Bereich der Hochschulen sollte von dem nach Hochschulprofil unterschiedlichen Lernzielen in den einzelnen Studiengängen gesprochen werden. Die Entwicklung von Mindest- und nicht von Regelstandards ist eine zentrale Aufgabe, die die Steuerung durch unverbindliche Lehrpläne ablöst. Die Fortbildung der amtierenden Lehrkräfte muss umgestellt werden auf Unterrichtskulturen, die Leistungsansprüche und Fördermaßnahmen vereinbar halten können. Mittelfristig ist dies die aussichtsreichste Maßnahme, die vom guten Angebot der Weiterbildung bestimmt wird und sich sofort realisieren lässt.

Allerdings muss dafür gesorgt sein, dass Bildungsstandards implementiert werden und regionale Kooperationen möglich sind. Zudem müssen die Ressourcen der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte auf dieses Ziel – Aufbau von Förderkulturen – eingestellt und umgeschichtet werden. Wenn Bildungsgerechtigkeit keine Priorität im Unterricht bzw. in der Entwicklung der Hochschulprofile erhält und die amtierenden Lehrkräfte darauf nicht zusätzlich ausgebildet werden, sind die Veränderungen nicht weit reichend.

8.3 Situation der Weiterbildung des Lehrpersonals

8.3.1 Mangelnde Bedarfsorientierung

In der internationalen Forschungsliteratur wird der Weiterbildung von Lehrkräften inzwischen größte Aufmerksamkeit zuerkannt (vgl. Oelkers/Reusser 2006). Hier liegt ein Schlüssel nicht nur in der Verbesserung des Förderunterrichts, sondern in der Schulentwicklung insgesamt. Das gilt allerdings nur unter der Voraussetzung, dass sich die Struktur der Weiterbildung grundlegend verändert. Heute nehmen Lehrkräfte Kursangebote wahr, die in aller Regel gemäß ihrem persönlichen Interesse ausgewählt werden. Dieses Interesse ist wenig spezifisch, in der Folge ist das Kursangebot ebenso breit wie diffus. Der Bedarf einer Schule im Blick auf die Qualifizierung ihres Personals spielt dabei bislang keine Rolle.

Die vorliegenden Erkenntnisse aus der Forschung besagen, dass Weiterbildungsmaßnahmen nur dann Erfolg haben, wenn sie auf die jeweilige Schule und die Bedürfnisse des Klassenzimmers zugeschnitten sind. Die Lehrkräfte müssen mit neuen und überzeugenden Problemlösungen ihrer alltäglichen Praxis konfrontiert werden, die Maßnahmen müssen sich als unmittelbar nützlich erweisen und sie müssen zur Bereicherung des Repertoires beitragen. Angebote, die diese Bedingungen nicht erfüllen, werden abgestoßen oder bleiben unbeachtet.

Ähnlich ist es im Bereich der Personalentwicklung für Hochschullehrer. Auch hier ist erkennbar, dass das abstrakte, nicht situationsbezogene Lernen in Seminarveranstaltungen weder auf Teilnahmebereitschaft noch auf günstige Ergebnisse stößt. Sehr viel stärker als dies in der Vergangenheit der Fall gewesen ist, muss Personalentwicklung für hochschuldidaktische Fragen dort ansetzen, wo Hilfestellungen und Erfahrungen dazu dienen können, konkrete Probleme zu bewältigen. Zudem haben sich die Formen des Coachings und des Mentoriums für jüngere Lehrende als die individuellen Angebote erwiesen, die von den Wissenschaftlern angenommen werden. Was die Lehrinhalte anbetrifft, so geht man in der Humboldt'schen Tradition davon aus, dass die Lehrenden sich durch aktive Forschung weiterbilden. Davon kann aber in einem differenzierten Hochschulsystem, in dem nicht mehr alle Lehrenden selbst forschen, keineswegs ausgegangen werden. Insofern sind auch hier Weiterbildungsangebote notwendig, die auf individuellen Bedarfsanalysen beruhen.

Die Anreicherung des professionellen Repertoires geschieht heute mehr oder weniger zufällig, umfassende Strategien zur Implementierung sind in aller Regel nicht vorhanden.

Im schulischen Bereich sind wesentliche Veränderungen notwendig, damit die Weiterbildung der deutschen Lehrkräfte effektiviert werden kann. Der Weiterbildungsbedarf an der Schule leitet sich von den Entwicklungszielen ab und ist im Blick darauf verbindlich. Die Entwicklungsziele geben an, was die Schule in einem bestimmten Zeitraum erreichen will, also wie bestimmte Schwächen beseitigt und die Stärken ausgebaut werden sollen. Die Schulleitung legt in Absprache mit dem Kollegium den Weiterbildungsbedarf im Entwicklungszeitraum fest und organisiert die dazu passenden Angebote.

Auf Seiten der Anbieter existieren zu bestimmten Problemfeldern Standardkurse, die von den Schulen „on demand“ abgerufen werden können. Dieser Service ist inzwischen in einigen Bundesländern vorhanden, wenngleich noch kaum in Verbindung mit Entwicklungszielen. Das Angebot der Weiterbildung wäre so nicht länger breit und diffus, sondern geordnet nach Prioritäten, die sich letztlich bildungspolitisch bestimmen lassen.

8.3.2 Standards und Evaluation

Die Ausbildung der deutschen Lehrkräfte ist bislang nicht standardisiert. Das Feld ist inhaltlich weitgehend offen, erste Ansätze für Standards in der Lehrerbildung betreffen die beiden Phasen der Ausbildung, nicht den hochgradig fragmentierten Bereich der Weiterbildung, der von einzelnen Anbietern getragen wird und kaum strukturiert ist.

Auch Weiterbildungsangebote sollten demnach standardisiert werden. Im Ausland, etwa in Schweden oder England, sind seit Beginn der 1990er Jahre Teile der Weiterbildung auf die Implementierung und Sicherung von Bildungsstandards umgestellt worden. Ein weiteres Beispiel sind größer angelegte fachdidaktische Weiterbildungen in Netzwerken, wie sie etwa das SINUS-Projekt darstellt. Die Lehrkräfte haben hier ein strukturiertes Angebot in Form eines Programms zur Verfügung, das sie unmittelbar nutzen können und das eine klare Priorität darstellt.

Die Wirksamkeit der Weiterbildungsmaßnahmen muss fortlaufend erhoben werden. Auch das spricht dafür, die Weiterbildung in größer angelegten Programmen zu organisieren. Das bisherige „Kurswesen“ würde damit der Vergangenheit angehören. Wiederum liegen hier überzeugende Forschungsdaten vor. Wenn die Weiterbildung lediglich punktuell angeboten wird und nicht mit Transferstrategien verbunden ist, sind Effekte auf Unterrichtsebene nicht nachweisbar. Auch die persönliche Anreicherung ist wenig dauerhaft. Die Rückübertragung des Gelernten auf Situationen des Klassenzimmers findet dann entweder gar nicht oder nur zufällig statt.

Der Aufbau professioneller Kompetenz erfolgt in ausländischen Lehrerbildungssystemen mindestens in den Bereichen Primar- und Sekundarstufe zunehmend standardbasiert. Die Programme der Lehrerbildung werden einem Assessment unterworfen und müssen akkreditiert werden. Beispiele hierfür sind die neuen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. Dasselbe – Programmstruktur, Assessment und Akkreditierung – ist auch von der Weiterbildung zu fordern, was dann möglich ist, wenn sie einer einheitlichen Organisation unterliegt.

Eine gezielte Entwicklung der didaktischen Kompetenzen des lehrenden Personals kann nur erfolgen, wenn entsprechende Routinen der Bewertung im Zuge einer Qualitätssicherung als hilfreiche Unterstützung empfunden werden. Hierzu müssen sie den Charakter der Kontrolle verlieren und als Hilfe wahr- und angenommen werden. Individuelle Formen der Rückkopplung zum Ausbau von Stärken und zum Abbau von Defiziten sind einzuführen und setzen ein neues Aufgaben- und Rollenverständnis etwa von Dekanen voraus, die ebenfalls über die Entwicklungsziele von Studiengängen und Fachbereichen mit den beteiligten Hochschullehrern sprechen müssen. Möglichkeiten, die erforderliche Verbindlichkeit herzustellen, liegen in der Nutzung von Instrumenten wie Zielvereinbarungen oder der leistungsabhängigen Besoldung, die für Professoren etabliert ist.

Die Anforderungsprofile für die Berufsausübung beziehen sich auf fachliche und überfachliche Kompetenzen gleichermaßen. In beiden Fällen werden Leistungsbereiche unterschieden, die mit Zielerwartungen verknüpft sind. Die Beschreibung der Zielerwartungen unterscheidet Ebenen, die die Grundlage sind für die Leistungsbewertung. Am Ende der Erstausbildung sind bestimmte Ziele erreicht, ohne dass bereits die gesamte Kompetenz erworben ist. Die Berufseingangsphase und die anschließende Weiterbildung beziehen sich so auf das in der Ausbildung Erreichte. Die Lehrkräfte verfügen über ein persönliches Portfolio, das fortlaufend angereichert werden kann. Maßgebend dabei sind die Standards der professionellen Kompetenz, die so auch die Weiterbildung steuern.

8.3.3 Neustrukturierung der Weiterbildung

In diesem Sinne ist die Neustrukturierung der Weiterbildung keine einfache Variante der Erwachsenenbildung. Sie ist berufsbezogen und muss Wirkung auf der Unterrichtsebene nachweisen. Daraus folgt, dass sämtliche Angebote der Weiterbildung zielorientiert verfahren müssen. Die Ziele beziehen sich auf die oben genannten Prioritäten und verlangen eine Programmstruktur. Die Organisation ist modulförmig. Inhaltlich bezieht sich das Angebot auf wenige zentrale Probleme der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Weiterbildung muss sich in Karrieren und Strukturen des lebenslangen Lernens einfügen. Es ist daher sinnvoll, dass zusätzliche Angebote auch von hochschulischer Seite angeboten und organisiert werden, um Wege der Personalentwicklung für Lehrer nutzbar zu machen. Aber es fehlt an einem zentralen Ort, der die Lehrerbildung organisiert und mit der immer notwendigeren Fort- und Weiterbildung verzahnt. Hier liegen Aufgaben für die Hochschulen. Dabei geht es etwa um Weiterbildungsseminare oder aber auch um umfassendere Angebote der Weiterqualifizierung, wie sie in anderen Bereichen in berufsbegleitenden Studiengängen liegen, die etwa zur Übernahme von Führungspositionen oder einfach nur der didaktischen Weiterqualifikation dienen.

8.4 Förderung als professionelle Kompetenz des Lehrpersonals

Gezielte Förderung, die standardbasiert erfolgt und für die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit essenziell ist, ist für viele deutsche Lehrkräfte an Schule und Hochschule weitgehend Neuland. In der Diskussion von Standards für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung spielt der Gedanke der Förderung von Potenzialen inzwischen eine zentrale Rolle, was aber nicht heißt, dass die Ausbildungsprogramme bereits angepasst sind. Eine solche Umstellung wird Jahre in Anspruch nehmen, was umso mehr gilt, als zwei verschiedene Phasen an der Ausbildung beteiligt sind. Kurzfristig ist es wesentlich Erfolg versprechender, wenn die Weiterbildung hier eine entschiedene Priorität erhalten würde.

Wie man bestimmte Schüler, nicht zuletzt solche mit problematischem Hintergrund, fördert, dies über einen längeren Zeitraum und zwischen verschiedenen Stufen, ist eine hohe professionelle Anforderung, die eine gezielte Ausbildung verlangt. Zur Kompetenz gehören neben den diagnostischen Fähigkeiten auch die Individualisierung des Unterrichts, die Entwicklung spezieller Leistungsprogramme für einzelne Schüler und nicht zuletzt faire Formen der Beurteilung.

Vergleichsweise erfolgreich sind Weiterbildungsmaßnahmen in regionalen Netzen oder Schulkoperationen. Hierfür müssen spezielle Ausbildungsprogramme entwickelt werden, in denen die Lehrkräfte nachhaltig lernen können, mit welchen Instrumenten, persönlichen Einstellungen und Kommunikationsformen sie ihre Schüler fördern können. Nur so ist „Fördern“ mehr als eine bildungspolitische Rhetorik. Die „Tools“ des Unterrichts müssen anders ausgerichtet werden, die Art und Weise der Leistungsbeurteilung, die Einschätzung der Potenziale und die Kommunikation der Fortschritte des Lernens, die nicht einfach hingenommen werden dürfen, ebenso wenig, wie ein zurückbleibender Lernstand ignoriert werden darf.

Fördermaßnahmen der Lehrkräfte können auch externe Hilfen in Anspruch nehmen, wie dies besonders in Netzwerken möglich ist. Zum gezielten Aufbau solcher Netzwerke

sind Weiterbildungsprogramme notwendig. Die Lehrkräfte müssen im Stande sein, kollegiale Hilfe in Anspruch zu nehmen und sich coachen zu lassen. Überdies müssen alle Maßnahmen des Förderns als *normale* Leistungen der Schule oder der Hochschule verstanden werden. Nur so wird Fördern vom Makel befreit, zusätzlich etwas von den Schwachen oder von den Starken abzuverlangen. Die Lehrkräfte müssen sich auf den Lernstand beziehen und dann geeignete Maßnahmen ergreifen können.

In diesem Sinne handelt es sich nicht nur um eine Erweiterung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, sondern um eine echte Priorität, die sichtbar und transparent kommuniziert werden muss. Die Lehrkräfte müssen lernen, den Stand ihrer Klasse mit Vergleichsdaten einzuschätzen und bei der Beurteilung allgemein gültige Kriterien anzuwenden.

Auch aus hochschulischer Sicht sind hier professionellere Kompetenzen in der Lehre und Betreuung von Studierenden mit unterschiedlichen Hintergründen von hoher Bedeutung. Dabei sind auch unterschiedliche Studierende – was ihre soziale Herkunft, ihr Lebensalter oder ihren Bildungshintergrund betrifft – sehr viel bewusster einzubeziehen, als dies bisher der Fall ist. In Zusammenhang mit der Studierendenauswahl ist noch zu wenig eine Orientierung an Potenzialen zu erkennen. Sie ist bisher in erster Linie an formalen Abschlüssen orientiert. In diesem Zusammenhang sind auch Überlegungen von Bedeutung, die sich auf die Diversität des Lehrkörpers an den Hochschulen beziehen, der ethnisch, hinsichtlich der Bildungsbiografien und des Geschlechts bislang weitgehend homogen ist. Hier sind Aspekte des Gender Mainstreamings ebenso heranzuziehen wie solche der verstärkten Internationalisierung, durch die ein weiterer Blick in die an Hochschulen arbeitende Personengruppe gebracht wird.

8.5 Reformen hinsichtlich Standards für Ausbildung und Weiterbildung des pädagogischen Personals

Eine Übersicht aller im Bereich der Personalentwicklung getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen liegt nicht vor. In den einzelnen Bundesländern laufen diverse Projekte, die sich offenbar zunehmend auf den Aufbau von Qualitätsagenturen konzentrieren. Aber auch das Konzept der externen Evaluationen ist mit unterschiedlichen Modellen in Verbindung gebracht worden. Einheitliche Qualitätsstandards für die Personalentwicklung gibt es bislang nicht. Die Idee, Standards für die Kernkompetenz des Unterrichtens zu entwickeln und danach die Lehrkräfte zu lizenzieren (vgl. Darling-Hammond/Wise/Klein 1999), ist bislang nur in einem Bundesland, nämlich Rheinland-Pfalz, aufgegriffen und auf die gegebenen deutschen Verhältnisse hin angepasst worden.

Die deutsche Kultusministerkonferenz hat am 12. Dezember 2004, auch auf der Grundlage der Entwicklungen in Rheinland-Pfalz, Grundzüge für Standards in der Lehrerbildung beschlossen (vgl. KMK 2004b). Allerdings beziehen sich diese Standards nur auf die Bildungswissenschaften, nur auf die beiden Phasen der Ausbildung und nicht auch auf die Weiterbildung. Wie diese Standards zwischen den beiden Ausbildungsphasen abgestimmt werden können, ist offen, ebenso die länderspezifische Umsetzung. Allerdings sind in Rheinland-Pfalz inzwischen auch Standards für die Ausbildung in den Unterrichtsfächern entwickelt worden, und zwar in einem Verfahren, das von Vorschlägen der Ausbilder ausgeht.

8.5.1 Lizenzierung des Lehrpersonals und Leistungslöhne

Standards für die Ausübung des Berufs und so für die fortlaufende Qualifizierung der Lehrkräfte im Blick auf ihren Unterricht sind bislang kaum absehbar. Die Weiterbildung ist nach wie vor ein weitgehend unstrukturiertes Feld mit hoher Beliebigkeit. Weder ist die fortlaufende Lizenzierung der Lehrkräfte bislang ein bildungspolitisches Thema noch eine darauf abgestimmte Veränderung der Weiterbildung. Auch die Anstellungsbedingungen sind abgesehen von Teilzeitstellen kaum ein Thema. Leistungslöhne und noch weiter gehender ein Besoldungsmodus, der *nicht* dem Anciennitätsprinzip folgt, werden in den Vereinigten Staaten entwickelt, nicht jedoch in Deutschland (vgl. Hartman/Weil 1997).

Die Diskussion um Leistungslöhne ist eine Folge der Einführung von Leistungstests. Wer bessere Resultate erzielt, soll mehr Lohn erhalten; ein solches Prinzip ist naturgemäß umstritten, hat aber in vielen angelsächsischen Ländern Entwicklungen freigesetzt, deren Ergebnisse abgewartet werden müssen. In Deutschland sind Leistungstests in Teilen der akademischen Pädagogik umstritten, während sie nach der Expertise zur Entwicklung von Bildungsstandards (vgl. Klieme u. a. 2003) zum bildungspolitischen Programm geworden sind. Die Frage, ob ein „high stake testing“ eingeführt werden soll, das zum Beispiel Folgen für das Besoldungssystem hat, ist offen.

8.5.2 Verknüpfung von Bildungsstandards mit Standards der Lehrerbildung

Praktisch keine Vorarbeiten sind bislang geleistet worden im Hinblick auf die Verbindung zwischen schulischen Bildungsstandards und den Standards zur Lehrerbildung. Hier laufen zwei parallele Entwicklungen, die wenig miteinander zu tun haben. Ein Grund dafür ist der Fachbezug der deutschen Lehrerbildung. Sie erfolgt, anders als zum Beispiel in Schweden, nicht direkt bezogen auf das Berufsfeld, sondern gilt einzelnen Fächern, die von sich aus kaum etwas mit dem Berufsfeld zu tun haben. Das ist international die Ausnahme und hat vor allem mit dem fachlichen Bildungsideal der Gymnasiallehrausbildung zu tun, das in den vergangenen 30 Jahren auf die gesamte Lehrerbildung ausgedehnt worden ist. Im Vergleich von acht Ländern zeigt sich, dass Deutschland als einziges Land einen hohen Fachbezug der Primar- und der Sekundarlehrerausbildung und zugleich einen niedrigen Bezug zur Nachfrageseite aufweist (vgl. Blömeke 2006).

Diese Seite, also die Schulpraxis und das Berufsfeld der Lehrkräfte, wird in Zukunft stark von Bildungsstandards der Unterrichtsfächer geprägt sein. Diese Standards unterscheiden sich von denen der Fachwissenschaften und sind bislang weder für die erste noch für die zweite Phase der Ausbildung vorgesehen. Die Implementierung erfolgt – wenn überhaupt – über Maßnahmen der Weiterbildung amtierender Lehrkräfte. Anders als in anderen Lehrerbildungssystemen ist die Unterrichtskompetenz nicht oder nur nominell das vorrangige Ziel der Ausbildung. Aber die professionelle Kompetenz, etwa von Mathematiklehrern, besteht in der Beherrschung und Vermittlung von Schulmathematik, die nur begrenzt von dem Mathematikstudium beeinflusst wird. Zudem gehört zur Kompetenz, dass die Schüler in der gegebenen Situation angeregt und gefördert werden (vgl. Baumert 2006). Situierendes Lernen aber gehört in der deutschen Lehrerbildung zu den Randgrößen, obwohl gute Erfahrungen besonders im Hinblick auf die Beeinflussung der Diagnose- und Förderkompetenz angehender Lehrkräfte

vorliegen (vgl. Fölling-Albers/Hartering/Mörzl-Hafizovic 2004).

Seit John Goodlads großer Studie *Teachers for Our Nation's Schools* (1991) zeigt sich in der Forschungsliteratur immer wieder, dass Ausbildungsprogramme in der Lehrerbildung ständig in der Gefahr stehen, an den Bedürfnissen, Wünschen und Potenzialen der Studierenden vorbeikonzipiert zu sein. Die oft behauptete „Praxisnähe“ der Ausbildung muss sich bislang an keinen verbindlichen Standards messen lassen, und was die Studierenden primär erwarten, nämlich einen gestuften und folgerichtigen Aufbau professioneller Kompetenz (vgl. Oser/Oelkers 2001), ist oft nicht das, was die Programme bieten.

8.5.3 Übergreifende professionelle Standards

Diese Kritik hat in einer Reihe von Ländern dazu geführt, die Ausbildung auf Problemfelder und Kompetenzbereiche des Berufsfeldes umzustellen und den Fachbezug zu minimieren. Zudem muss die Ausbildung den Nachweis ihrer Effekte führen, was in Deutschland bislang nicht ansatzweise der Fall ist. Theoretisch und konzeptionell ist erkannt worden, dass die Ausbildung in einem engen Zusammenhang mit der Weiterbildung verstanden werden muss (vgl. Terhart 2000). Die Instrumente für die Umsetzung fehlen aber bislang. Möglich wäre eine solche Verzahnung durch übergreifende professionelle Standards, die nicht mit Abschluss des Studiums und des Referendariats erreicht werden können, sondern die auch die weitere Qualifizierung bestimmen.

Die Öffnung der Lehrerfortbildung für die Implementierung von Bildungsstandards bildet einen Schwerpunkt in Schleswig-Holstein. Ein Beispiel ist die Einführung der Leiter von Fachkonferenzen in die Arbeit mit Standards. Ausgehend von einem Konzept, das Klarheit über die Anforderungen mit einer gestärkten Eigenverantwortung der Schulen verbindet, werden neben den genannten externen Evaluationen folgende Maßnahmen getroffen: deutliche Aufwertung der Landesfachberater als Impulsgeber für die Fachkonferenzarbeit und zur Erarbeitung fachspezifischer Fortbildungsangebote entlang der Standards, Hilfestellungen und Qualifizierungsangebote für die Leiter der Fachkonferenzen sowie Qualifizierungsangebote für Führungskräfte zur Frage der Unterrichtsentwicklung einschließlich der Fachkonferenzarbeit.

Im Hochschulbereich ist in den letzten Jahren eine leistungsorientierte Professorenbesoldung eingeführt worden. Die Entscheidungen liegen weitestgehend bei den Hochschulleitungen, die in vorgegebenen Rahmenbedingungen unterschiedliche Leistungen belohnen können. Damit ist neben der Berufung erstmals ein Instrument der Personalentwicklung in die Hand der Hochschulleitungen gelegt worden. Zunehmend werden auch die gesamten Berufsentscheidungen – nicht nur die Vorentscheidungen – an die Hochschulen übertragen. Allerdings gibt es keine Erkenntnisse darüber, ob und wie sich geändertes Berufsrecht und Professorenbesoldung auf die Personalentwicklung und die notwendige Profilbildung im Zusammenhang mit der Bildungsgerechtigkeit auswirken.

9 Kosten der Bildungsgerechtigkeit

Was „kostet“ Bildungsgerechtigkeit? Und steht ihre Erreichung im Gegensatz zu einer effizienten Ausgestaltung der Bildungsfinanzierung? Neuere Forschungsergebnisse legen nahe, dass eine auf Bildungsgerechtigkeit angelegte Bildungsfinanzierung durchaus nicht effizienzhemmend sein muss – wenn sie richtig angelegt ist. In Deutschland hieße das, den frühen Bildungsbereich stärker als bisher durch öffentliche Mittel zu fördern. Im Vergleich zu anderen Ländern fließen hier zu Lande wenig staatliche Mittel in die frühkindliche Bildung und Grundschulbildung. Eine staatliche Bildungsfinanzierung, die sich stärker auf junges Lernalter mit besonderem Fokus auf die Finanzierung von qualitativ guter früher Bildung für Kinder aus schwachem sozioökonomischen Hintergrund konzentriert und die finanzielle Verantwortung für höhere Bildung gleichzeitig bei Kreditunterstützung stärker dem Einzelnen überträgt, fördert nicht nur Bildungsgerechtigkeit, sondern auch Leistungseffizienz. Insgesamt muss davor gewarnt werden, große Fortschritte in der Bildungsgerechtigkeit von Bildungsreformen zu erwarten, die auf eine bloße Ausweitung der finanziellen Mittel im ansonsten unveränderten Bildungssystem setzen.

9.1 Situation

Wie muss die Finanzierung des Bildungssystems gestaltet werden, um Rahmenbedingungen herzustellen, die soziale Selektivität minimieren und damit Start- und Chancengerechtigkeit ermöglichen? In welchem Lebensabschnitt sollte der Staat wie viel der Finanzlast übernehmen? Da sowohl die Kosten als auch der Nutzen der Bildung über den Lebenszyklus der Lernenden variiert, bedarf es hierzu einer über den Lebenszyklus differenzierten Betrachtung der Möglichkeiten, Bildungsgerechtigkeit herzustellen. In welchen Phasen ist also der Nutzen von Interventionen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit – oder, anders ausgedrückt, sind die Folgekosten schlechter Ausbildung für Teile der Bevölkerung – höher als die Interventionskosten?

Die Frage, ob mehr Bildungsgerechtigkeit im Gegensatz zu einer effizienten Ausgestaltung der Bildungsfinanzierung steht, steckt im Kern vieler überholter ideologischer Debatten, die die deutsche Bildungspolitik über Jahrzehnte gelähmt haben. Was kann aus empirischer Sicht zum Verhältnis von Bildungsgerechtigkeit und Leistungseffizienz im Rahmen der Bildungsfinanzierung gesagt werden? Es lässt sich zeigen, dass bei sinnvoller Ausgestaltung der Bildungsfinanzierung nicht zwangsläufig ein Trade-off zwischen Gerechtigkeit und Effizienz bestehen muss.

Zur Darstellung der Problemlage wird zunächst kurz auf einige Grundzusammenhänge zwischen Bildungsgerechtigkeit und wirtschaftlichen Konsequenzen sowie zwischen Bildungsausgaben und Bildungsergebnissen eingegangen, bevor die derzeitige Finanzierung des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich betrachtet und der wissenschaftliche Stand der Analyse von Kosten und Nutzen öffentlicher Bildungsinvestitionen über den Lebenszyklus dargelegt werden kann.

9.1.1 Der wirtschaftliche Nutzen von Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Wenn die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit nicht schon aus vielen anderen Gründen erstrebenswert wäre, so ließe sich spätestens der wirtschaftliche Nutzen von Bildung dazu anführen. Die empirischen Belege für die wirtschaftliche Bedeutung von Bildung, etwa in Form von Beschäftigungschancen und Erwerbseinkommen, sind überwältigend. Wie aus Abbildung 14 ersichtlich ist, variiert die Arbeitslosigkeit stark mit dem Bildungsniveau. Während mehr als jeder vierte Deutsche ohne mittlere Reife arbeitslos ist, ist unter den Universitätsabsolventen weniger als jeder zwanzigste arbeitslos. Arbeitslosigkeit ist also vor allem ein Problem der Geringqualifizierten. Besonders frappierend ist, dass die Arbeitslosigkeit mit jedem der sieben betrachteten aufeinander folgenden Bildungsabschlüssen stetig abnimmt. Auch wenn dieser Zusammenhang in Deutschland besonders ausgeprägt ist, so besteht er zumindest in abgeschwächter Form auch in allen anderen entwickelten Ländern mit größerem Arbeitslosigkeitsproblem (vgl. Wößmann 2006a).

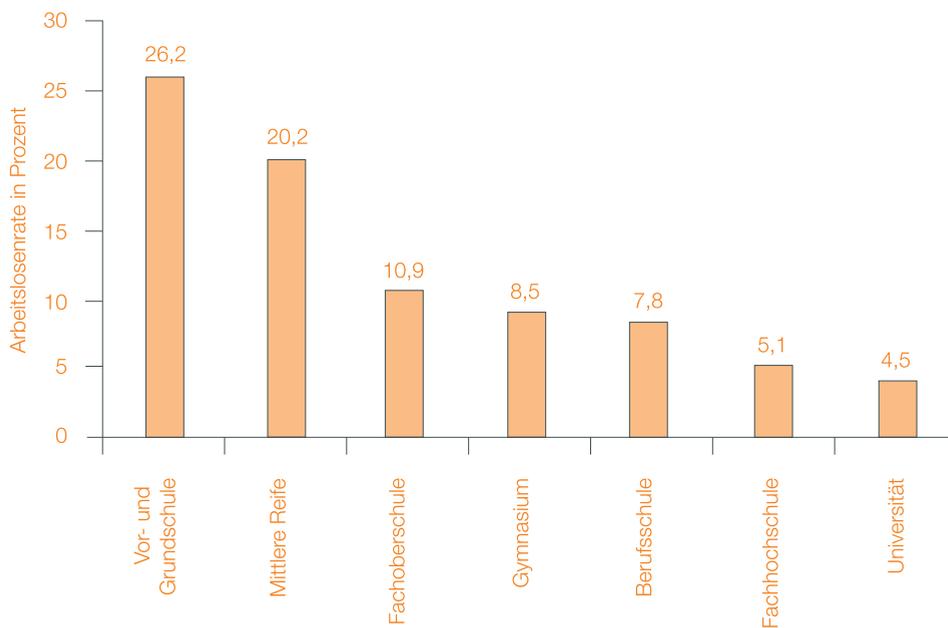


Abbildung 14: Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit vom Bildungsniveau in Deutschland (basierend auf OECD 2005)
 Anmerkung: Die Darstellung zeigt die Arbeitslosenrate in Prozent nach erreichtem Bildungsniveau bei den 25- bis 64-jährigen Männern für das Jahr 2003.

Unter den Beschäftigten ist das Bildungsniveau auch eng mit dem erzielten Einkommen verknüpft. Abbildung 15 zeigt, dass das durchschnittliche individuelle Erwerbseinkommen in allen betrachteten Ländern stetig mit dem erreichten Bildungsniveau ansteigt. In Deutschland liegt das durchschnittliche Einkommen von Erwerbspersonen mit abgeschlossenem Hoch-

schulstudium 53 Prozent über dem von Erwerbspersonen mit höherer Sekundarbildung (Abitur oder Berufsschulabschluss), das von Erwerbspersonen ohne abgeschlossene höhere Sekundarbildung 13 Prozent darunter. Die arbeitsmarktökonomische Forschung hat mittlerweile eindrucksvoll belegt, dass diese Einkommensunterschiede weitgehend als kausaler Effekt der Bildung angesehen werden können (vgl. Card 1999).

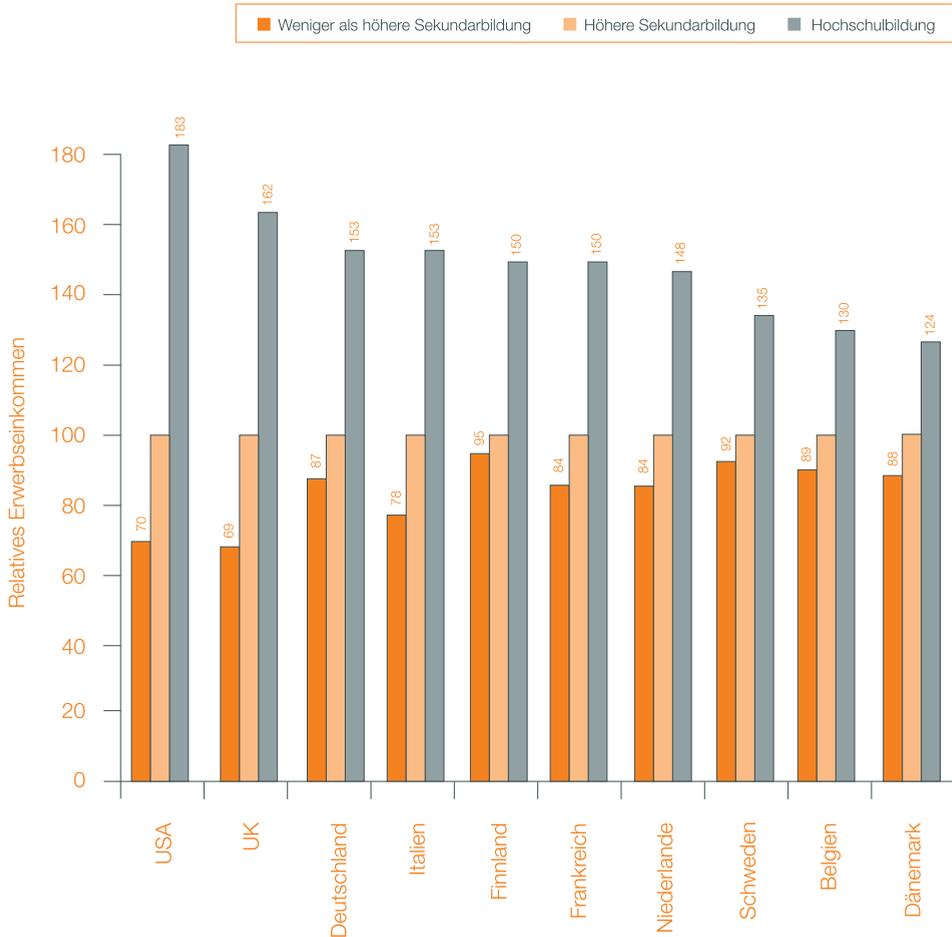


Abbildung 15: Relatives Erwerbseinkommen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau (basierend auf OECD 2004c, 2005)

Anmerkungen: Die Darstellung zeigt das relative Einkommen nach Bildungsniveau der erwerbstätigen Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren in ausgewählten Ländern. Die höhere Sekundarbildung im jeweiligen Land entspricht dem Ordinatenwert 100 (letztes verfügbares Jahr 2003).

Da ein höheres Bildungsniveau sich also positiv auf das Erwerbseinkommen auswirkt, hat die Ungleichverteilung von Bildung in der Bevölkerung auch starken Einfluss auf die wirtschaftliche Einkommensverteilung. So zeigt Nickell (2004) anhand einer internationalen Vergleichsanalyse, dass es gerade internationale Unterschiede in der Streuung der Bildungsleistungen sind, auf die sich die existierenden Unterschiede in der Einkommensungleichheit zwischen Ländern zurückführen lassen. Im internationalen Vergleich liegt für Deutschland die Korrelation zwischen Einkommensungleichheit und Ungleichheit in den Bildungsleistungen, die definitionsgemäß von -1 bis $+1$ reichen kann, bei sehr hohen $0,85$ (vgl. Abb. 16). Im Gegensatz dazu weisen etwa Mindestlöhne und der gewerkschaftliche Organisationsgrad der Arbeiter kaum einen Zusammenhang mit den internationalen Unterschieden in der Einkommensungleichheit auf.

Eine Gesellschaft, die auf einen Ausgleich der Einkommen bedacht ist, täte also gut daran, allen Bürgern eine gute Bildung zu ermöglichen. Wenn es gelingt, im Schulsystem ein möglichst hohes Maß an Chancengleichheit herzustellen, bedarf es nicht eines exzessiven Sozialstaates, der versucht, Gleichheit im Nachhinein herzustellen. Ein allzu umfangreicher Sozialstaat ist nicht nur teuer, sondern auch leistungsfeindlich. Die hohe Arbeitslosigkeit der Geringqualifizierten und das unbefriedigende volkswirtschaftliche Wachstum in Deutschland haben nach weitläufiger ökonomischer Meinung genau in diesem Sozialstaat ihre zentrale Ursache. Die Schaffung von Bildungsgerechtigkeit birgt also ein erhebliches Potenzial zur Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit. Durch eine Verringerung der Ungleichheit im Vorhinein bei der Ausbildung der Schüler, so etwa Sinn, „könnte sich der Staat einen Teil der hohen Umverteilungslasten ersparen, von denen Privatinitiative und Leistungsbereitschaft erdrückt werden“ (2006, S. 250).

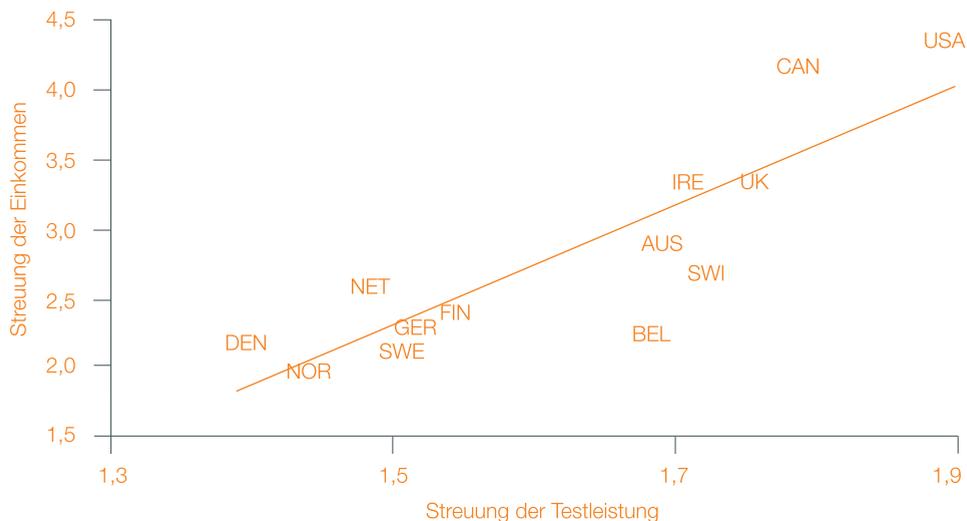


Abbildung 16: Ungleichheit der Bildung und Ungleichheit von Einkommen (basierend auf Nickell 2004)

Anmerkungen: Das Streuungsmaß ist jeweils das Verhältnis zwischen dem neunten und ersten Dezil. Die Testleistungen sind Ergebnisse im Textverständnistest des International Adult Literacy Survey.

9.1.2 Bildungsausgaben und Bildungsergebnisse

Trotz der überwältigenden wirtschaftlichen Bedeutung von Bildungsergebnissen sollte aber davor gewarnt werden, höhere Bildungsausgaben mit besseren Bildungsergebnissen gleichzusetzen. Zahlreiche Studien deuten darauf hin, dass der Zusammenhang von Ausgaben und erzielten Leistungen im Bildungsbereich bestenfalls sehr gering ist (vgl. Wößmann 2005c). Ebenso deutet wenig darauf hin, dass auf Schüler aus benachteiligten Gruppen abzielende Ausgabenerhöhungen für sich genommen eine effektive Verbesserung der Bildungsergebnisse dieser Lerner mit sich bringen würde (vgl. Bénabou/Kramarz/Prost 2004; Leuven/Oosterbeek 2006; Hanushek in Druck). Es ist also eine Illusion zu glauben, eine bessere Erreichung von Bildungsgerechtigkeit könnte durch eine bloße Ausweitung der finanziellen Mittel und ohne strukturelle Veränderungen des Bildungssystems erreicht werden.

Das deutsche Bildungssystem leidet also größtenteils weniger an Unterfinanzierung als unter ineffizienten Strukturen. In nahezu allen Bereichen des deutschen Bildungssystems erscheint es möglich, nötige Zuwächse verstärkt durch Effizienzgewinne zu erzielen. In den meisten Fällen bedarf eine Verbesserung der Bildungsergebnisse sogar zwingend einer Effizienzsteigerung. Im Folgenden soll diskutiert werden, inwiefern auch eine Umstrukturierung der öffentlichen Finanzierung der Bildung über den Lebenszyklus zu einer besseren Erreichung von Bildungsgerechtigkeit beitragen kann.

9.1.3 Die Finanzierung des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich

Um einen Überblick über die derzeitige Situation der Bildungsfinanzierung zu geben, stellt Abbildung 17 die Bildungsausgaben in den einzelnen Bildungsstufen für Deutschland und verschiedene Vergleichsländer dar. Der oftmals herangezogene Indikator Bildungsausgaben relativ zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) scheint dabei wenig geeignet, da er stark durch demografische Einflüsse verzerrt wird und deshalb wenig über die pro Schüler verfügbaren Ressourcen aussagt. Deshalb werden hier die Bildungsausgaben pro Schüler betrachtet, die für eine internationale Vergleichbarkeit zum BIP pro Kopf ins Verhältnis gesetzt werden. Als Relation innerhalb eines Landes unterliegt der Indikator Bildungsausgaben pro Schüler relativ zum BIP pro Kopf auch nicht den Beschränkungen von Vergleichen auf der Basis von Wechselkursen und Kaufkraftparitäten. Dieses Ausgabenmaß relativ zur wirtschaftlichen Leistungskraft eines Landes ist nichts anderes als die für den Anteil der Schüler an der Gesamtbevölkerung angepassten Bildungsausgaben relativ zum BIP.

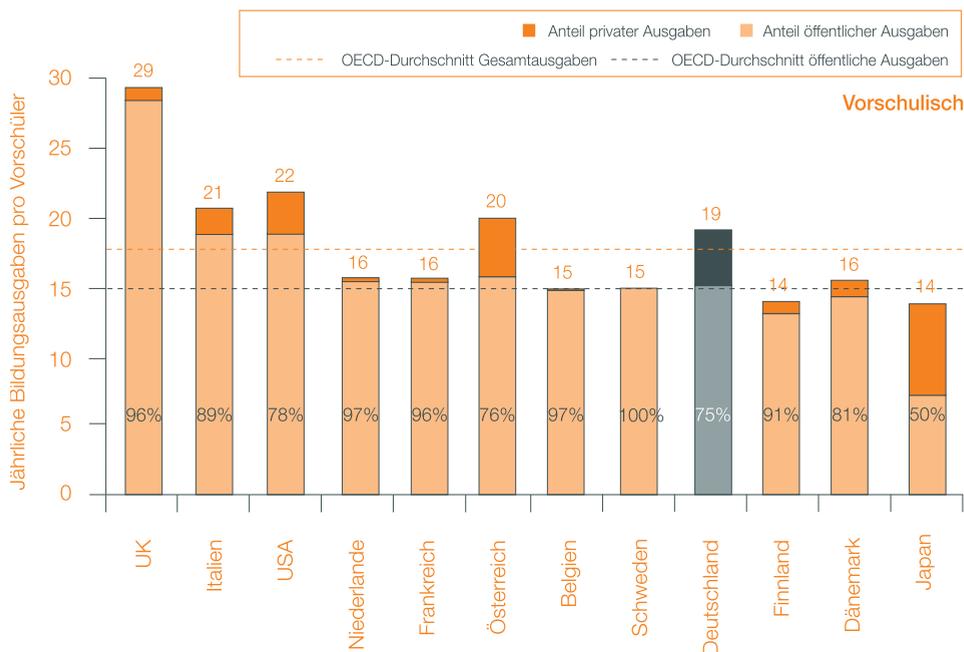
Bei den so gemessenen öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler verzeichnet Deutschland vom Vorschul- bis zum unteren Sekundarschulbereich im Vergleich der OECD-Länder unterdurchschnittliche öffentliche Bildungsausgaben, im oberen Sekundar- und Tertiärbereich dagegen überdurchschnittliche, wobei die gymnasiale Oberstufe finanziell vergleichsweise besonders gut gestellt ist. Die staatlichen Bildungsausgaben sind also im jüngeren Alter relativ niedrig, im älteren Alter relativ hoch.

Das gleiche Muster ergibt sich auch, wenn die internationale Vergleichbarkeit der Bildungsausgaben pro Schüler nicht durch eine relative Betrachtung zum BIP pro Kopf erreicht wird, sondern durch eine Berechnung der Bildungsausgaben pro Schüler in US-Dollar-Äquivalenten auf Kaufkraftparitätenbasis. Auch bei einer solchen Betrachtung

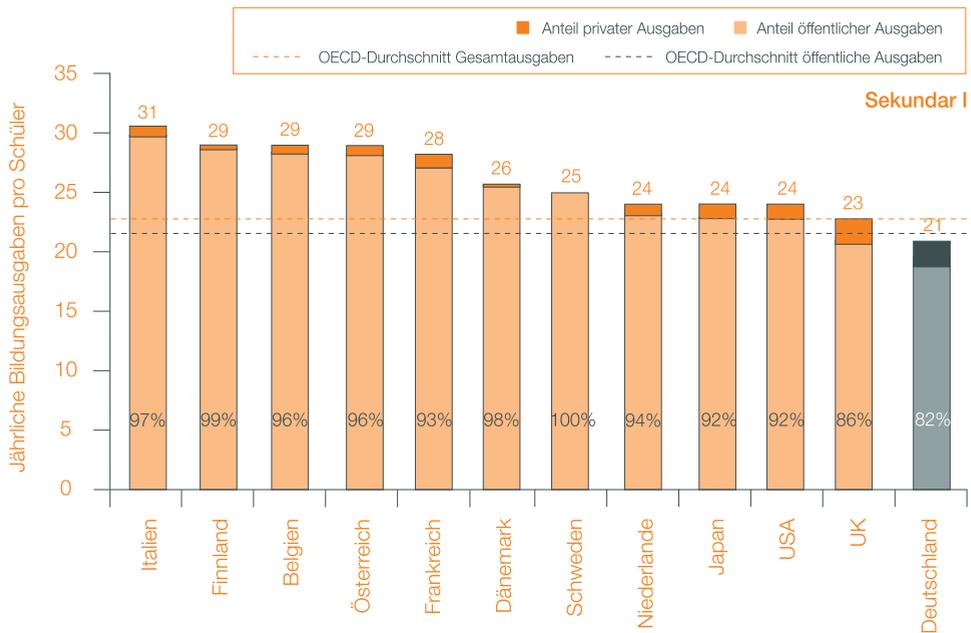
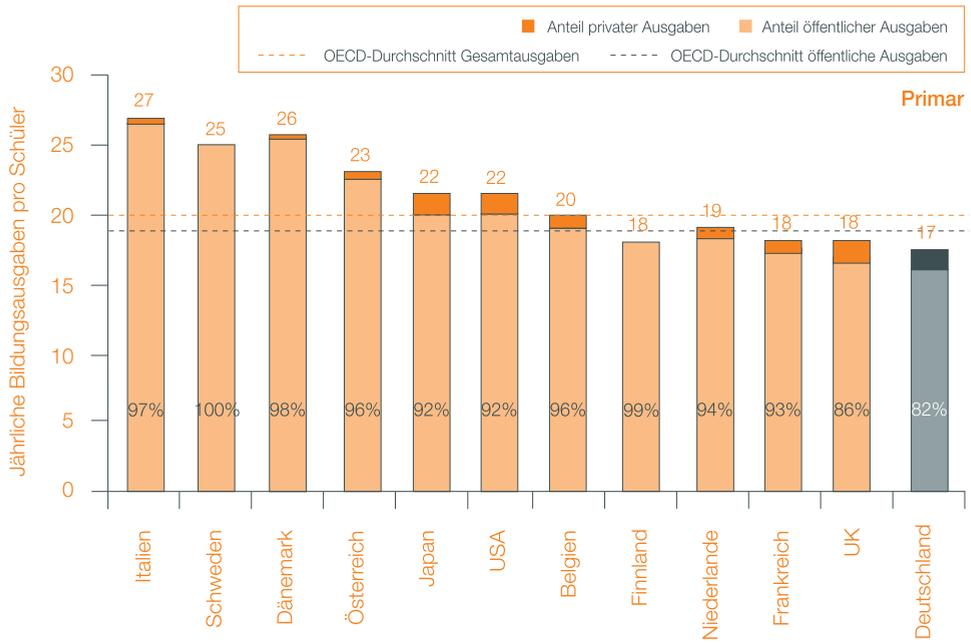
liegen die öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland im Vorschulbereich etwa auf dem Durchschnitt der OECD-Länder, weit darunter im Grundschulbereich sowie in der Sekundarstufe I und weit darüber in der Sekundarstufe II sowie im Tertiärbereich.

Die privaten Bildungsausgaben liegen demgegenüber in Deutschland im Vorschul- und Schulbereich weit über dem Durchschnitt der OECD-Länder, im Tertiärbereich dagegen weit darunter. So liegt der Anteil der privaten an den Gesamtausgaben im Vorschulbereich in Deutschland bei 25 Prozent im Vergleich zu 18 Prozent im OECD-Durchschnitt, im Schulbereich bei 18 Prozent im Vergleich zu sieben Prozent und im Hochschulbereich bei acht Prozent im Vergleich zu 22 Prozent.

Im internationalen Vergleich lässt sich zum Status quo der Bildungsfinanzierung in Deutschland also Folgendes festhalten: Die öffentlichen Ausgaben sind in den frühen Bildungsbereichen relativ gering und in den späten Bildungsbereichen relativ hoch. Dies steht einem umgekehrten Muster bei den privaten Bildungsausgaben gegenüber. Nachfolgend wird zu diskutieren sein, was dies aus Sicht einer bestmöglichen Erreichung von Bildungsgerechtigkeit bedeutet.



Kosten der Bildungsgerechtigkeit



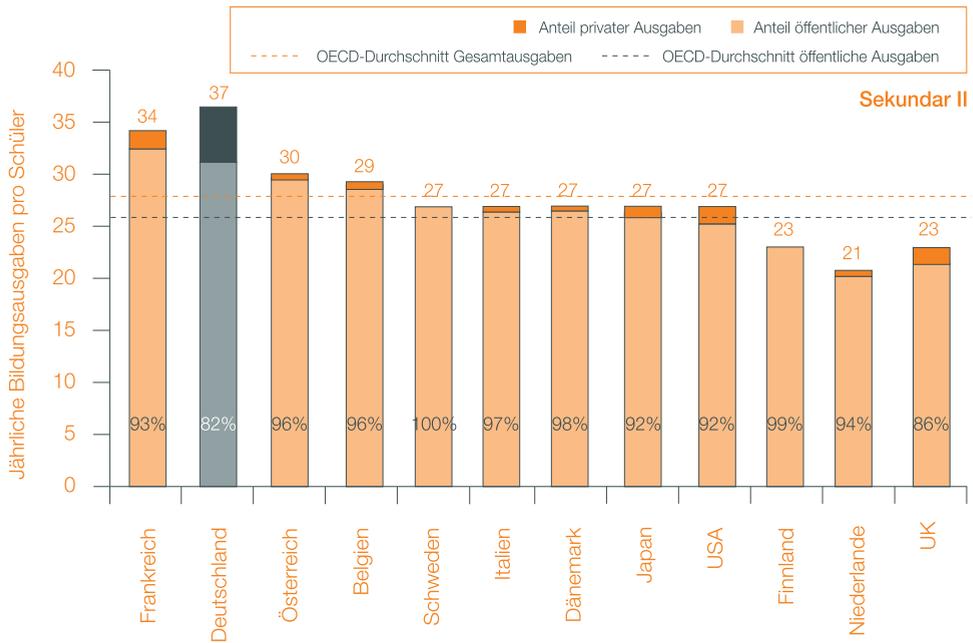


Abbildung 17: Bildungsausgaben pro Schüler (relativ zum BIP pro Kopf, basierend auf OECD 2005, S. 192, S. 213)
 Anmerkungen: Die Darstellung zeigt die jährlichen Ausgaben für Bildungsinstitutionen pro Schüler relativ zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf in ausgewählten Ländern sowie im Durchschnitt der

OECD-Länder für das Jahr 2002. Die Länder sind nach Höhe der öffentlichen Ausgaben sortiert. Die relative Aufteilung öffentlicher und privater Ausgaben bei „Primar“, „Sekundar I“ und „Sekundar II“ ist der Durchschnitt von Primar-, Sekundar- und Postsekundar-/Nichttertiär-Bildung.

9.1.4 Kosten und Nutzen öffentlicher Bildungsinvestitionen über den Lebenszyklus

Nobelpreisträger James J. Heckman (2000) hat zusammen mit Koautoren (wie etwa Cunha u. a. 2006) einen Überblick über empirische Literatur gegeben, die die Ertragsraten von Bildungsinvestitionen über den Lebenszyklus untersucht. Die Ertragsrate stellt den über die Zeit kumulierten Nutzen einer Bildungsinvestition ihren anfänglichen Kosten gegenüber, betrachtet also ihren Nutzen abzüglich ihrer Kosten. Heckman fasst die Literatur dahin gehend zusammen, dass die Ertragsraten von Bildungsinvestitionen über den gesamten Lebenszyklus einer Person von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung tendenziell abnehmen. Anders ausgedrückt: Die „Nettokosten“ von Bildungsinvestitionen nehmen über den Lebenszyklus stetig zu.

Gleichzeitig stellt Heckman fest, dass die empirische Literatur zeigt, dass die Ertragsraten im frühkindlichen Bereich für Schüler aus sozial benachteiligten Schichten besonders hoch sind, wohingegen es im Erwachsenenbereich genau umgekehrt ist und die Ertragsraten für Individuen mit sozial benachteiligtem Hintergrund besonders niedrig sind. Dies lässt sich anschaulich an folgendem stilisierten Schaubild (Abb. 18) darstellen (vgl. Wößmann 2006b).

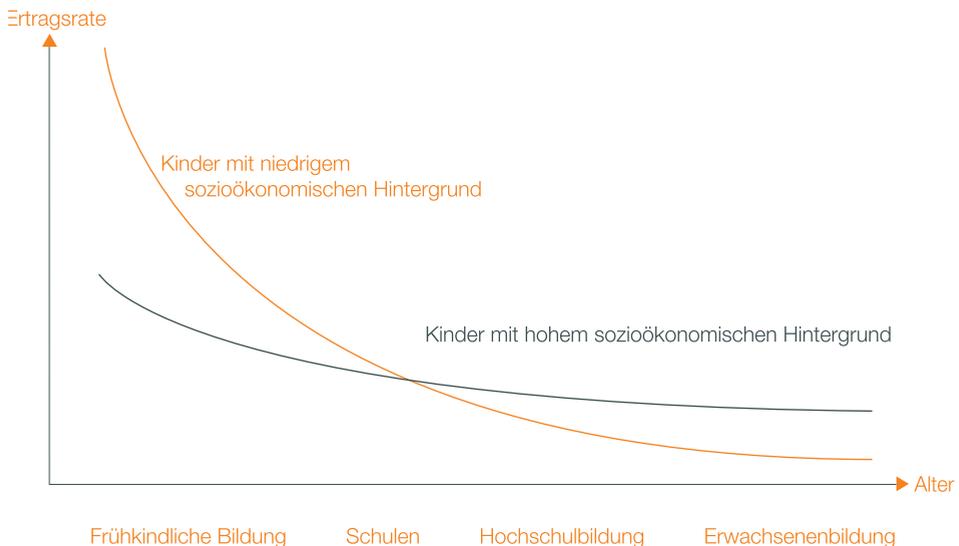


Abbildung 18: Ertrag eines zusätzlich ausgegebenen Euro auf verschiedenen Bildungsniveaus (vgl. Wößmann 2006b)

Aus der umfangreichen, diesem Muster zugrunde liegenden Literatur sei in Bezug auf die Schaffung von Bildungsgerechtigkeit beispielhaft auf Bildungsinterventionen für benachteiligte Personen im frühkindlichen Bereich sowie im Weiterbildungsbereich verwiesen. Es gibt etliche Belege dafür, dass frühkindliche Bildungsinterventionen in Form vorschulischer Programme sehr effektiv in der Förderung langfristiger Bildungs- und Arbeitsmarkterfolge sein können, gerade für Kinder aus problembelasteten familiären Verhältnissen (vgl. Blau/Currie 2006). Der langfristige Nutzen solcher Interventionen übersteigt ihre Kosten oftmals um ein Vielfaches. Im internationalen Vergleich weisen Länder mit einem ausgebauten System frühkindlicher Bildung systematisch geringere Unterschiede der erzielten Bildungsleistungen für Kinder aus unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen auf (vgl. Schütz/Wößmann 2005).

Im Weiterbildungsbereich sind die Ergebnisse öffentlicher Bildungsinterventionen dagegen wesentlich dürftiger. So finden Evaluationsstudien der staatlichen Weiterbildungsförderung im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik zumeist sehr geringe oder sogar negative Nettoerträge der Maßnahmen in dem Sinne, dass die Kosten signifikant höher sind als die Erträge in Form von erhöhten Beschäftigungswahrscheinlichkeiten und Einkommen (vgl. Heckman/LaLonde/Smith 1999; Kluge/Schmidt 2002). Oftmals ist es bei solchen Maßnahmen in Deutschland sogar schwer, generell einen positiven Effekt auf die Teilnehmer bzw. deren Beschäftigungsverhältnis und Einkommen zu finden (vgl. Fitzenberger/Prey 2000; Lechner 2000).

Vor diesem Hintergrund ist die Problematik des in Abbildung 17 aufgezeigten Musters der öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland offensichtlich: In Deutschland investiert der Staat relativ viel in solche Bildungsbereiche, in denen Bildungsgerechtigkeit kaum mehr zu erreichen ist, und relativ wenig in solche Bildungsbereiche, in denen eine Förderung der Bildungsgerechtigkeit wesentlich mehr realistische Chancen hätte.

9.2 Reformen

Um zu einer problemadäquaten Bewertung getroffener und unterlassener Entscheidungen zu gelangen, sollte der abgeleitete Befund in einen klaren Bewertungsrahmen transformiert werden. Heckman und Koautoren erklären den in Abbildung 19 dargestellten Verlauf der Bildungsertragsraten über den Lebenszyklus aus theoretischer Sicht, indem sie betonen, dass Bildung ein synergetischer Prozess ist, in dem einmal erlernte Fähigkeiten die Produktivität des Erlernens weiterer Fähigkeiten steigern. Neben diesen intertemporalen Komplementaritäten des Fähigkeitserwerbs sprechen auch klassische Humankapitalargumente des im Altersverlauf sinkenden Zeithorizonts der Erträge für den absteigenden Verlauf der Ertragsraten.

Damit lässt sich aus der Abbildung 18 zugrunde liegenden Evidenz folgender Bewertungsrahmen ableiten:

- Je *früher* öffentliche Bildungsinvestitionen ansetzen, desto höher sind ihre *Erträge*. Daher gibt es einen Lebenszyklus der Bildungspolitik, im Verlaufe dessen die Ertragsraten der Bildungsinvestitionen sinken.
- Je *früher* Bildungsinvestitionen ansetzen, desto größer ist die Chance, *Bildungsgerechtigkeit* herzustellen. Öffentliche Interventionen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit soll-

ten also so früh im Lebenszyklus ansetzen wie möglich. Bei im Erwachsenenalter ansetzenden Interventionen mit dem Ziel der Förderung von Bildungsgerechtigkeit ist eine Rationalität der Maßnahmen aufgrund der geringen Erträge zumeist nicht mehr gegeben.

- In jungen Jahren besteht eine Komplementarität zwischen *Bildungsgerechtigkeit* und *Effizienz*, die sich aber spätestens im Erwachsenenalter in einen Trade-off umdreht (vgl. Wößmann 2006b). Stilisiert ließe sich sagen, dass der Nutzen von Interventionen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ihre Kosten im frühkindlichen Bildungsbereich sogar übersteigt, wohingegen die Interventionskosten (relativ zu ihrem Nutzen) zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Erwachsenenalter exorbitant und vermutlich bald ins Prohibitive ansteigen (vgl. Abb. 19).

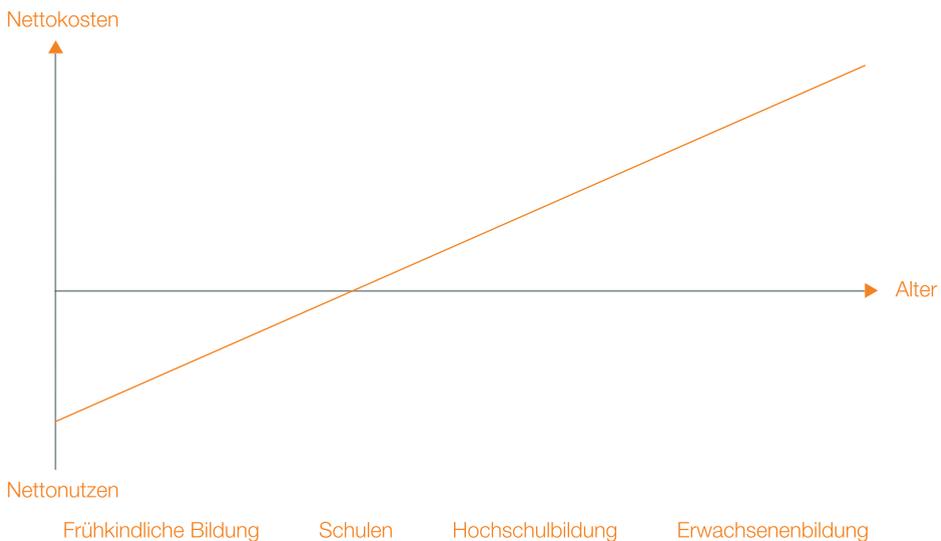


Abbildung 19: Nettokosten von Interventionen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit (eigene Darstellung)

In diesem Bewertungsrahmen erscheint die derzeitige Situation der öffentlichen Bildungsfinanzierung in Deutschland, wie sie in Abbildung 17 aufgezeigt wurde, als wenig zielführend. Dies gilt sowohl im Hinblick auf mehr Bildungsgerechtigkeit als auch auf Effizienz. Die staatliche finanzielle Förderung von Bildung sollte aus beiden Gründen stärker als bisher auf jüngere Altersstufen konzentriert werden. Der Trade-off zwischen Bildungsgerechtigkeit und Effizienz, der sich bei einer Finanzierung der höheren Bildung ergibt, ließe sich auflösen, wenn stattdessen stärker in eine öffentliche Finanzierung früher Bildung gegangen würde. Entscheidungen, die zu einer signifikanten Verbesserung der unbefriedigenden Situation der Bildungsfinanzierung in Deutschland führen würden, sind offensichtlich seit langer Zeit unterlassen worden.

Auch in Bezug auf getroffene Entscheidungen und aktuelle politische Diskussionen ist wenig Veränderung in die richtige Richtung erkennbar. Politische Diskussionen zu einer stärkeren staatlichen (nicht kommunalen) Finanzierung von Kindergartenplätzen im Frühjahr

2006 sind noch nicht in entsprechende Entscheidungen gemündet. In zahlreichen Bundesländern wurde in den letzten Jahren regelmäßig vor Landtagswahlen die Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte versprochen und vielfach auch nach der Wahl durchgeführt. Dabei wurde aber regelmäßig weder auf begleitende Maßnahmen Wert gelegt, die einen im Sinne verbesserter Bildungsergebnisse effektiven Einsatz der zusätzlichen Finanzausgaben sicherstellen würden, noch eine Fokussierung der Ausgaben auf den frühkindlichen und Grundschulbereich sowie auf Kinder aus sozial schwachen Milieus betrieben. Die im Rahmen der Föderalismusreform diskutierten und entschiedenen Veränderungen in der föderativen Struktur haben im Bildungsbereich zum einen wenig Veränderung gebracht, zum anderen wurden dabei nur föderative Rahmenbedingungen, nicht aber konkrete finanzielle Umschichtungen der Finanzmittel über den Lebenszyklus angesprochen.

10 Erfolge und nicht intendierte Effekte höherer Bildungsbeteiligung von Frauen

10.1 Situation

Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung wurden bereits im Rahmen der in den 1960er Jahren einsetzenden Bildungsreform als ein sozial- und bildungspolitisches Problem thematisiert (vgl. Cortina u. a. 2005).

Als Symbol für die Ungleichheit im Ausbildungssektor brachte die bildungspolitische Diskussion in den 1960er Jahren „das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ hervor, das vier zentrale Bildungsbenachteiligungen auf sich vereinigte: Konfessions- und Schichtzugehörigkeit, Geschlecht und Region (vgl. Peisert 1967).

Durch die Bildungsexpansion – die Ausdehnung des Bildungswesens, insbesondere durch den Ausbau der Realschulen, der Gymnasien sowie der Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten – haben sich in den letzten Jahrzehnten in allen Industrieländern die Unterschiede zwischen den Konfessionen, die Stadt-Land-Differenzen und die Unterschiede zwischen jungen Männern und Frauen in der Bildungsbeteiligung deutlich verringert.

Demgegenüber konnte der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in den meisten Industrieländern, insbesondere in Deutschland, kaum reduziert werden. In vielen Ländern sind die herkunftsspezifischen Bildungschancen sogar weitgehend konstant geblieben (vgl. Shavit/Blossfeld 1993). Deutschland gehört nach verschiedenen Studien zu den Ländern mit einer geringen Abnahme der herkunftsspezifischen Bildungschancen im Zuge der Bildungsexpansion. Die PISA-Studie zeigt, dass diese Unterschiede sogar heute noch außerordentlich bedeutsam sind.

Geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede sind demgegenüber im Zuge der Bildungsexpansion massiv abgebaut worden. Das gilt für alle modernen Industrieländer, wie beispielsweise eine international vergleichende Studie von 13 Ländern (Vereinigte Staaten von Amerika, Deutschland, Niederlande, Schweden, Großbritannien, Italien, Schweiz, Taiwan, Japan, Polen, Ungarn, Tschechische Republik und Israel) zeigte (vgl. Shavit/Blossfeld 1993). In verschiedenen höheren Schultypen und an den Universitäten (vor allem in Polen, den Vereinigten Staaten von Amerika und in Deutschland) hat sich die Bildungsbenachteiligung junger Frauen sogar in eine Bildungsbevorzugung umgekehrt.

Die Veränderung des Mädchen- bzw. Frauenanteils seit 1950 an den unterschiedlichen Schultypen sowie der Frauenanteil an Studienberechtigten bzw. -anfängern sind in Tabelle 6 und 7 aufgeführt.

Zwei Gründe wurden in verschiedenen Studien für die Abnahme von geschlechtsspezifischen Bildungsunterschieden verantwortlich gemacht: Mädchen werden heute weit weniger als früher in „Sackgassen-Bildungsgänge“ gedrängt und die familiäre Bildungsdiskriminierung gegenüber den Mädchen hat vor allem in der Mittelschicht drastisch abgenommen oder ist dort sogar völlig verschwunden.

Die deutliche Abnahme regionaler, konfessioneller und insbesondere geschlechtsspezifischer Effekte auf die Bildungschancen in den letzten Jahrzehnten zeigt, dass Veränderungen in den Bildungschancen durchaus möglich sind. Somit könnte die Erhöhung der

Bildungsbeteiligung der Frauen in den letzten Jahrzehnten als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden.

Tabelle 6: Prozentualer Mädchen-/Frauenanteil nach Schularten von 1950 bis 2004 (basierend auf Statistisches Bundesamt 2000, 2005b)

Schulart	Jahr									
	1950	1960	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1999	2004
	Früheres Bundesgebiet							Deutschland		
Grundschule ¹	49,3	48,7	49,0	48,9	48,8	48,9	49,0	49,0	48,9	49,1
Hauptschule	-	50,2	49,1	47,5	45,9	45,4	45,3	44,1	43,8	43,7
Realschule	53,6	51,8	52,9	54,1	53,6	53,0	52,3	51,2	50,9	50,3
Gymnasium	40,8	39,8	44,0	48,0	50,1	50,5	51,4	54,3	54,4	53,9

¹1950 Grund- und Hauptschulen (Volksschulen)

Tabelle 7: Prozentualer Frauenanteil an Studienberechtigten und Studienanfängern nach Hochschularten von 1992 bis 2004 (basierend auf Statistisches Bundesamt 2005b, 2006a)

	Jahr												
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Studienberechtigte	47,5	49,1	50,0	51,1	51,9	52,1	52,8	53,3	53,6	53,2	53,1	52,7	52,7
Studienanfängerinnen ¹	43,3	44,4	45,1	47,8	47,9	48,6	48,5	49,3	49,2	49,4	50,6	48,2	48,8
Universität	47,5	49,6	50,4	53,3	53,3	52,8	52,7	53,5	53,4	53,5	55,2	52,5	53,7
Fachhochschule	32,3	32,7	33,8	36,3	37,3	38,9	39,4	39,5	38,9	38,0	38,7	36,5	37,0

¹zum Wintersemester des Jahres

Mit Blick auf die verbesserten Bildungschancen von Frauen ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass sich zwar die Bildungschancen von jungen Männern und Frauen vom Niveau her weitgehend angeglichen haben, dass aber hinsichtlich der Art der Berufsausbildung und der Studienfachwahl nach wie vor große Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen (vgl. Blossfeld 1989). Frauen wählen vor allem „frauentypische“ Berufsausbildungen und Studiengänge, Männer entscheiden sich in der Regel für die „männlich“ dominierten. Damit setzt sich auch im Zuge der Bildungsexpansion die von jeher ausgeprägte geschlechtsspezifische Segregation im beruflichen Bildungssystem und im Universitätssystem weitgehend

fort. Sie bildet eine der zentralen Grundlagen für die relativ dauerhafte Trennung von Männer- und Frauenberufen im Beschäftigungssystem. Im Vergleich zu den Männern konzentrieren sich die Frauen nicht nur auf wenige Ausbildungsberufe und Berufsfelder, sondern sind auch überproportional in den unteren Rängen der Berufshierarchie zu finden. Sie haben auf allen Qualifikationsniveaus erheblich höhere Arbeitslosenquoten und sie verdienen in den meisten Berufen weniger.

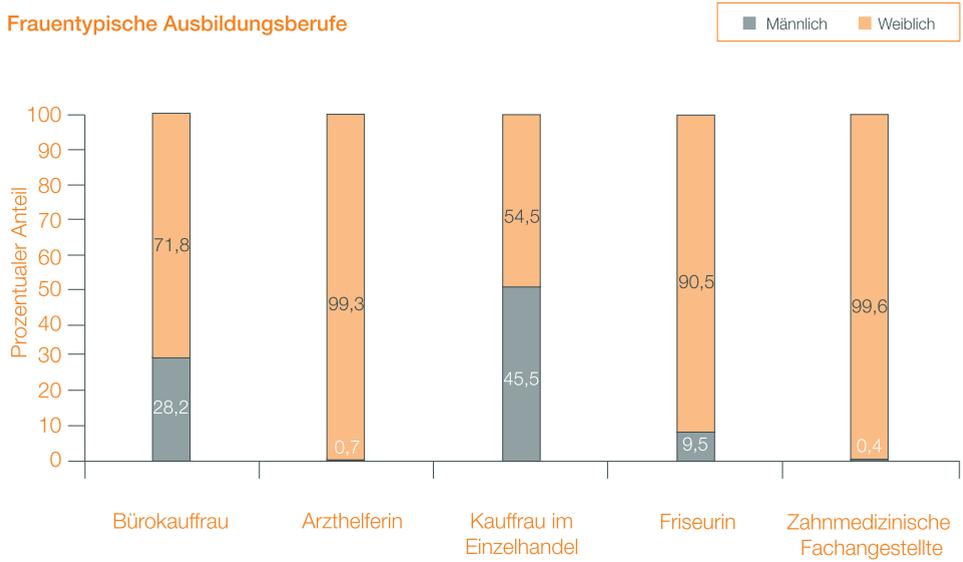
Die geschlechtsspezifische Berufsfachwahl (2005) sowie die Studienfachwahl (2004) ist den Abbildungen 20 und 21 zu entnehmen.

Einhergehend mit den verbesserten Bildungschancen von Mädchen haben sich für Jungen vor allem bis zum Ende der Schulzeit die Bildungschancen verschlechtert.

Deutlich mehr männliche Jugendliche verlassen mittlerweile das Schulsystem ohne Schulabschluss als Mädchen. Diese Tendenz zeigte sich bereits in den 1970er Jahren. Während sich der Prozentsatz der Jungen seit 1987 von etwa 8,6 Prozent auf knapp 12,0 Prozent bis 1999 weiterhin erhöhte und 2004 immer noch bei 10,5 Prozent lag, veränderte sich der Anteil der Mädchen ohne Schulabschluss seit 1987 kaum und stieg von vergleichsweise geringen 5,8 Prozent auf lediglich 6,3 Prozent (2004) an (vgl. Solga 2005, S. 721; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 73). 32 Prozent der weiblichen Absolventen erreichten im Jahr 2004 die allgemeine Hochschulreife, während dies nur 24 Prozent der männlichen Absolventen gelang (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 73).

Für diese geschlechtsspezifischen Unterschiede im Schulerfolg werden häufig die Sozialisationsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen verantwortlich gemacht. Während sich Mädchen besser an schulische Verhaltensnormen anpassen können, da sie eher zu Fleiß, Pflichtbewusstsein und Unterordnung erzogen werden, weisen hier Jungen größere Anpassungsprobleme auf (vgl. Solga 2005, S. 721f.). Leistungserwartungen und Anpassungsdruck führen bei Jungen häufiger als bei Mädchen zu aggressiven Verhaltensweisen und Verweigerungen, die sich auf die schulischen Leistungen negativ auswirken. Gerade was die Ausbildung von Jungen angeht, besteht zunehmend Handlungsbedarf, damit nicht der Anteil männlicher Klassenwiederholer und männlicher Absolventen ohne Schulabschluss immer größer wird, was ein nicht zu unterschätzendes Gefahrenpotenzial für unsere Gesellschaft darstellt (vgl. Struck 2004).

Frauentypische Ausbildungsberufe



Männertypische Ausbildungsberufe

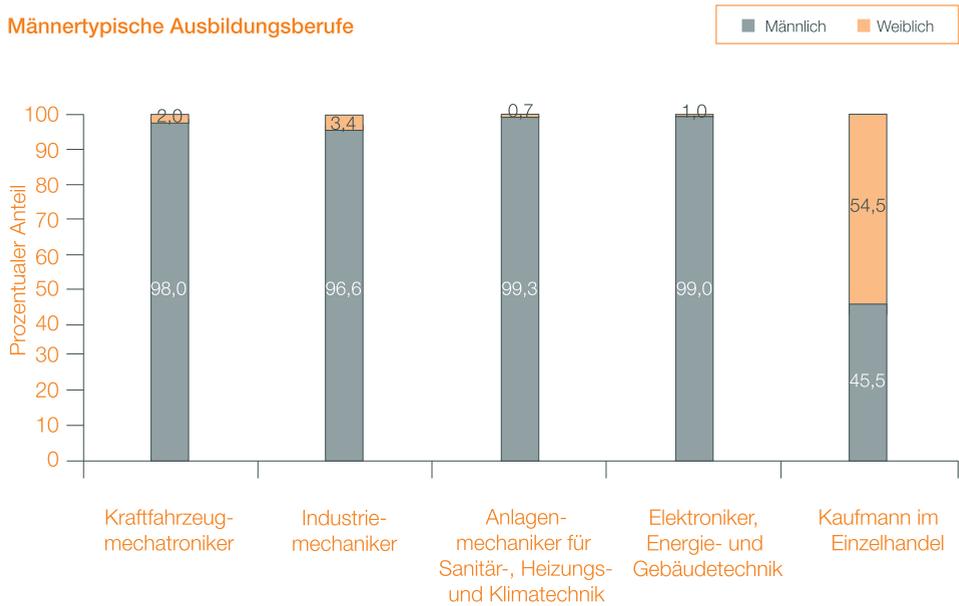


Abbildung 20: Auszubildende 2005 in den jeweils fünf am stärksten von Männern bzw. Frauen besetzten Ausbildungsberufen nach Geschlecht (vgl. Statistisches Bundesamt 2006b)

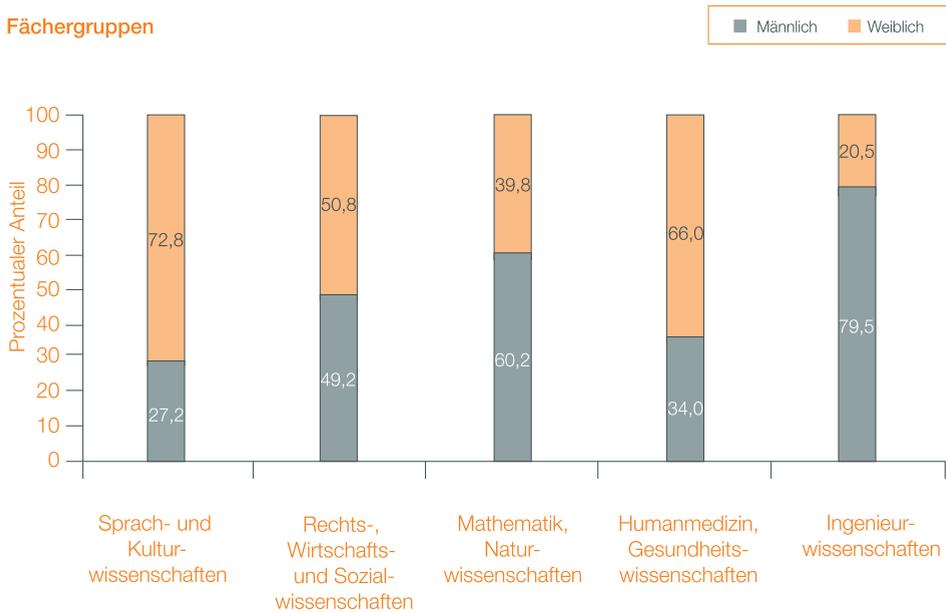


Abbildung 21: Studienanfänger (1. Hochschulsesemester) im Studienjahr 2004 nach Fächergruppen und Geschlecht (vgl. Statistisches Bundesamt 2005c)

10.2 Veränderungsfolgen

10.2.1 Auswirkungen der angestiegenen Dauer der Bildungsbeteiligung von Frauen auf die Familienbildung

Die Wandlungsprozesse im Bildungs- und Beschäftigungssystem sind eng mit den Veränderungen im Familienbildungsprozess verbunden. In Deutschland, wie in allen anderen europäischen Ländern, ist mit der höheren Bildung von Frauen eine steigende Erwerbsbeteiligung und eine Verbesserung ihrer Karrierechancen festzustellen (vgl. Blossfeld/Hakim 1997).

Über die Geburtsjahrgänge hinweg zeigt sich, dass der Trend zur Höherqualifikation bei den Frauen im Zuge der Bildungsexpansion einen wichtigen Beitrag zur Erklärung der Veränderung des Heiratsalters und des Alters bei der Geburt des ersten Kindes leistet (vgl. Blossfeld 1995). Die Höherqualifikation wirkt sich dabei vor allem über die steigende Dauer der Bildungsbeteiligung der Frauen im Lebenslauf aus, die den Eintritt in die Ehe und Mutterschaft von Kohorte zu Kohorte immer weiter hinausgeschoben haben. Bei zunehmend mehr Frauen erstreckt sich der Prozess der Höherqualifikation bis zum Beginn des dritten Lebensjahrzehnts. In Deutschland ist der Erwerb von Ausbildung zeitlich weitgehend unvereinbar mit den Aktivitäten, die zur Elternrolle gehören. Hier könnte die Politik einen wichtigen Beitrag zur Vereinbarkeit von Ausbildung und Familie leisten. Ein anderer Grund liegt darin,

dass der Besuch von Schule und Universität sowie die Absolvierung einer beruflichen Ausbildung einhergehen mit einem hohen Grad ökonomischer Abhängigkeit. Auch hier ist die Politik gefragt, die junge Eltern in der Ausbildung besser unterstützen könnte. Frauen erachten sich deswegen während ihrer schulischen oder beruflichen Ausbildung in der Regel als noch „nicht bereit“ für die Eheschließung und Mutterschaft. Der Abschluss der Ausbildung bildet daher für viele junge Menschen eine wichtige Voraussetzung für ihren Eintritt in die Ehe und Elternschaft. Dieses Argument gilt traditionell für Männer. Aber durch die verbesserte schulische und berufliche Ausbildung der Frauen während der letzten 40 Jahre hat dieser Zusammenhang auch für die Frauen an Bedeutung gewonnen. Die Kosten eines Abbruchs der Ausbildung sind für Frauen deutlich angestiegen. Für die Beurteilung der Wirkung der Bildungsexpansion auf das Heiratsalter und das Alter der Geburt eines ersten Kindes heißt dies, dass Frauen mit höherem Ausbildungsniveau vor allem die Heirat und Geburt eines Kindes so lange aufschieben, bis sie die Ausbildung abgeschlossen und den Übergang vom Jugendlichen- zum Erwachsenenstatus vollzogen haben.

In diesem Zusammenhang sind schichtspezifische Einflüsse der Herkunftsfamilie auf die Familienbildung und Reproduktionsraten zu erwähnen. Zum einen gibt es schichtspezifische Vorstellungen darüber, wann sich junge Frauen und Männer als zum Heiraten und Kinderkriegen bereit erachten. Darüber hinaus sind schichtspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung in diesem Zusammenhang besonders wichtig, weil der Eintritt in die Ehe und Mutterschaft in Deutschland in der Regel erst nach dem Abschluss einer Ausbildung erfolgt.

Somit steigen das Heiratsalter und das Alter bei der Geburt des ersten Kindes im Lebenslauf kontinuierlich mit der sozialen Schicht an. Das unterschiedliche Timing der Familienbildung wird dabei vor allem von der schichtspezifischen Dauer der Bildungsbeteiligung im Lebenslauf bestimmt.

10.2.2 Die Umsetzung der verbesserten Bildungs- und Karrierechancen von Frauen über eine Erwerbstätigkeit und damit verbundene Auswirkungen auf Familienbildung

Längsschnittanalysen in verschiedenen Ländern zeigen, dass es in modernen Gesellschaften tatsächlich noch immer einen ökonomisch begründeten Konflikt zwischen den Bildungs- und Karriereressourcen der Frauen auf der einen Seite und ihrer gesellschaftlichen Rollenzuweisung als Mutter auf der anderen Seite gibt (vgl. Blossfeld/Huinink 1991). In den Familien sind heute noch immer vor allem die Frauen für die Betreuung von (Klein-)Kindern zuständig und noch immer bedeutet dies für die meisten von ihnen, Nachteile im Karriereverlauf hinnehmen zu müssen. Frauen mit hohen Bildungs- und Karrierechancen versuchen deswegen auch, die Geburt des ersten Kindes hinauszuschieben oder sogar völlig auf ein Kind zu verzichten. Bei besonders wettbewerbsorientierten Positionen liegt deswegen die Kinderlosigkeit der Frauen bei 40 bis 50 Prozent. Der Organisation der Kinderbetreuung und allen Maßnahmen zur Herstellung einer Balance von Familie und Beruf kommt deswegen insbesondere bei qualifizierten Frauen eine hohe Bedeutung zu. Diese Maßnahmen können die Reproduktionsbereitschaft qualifizierter Frauen deutlich erhöhen, wie sich in Dänemark und Schweden zeigt. Die Geburtenrate in den skandinavischen Ländern, in denen der Staat für junge Menschen und Familien vergleichsweise großzügige, universelle Leistungen und Betreuungs- bzw. Bil-

derungseinrichtungen für Kinder zur Verfügung stellt, ist deutlich höher.

Die international vergleichenden Längsschnittanalysen zeigen darüber hinaus, dass mit der Erhöhung des Bildungsniveaus allein ohne dessen Umsetzung über eine adäquate Erwerbstätigkeit (z. B. durch Arbeitslosigkeit) noch kein ökonomischer Konflikt zur Geburt eines Kindes geschaffen wird. Ein Universitätsabschluss allein wirkt sich dann paradoxerweise sogar beschleunigend auf den Eintritt in die Mutterschaft aus, da diese Frauen das Bildungssystem in der Regel in einem weit höheren Alter verlassen und aufgrund von medizinischen Problemen bei späten Erstgeburten und gesellschaftlichen Altersnormen (z. B. „Man sollte spätestens mit 30 Jahren das erste Kind haben“) unter einen erhöhten Zeitdruck geraten. Das heißt, nicht das Bildungsniveau der Frauen per se, sondern die über eine Erwerbstätigkeit sich umsetzenden Karriereressourcen sind nach neuesten Ergebnissen für die Reproduktivität von einschränkender Bedeutung.

10.2.3 Bildungshomogamie als Folge der verbesserten Bildungschancen von Frauen

Neue international vergleichende Partnerwahlstudien (Blossfeld/Timm 2003) zeigen, dass junge Leute immer häufiger ihre (Ehe-)Partner bereits in der Schule, an der Universität oder an Orten, die durch die Ausbildungsbeteiligung direkt oder indirekt (Studentenlokale, Schülerdiskos etc.) mitbestimmt wird, treffen. Die Schule und die Universität entwickeln sich damit in modernen Gesellschaften zunehmend zu einem Heiratsmarkt. Der strukturelle Hintergrund dieser Entwicklung ist die Bildungsexpansion, die nicht nur dazu geführt hat, dass sich immer mehr junge Leute zunehmend länger an der Ausbildung beteiligen, sondern auch, dass sich der Anteil der Frauen in den höheren Bildungseinrichtungen deutlich erhöht hat.

Aus der Sicht des Lebenslaufs bedeutet diese Entwicklung zur Bildungshomogamie zunächst, dass sich die bisher im Lebenslauf individuell erfahrenen Benachteiligungen und Bevorzugungen durch Heirat noch einmal vergrößern, weil die jeweils Höherqualifizierten höher qualifizierte Partner und die jeweils Wenigerqualifizierten weniger qualifizierte Partner heiraten. Da Bildung in nachindustriellen Gesellschaften ein zentraler Faktor für den Berufserfolg (den sozialen Status, das Einkommen, die Klassenlage und die Mobilitätschancen) ist, bedeutet steigende Bildungshomogamie über die Generationen, dass es im Prozess der Paarbildung zu einer wachsenden Kumulation sozialer Ungleichheiten, zur Schließung sozialer Kreise und indirekt zu einer Vergrößerung der sozialen und ökonomischen Unterschiede kommt, unter denen dann die jeweils nächste Generation der Kinder aufwächst.

10.2.4 Auswirkungen von Bildungshomogamie und traditioneller Rollenmuster auf die Karriereverläufe von Ehepartnern und auf die Entscheidungsprozesse bezüglich Beruf und Familie

Wie wirken sich die relativen Ausbildungsniveaus und Einkommenschancen der Partner auf Entscheidungen in der Familie aus? Fördert oder hemmt ein hoher beruflicher Status der Ehemänner die Erwerbstätigkeit ihrer Ehefrauen? Wie entwickeln sich die Karrieren der Partner, wenn Kinder ins Spiel kommen, und welche Rolle spielen berufliche Erfolge oder Misserfolge eines Partners für die Erwerbstätigkeit des jeweils anderen? Gibt es dabei geschlechtsspezi-

fische Reaktionsmuster? „Opfern“ sich die jungen Frauen auch heute noch, wenngleich nicht durch Erwerbsunterbrechungen, so zumindest durch Teilzeitarbeit und Karriereverzicht? Diesen und ähnlichen Fragen geht eine international vergleichende Studie von Blossfeld und Drobnič (2001) nach. Zu den in die Analyse einbezogenen Ländern gehören Deutschland, die Niederlande, der flämische Teil von Belgien, Italien, Spanien, Großbritannien, die Vereinigten Staaten, Schweden, Dänemark, Polen, Ungarn und China. Als Erstes zeigt sich eine überraschende Gemeinsamkeit bei diesen Ländern: Trotz deutlicher Verbesserung der Ausbildung von Frauen und ihrer zunehmenden Karrierechancen hat sich in allen untersuchten Ländern innerhalb der Paare eigentlich wenig Grundsätzliches geändert. In allen untersuchten Ländern, seien sie kapitalistisch oder (ehemals) sozialistisch, konservativ, liberal oder sozialdemokratisch, sind die Frauen die Hauptverantwortlichen für Hausarbeit und Kinderbetreuung geblieben. Zu den traditionellen Aufgaben der Frauen ist allerdings die marktvermittelte Erwerbstätigkeit hinzugekommen und hat zu einer Doppelbelastung geführt.

Die Erwerbstätigkeit und der berufliche Status der Frauen zeigten jedoch in keinem der untersuchten Länder einen signifikanten Einfluss auf das Erwerbsverhalten der (Ehe-)Männer. Das heißt, die (Ehe-)Männer sind meist lebenslang kontinuierlich erwerbstätig und machen dabei nicht selten Karriere, völlig unabhängig vom beruflichen Status ihrer Partnerinnen. Trotz Doppelverdiener-Ehe definieren sich die meisten Männer häufig weiterhin als „(Haupt-)Ernährer der Familie“, und zwar sogar auch dann noch, wenn diese Funktion wegen eines ähnlichen oder sogar höheren beruflichen Status der (Ehe-)Partnerin objektiv nicht mehr zutrifft.

Frauen müssen dagegen auch heute noch wegen ihrer weitgehend unveränderten Zuständigkeit für die Familie zwischen Familie und Beruf wählen. Prioritäten zugunsten des Berufs und der Karriere gehen bei ihnen deswegen sofort auf Kosten der Familie und umgekehrt. Es sind deswegen vor allem die Frauen und nicht die Männer, die aus dieser geschlechtsspezifischen Logik heraus ihre Erwerbsbeteiligung und Karriere immer wieder an die Bedürfnisse der Familie anpassen. Damit existieren nicht nur schwer zu ändernde individuelle und strukturelle Widerstände im Wandel der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung innerhalb der Familie, sondern diese Ungleichheiten in der Familie wirken sich natürlich auch auf den Arbeitsmarkt aus und führen dort zu Ungleichheiten der Erwerbsbeteiligung, der bezahlten Arbeit und der Karrieren von Männern und Frauen. Politische Interventionen, die sich somit nur auf die Ausbildung der Frauen oder auf den Beruf und die Arbeitsmarktstrukturen konzentrieren und von diesen hartnäckigen geschlechtsspezifischen Zusammenhängen innerhalb der Doppelverdiener-Familien absehen, greifen deswegen zu kurz.

Die Wirkung des beruflichen Status der Männer auf die Berufskarrieren ihrer Partnerinnen ist von den nationalen Rahmenbedingungen, insbesondere vom Typ des Wohlfahrtsstaates abhängig. In konservativen Wohlfahrtsstaaten (wie z. B. in Deutschland oder in den Niederlanden) und in mediterranen Wohlfahrtsstaaten (wie z. B. in Italien oder Spanien) steigt mit der beruflichen Position des (Ehe-)Manns der Druck auf die Partnerin systematisch an, ihre Erwerbstätigkeit zugunsten der Familie zu reduzieren oder sogar vollkommen aufzugeben. Deutschland sticht dabei unter den nordeuropäischen Gesellschaften als ein Land mit einer besonders traditionellen Teilung der Arbeit bei verheirateten Paaren hervor. Wie die Längsschnittdanalyse zeigt, kann in Deutschland der berufliche Status des Ehemanns dazu führen, dass die Karrierepotenziale der Ehefrau sogar gänzlich außer Kraft gesetzt werden und diese den Arbeitsmarkt verlässt. Die Karrierepfade in Partnerschaften sind in mediterranen und konservativen Ländern insgesamt deutlich geschlechtsspezifisch geprägt. Die Folge ist

eine traditionale Arbeitsteilung in den Partnerschaften, eine größer werdende Lücke zwischen männlichen und weiblichen Berufsverläufen innerhalb der Ehe, eine zunehmend geschlechtsspezifische Spezialisierung auf bestimmte Tätigkeitsbereiche, eine wachsende wirtschaftliche Abhängigkeit der Ehefrauen von ihren Partnern sowie ein schwer zu änderndes eher traditionales Familienmodell. Diese Länder sind deswegen vom Vollzeit-Doppelverdiener-Modell, wie es in sozialistischen Gesellschaften bereits realisiert war, noch weit entfernt.

Die Studie weist aber auch auf einen weiteren Effekt hin, demzufolge sich in den letzten 20 Jahren durch die zunehmende Verbreitung von Doppelverdiener-Familien in den Alleinverdiener-Gesellschaften die soziale Ungleichheit deutlich verstärkt hat. Der Grund dafür ist in der hohen Neigung zu homogamer Heirat zu sehen. Konnten deswegen in den 1960er und 1970er Jahren Familien aus unteren sozialen Schichten einen Teil ihrer Ungleichheitsdistanz zu den höheren sozialen Schichten durch die Beteiligung der Frauen an der Erwerbstätigkeit abbauen, so vergrößert sich heute mit zunehmender Erwerbstätigkeit der verheirateten Frauen mit guter Bildung und verbesserten Karrierechancen aus den Mittelschichten die Ungleichheitsdistanz zu den unteren sozialen Schichten wieder stärker. Das heißt, nicht nur die Alleinverdiener-Familien (mit meist vielen Kindern), sondern auch untere soziale Schichten mit traditionell hoher Frauenerwerbstätigkeit zählen zu den relativen Verlierern dieser Entwicklung. Auf sie müsste die Politik mit sozial- und steuerpolitischen Maßnahmen rasch reagieren.

10.3 Transferfähige Erfahrungen

Die dargestellten Zusammenhänge machen deutlich, dass die Effekte der Bildung bzw. der verbesserten Bildungschancen von Frauen auf die Reproduktionsraten in Deutschland außerordentlich komplex sind. Mit zunehmenden Ausbildungsinvestitionen der Frauen wachsen die Opportunitätskosten von Kindern rasant an, was die Reproduktivität von Frauen zunächst reduziert. Es kommt deswegen darauf an, für diese qualifizierten Frauen geeignete Kinderbetreuungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, um Ausbildungsprozesse und Erwerbstätigkeit nach der Geburt von Kindern zu unterstützen. Gleichzeitig haben die hoch qualifizierten Frauen im Bildungssystem strukturell eine viel bessere Chance, ebenfalls einen hoch qualifizierten Partner zu finden. Bei hoch qualifizierten Paaren wird dieser Partner mit hohem Einkommenspotenzial in der Regel die Erwerbsneigung der Partnerin drastisch reduzieren und ihre Fertilität erhöhen. Falls hoch qualifizierte Frauen allerdings nicht in der Lage sind, einen gleich oder höher qualifizierten Partner zu finden, bleiben sie mit großer Wahrscheinlichkeit eher alleinstehend und kinderlos, als einen Partner mit niedrigerem Bildungsniveau zu wählen. Zusammengenommen führen diese Zusammenhänge zu einer U-förmigen Reproduktionsverteilung bei hoch qualifizierten Frauen: Bei diesen Frauen ist sowohl der Anteil kinderloser Frauen hoch als auch der Anteil der Frauen mit zwei und mehr Kindern.

Die verbesserten Bildungschancen von Frauen in den letzten Jahrzehnten können einerseits als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden. Andererseits haben sie aber nicht intendierte Effekte nach sich gezogen wie z. B. verzögerte Familienbildungsprozesse, sinkende Geburtenraten bei hoch qualifizierten Frauen, Bildungshomogamie und damit einhergehend eine Verstärkung sozialer Ungleichheiten sowie Entscheidungskonflikte zwischen Beruf und Familie, insbesondere für Frauen, die eine neue Herausforderung für die Politik darstellen.

Die dargestellten Entwicklungen und Resultate der bloßen Ausdehnung des Bildungs-

systems zeigen, wie problematisch es ist, Bildungspolitik isoliert von anderen Politikfeldern zu betreiben. Bildungspolitische Entscheidungen beeinflussen nicht nur den Arbeitsmarkt, sondern auch direkt und indirekt die Familie, das Geschlechterverhältnis und die demografische Entwicklung. Erforderlich ist deswegen ein umfassenderes Verständnis von Bildungspolitik, das auch die zunächst unintendierten Effekte der Bildungspolitik in den anderen Lebensdimensionen und deren Rückkopplung auf die Bildungsprozesse mit in den Blick nimmt. Der deutliche Abbau der Bildungsbenachteiligung von Frauen zeigt darüber hinaus, dass bildungspolitische Maßnahmen durchaus erfolgreich sein können. Insbesondere dann, wenn sie mit den Erfordernissen in anderen Teilsystemen der Gesellschaft übereinstimmen, wie das bei der steigenden Frauenerwerbstätigkeit anschaulich der Fall ist und war. Das verstärkt natürlich die Hoffnung, dass auch die Maßnahmen zum Abbau der sozialen Ungleichheiten in den Bildungschancen in Zukunft erfolgreicher sein können. Denn die moderne schrumpfende Gesellschaft ist mehr denn je auf die Ausschöpfung aller Begabungsreserven angewiesen.

11 Zusammenfassung – die Befunde im Überblick

11.1 Bildungsgerechtigkeit

Bildungsgerechtigkeit ist neben dem Leistungsstand deutscher Schüler das Hauptdefizit des deutschen Bildungssystems. Die Teilhabechancen der Lerner an den insbesondere höheren Abschlüssen folgen nicht ausschließlich der kognitiven Leistungsfähigkeit. Es gibt vielmehr Disparitäten im deutschen Bildungssystem, die dazu führen, dass soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht (neuerdings zu Ungunsten männlicher Kinder) Merkmale sind, die die Bildungskarriere des Einzelnen erheblich determinieren.

Es muss deshalb das Ziel des deutschen Bildungssystems sein, das Kompetenzniveau insgesamt zu erhöhen und gleichzeitig die Heterogenität im Bildungssystem weniger wirksam sein zu lassen.

Bildungsgerechtigkeit wird daher als das Ziel verstanden, die Teilhabe der Gesellschaftsmitglieder unabhängig von Disparitäten zu gestalten. Bildungsgerechtigkeit darf nicht verwechselt werden mit sozialer Gleichheit, für deren Herstellung es keinen Verfassungsauftrag und auch keine verbürgte philosophisch-theologische Legitimation gibt.

Bildungsgerechtigkeit zu stiften ist verbunden mit Freiheitseinbußen für alle Gesellschaftsteilnehmer. Das Ziel muss sich vor diesem Hintergrund jeweils rechtfertigen. Teilhabegerechtigkeit impliziert deshalb auch die Pflicht für den Empfänger der Maßnahmen, seinen Beitrag zu deren Erfolg durch Bildungsaktivität und Anstrengung zu leisten.

Die Analyse der Gesamtsituation legt die Erwartung nahe, dass (Opportunitäts-)Kosten und Freiheitseinbußen für die Realisierung von mehr Bildungsgerechtigkeit legitim sind, weil die mittel- und langfristige Freiheitserwartung für die gesamte Gesellschaft steigt, wenn Maßnahmen zur Beseitigung von Bildungsungerechtigkeit wirksam werden.

Politik hat darauf zu achten, dass Gerechtigkeit stiftende Maßnahmen keine nicht intendierten Nebenfolgen in anderen Bereichen der Gesellschaft haben. Bildungspolitik darf deshalb nicht isoliert von Bevölkerungspolitik, Familienpolitik, Gesundheitspolitik und anderen Politikfeldern gesehen werden.

11.2 Heterogenität

Im deutschen Bildungssystem findet Bildungsungerechtigkeit ihren Ausdruck in unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, Zulassungschancen zu einzelnen Stationen des Bildungssystems und im Bildungserfolg. Wenn diese Unterschiede nicht zufällig sind, sondern systematisch auftreten, muss von Disparitäten gesprochen werden. Sie haben massive Folgen für die Gesellschaft.

Die vorherrschende bildungspolitische Meinung in Deutschland ist falsch, wonach eine hohe durchschnittliche Leistungsfähigkeit mit hoher Unterschiedlichkeit (Heterogenität) einhergeht. Diese falsche Auffassung und die daraus gezogenen Schlüsse haben dazu geführt, dass in Deutschland keine ausgeprägte Eliteförderung stattfindet. Kognitive Potenziale sind aber erwiesenermaßen in erheblichem Umfang vorhanden. Sie werden jedoch nur zum Teil in fachbezogene Kompetenz umgesetzt.

Erfolgreich ist ein Bildungssystem aber nur dann, wenn ein hohes Kompetenzniveau bei geringer Heterogenität gute Qualifikationsvoraussetzungen für die Wirtschaft und den gesellschaftlichen Diskurs mit sich bringt.

Es stellt eine Benachteiligung dar, wenn Menschen trotz gleicher kognitiver Ausgangsvoraussetzungen nicht die gleichen Chancen besitzen, ein entsprechend hohes Kompetenzniveau zu erreichen.

Ebenso ist von Bildungsgerechtigkeit zu sprechen, wenn ein Bildungssystem Unterschiede in den Ausgangsvoraussetzungen nicht so weit wie möglich ausgleicht.

Worin bestehen die Disparitäten?

- *Zwischen den Bundesländern:* Schüler in Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg haben signifikant bessere Chancen, ein hohes Kompetenzniveau zu erreichen, da die bildungsrelevanten Einrichtungen eine höhere Qualität als in anderen Bundesländern aufweisen.
- *Schularten:* Die Zugehörigkeit zu einer Schulart hat nur eine geringe Bedeutung für die Kompetenzentwicklung. Aber: Für die gleiche Leistung erhalten Schüler nicht die gleichen Abschlüsse.
- *Geschlecht:* Nach der noch in den 1960er und 1970er Jahren markanten Benachteiligung von Mädchen im Bildungssystem zeichnet sich nun eine Benachteiligung von Jungen ab, die sich beispielsweise in einer mangelnden Lesekompetenz dokumentiert.
- *Soziale Herkunft:* Kinder aus den 25 Prozent bildungsfernen Familien haben eine sehr viel höhere „Chance“, zur leistungsschwachen Gruppe zu gehören als andere Kinder. Umgekehrt ist die Chance von Kindern aus der oberen Sozialschicht viermal so groß, ein Gymnasium zu besuchen als für den Durchschnitt. Das bedeutet, dass in Deutschland sekundäre Disparitäten existieren.
- *Migration:* Für Migrantenkinder bestehen verbesserte persönliche Lebenschancen nur, wenn ihre Akkulturation erfolgt, nicht beim Fortbestehen von „Parallelgesellschaften“. Für Migrantenkinder, die im Alltag konsequent Deutsch sprechen, können die Kompetenzwerte um das Doppelte steigen. Die Beherrschung der Verkehrssprache ist der Schlüssel zur Realisierung von Bildungsgerechtigkeit und insoweit auch eine Bringschuld. Die schlechteste Prognose haben Migrantenkinder mit zusätzlich schlechter sozialer Herkunft.

Das Kompetenzproblem von Migrantenkindern ist nicht allein pädagogisch lösbar. Wenn Deutschland sich nicht wie andere Staaten zu einer gezielten und selektiven Einwanderungspolitik entschließt, werden die Disparitäten weiter wachsen und damit der erhebliche soziale – auch sicherheitsrelevante – Sprengstoff.

11.3 Übergänge im Bildungssystem

Die hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems wird in besonderer Weise an den Übergängen innerhalb des Bildungssystems wirksam.

Zugang zum Kindergarten und Übergang von Vorschule in die Grundschule:

Beim Zugang zu vorschulischen Einrichtungen wie Kindergärten und Kindertagesstätten be-

stehen besondere Schwierigkeiten für jüngere Kinder, für männliche Kinder, für Kinder aus bildungsfernen Haushalten und für Migrantenkinder. Dieser ungleiche Zugang ist besonders problematisch, weil die frühkindliche Bildung einen entscheidenden Einfluss auf die langfristige Bildungsentwicklung gerade für benachteiligte Gruppen hat.

Beim Übergang von vorschulischen Einrichtungen zur Grundschule wirken sich Zurückstellungen benachteiligend aus. Dieses gilt wiederum für männliche Kinder, für jüngere Kinder, für Kinder, denen im Kindergarten eine bildungsorientierte Förderung fehlte, für Kinder mit einem mangelnden häuslichen Anspruchsniveau, für Migrantenkinder, für Kinder aus prekärer sozialer Herkunft und für Kinder, deren Mütter berufstätig sind.

Über die Wirkungsweise bereichsspezifischer Förderungsmaßnahmen in vorschulischen Einrichtungen (wie Lesen, mathematische Grundkenntnisse etc.) ist mangels ausreichender Forschungsergebnisse noch wenig bekannt.

Das niedrige Qualifikationspotenzial des Vorschulpersonals gilt allgemein als wesentliche Ursache für Qualitätsdefizite in dieser Bildungsphase.

An Reformen sind eingeleitet: ein weiterer Ausbau des Kindergartenbereichs, eine Verbesserung der Förderqualität im Kindergarten, die Weiterentwicklung von Bildungsplänen für die Arbeit in Kindergärten, eine Reform der Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals, eine Verbesserung der Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen sowie eine neue Schuleingangsstufe.

Übergang in die Sekundarstufe I:

Der Übergang von der Grundschule in die verschiedenen Formen des Sekundarbereichs I ist ein entscheidender Knotenpunkt für die Bildungskarriere.

Der Übertrittsempfehlung aus der Grundschule kommt eine außerordentlich hohe Bedeutung zu, da sie den weiteren Bildungsverlauf stark prägt. Spätere Revidierungen sind mit erhöhten Anstrengungen der Individuen verbunden.

Nur im unteren und oberen Kompetenzbereich entscheiden Lehrkräfte leistungsadäquat. Aber selbst in diesen Segmenten wird noch ein Drittel der Kinder der falschen Schulform zugewiesen, gemessen an ihrem Leistungsvermögen. Die Hälfte aller Kinder aus dem mittleren Kompetenzbereich wird gleichfalls inadäquat zugewiesen.

Der Realschule werden, gemessen am Leistungsstand, ca. 50 Prozent zu wenig Kinder zugewiesen.

Für sehr unterschiedliche Leistungen, die über das gesamte Notenspektrum streuen, werden von verschiedenen Lehrern gleiche Noten gegeben.

Die Befunde bedeuten für die weiterführenden Schulen, dass nicht von einer homogenen Schülerschaft auszugehen ist, womit allerdings die Gliedrigkeit und das auf Leistungshomogenität ausgerichtete Lehr-Lern-Angebot begründet wird.

Trotz ausreichender Leistungsfähigkeit erfolgen sachinadäquate Fehlzugewisungen insbesondere bei Migrantenkindern. Sie werden deutlich häufiger entgegen ihren tatsächlichen Fähigkeiten Haupt- oder Realschulen zugewiesen.

Kinder aus bildungsfernen Schichten haben eine zweieinhalbmals geringere Chance bei gleicher Intelligenz, einer Schulform zugewiesen zu werden, die von Kindern bildungsnaher Schichten besucht wird.

Ausschlaggebend für die Fehleinschätzungen sind die fehlende diagnostische Kompetenz der Lehrer, durchschlagende Vorurteile gegenüber Migrantenkindern und solchen aus

bildungsfernen Schichten sowie die unterschiedliche Einflussnahme von Eltern mit unterschiedlichem Bildungshintergrund. Basis für diese Fehleinschätzung ist die wissenschaftlich längst widerlegte Annahme, dass Kinder unterschiedlichen Begabungstypen entsprächen, die auf unterschiedlichen, hierarchisch gegliederten Schulen am besten gefördert würden.

Übergang in das duale Berufsbildungssystem:

Der Strukturwandel in der Arbeitswelt trägt dazu bei, dass die Anforderungen an eine berufliche Ausbildung und an die Berufsbiografie steigen, dass ein allgemein bildender Schulabschluss immer wichtiger für den Zugang ins Berufsbildungssystem wird. Im Zuge der Bildungsexpansion hat sich die Klientel für Ausbildungsgänge der beruflichen Bildung im dualen System gewandelt. Die Chance auf einen Einstieg in eine (betriebliche) Berufsausbildung und damit auch ins Erwerbsleben ist für Personengruppen mit geringen oder fehlenden Schulabschlüssen gesunken, wobei eine Verknappung des Ausbildungsplatzangebots im Zuge hoher Schulabgängerzahlen diese Tendenz noch verstärkt. Im Zuge der wachsenden Ausbildungslosigkeit hat sich ein „Übergangssystem“ von Schule zu Ausbildung etabliert, das letztlich die Übergangsproblematik verschiebt.

Insgesamt haben sich die Zugangschancen im Berufsbildungssystem verschlechtert für Jugendliche aus strukturschwachen Regionen, insbesondere aus Ostdeutschland, für Jugendliche mit zu langer Verweildauer im „Übergangssystem“ und dementsprechend höherem Alter, für Jugendliche mit Hauptschulabschluss bzw. ohne Schulabschluss, für Jugendliche mit schlechten Durchschnittsnoten sowie für Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere mit mangelnden Deutschkenntnissen. Für Mädchen ist der Zugang ins duale Berufsbildungssystem weiterhin schwierig.

Reformmaßnahmen der zurückliegenden Jahre sind z. B. die Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes, Maßnahmen zur Förderung Benachteiligter, der nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, die Einstiegsqualifizierung (EQJ) als ein Instrument des nationalen Pakts und das Neuordnungsverfahren des beruflichen Bildungssystems.

Die Wirkungen von Maßnahmen sind noch nicht empirisch umfassend untersucht, um sie einer Bewertung unterziehen zu können.

Übergang in die Hochschule:

Eine weitere große Übergangsbarriere besteht an der Schwelle zwischen Sekundarbereich II und Hochschule.

Trotz bisheriger Studienbeitragsfreiheit ist die Aufnahme eines Hochschulstudiums sozial ungleich verteilt.

Die Studierendenauswahl folgt nicht ausschließlich kognitiven Kriterien, sondern auch solchen der sozialen Zugehörigkeit.

Sie erfolgt vornehmlich nach dem formalen Kriterium des Abiturs und schöpft damit die Potenziale der Gesellschaft nicht hinreichend aus.

Die Geschlechtszugehörigkeit (weiblich) erweist sich als Barriere für die Wahl bestimmter Fächer.

Sprachliche Unfertigkeiten wirken sich als Barriere für ein Studium von Migrantenkinder aus.

Jugendliche aus bildungsfernen Schichten sind im Hochschulbereich auch weiterhin benachteiligt.

Eine unzureichende Betreuung von (Klein-)Kindern, sowohl von Studierenden als auch von wissenschaftlichen Mitarbeitern, ist ein erhebliches Hindernis für die erfolgreiche Durchführung eines Studiums bzw. die Verfolgung einer Wissenschaftskarriere.

Studienbeiträge können sich sozial selektiv auswirken, wenn nicht Stipendien- und Darlehensregelungen in hinreichender Auswahl, Ausprägung und Finanzierbarkeit angeboten werden. Die bisher in Deutschland eingeführten Studienbeitragsmodelle sichern eine angemessene Sozialverträglichkeit.

Die Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit bei den Hochschulen ist weder gesetzlich noch im Bewusstseinskanon der Hochschulmitglieder verankert.

Übergang in die Weiterbildung:

Der Übergang aus der Erwerbstätigkeit, aber auch aus der Erwerbslosigkeit in Maßnahmen beruflicher Weiterbildung ist von erheblicher Bedeutung für gelingende Berufskarrieren. So hat die Bedeutung von beruflicher Weiterbildung für individuelle Berufs- und Einkommenschancen, für die Anpassung betrieblicher Qualifikationsstrukturen sowie für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und die gesellschaftliche Modernisierung deutlich zugenommen. Die positiven Wirkungen beruflicher Weiterbildung konzentrieren sich derzeit eher auf privilegierte Erwerbspersonen jüngerer Alters, deren Qualifikationen noch weiter erhöht werden. Ausschließungen aus dem Weiterbildungssektor implizieren neben mangelnder Bildungsgerechtigkeit auch die Verschwendung knappen Humanvermögens bei ursprünglich gut ausgebildeten Kräften.

Insgesamt legen die Daten offen, dass an dieser Schwelle kein Ausgleich von Benachteiligung erfolgt, sondern soziale Differenzen verfestigt und sogar verschärft werden.

Die Teilnahmequote an Weiterbildungsmaßnahmen verläuft stark konjunkturabhängig. Nach einer Steigerung der Nachfrage am Beginn der 1990er Jahre sank diese ab und ist derzeit wieder im Steigen begriffen.

Die Privatwirtschaft zeigt im Weiterbildungssektor die höchste Aktivität auf. Die Maßnahmen sind in steigendem Maße betrieblich orientiert.

Entsprechend den wirtschaftlichen Verhältnissen bestehen deshalb ungleiche Zugangsmöglichkeiten insbesondere für Personen aus Ostdeutschland, für Nichterwerbstätige, für Frauen, für ältere Erwerbstätige und Nichterwerbstätige, für Gering- oder Nichtqualifizierte sowie für Migranten.

Maßnahmen öffentlicher Weiterbildung haben sich als nur begrenzt effektiv bzw. sogar kontraproduktiv erwiesen, insoweit von ihnen Privilegierte profitieren. Chancen für eine längerfristige Wiedereingliederung Nichterwerbstätiger gehen von solchen Maßnahmen nicht aus. Langzeitprogramme erweisen sich als besonders wenig effektiv.

Als Gründe für die Erfolglosigkeit flächendeckender öffentlicher Weiterbildungsmaßnahmen gelten die Demotivierung von Lernenden durch Zwangsmaßnahmen, Mitnahmeeffekte bei Höherqualifizierten, Sorge vor Stigmatisierung bei Bekanntwerden der Weiterbildungsteilnahme, Kommunikation über das Ausbleiben verbesserter Beschäftigungsaussichten, die fehlende Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sowie die inadäquate Selektion von Teilnehmergruppen.

Versuche zur Reform des Weiterbildungssystems werden langfristig als wirkungslos

eingeschätzt, wenn sie aus einer bloßen Erweiterung der Angebote bestehen.

Als effektiver erweisen sich zertifizierte betriebliche und überbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen.

11.4 Heterogenität und Unterricht

Heterogene Leistungsvoraussetzungen als eigentliche Ursache für Bildungsungerechtigkeit können durch einen geeigneten Unterricht zumindest teilweise ausgeglichen werden. Geeignet ist ein solcher Unterricht dann, wenn er entsprechend den Leistungsvoraussetzungen differenziert.

Die Unterrichtswirklichkeit in Deutschland zeigt indessen, dass bei nur 58 Prozent der Schüler ein Kompetenzgewinn innerhalb eines Schuljahres (neunte bzw. zehnte Klassenstufe) zu verzeichnen ist, 33 Prozent der Schulkinder keinen Kompetenzgewinn erfahren, bei acht Prozent war sogar eine Rückentwicklung zu konstatieren. Bei elf Prozent aller Klassen zeigt der Unterricht keine bis negative Effekte.

Ähnliche Problematiken zeigt z. B. der Physikunterricht. Er ist oftmals durch einen schnellen Verlust des Fachinteresses gekennzeichnet. Auch so genannter schülerorientierter Unterricht führt zu einem Verlust des Interesses, in der Regel wegen fehlender klarer Unterrichtsziele und fehlender aktiver Lernbegleitung.

Als Hauptursachen für das Versagen des Unterrichts in Deutschland gelten:

Eine falsche Vorstellung bei Lehrern von einer gemeinsamen Denkstruktur der Klassenmitglieder. Diese führt zu einem „Unterricht von der Stange“, der sich insbesondere im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch äußert. Dieser Unterricht ist durch Lehrerdominanz, wenig Rückmeldungen an die Lernenden und eine fehlende Berücksichtigung der individuellen Lernwege der Schüler gekennzeichnet: Unterricht in Deutschland ist nicht adaptiv!

Gleichartiger Unterricht für alle Lernenden produziert neue Ungleichheiten, wenn die Lernvoraussetzungen selbst ungleich sind. Lernschwächen nehmen zu, Lernstärken, etwa von Hochbegabten, finden keine Berücksichtigung. Kinder mit einem hohen Vorwissen profitieren von diesem Unterricht am stärksten, weil sie Einsatz und Anwendungsmöglichkeiten der im Unterricht besprochenen Inhalte beherrschen, die für sie zu beschleunigten Lernwegen führen. Schwächere Lerner hängen in besonderer Weise von der Qualität des Unterrichts ab.

11.5 Heterogenität und Ganztagsangebote

Deutschland stellt mit seiner Halbtagsschule international nahezu ein Unikat dar. Ein geringeres Gesamtunterrichtsvolumen sowie eine geringere Tagesabdeckung wirken sich insbesondere für solche Lernergruppen nachteilig aus, die aus anregungsarmen Haushalten kommen und zusätzliche Lernangebote auch aus finanziellen Gründen nicht erhalten.

Diese schon in den 1970er Jahren bekannte Einsicht hatte dazu geführt, dass die Bund-Länder-Kommission bereits 1973 quantitative Größen definierte: 1980 sollten 15 Prozent und 1985 30 Prozent aller Vollzeitschüler Ganztagschulen besuchen. Tatsächlich sind heute nur

12,5 Prozent aller Schüler in einem Ganztagsbetrieb beschult.

Gleichzeitig ist der Wunsch der Eltern nach regelmäßigen Angeboten über die stundenmäßige Schulzeit hinaus mit 75 Prozent sehr hoch. Es gibt keine Rechtfertigung – außer finanzielle oder in Einzelfällen auch familienpolitische Überlegungen (Kinder sollen in der Familie groß werden) – für die Verfehlung der gesetzten Ziele seit 30 Jahren.

Ganztagsschulen könnten in drei Formen angeboten werden: als Schulen mit Ganztagsangebot in offener Form mit fester Schulzeit und freiwillig zu nutzenden Angebotselementen, in teilweise gebundener Form mit fester und obligatorischer Schulzeit für einen Teil der Schüler sowie als Ganztagsschulen in voll gebundener Form als integrative Modelle mit fester und obligatorischer Schulzeit für alle Schüler.

Gebundene Ganztagsschulen weisen die besten Effekte für den Ausgleich von Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft und Migrationshintergrund auf. Im Systemvergleich von Ganztagsschulen zeigen die Grundschulkinder der gebundenen Formen bereits bei 20 Prozent mehr Lern- und Beschulungszeit erheblich bessere Lernleistungen im Leseverständnis und im Sachunterricht auf.

11.6 Heterogenität und Bildungsstandards

Bildungsstandards können sich über die Verbesserung der Unterrichtsqualität entscheidend auf den Ausgleich von Heterogenität auswirken. Sie nehmen den Charakter von Zielen an, die durch Unterricht und Lehrer nicht unterlaufen werden dürfen.

Die technische Einführung der Standards kann als Reformmaßnahme positiv bewertet werden. Es ist jedoch zu konstatieren, dass es sich bei den eingeführten Standards um Ergebnis-, nicht um Prozessstandards handelt. Sie haben insoweit nicht automatisch eine Wirkung auf die Verbesserung des Unterrichtsprozesses. Die Standards werden durch Lehrer formuliert, was zwar ihre Akzeptanz erhöht, jedoch mit dem Risiko der Reproduktion vorhandener Unterrichtsungleichheiten verbunden ist. Die Einführung von Standards impliziert nicht schon die Fähigkeit von Lehrern, Schwächen zu diagnostizieren. Ebenso ist die Einführung von Standards nicht von der Vermittlung von Interventionswissen begleitet.

Da die zur Überprüfung der Standards vorgesehenen Testverfahren nicht als Instrumente der Breitbanddiagnostik einsetzbar sind, sind diese nicht für Abschlussprüfungen geeignet und sollten daher nicht so verwendet werden. Allerdings sollten Abschlussprüfungen natürlich inhaltlich auf den Standards aufbauen.

Die Einführung von Bildungsstandards ersetzt nicht die Optimierung unterrichtlicher Prozesse!

11.7 Neue Steuerungsmodelle

Das tradierte System der staatlichen, mehrgestufteten Schulaufsicht hat, ausweislich PISA, versagt. An seine Stelle tritt sukzessive als neueres Steuerungsmodell die Outputsteuerung für jede einzelne Bildungseinrichtung. Im Hochschulbereich ist diese Entwicklung weiter vorgeschritten als im Schulbereich.

Internationale Schulleistungstudien belegen, dass Schulen mit höherer Schulautono-

mie in Personal- und Prozessentscheidungen sowie mit externen Abschlussprüfungen bessere Schülerleistungen zeigen. Schülerleistungen steigen auch, wenn eine Bildungseinrichtung Autonomie über die Definition von Lehrinhalten, Ressourcen, Lehrergehältern besitzt. Lediglich bei Budgetentscheidungen und solchen über den Lehrumfang schneiden Schüler aus derartig autonomisierten Einrichtungen schlechter ab. Die Kombination aus Elternwahl-freiheit zwischen Privatschulen, wie in den Niederlanden, bei gleichzeitiger öffentlicher Finanzierung, zum Beispiel durch Gutscheinsysteme, erweist sich als optimale Organisationsform von Schulträgerschaft und -finanzierung.

Ansatzweise eingeleitete Reformen führen zu mehr Schulautonomie, zum Beispiel im Schulgesetz des Landes Berlin. Der Umstand, dass mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz alle Bundesländer inzwischen ein Zentralabitur bzw. zentrale Abiturbestandteile eingeführt haben bzw. einführen, zeigt den Weg zu einer Externalisierung von Abschlussprüfungen.

Über den Mechanismus der Leistungssteigerung von Schülern wachsen auch die Leistungschancen benachteiligter Schülergruppen. Die Einführung neuer Steuerungsmodelle mit höherer Schulautonomie wirkt sich insofern mittelbar Gerechtigkeit stiftend aus.

11.8 Personalentwicklung für Schulen und Hochschulen

Die Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals an deutschen Schulen und Hochschulen ist seit Jahrzehnten in einem bedenklichen Zustand. Die Qualifizierung dieses Personals findet nicht berufsbezogen, sondern wissenschaftsbezogen statt. Damit folgt sie der empirisch nicht bestätigten Auffassung Humboldts, wonach Aus- und Weiterbildung allein durch Forschung gewährleistet wird. Die Folge ist die Ausblendung der Berufspraxis und ein individualistisches Selbstkonzept des Bildungspersonals.

Aus diesem resultiert eine geringe Veränderungsbereitschaft, eine geringe Bereitschaft zur Weiterbildung und – im positiven Fall – nur orientiert an eigenen Interessen und nicht am neuesten Forschungsstand zu den Berufsproblemen des Bildungspersonals.

Die Ausbildungsqualität von Lehrern und Hochschullehrern ist außerordentlich heterogen in Deutschland. Eine berufsbezogene Qualifizierung im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche, psychologische und didaktische Kompetenzen ist nur unzureichend entwickelt.

Durch diesen Umstand fehlt dem Bildungspersonal professionelles Wissen auch über die Ursachen und Bearbeitungsformen von Bildungsungerechtigkeit. Die Thematisierung dieser Frage stößt auf Desinteresse bis Ablehnung.

Ansatzweise eingeführte Standards für die Lehrerbildung weisen in die richtige Richtung, existieren aber noch nicht für das Hochschulpersonal.

11.9 Kosten der Bildungsgerechtigkeit

Kostspielige Maßnahmen zur Erweiterung von Bildungsgerechtigkeit lassen sich nur legitimieren, wenn sich die damit verbundenen Freiheitsverluste für die Beteiligten mittelfristig „auszahlen“. Bildungsgerechtigkeit birgt ein hohes Potenzial zur Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit eines Landes.

Aktuell übertreffen die sozialen Transferleistungen die erforderlichen Kosten zur Herstel-

lung von Bildungsgerechtigkeit um ein Mehrfaches.

In Deutschland sind die öffentlichen Ausgaben für den Vor- und Grundschulbereich sowie für die Sekundarstufe I unterdurchschnittlich, überdurchschnittlich z. B. für den Gymnasialbereich. Die privaten Bildungsinvestitionen sind hingegen umgekehrt proportional überdurchschnittlich für den Bereich Vorschule und Schule sowie unterdurchschnittlich im tertiären Bereich.

Im quartären Bereich, dem Weiterbildungsbereich, weisen die öffentlichen Bildungsinventionen zumeist geringe bzw. sogar negative Nettoerträge auf.

Im Ergebnis investiert Deutschland zu viel in die späten Phasen des Bildungsverlaufs, in denen Bildungsgerechtigkeit kaum zu erreichen ist. Hingegen werden jene Bereiche zu wenig öffentlich finanziert, in denen schon sehr früh und mit meist versprechendem Erfolg ungleiche Bildungschancen ausgeglichen werden können. Gemeint sind der Vorschul-, Grundschul- und Sekundarbereich I.

Je früher in eine Bildungskarriere investiert wird, desto höher sind die Erträge und die erzielte Bildungsgerechtigkeit.

Eine bloße Erweiterung der finanziellen Mittel für das Bildungssystem bleibt auch im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit folgenlos, wenn ineffiziente Strukturen des deutschen Bildungssystems erhalten bleiben.

Summarisch ist festzustellen, dass öffentliche Bildungsinvestitionen im deutschen Bildungssystem systematisch suboptimal alloziert werden. Sie konzentrieren sich zu stark auf die späten Abschnitte der Bildungskarrieren und ihre Zuweisungen beruhen weniger auf Erfolgskontrollen.

11.10 Erfolge und nicht intendierte Effekte höherer Bildungsbeteiligung von Frauen

Die Geschichte des bundesdeutschen Bildungswesens weist einen Reformprozess aus, durch den die Bildungsberechtigung in der Form einer höheren Bildungsbeteiligung von Frauen massiv erweitert werden konnte. Im Resultat können in vielen Bereichen des Bildungswesens Frauen inzwischen als das bevorzugte Geschlecht gewertet werden, während sie in den 1950er Jahren bis hinein in die 1970er Jahre noch als benachteiligt gelten konnten. Exemplarisch zeigt dies die Bildungsbeteiligung beim Erwerb der Hochschulreife: 32 Prozent der Mädchen und nur 24 Prozent der Jungen erhalten eine Hochschulzugangsberechtigung durch das Sekundarschulwesen. Als Grund für die Benachteiligung von Jungen gilt z. B. deren fehlende Anpassungsfähigkeit an schulische Verhaltenserwartungen. Die Benachteiligung dokumentiert sich in einer erhöhten Zahl von Klassenwiederholern bei männlichen Kindern und in einer höheren Zahl von männlichen Absolventen ohne Schulabschluss.

Die Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit für Frauen hat einen Kaskadeneffekt hervorgebracht, der weit über das Bildungssystem hinausreicht. So geht die Verbesserung der Karrierechancen für Frauen mit einer erheblichen Verschiebung des Heiratsalters bei hoch qualifizierten Frauen einher, deren Ausbildung deutlich in den Anfang des dritten Lebensjahrzehnts hineinreicht. 40 bis 50 Prozent der hoch qualifizierten Frauen bleiben kinderlos. Durch die Verehelichung oder Bindung an Partner, die gleichfalls hoch qualifiziert sind, entsteht der Effekt der „Bildungshomogamie“. Bildungshomogame Familien mit hohem Qualifikationsni-

veau verfügen über erheblich höhere gemeinsame Einkommen. Dieses führt mittelfristig zu einer Kumulation sozialer Ungleichheiten.

Für die Frauen ist dieser Prozess mit wachsenden Entscheidungskonflikten zwischen Familie und Beruf verbunden. Insoweit Frauen auch weiterhin im gesellschaftlichen Bewusstsein als Hauptverantwortliche für Hausarbeit und Kinderbetreuung wahrgenommen werden, sind sie von einer Doppelbelastung betroffen, wenn sie sich für Familie und Kinder entscheiden. Die Opportunitätskosten für Kinder von Hochqualifizierten steigen überproportional.

Der Fall einer intentional gelungenen Erweiterung der Bildungsgerechtigkeit für eine benachteiligte Bevölkerungsgruppe zeigt, dass Gerechtigkeit stiftende Maßnahmen nicht auf das Bildungssystem beschränkt sein dürfen, sondern benachbarte Politikfelder zu berücksichtigen haben. Die gesellschaftlich unerwünschten Kollateraleffekte der Erweiterung von Bildungsgerechtigkeit für Frauen wären vermeidbar gewesen, wenn sie von einer Familienpolitik begleitet gewesen wären, die beispielsweise Kinderbetreuung, familiengerechte Arbeitsverhältnisse etc. sichergestellt hätte.

Fazit:

Die Anamnese des Standes der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland weist trotz begonnener Deskriptionen zum Zustand des Bildungssystems nennenswerte Lücken auf. Dieses gilt beispielsweise für die Übergangsdynamik in das Berufsbildungssystem, in die Hochschule und in den Weiterbildungsbereich. Es gilt, auch wegen mangelnder Beispiele, für die Effekte von Ganztagsangeboten oder von Lernstandards, da deren Umsetzung erst in den Anfängen steckt. Auch die Wirkungen von Maßnahmen zu einer professionellen Personalentwicklung sowie die indirekten Effekte von Institutionenautonomie bedürfen noch genauerer Analysen. Sie sind die Voraussetzung für die Kalibrierung zielgenauer Maßnahmen im Bildungssystem. Solche Analysen erfordern eine bessere Datenbasis, als sie derzeit durch die Mehrzahl der Kultusverwaltungen in den Bundesländern bereitgestellt wird. Gleichwohl erlauben die gesicherten Befunde, auf deren Darstellung sich dieses Jahresgutachten beschränkt, ein großes Spektrum an Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik aus wissenschaftlicher Perspektive.

12 Handlungsempfehlungen an die Politik

Die Handlungsempfehlungen folgen wie die Zusammenfassung der Gliederung des Gutachtens und damit der inneren Problemlogik von Bildungsgerechtigkeit.

12.1 Bildungsgerechtigkeit

- Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit muss zusammen mit der Erhöhung des Leistungsniveaus auf der bildungspolitischen Agenda eine hohe Priorität einnehmen.
- Bildungspolitik muss dem Eindruck entgegentreten, durch Bildungsgerechtigkeit werde soziale Gleichheit hergestellt.
- Das Ziel der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ist es, den Gesellschaftsmitgliedern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem Geschlecht, einem Migrationsstatus oder anderen Merkmalen gleiche Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.
- Bildungspolitik muss kommunizieren, dass die Kosten und Freiheitsverluste, die mit der Erweiterung von Bildungsgerechtigkeit verbunden sind, mittelfristig einen Gewinn für die gesamte Gesellschaft darstellen.
- Bildungspolitik muss nicht nur von der gesamten Gesellschaft, sondern auch von den Empfängern Gerechtigkeit stiftender Maßnahmen einen erheblichen Beitrag einfordern: Anstrengungs- und Lernbereitschaft sowie Zielorientierung.
- Um evidenzbasierte politische Entscheidungen zu ermöglichen, muss empirische Bildungsforschung in etlichen Feldern (insbesondere zu Vor- bzw. Ganztagschulen) handlungsorientiert initiiert und nachhaltig finanziell abgesichert werden.

12.2 Heterogenität

- Da Heterogenität der Ausgangsvoraussetzungen für das Lernen und für die Möglichkeit am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können das größte Problem darstellt, müssen Barrieren, die aus der Heterogenität erwachsen, beseitigt werden.
- Bildungspolitik muss sich Klarheit darüber verschaffen und diesen Umstand auch kommunizieren, dass Bildungsgerechtigkeit nicht ausschließlich mit pädagogischen Mitteln hergestellt werden kann. Eine Verschiebung eines gesamtpolitischen Problems allein auf das Bildungssystem darf nicht versucht werden.

- Das Ziel Heterogenität ausgleichender Maßnahmen muss darin bestehen, für Schüler in Deutschland ein höheres Kompetenzniveau bei gleichzeitig geringerer Heterogenität zu erwirken.
- Eine besondere Aufmerksamkeit bei Maßnahmen im Bildungssystem sollte der Stärkung der Kompetenz im unteren Leistungsbereich zukommen, weil dadurch die hohe Leistungsstreuung in Deutschland reduziert und gleichzeitig das durchschnittliche Leistungsniveau ansteigen würde.
- Es sind Anstrengungen im Bereich der Diagnostik zu unternehmen, damit die Entdeckung und Förderung von Talenten optimiert wird.
- Zur Milderung der Heterogenität müssen Qualitätsunterschiede der Bildungseinrichtungen mit dem Ziel einer Qualitätssteigerung beseitigt werden.
- Es muss sichergestellt werden, dass innerhalb des Bildungssystems für gleiche Leistungen die gleichen Abschlüsse vergeben werden.
- Zur Förderung leistungsschwacher Schüler gehört es, ihr weiteres Abdriften nach unten wirkungsvoll insbesondere dadurch zu unterbinden, dass Klassenwiederholungen vermieden werden und individuelle Förderung gewährleistet wird.
- Migrantenkindern ist die konsequente Akkulturation, besonders in der zweiten Einwanderergeneration, zu gewährleisten. Dazu gehört die unerlässliche Unterrichtung in der Verkehrssprache Deutsch und deren Praktizierung im öffentlichen wie im privaten Raum.
- Da Bildungsmaßnahmen die negativen Effekte einer ungesteuerten Einwanderungspolitik nur graduell kompensieren können, müssen bildungspolitische Maßnahmen für Migrantenkinder ergänzt werden durch eine konsequente selektive Einwanderungspolitik nach dem Vorbild erfolgreicher Einwanderungsländer.

12.3 Übergänge im Bildungssystem

Zugang zum Kindergarten und Übergang von Vorschule in die Grundschule:

- Da eine frühe Aufnahme in Bildungseinrichtungen der Schlüssel für die Beseitigung von Heterogenität als Ursache von Bildungsungerechtigkeit ist, wird die Einführung einer Kindergartenpflicht ab dem vollendeten vierten Lebensjahr gefordert.
- Es ist ein Rechtsanspruch auf einen Kindergarten- bzw. Kinderkrippenplatz ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr politisch abzusichern.
- Kindergarten- und Vorschuleinrichtungen sind ganztägig vorzuhalten.

- Alle vorschulischen Einrichtungen sind beitragsfrei anzubieten.
- Von der Bildungspolitik wird gefordert, einen verbindlichen Stufenplan für die Umsetzung dieser Forderungen zu entwickeln und einzuhalten.
- Für den Kindergarten- und Vorschulbereich sind Bildungspläne weiterzuentwickeln und mit den Grundschulen abzustimmen.
- Zwischen dem Kindergarten- bzw. Vorschulbereich und dem Grundschulbereich ist eine systematische Kooperation zu installieren.
- Zur Qualitätssicherung im Kindergarten- bzw. Vorschulbereich ist ein auf kontinuierlicher Evaluation beruhendes Gütesiegel einzuführen.
- Zurückstellungen von Kindern sind weitestgehend zu vermeiden bei gleichzeitiger Flexibilisierung der Lernzeiten und Senkung des durchschnittlichen Einschulungsalters.
- Die Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals für den Kindergarten-/Vorschulbereich ist zu reformieren und nach internationalem Muster zu akademisieren.

Übergang in die Sekundarstufe I:

- Die Schullaufbahnpflicht der Grundschule für die unterschiedlichen Formen des Sekundarbereichs I muss durch eine bessere Diagnostik unterstützt werden. Fehlentscheidungen müssen reversibel sein. Daneben muss die Beteiligung der aufnehmenden Schule bei den Übergangsempfehlungen gestärkt werden bei einer gleichzeitigen Verpflichtung, ihre aufgenommenen Schüler bis zum Ende der Schulzeit zu unterstützen. Dafür bedarf es extensiver Unterstützungssysteme für jene Kinder, die keine häusliche Unterstützung erfahren.
- Das pädagogische Personal der Grundschule ist systematisch Weiterbildungsmaßnahmen zum Erwerb diagnostischer Kompetenz zu unterziehen.
- Der Sekundarbereich I wird zweigliedrig (Sekundarschule und Gymnasium) angeboten.
- Die Überführung in den Sekundarbereich I findet nicht, wie bisher, nach dem vierten Lernjahr, sondern frühestens nach sechs Jahren (unter Einschluss der Vorschulzeit) statt.
- Eine Zusammenführung aller Schulformen im Sekundarbereich I unterbleibt, weil es für die positiven Effekte im deutschen Bildungssystem keine Evidenzen gibt. Zudem steht Eltern ein grundgesetzlich garantiertes Auswahlrecht zu. Die Einführung einer Einheitschule könnte dieses Recht unterlaufen.
- Die Durchlässigkeit der Bildungsgänge im Sekundarbereich I muss massiv ausgebaut werden, um den erheblichen Bildungsreserven aus unteren und bildungsfernen Schichten

Aufstiegsmöglichkeiten so lange wie möglich offen zu halten. Es müssen Möglichkeiten geschaffen werden, die Hochschulreife auch nach der Sekundarstufe I bzw. parallel oder nach der beruflichen Ausbildung zu erlangen.

Übergang in das duale Berufsbildungssystem:

- Die prekäre Situation des Übergangs in das duale Berufsbildungssystem für eine wachsende Anzahl Jugendlicher eines Altersjahrgangs kann nur durch ein Langzeitprogramm verbessert werden. Die optimierte Vorbereitung auf die Anforderungen der Berufspraxis in der Schule könnte auf drei Säulen beruhen: erstens auf einer qualitativ hochwertigen Vermittlung von Kernkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen), zweitens auf dem Ausbau von Qualifizierungsmodulen mit klarer beruflicher Ausrichtung und drittens auf einer optimierten Berufsorientierung, die u. a. auf Betriebspraktika unter „Ernstbedingungen“ setzt.
- Außerdem muss die Schule die Entwicklung von Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen regelhaft zu ihrem Programm machen, weil fehlende Lernbereitschaft und Alltagszuverlässigkeit sowie Verhaltenssicherheit häufig zum Abbruch von Ausbildungsverhältnissen führen.
- Länder und Kommunen sollen mit dem Ziel kooperieren, regionale Netzwerke für die Organisation des Übergangs von Schule in den Beruf zu etablieren, um damit auch den Informationsbedarf der Betriebe über Fördermaßnahmen bei der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher abzudecken.
- Angesichts der Erfolglosigkeit von Berufsvorbereitungsmaßnahmen für ausbildungslose Jugendliche sind diese zu ersetzen durch mehrstufige Ausbildungsgänge für unterschiedliche Qualifizierungsniveaus. Hierzu sind Qualifikationsbausteine zu entwickeln, die eng mit der Betriebspraxis verknüpft sind und so den Jugendlichen eine Herausforderung von Kompetenzprofilen ermöglichen, die den Anforderungen des Arbeitsmarkts entsprechen.
- Die neuen Qualifikationsbausteine wären von den dualen Partnern gemeinsam zu entwickeln und zu standardisieren, wobei sie kontinuierlich und flexibel an die aktuellen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts anzupassen sind. Mittelfristig könnte sich daraus eine Überlegenheit gegenüber den regulären Ausbildungsangeboten ergeben, denn diese werden den heutigen Anforderungen des Beschäftigungssystems aufgrund starrer, nicht auf Weiterqualifizierung ausgerichteter und lang andauernder Ausbildungsgänge kaum mehr gerecht.
- Insgesamt wären Modellvorschläge zur Umstrukturierung des deutschen Berufsbildungssystems zu berücksichtigen, die Qualifikationsbausteine favorisieren, die bereichsübergreifend und standardisiert in allen Segmenten des Berufsbildungssystems gelten. Dadurch könnten die Übergänge von z. B. vorgelagerten Maßnahmen der Berufsvorbereitung in die duale Berufsausbildung oder der Wechsel zwischen verschiedenen Ausbil-

dungsformen erleichtert werden und die bessere Verwertbarkeit von Teilqualifikationen sowie Anschlüsse zur Weiterqualifizierung ermöglicht werden.

- Es sind gezielte Nachqualifizierungsmaßnahmen für junge Erwachsene ohne qualifizierte Berufsausbildung zu entwickeln, die sich an den oben genannten neuen Qualifikationsbausteinen orientieren und eng mit der Berufspraxis verknüpft sind. Die Absolvierung von Nachqualifizierungsmaßnahmen muss den Zugang zu Weiterqualifizierungsangeboten ermöglichen.
- Kleinere Betriebe bedürfen einer direkten finanziellen Unterstützung für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher, auch z. B. für begleitende sozialpädagogische Maßnahmen der betrieblichen, beruflichen und sozialen Integration.

Übergang in die Hochschule:

- Der Übergang vom Sekundarbereich II in die Hochschule muss den geltenden Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügen. Ein Zentralinstitut für Zulassungstestentwicklung muss jährlich neue Tests, teilweise fächergruppenspezifisch, ausarbeiten und Studierwilligen zur Überprüfung ihrer Studierfähigkeit und Studienfachwahl anbieten. Die Durchschnittsnote des Abiturs hat zwar einen hohen prädiktorischen Wert, aber nur innerhalb des Bildungssystems. Insofern ist sie zumindest zu ergänzen durch andere Zugangskriterien. Die autonomen Hochschulen müssen in ihrer Aufnahmeentscheidung gestärkt und zur verantwortlichen Kraft werden.
- Auch für Nichtinhaber einer formalen Hochschulzugangsberechtigung muss der Hochschulzugang aufgrund standardisierter, zielgenauer Zulassungsprüfungen ermöglicht werden. Dabei ist weniger auf formale Rechtstitel (abgeschlossene Berufsausbildung o. Ä.) als vielmehr auf die Studierfähigkeit Wert zu legen. Auf diese Weise ist eine späte Durchlässigkeit auch in vertikaler Hinsicht für Leistungsfähige, aber Bildungsferne möglich.
- Die bestehenden Systeme der Studierendenfinanzierung, BAföG für die Lebenshaltung einerseits und Darlehensmodelle für Studienbeiträge andererseits, sind zu einem leistungsbezogenen Stipendien- und Darlehenssystem zu integrieren und durch ausgeprägte Stipendienangebote zu ergänzen.
- Zu einem erfolgreichen Studium gehört eine erhebliche Mobilität sowohl national als auch zunehmend international. Es sind Vorkehrungen zu treffen, dass diese Mobilität nicht an finanziellen Gegebenheiten scheitert.
- Die Studienfachwahl ist von ihrer geschlechtlichen Segregation zu befreien. In Fächern mit geschlechtsspezifischer einseitiger Studierenden- und Lehrendenrepräsentanz sind Ausgleichsmaßnahmen zu treffen. Besonderes Augenmerk ist auf die dringend erforderliche Steigerung des Anteils männlicher Studierender an den Hochschulen zu richten.

- Die Verbindung zwischen Gymnasium und Hochschule muss systematisch ausgebaut werden, mittelfristig mit dem Ziel der Errichtung von Kollegmodellen, die eine Mischform zwischen Gymnasium und Hochschuleingangsstufe darstellen. Nur auf diese Weise besteht die Chance, dass der dringende Bedarf in studierendenarmen Fächern (Natur- und Ingenieurwissenschaften) besser gedeckt wird.
- Ein Studium für Studierende mit Kindern muss durch einen garantierten hochschulnahen Kindergartenplatz umstandslos ermöglicht werden.
- Studierende nicht deutscher Herkunft, unabhängig von ihrem Lebensmittelpunkt (in oder außerhalb Deutschlands), bedürfen zumindest in der Studieneingangsphase eines intensiven Coachings. Für sie sind entsprechende Modelle zu entwickeln, um die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses an einer deutschen Hochschule zu erhöhen und Perspektiven für eine Beschäftigung im deutschen Arbeitsmarkt zu eröffnen.
- Autonome Hochschulen müssen Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit in ihrer Hochschule übernehmen. Ein kontinuierliches Monitoring mit Berichtspflicht gegenüber der Öffentlichkeit über die Zusammensetzung der Studierendenschaft ist einzuführen. Möglich sind auch Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule über die besondere Förderung von Studierenden aus finanzschwachen Haushalten.

Übergang in die Weiterbildung:

- Da Weiterbildungsbarrieren individuell häufig auf Informationsdefiziten beruhen, ist ein Weiterbildungsberatungssystem zu etablieren, das beispielsweise mit einem Weiterbildungsportfolio operiert, um eine individuelle und zielgenaue Beratung zu ermöglichen.
- Zur Weiterbildungsberatung gehört eine Prognose auf die Nutzenerwartung von Weiterbildungsmaßnahmen, bezogen auf das Individuum.
- Weiterbildungsangebote sind wegen ihrer Erfolglosigkeit im öffentlichen Sektor verstärkt in den privaten zu verlagern.
- Hochschulen müssen für Weiterbildungsangebote im wissenschaftlichen Bereich mit Abschlussmöglichkeiten kostendeckend Entgelte einnehmen können, da durch Weiterbildungsangebote das Kernangebot nicht tangiert werden darf. Zielführend kann auch die Gründung von Weiterbildungshochschulen sein.
- Der Weiterbildungssektor ist im beruflichen Feld enger mit der beruflichen Erstausbildung zu verknüpfen, zum Beispiel in einem gemeinsamen Modulsystem.
- Zur Absicherung der individuellen Weiterbildungsfinanzierung ist die Einrichtung von Weiterbildungssparkonten zu stimulieren.

12.4 Heterogenität und Unterricht

- Unterrichtsqualität ist der Schlüssel zur Erreichung von Bildungsgerechtigkeit. Die Steigerung der Unterrichtsqualität muss deshalb bildungspolitische Priorität haben, auch wenn die mikropädagogische Umsetzung komplex und nur mittelfristig erfolgreich sein kann.
- Qualitätsverbesserung des Unterrichts beginnt bei einer Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung, die sich dem Gegenstand der Heterogenität und der erforderlichen Individualisierung massiver widmen muss.
- Unterricht ist an kompetenzorientierten Bildungsstandards zu orientieren.
- Unterricht ist in stärkerem Maße ziel- und ergebnisorientiert anzulegen.
- Unterricht muss sich an den individuellen Lernwegen der Schüler orientieren, nicht zu verwechseln mit einer politisch motivierten „Schülerorientierung“.
- Im naturwissenschaftlichen Unterricht ist „entdeckenden“ und nicht reproduzierenden Schülerexperimenten ein breiterer Raum zu geben.
- Unterricht ist so zu gestalten, dass das eingangs bestehende hohe Fachinteresse bei Schülern nicht verloren geht.
- Das Rollenverständnis des Lehrers muss transformiert werden vom Lehrenden zur Funktion eines Lernbegleiters bzw. eines „Coaches“, der professionell Lernen stimuliert, kommentiert und weniger bewertet.

12.5 Heterogenität und Ganztagsangebote

- Ein prioritäres Ziel der Bildungspolitik muss der Ausbau mit der Endform einer flächendeckenden Einführung der Ganztagschule mit qualitativ hochwertigem Unterricht und qualitativ hochwertigen außerunterrichtlichen Angeboten sein. Sie darf nicht als Angebotsschule beschränkt bleiben, weil dadurch die soziale Selektivität erhöht würde.
- Die Ganztagschule ist nach dem gebundenen Modell intern zu organisieren durch eine lern- und schülergerechte Zeitrhythmisierung mit Zeitblöcken aus Lern- und anderen Aktivitäten.
- Die erforderlichen räumlichen Gegebenheiten (z. B. Sozial- und Bewegungsflächen, Außenanlagen, Sportanlagen) müssen flächendeckend errichtet werden.
- Das Personal einer Ganztagschule hat aus gemischten Teams (Pädagogen, Sozialpädagogen, Coaches für sportliche und andere Aktivitäten) zu bestehen.

- Die Systemqualität von Ganztagschulen muss durch die Definition von Raum- und Personalressourcen sowie der Lernprozesse und der Ergebnisse in Verbindung mit kontinuierlicher Evaluation gewährleistet werden.
- Ganztagschulen arbeiten verstärkt mit außerschulischen Einrichtungen zusammen. Diese Zusammenarbeit wird staatlich gefördert.
- Für die Errichtung flächendeckender Ganztagsangebote ist ein zuverlässiger Stufenplan mit Milestones und Zwischenzielen auf KMK-Ebene verbindlich festzulegen und umzusetzen.

12.6 Heterogenität und Bildungsstandards

- Die Formulierung von Standards darf nicht auf die Autorenschaft von Lehrpersonal begrenzt werden. Um zukunftsrelevante Kompetenzen zu definieren, ist die Formulierung von realistischen Standards erforderlich.
- Standards sind auf anschlussfähige Basiskompetenzen, deren nachhaltige Verfügbarkeit und Anwendbarkeit zu konzentrieren.
- Standards müssen geeignet sein, die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften sowie deren Verständnis von domänenspezifischen Lehr-/Lernprozessen zu erweitern.
- Bildungsstandards sind durch differenzierte Rückmeldesysteme zu ergänzen. Standards erfüllen ihre Funktion erst dann, wenn pädagogisches Personal in der Lage ist, mit heterogenen Lernergebnissen ausgleichend umzugehen. Insofern haben sich Rückmeldesysteme an Lehrkräfte, Schulen und an die Schulaufsicht zu richten.
- Bildungsstandards sind nur wirkungsvoll, wenn Komplementärunterrichtskonzeptionen entwickelt und umgesetzt werden, wenn Schulentwicklung und Unterstützungssysteme standardbezogen konzipiert und realisiert werden.
- Bildungsstandards sind dazu zu nutzen, die Ziele des Unterrichts Eltern transparent zu machen und diese dazu anzuhalten, ihre Kinder zielorientiert zu unterstützen.
- Die zur Überprüfung der Standards vorgesehenen Testverfahren sollten nicht mit Zertifikaten verknüpft werden, um ein vordergründiges „teaching to the test“ zu unterbinden, das das Risiko von Disparitäten steigert statt senkt.

12.7 Neue Steuerungsmodelle

- Es gehört zu den bildungspolitischen Prioritäten der unmittelbaren Zukunft, Schulautonomie in Personal- und Prozessfragen, gepaart mit Leistungsüberprüfungen im Rahmen

externer Evaluation, einzuführen. Die Überprüfungen der Schülerleistungen sollten mindestens jeweils am Ende der Grundschulzeit, am Ende der Sekundarstufe I und am Ende der Sekundarstufe II stattfinden. Die Leistungsüberprüfungen richten sich an den Standards aus.

- Zur Schulautonomie gehört auch die Verantwortlichkeit für eine leistungs- und belastungsbezogene Besoldung.
- Fixierung von Standards und Lehrplänen sowie der Budgetrahmen für eine Bildungseinrichtung gehören nicht in die Autonomie der Schulen.
- Schulleitungen erfahren eine professionelle Ausbildung über die Lehrerbildung hinaus.
- Erfolgreiche Förderung von benachteiligten Schülern wird in Zielvereinbarungen mit Budgetvorteilen „belohnt“.
- Schulen werden weiterhin öffentlich finanziert, jedoch in privater Trägerschaft organisiert.
- Nach dem Muster des Gender Mainstreamings werden alle Entscheidungen in einer Bildungseinrichtung auf ihre Wirkung hinsichtlich der Erweiterung von Bildungsgerechtigkeit betrachtet und gegebenenfalls modifiziert. Es werden Anreizmodelle für die Förderung des Bildungsausgleichs angeboten.

12.8 Personalentwicklung für Schulen und Hochschulen

- Qualitätssicherung des Unterrichts mit dem Ziel der Steigerung von Bildungsgerechtigkeit macht Personalentwicklung zu einer wesentlichen Steuerungsaufgabe des Bildungsmanagements.
- Personalentwicklung im Sinne von Weiterbildung ist obligatorisch zu gestalten und muss einen bestimmten Prozentsatz der jährlichen Arbeitszeit, nicht unter fünf Prozent, ausmachen.
- Die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen werden auf Schulebene budgetiert. Über den Einsatz der Mittel und darüber, welches Personal Weiterbildungsmaßnahmen zu unterziehen ist, entscheidet die Schulleitung. Das Kursprogramm muss evidenzbasiert eine effektive Zielführung nachweisen können.
- Das Lehrpersonal führt ein persönliches Portfolio über die eigene Entwicklung.
- Personalentwicklungsmaßnahmen werden im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung von Hochschulen bzw. in Hochschulen für Weiterbildung durchgeführt.

- Personalentwicklungsmaßnahmen sind auf schulische Wirksamkeit auszurichten.
- Personalentwicklungsmaßnahmen sind laufend zu evaluieren.
- Dazu sind Weiterbildungsangebote zu standardisieren und als Module anzubieten, so dass sie „on demand“ abgerufen werden können.
- Auch Hochschulpersonal ist Personalentwicklungsmaßnahmen zu unterziehen.
- Besoldungsbestandteile sind abhängig zu machen von der Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen.
- Konzepte der Realisierung von Bildungsgerechtigkeit gehören regelhaft in den Kanon von Weiterbildungsmaßnahmen (Unterrichts- und Förderkompetenz, diagnostische Kompetenz).
- Insoweit Personalentwicklung im Sinne von Weiterbildung auf einer professionellen Grundausbildung basieren muss, ist diese im Hochschulbereich zu professionalisieren.
- Professionalisierung erfordert Qualitätssicherung in der Form der Akkreditierung aller Lehrerbildungsprogramme, aber auch der Ausbildungsprozesse.
- In allen Bundesländern ist eine gleichartige Umstellung der Lehrerausbildung auf das europäische BA/MA-System unverzüglich einzuführen. Das BA/MA-System sollte genutzt werden, um die Qualität in der Lehrerausbildung sicherzustellen.
- Die Prüfungspraxis für Lehramtsstudierende ist auf Standards und Kompetenzen umzustellen.
- Die einstellende Institution entscheidet über die Auswahl des pädagogischen Personals. Die Prüfungs- und somit die Einstellungspraxis muss sich an berufsspezifischen Standards orientieren.
- Entweder muss die zweiphasige Lehrerausbildung in eine einphasige Ausbildung mit einer Länge von vier Jahren überführt werden oder die Phasen müssen sich stärker aufeinander beziehen.
- Ausbildungsinstitutionen erfahren eine transparente und öffentliche Bewertung durch externe Evaluationen.
- Die Lehrlizenz für pädagogisches Personal ist grundsätzlich befristet und wird von erfolgreichen Personalentwicklungsmaßnahmen abhängig gemacht.
- Die Einführung eines strukturierten Personalentwicklungssystems für pädagogisches Personal erfolgt in mehreren Schritten: Sie ist innerhalb von fünf bis acht Jahren abzuschließen.

12.9 Kosten der Bildungsgerechtigkeit

- Das gesamte Bildungssystem erfährt eine signifikant höhere, mindestens dem OECD-Durchschnitt entsprechende Finanzierung bei gleichzeitig Effizienz steigernden Strukturformen und Ausgabekritik. Dabei sind öffentliche Ausgaben stärker als aktuell in den frühen Bildungsbereich zu verteilen sowie in die Förderung sozial Schwacher zu investieren.
- Eine Mittelerhöhung in den Teilbereichen des Bildungssystems wird jeweils abhängig gemacht von Effektivierungsmaßnahmen vor Ort.
- Die Bildungseinrichtungen sind über eine Basisfinanzierung und über eine von den Schülerzahlen abhängige Prämie (Bildungsgutscheine) zu finanzieren. Bei Hochschulen kommen Studienbeiträge der Studierenden hinzu.
- Im Erwachsenenbereich wird die Finanzierung der Bildung in stärkerem Maße privaten Haushalten auferlegt. Mit einer solchen Gebührenfinanzierung darf eine Benachteiligung hinsichtlich der Teilnahme an Bildungsangeboten im tertiären und quartären Bereich keinesfalls verbunden sein.
- Zur Finanzierung der Lebenshaltungskosten und der Studienbeiträge erhalten alle Studierenden (a) direkte Zuschüsse, die aus den bisherigen indirekten Elternförderungen (Elternfreibeträge, Wohngeld etc.) gespeist werden, (b) Rückflüsse aus staatlich gefördertem Bildungssparen sowie (c) Bildungskredite, die in Abhängigkeit von und aus dem späteren Einkommen der Absolventen refinanziert werden. Diese Finanzierung sollte in erheblichem Maße durch ein leistungsbezogenes Stipendiensystem ergänzt werden. Der Bund ist für die Etablierung eines derartig umorganisierten BAföG-Systems verantwortlich.

12.10 Erfolge und nicht intendierte Effekte höherer Bildungsbeteiligung von Frauen

- Bei der Einführung von Maßnahmen zur Erweiterung von Bildungsgerechtigkeit müssen zukünftig damit einhergehende Entwicklungsprozesse in anderen gesellschaftlichen Bereichen parallel untersucht werden, um unerwünschten Entwicklungen rechtzeitig entgegenwirken zu können.
- Es gehört zu den wichtigen Zielen künftiger Bildungspolitik, einer zunehmenden Bildungsbenachteiligung von Jungen im allgemein bildenden Schulsystem strikt entgegenzuwirken. In diesem Sinne müssen auch Anreize geschaffen werden, um vermehrt Männer für pädagogische Berufe zu gewinnen.
- Für Mädchen und Jungen müssen pädagogische Konzepte entwickelt werden, die das Interesse an „männer- bzw. frauentypischen“ Fächern oder Berufen beim jeweils anderen Geschlecht wecken. Dies hilft zu vermeiden, dass Frauen sich hauptsächlich Berufsfelder auswählen, die auf den „unteren“ Rängen der Berufshierarchie zu finden sind.

- Das Studium, die Absolvierung einer beruflichen Ausbildung und wissenschaftliche Karrieren sind in Deutschland schwer vereinbar mit Elternschaft. Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben künftiger Bildungspolitik, diesen Zustand durch eine konsequente Unterstützung von Familien durch Kinderbetreuung und finanzielle Transferleistungen zu beenden.
- Der flächendeckenden Einrichtung von kostenfreien Kindertagesstätten und Ganztagschulen kommt, auch unter dem Gesichtspunkt der Ermöglichung des Kinderwunsches bei Hochqualifizierten, eine besondere Funktion zu.
- Es gehört zu den vorrangigen, weniger bildungs- als gesellschaftspolitischen Aufgaben, Väter zu motivieren und es ihnen zu ermöglichen, Familienarbeit zu leisten, um die klassischen Verteilungsmuster von Berufs- und Familienarbeit im Interesse der Betroffenen, aber auch der Gesamtgesellschaft aufzubrechen.

12.11 Fazit

Die Handlungsempfehlungen des vorliegenden Jahresgutachtens des **AKTIONSRATSBILDUNG** wären vor zehn Jahren nicht formulierbar gewesen, weil der Forschungsstand ein verantwortbares Urteil und vor allem verantwortbare Empfehlungen gar nicht erlaubt hätte. Das ist heute anders. Gleichwohl ist die Bildungsforschung von einer Datenbasis, wie sie beispielsweise dem Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung vorliegt, noch weit entfernt, und sie wird im Gegensatz zu ökonometrischen Analysen immer auch qualitative Betrachtungen enthalten müssen. Das ist wichtig zu wissen, damit in der Rezeption keine Scheingenauigkeit suggeriert wird.

Die vorgelegten Handlungsempfehlungen befinden sich deshalb auf einem mittleren Abstraktionsniveau und sind in der politischen wie der pädagogischen Praxis vor Ort zu spezifizieren. Wollte man sie weiter verallgemeinern und gleichsam auf drei Formeln bringen, so lautete ihr Fazit etwa so:

Bildungungerechtigkeit ist ein Syndrom, für das mindestens drei Faktoren ursächlich sind:

- Barrieren beim Zugang zu einzelnen Stationen des Bildungssystems.
- Ein hermetischer Abschluss der einzelnen Teile des Bildungssystems gegeneinander.
- Eine kollektive Verantwortungslosigkeit gegenüber dem niedrigen Leistungsstand des Bildungssystems.

Diese Faktoren müssen neutralisiert werden. Dazu sind erforderlich:

- Eine frühe Öffnung des gesamten Bildungssystems für Lernende, unabhängig von Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft sowie gesellschaftlicher Zugehörigkeit.
- Eine systematische Durchlässigkeit an den Grenzen der einzelnen Bildungseinrichtungen für möglichst lange Phasen der Lernbiografie.
- Die Durchsetzung eines Systems der Qualitätssicherung für Unterricht, Prüfungen und das pädagogische Personal im Sinne persönlicher Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler.

Literatur

- Appel, S. (in Zusammenarbeit mit Rutz, G.) (1998): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. – Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Aquin, T. v. (1934): Summe der Theologie. Die sittliche Weltordnung. – Bd. 2 – Leipzig.
- Aristoteles (1990): Nikomachische Ethik. – Stuttgart.
- Auferkorte-Michaelis u. a. 2006 = Auferkorte-Michaelis, N./Metz-Göckel, S./Wergen, J./Klein, A. (unter Mitarbeit von Möller, C./Kociemba, E.) (2006): „Junge Elternschaft und Wissenschaftskarriere“. Wie kinderfreundlich sind Wissenschaft und Universitäten? Dortmund. – URL: http://zeus.zeit.de/online/2006/15/studie_dortmund.pdf – Download vom 01.09.2006.
- Augustini, A. (1904): Hipponiensis Episcopi epistulae. Hrsg. von A. Goldbacher. – Teil III Vindoborae – o. O.
- Avenarius u. a. 2003 = Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. – URL: http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_1610b.pdf – Download vom 20.02.2006.
- Baumert, J. (2006): Zur Entwicklung der Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum. (Vortrag anlässlich der Emeritierung von Helmut Fend) – Zürich.
- Baumert, J./Carstensen, C. H./Siegler, Th. (2005): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? – Münster: Waxmann, S. 323-365.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. – Opladen: Leske + Budrich, S. 261-331.
- Becker, R. (1991): Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf. Eine Längsschnittuntersuchung von drei Geburtskohorten. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24, S. 351-364.
- Becker, R. (1993): Zur Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für den Berufsverlauf. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Weiterbildungs- und Berufschancen. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. – Neuwied: Luchterhand, S. 61-86.
- Becker, R. (2000): Selektive Weiterbildungschancen und Exklusion von Arbeitslosen in Ostdeutschland. In: Büchel, F./Diewald, M./Krause, P./Mertens, A./Solga, H. (Hrsg.): Zwischen drinnen und draußen – Soziale Ausgrenzung am deutschen Arbeitsmarkt. – Opladen: Leske + Budrich, S. 95-106.
- Becker, R./Hecken, A. E. (2005): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-168.
- Becker, R./Schömann, K. (1996): Berufliche Weiterbildung und Einkommensdynamik. Eine Längsschnittstudie mit besonderer Berücksichtigung von Selektionsprozessen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48. Jg., H. 3, S. 426-461.
- Behringer, F. (1995): Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 64, S. 26-50.
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Bénabou, R./Kramarz, F./Prost, C. (2004): Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992. Publié dans: Économie et Statistique 380, pp. 3-29.
- Bergheim, S. (2005): Humankapital wichtigster Wachstumstreiber. Erfolgsmodelle für 2020, Frankfurt am Main. – URL: http://www.dbresearch.de/PROD/DBR_INTERNET_DE-PROD/PROD000000000188568.pdf – Download vom 14.06.2005.
- Berghoff u. a. 2006 = Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Müller-Böling, D./Rölle, D. (2006): HochschulRanking. Vorgehensweise und Indikatoren. Arbeitspapier 75. – Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven, Berlin/Potsdam. – URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/Bericht.pdf> – Download vom 28.08.2006.
- Bishop, J. (2006): Drinking from the fountain of knowledge: Student incentive to study and learn – Externalities, information problems and peer pressure. In: Hanushek, E. A./Welch, F. (Eds.): Handbook of the Economics of Education. – Vol. 2 – Amsterdam: North-Holland, pp. 909-944.
- Blau, D./Currie, J. (2006): Pre-school, day care, and after-school care: Who's minding the kids? In: Hanushek, E. A./Welch, F. (Eds.): Handbook of the Economics of Education. – Vol. 2 – Amsterdam: North-Holland, pp. 1163-1278.
- Blömeke, S. (2006): Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., H. 3, S. 393-416.
- Blossfeld, H.-P. (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß – Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. – Frankfurt/New York: Campus.
- Blossfeld, H.-P. (1992): Unterschiedliche Systeme der Berufsbildung und Anpassung an Strukturveränderungen im internationalen Vergleich. In: Blossfeld, H.-P./Klemm, K./Krug, W./Pichler, E./Sheldon, G./Tessaring, M.: Ökonomie und Politik beruflicher Bildung – Europäische Entwicklungen (Sonderdruck). Hrsg. von D. Sadowski/A. Timmesfeld – Berlin: Duncker & Humboldt, S. 45-60.
- Blossfeld, H.-P. (1995): The new role of women. Family formation in modern societies. – Boulder (CO.): Westview Press.
- Blossfeld, H.-P./Drobnič, S. (2001): Careers of couples in contemporary societies. From male breadwinner to dual earner families. – Oxford: Oxford University Press.
- Blossfeld, H.-P./Hakim, C. (1997): Between equalization and marginalization. Part-time working women in Europe and the United States of America. – Oxford: Oxford University Press.
- Blossfeld, H.-P./Huinink, J. (1991): Human capital investments or norms of role transition? How women's schooling and career affects the process of family-formation. In: American Journal of Sociology 97, pp. 143-168.
- Blossfeld, H.-P./Timm, A. (2003): Who marries whom? Educational systems as marriage markets in modern societies. A comparison of thirteen countries. European Studies of Population. – Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers.

- Böhnke, P. (1997): Zum Stellenwert beruflicher Weiterbildung in den ersten Jahren des Erwerbsverlaufs. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur beruflichen Weiterqualifizierung der Geburtsjahrgänge 1954-56 und 1959-61. –Diplomarbeit–Berlin: Freie Universität Berlin.
- Bornkamm, H. (1942): *Iustitia dei in der Scholastik und bei Luther.* (Nachdruck Vaduz 1964). In: *Archiv für Reformationsgeschichte*, 39. Jg., S. 1-46.
- Bos u. a. 2003a = Bos, W./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R./Voss, A./Badel, I./Platzmeier, N. (2003a): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* – Münster: Waxmann, S. 69-142.
- Bos u. a. 2003b = Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.) (2003b): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* – Münster: Waxmann.
- Bos u. a. 2004a = Bos, W./Valtin, R./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Voss, A./Badel, I./Platzmeier, N. (2004a): Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich.* – Münster: Waxmann, S. 49-92.
- Bos u. a. 2004b = Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004b): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich.* – Münster: Waxmann, S. 191-228.
- Bos, W./Stubbe, T. (2006): Schullaufbahneempfehlungen und Schulformentscheidungen in Klasse 4. Befunde aus der IGLU-Studie für die Bundesrepublik Deutschland und Nordrhein-Westfalen. In: *Schulverwaltung NRW. Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur*, 17. Jg., H. 5, S. 137-139.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. – Bonn. – URL: http://www.bmbf.de/pub/wslsd_2003.pdf – Download vom 23.08.2006.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005a): *Berufsbildungsbericht 2005.* – Bonn/Berlin.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005b): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. – Bonn/Berlin.
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2002): „Standortfaktor Schule“. Begabung fördern, Lernen differenzieren, Berlin. – URL: [http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/StandortfaktorSchule\\$file/Standortfaktor%20Schule.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/StandortfaktorSchule$file/Standortfaktor%20Schule.pdf)–Download vom 18.08.2006.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2006): Bildung schafft Zukunft. Bessere Bildungschancen durch frühe Bildung. Positionspapier zur Frühkindlichen Bildung. – Berlin. – URL: [http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/BF7BEC1924EC1DB0C12571C40049D886/\\$file/FruehkindlicheBildung.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/BF7BEC1924EC1DB0C12571C40049D886/$file/FruehkindlicheBildung.pdf) – Download vom 20.09.2006.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1973): Bildungsgesamtplan. – Bd. 1 – Stuttgart.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. – Bonn.
- Buttler, F. (1994): Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 27. Jg., H. 1, S. 33-42.
- Card, D. (1999): The causal effect of education on earnings. In: Ashenfelter, O./Card, D. (Eds.): Handbook of Labor Economics. – Vol. 3 A – Amsterdam: North-Holland, pp. 1801-1863.
- Cortina u. a. 2005 = Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – 2. Aufl. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Cortina, K. S./Trommer, L. (2003): Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 342-391.
- Cunha u. a. 2006 = Cunha, F./Heckman, J. J./Lochner, L./Masterov, D. V. (2006): Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In: Hanushek, E. A./Welch, F. (Eds.): Handbook of the Economics of Education. – Vol. 1 – Amsterdam: North-Holland, pp. 697-812.
- Dalehefte u. a. 2003 = Dalehefte, I. M./Rimmele, R./Seidel, T./Prenzel, M./Meyer, L. (2003): Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht: Die zweite Erhebungsrunde. 64. AEPF-Tagung. – Hamburg.

- Darling-Hammond, L./Wise, A. E./Klein, S. P. (1999): A License to teach. Raising standards for teaching. – San Francisco: Jossey-Bass.
- Dierkes, M./Merkens, H. (2002): Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Gutachten erstellt für die Enquete Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft“ des Deutschen Bundestages. – Berlin.
- Dörfler, K./Fuchs, J. (2005): Demographische Effekte sind nicht mehr zu bremsen. In: IAB Kurzbericht, H. 11, S. 1-5.
- Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (Hrsg.) (2006): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Educational Policy Institute (EPI) (2005): Global higher education rankings. Affordability and accessibility in comparative perspective, Washington, D.C. – URL: <http://www.educationalpolicy.org/pdf/Global2005.pdf> – Download vom 07.08.2006.
- Egner, U. (2001): Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung. CVTS 2: Methodik und erste Ergebnisse. In: Wirtschaft und Statistik 12, S. 1008-1020.
- Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung 40. – Mannheim.
- Euler, D./Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. (Unveröffentlichte Schrift für das BMBF) – Nürnberg/St. Gallen.
- Faust, G. (2006): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 3, S. 328-347.
- Fitzenberger, B./Prey, H. (1998): Beschäftigungs- und Verdienstwirkungen von Weiterbildungsmaßnahmen im ostdeutschen Transformationsprozess: Eine Methodenkritik. In: Pfeiffer, F./Pohlmeier, W. (Hrsg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. – Baden-Baden: Nomos, S. 39-96.
- Fitzenberger, B./Prey, H. (2000): Evaluating public sector sponsored training in East Germany. In: Oxford Economic Papers 52, Vol. 3, pp. 497-520.
- Fölling-Albers, M./Hartinger, A./Mörtl-Hafizovic, D. (2004): Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 5, S. 727-747.
- Friedrich, M. (2006): Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit. Chancen der Jugendlichen 2005 erneut verschlechtert. In: BIBB BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., H. 3, S. 7-11.

- Fuchs, K. (2005): Wovon der Besuch einer Kindertageseinrichtung abhängt ...! Eine Auswertung des Mikrozensus für Kinder bis zum Schuleintritt. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunde und Perspektiven. – Weinheim: Juventa, S. 157-173.
- Gericke, T. (2003): Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. – München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (o. J.): Bildung 2015. Entwurf eines Bildungskonzepts der GEW, Frankfurt am Main. – URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary4629/bildung2015.pdf> – Download vom 01.09.2006.
- Goodlad, J. I. (1991): Teachers for our nation's schools. – San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Goodson, I. F./Hopmann, St./Riquarts, K. (Hrsg.) (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchungen zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. – Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Hanushek, E. A. (in Druck): Some U.S. evidence on how the distribution of educational outcomes can be changed. In: Wößmann, L./Peterson, P. E. (Eds.): Schools and the Equal Opportunity Problem. – Cambridge, MA: MIT Press.
- Hanushek u. a. 1994 = Hanushek, E. A./Benson, C. S./Freeman, R. B./Jamison, D. T./Levin, H. M./Maynard, R. A./Murnane, R. J./Rivkin, S. G./Sabot, R. H./Solmon, L. C./Summers, A. A./Welch, F./Wolfe, B. L. (1994): Making schools work: Improving performance and controlling costs. – Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Hartman, D. P./Weil, R. (1997): Developing a performance pay plan for teachers: A process, not an event. – URL: <http://www.aft.org/topics/teacher-quality/downloads/perfplan.pdf> – Download vom 15.08.2006.
- Heckman, J. J. (2000): Policies to foster human capital. In: Research in Economics 54, Vol. 1, pp. 3-56.
- Heckman, J. J./LaLonde, R./Smith, J. A. (1999): The economics and econometrics of active labor market programs. In: Ashenfelter, O./Card, D. (Eds.): Handbook of Labor Economics. – Vol. 3 A – Amsterdam: North-Holland, pp. 1865-2097.
- Hegel, G. W. F. (1989): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hiebert u. a. 2003 = Hiebert, J./Gallimore, R./Garnier, K./Bogard Givvin, K./Hollingsworth, J./Jacobs, J./Chui, A. M. Y./Wearne, D./Smith, M./Kersting, N./Manaster, A./Tseng, E./Etterbeek, W./Manaster, C./Gonzales, P./Stigler, J. W. (2003): Teaching mathematics in

- seven countries. Results from the TIMSS 1999 video study. – Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Hill, P. (2005): „Market prompts bursary reviews“. In: The Times Higher Education Supplement, 01.07.2005, p. 8.
- Holtappels, H. G. (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. – Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2006): Stichwort: Ganztagsschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 1, S. 5-29.
- Holtappels u. a. 2004 = Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeifer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2004): Jahrbuch der Schulentwicklung. – Bd. 13 – Weinheim/München: Juventa.
- Hoxby, C. M. (2003): School choice and school competition: Evidence from the United States. In: Swedish Economic Policy Review 10, Vol. 3, pp. 9-65.
- Hübler, O. (1997): Evaluation beschäftigungspolitischer Maßnahmen in Ostdeutschland. Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 216, S. 21-44.
- Hübler, O. (1998): Berufliche Weiterbildung und Umschulung in Ostdeutschland – Erfahrungen und Perspektiven. In: Pfeiffer, F./Pohlmeier, W. (Hrsg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. – Baden-Baden: Nomos, S. 97-132.
- Hübler, O./König, A. (1999): Betriebliche Weiterbildung, Mobilität und Beschäftigungsdynamik. Empirische Untersuchungen mit Individual- und Betriebsdaten. Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 219, S. 165-193.
- Hujer, R./Maurer, K.-O./Wellner, M. (1998): Kurz- und langfristige Effekte von Weiterbildungsmaßnahmen auf die Arbeitslosigkeitsdauer in Westdeutschland. In: Pfeiffer, F./Pohlmeier, W. (Hrsg.): Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg. – Baden-Baden: Nomos, S. 197-222.
- Hume, D. (1929): Untersuchung über die Prinzipien der Moral. – Leipzig: Meiner.
- Ingenkamp, K. (1993): Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In: Olechowski, I. R./Persey, E. (Hrsg.): Frühe schulische Auslese. – Frankfurt am Main: Lang, S. 68-101.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (2005): Einstiegsqualifizierung ist für junge Menschen mit Vermittlungsschwierigkeiten Tor zur Berufsausbildung. Ergebnisse des zweiten Zwischenberichts zum EQJ-Programm. – URL: http://doku.iab.de/chronik/31/2005_12_01_31_eqizwischenbericht2.pdf – Download vom 11.09.2006.

- Institut für Schulentwicklungsforschung (2006): Entwicklung ist messbar: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Selbstständige Schule“. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Ipffing, H. J. (1981): Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. – Bonn.
- Jaeger u. a. 2005 = Jaeger, M./Leszczensky, M./Orr, D./Schwarzenberger, A. (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung, Hannover. – URL: <http://www.his.de/Service/Publikationen/Presse/pm-kia200513> – Download vom 08.12.2006.
- Kirchenamt der evangelischen Kirche in Deutschland/Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1997): Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland. – Hannover/Bonn.
- Kleimann, B./Wannemacher, K. (2004): E-Learning an deutschen Hochschulen. Von der Projektentwicklung zur nachhaltigen Implementierung, Hannover. – URL: <http://www.his.de/Abt3/Neuemedien/medien6a> – Download vom 01.09.2006.
- Klieme u. a. 2003 = Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. – Bonn: BMBF.
- Klieme u. a. 2006 = Klieme, E./Eichler, W./Helmke, A./Lehmann, R. H./Nold, G./Rolff, H.-G./Schröder, K./Thomé, G./Willenberg, H. (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). – Frankfurt am Main: DIPP.
- Klöß, H. P./Plünnecke, A. (2006): Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland: eine bildungsökonomische Einordnung. In: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland – Eine bildungsökonomische Reformagenda. – Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Klose, C./Bender, S. (2000): Berufliche Weiterbildung für Arbeitslose – ein Weg zurück in Beschäftigung? Analyse einer Abgängerkohorte des Jahres 1986 aus Maßnahmen zur Fortbildung und Umschulung mit der ergänzten IAB-Beschäftigtenstichprobe 1975-1990. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33, S. 421-444.
- Kluge, J./Schmidt, C. M. (2002): Can training and employment subsidies combat European unemployment? In: Economic Policy 17, Vol. 35, pp. 410-448.

- Koch, S./Gräsel, C. (2004): Schulreformen und Neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: Koch, S./Fisch, R. (Hrsg.): Schulen für die Zukunft: Neue Steuerung im Bildungswesen. Grundlagen der Schulpädagogik. – Bd. 51 – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köller, O./Prenzel, M. (Hrsg.) (2006): Themenheft Kompetenzmodelle. Unterrichtswissenschaft 34, H. 3.
- Köller u. a. 2004 = Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtkke, O. (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. – Opladen: Leske + Budrich.
- Konietzka, D. (2004): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281-310.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2004a): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03. – Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. – Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006a): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsgrundlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. – URL: <http://www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf> – Download vom 15.05.2006.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006b): Zentrale oder dezentrale Abiturprüfungen in den Ländern. – URL: <http://www.kmk.org/schul/zdzabi.htm> – Download vom 27.08.2006.
- Kuwan, H./Thebis, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung 2003. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn.
- Kuwan u. a. 2003 = Kuwan, H./Thebis, F./Gnahn, D./Sandau, E./Seidel, S. (2003): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn.
- Lavy, V. (2002): Evaluating the effect of teachers' group performance incentives on pupil achievement. In: Journal of Political Economy 110, Vol. 6, pp. 1286-1317.

- Lechner, M. (2000): An evaluation of public-sector-sponsored continuous vocational training programs in East Germany. In: *Journal of Human Resources* 35, Vol. 2, pp. 347-375.
- Leutner u. a. 2004 = Leutner, D./Klieme, E./Meyer, K./Wirth, J. (2004): Problemlösen. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, R./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.* – Münster: Waxmann, S. 147-175.
- Leuven, E./Oosterbeek, H. (2006): The effectiveness of human capital policies for disadvantaged groups in the Netherlands. In: Wößmann, L./Peterson, P. E. (Eds.): *Schools and the Equal Opportunity Problem.* – Cambridge, MA: MIT Press.
- Lohre, W. (2004): „Selbstständige Schule“: Konzept und Profil eines gemeinsamen Projektes des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung. In: Koch, S./Fisch, R. (Hrsg.): *Schulen für die Zukunft: Neue Steuerung im Bildungswesen. Grundlagen der Schulpädagogik.* – Bd. 51 – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 141-152.
- Mayer, K. U. (2000): Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kocka, J./Offe, K. (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit.* – Frankfurt am Main: Campus, S. 383-410.
- Müller, U./Ziegele, F./Langer, M. F. (2006): Studienbeiträge: Regelungen der Länder im Vergleich. Arbeitspapier 78. – Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. – URL: http://www.che.de/downloads/Vergleich_Gebuehrengesetze_AP78.pdf – Download vom 01.09.2006.
- Müller-Böling, D. (1994): Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? Hochschulen als Vorstellungstereotypen. In: *Forschung & Lehre*, H. 7, S. 272-275.
- Müller-Böling, D. (1997): Zur Organisationsstruktur von Universitäten. In: *Die Betriebswirtschaft*, 57. Jg., S. 603-614.
- Müller-Böling, D. (2000): *Die entfesselte Hochschule.* – Gütersloh: Bertelsmann.
- Müller-Böling, D. (2006): Hochschule und Profil – zwischen Humboldt und Markt? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik.* – Bd. 1 – Bonn, S. 15-23.
- Nickell, S. (2004): Poverty and worklessness in Britain. In: *Economic Journal* 114, Vol. 494, pp. 1-25.

- Oelkers, J./Reusser, K. (2006): Expertise „Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen.“ (Unveröffentlichtes Manuskript) – Zürich: Pädagogisches Institut.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2004a): Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. – Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2004b): Education at a Glance 2004. Briefing Notes for Germany, Paris. – URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/14/33714671.pdf> – Download vom 01.09.2006.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2004c): Education at a Glance: OECD Indicators 2004. – Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2005): Education at a Glance: OECD Indicators 2005. – Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2006a): Die OECD in Zahlen und Fakten 2006. – Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2006b): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006. – Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2006c): Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. – Paris.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. – Zürich: Rüegger.
- Ostermeier, C./Prenzel, M. (2006): What can we learn from different forms of evaluation: Experiences of quality development program in mathematics and science instruction. In: Bennett, J./Holeman, J./Millar, R. (Eds.): Making the Difference: Evaluation as a Tool for Improving Science Education. – Münster: Waxmann, pp. 145-158.
- Pätzold, G. (2006): Kein Durchblick für benachteiligte Jugendliche? Studie der Universität Dortmund belegt mangelnde Kooperation bei Fördermaßnahmen. – URL: <http://idw-online.de/pages/de/news171677> – Download vom 21.08.2006.
- Pannenberg, M. (1995): Weiterbildungsaktivitäten und Erwerbsbiographie. Eine empirische Analyse für Deutschland. – Frankfurt am Main: Campus.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. – München: Piper.

- Pfeiffer, F./Reize, F. (2000): Formelle und informelle berufliche Weiterbildung und Verdienst bei Arbeitnehmern und Selbständigen. ZEW-Diskussionspapier, No. 00-01. – Mannheim. – URL: <http://bibserv7.bib.uni-mannheim.de/madoc/volltexte/2004/580/pdf/dp0001.pdf> – Download vom 15.08.2006.
- Pischke, J.-S. (2001): Continuous training in Germany. In: Journal of Population Economy, Vol. 14, pp. 523-548.
- Platon (1988): Der Staat. Sämtliche Dialoge. – Bd. 5 – Hamburg: Felix Meiner.
- Prager, J. U./Wieland, C. (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Bertelsmann_-_Studie_Jugend_und_Beruf.pdf – Download vom 01.09.2006.
- Prenzel, M. (2000): Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: Ein Modellversuchsprogramm von Bund und Ländern. In: Unterrichtswissenschaft, 28. Jg., H. 2, S. 103-126.
- Prenzel u. a. 2004 = Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster: Waxmann.
- Prenzel u. a. 2005a = Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.) (2005a): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? – Münster: Waxmann.
- Prenzel u. a. 2005b = Prenzel, M./Carstensen, C. H./Senkbeil, M./Ostermeier, C./Seidel, T. (2005b): Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 4, S. 487-501.
- Prenzel u. a. 2006 = Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Schiefele, U. (Hrsg.) (2006): PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahrs. – Münster: Waxmann.
- Prey, H. (1999): Wirkungen staatlicher Qualifizierungsmaßnahmen. Eine empirische Untersuchung für die Bundesrepublik Deutschland. – Bern: Haupt.
- Ramm u. a. 2004 = Ramm, G./Prenzel, M./Heidemeier, H./Walter, O. (2004): Soziokulturelle Herkunft: Migration. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, R./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster: Waxmann, S. 254-272.

- Randelzhofer, A. (1997): Der Mann vor dem Gesetz – gleichberechtigt? In: Lenzen, D./Mattenkloft, G. (Hrsg.): Der Mann = Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 6., H. 2, S. 145-160.
- Rentsch, T. (1995): Aristoteles: Über Gerechtigkeit. In: Philosophie – Ethik, H. 2, S. 127-129.
- Reusser, K. (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 5. Jg., H. 2, S. 8-18.
- Rheinberg, F. (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim: Beltz, S. 59-71.
- Roeder, P. M. (1997): Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluß der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarschule. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. – Weinheim: Beltz, S. 405-421.
- Roßbach, H.-G. (2001): Die Einschulung in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V. – Frankfurt am Main, S. 145-174.
- Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. – Bd. 1 – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-174.
- Roßbach, H.-G. (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim: Beltz, S. 280-292.
- Roth u. a. 2006 = Roth, K. J./Druker, S. L./Garnier, H. E./Lemmens, M./Chen, C./Kawanaka, T./Rasmussen, D./Trubacova, W./Warvi, D./Okamoto, Y./Gonzales, P./Stigler, J. W./Gallimore, R. (2006): Teaching science in five countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study. Statistical analysis report. – Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, US. Department of Education.
- Rousseau, J.-J. (1977): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Hrsg. von H. Brockard. – Stuttgart: Reclam.
- Schömann, K./Becker, R. (2002): Access to training for the unemployed in Germany. In: Schömann, K./O'Connell, P. J. (Eds.): Education, Training and Employment Dynamics: Transitional Labour Markets in the European Union. – Cheltenham: Edward Elgar, pp. 153-185.

- Schömann, K./Becker, R./Zühlke, S. (1997): Further education and occupational careers in East Germany: A longitudinal study on participation in further education and its impact on employment prospects. In: Dunn, T./Schwarze, J. (Eds.): Proceedings of the 1996 International Conference of German Socio-Economic Panel Study User. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 66, S. 187-196.
- Schömann, K./Leschke, J. (2004): Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-391.
- Schneider, K./Weingardt, M. (2005): Anforderungsprofile der Wirtschaft und Leistungsprofile der Hauptschüler und -schülerinnen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung im Bereich der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg. – Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Schrader, F.-W./Helmke, A. (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim: Beltz, S. 45-58.
- Schütz, G./Ursprung, H. W./Wößmann, L. (2005): Education policy and equality of opportunity. CESifo Working Paper 1518. – Munich.
- Schütz, G./Wößmann, L. (2005): Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? In: ifo Schnelldienst 58, H. 21, S. 15-25.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 265-302.
- Seidel, T. (in Druck): The role of student characteristics in studying micro teaching-learning environments. Learning environments research.
- Seidel, T./Prenzel, M. (in Druck): Assessment in large scale studies. In: Hartig, J./Klieme, E./Leutner, D. (Hrsg.): Assessment of Competencies in Educational Contexts: State of the Art and Future Prospects.
- Seidel, T./Prenzel, M./Kobarg, M. (2006): Jedem das Seine, allen das Gleiche: Ist der Unterricht in Deutschland adaptiv? Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). – Frankfurt am Main.
- Seidel u. a. 2006 = Seidel, T./Prenzel, M./Rimmele, R./Dalehefte, I. M./Herweg, C./Kobarg, M./Schwindt, K. (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., H. 6, S. 799-821.

- Seidel, T./Shavelson, R. J. (eingereicht): Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*.
- Shavit, Y./Blossfeld, H.-P. (1993): *Persisting barriers. A comparative study of educational inequality in thirteen countries.* – Boulder (CO.): Westview Press.
- Sinn, H.-W. (2006): Alte Ideologien. In: *Wirtschaftswoche*, Nr. 13 vom 13.03.2006, S. 250.
- Solga, H. (2005a): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. – Opladen: Barbara Budrich.
- Solga, H. (2005b): Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.* – 2. Aufl. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 710-754.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2000): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende und berufliche Schulen 1950 bis 1999. Fachserie 11, Reihe S2.* – Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2004): *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2002/03.* – Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Bundesamt (2005a): *Deutliche Ost-West-Unterschiede im Ausmaß der Kinderlosigkeit*, Wiesbaden. – destatis online: URL: <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2005/p3660024.htm>. – Download vom 01.11.2006.
- Statistisches Bundesamt (2005b): *Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1.* – Wiesbaden. – destatis online: URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspathstruktur,vollanzeige.csp&ID=1017003> – Download vom 01.09.2006.
- Statistisches Bundesamt (2005c): *Hochschulstandort Deutschland 2005*, Wiesbaden. – destatis online: URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1018407> – Download vom 01.09.2006.
- Statistisches Bundesamt (2006a): *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2004. Fachserie 11, Reihe 4.3.1.* – Wiesbaden. – destatis online: URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1018170> – Download vom 01.09.2006.

- Statistisches Bundesamt (2006b): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3. – Wiesbaden. – destatis online: URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspathstruktur,vollanzeige.csp&ID=1018901> – Download vom 01.09.2006.
- Stigler u. a. 1999 = Stigler, J. W./Gonzales, P./Kawanaka, T./Knoll, S./Serrano, A. (1999): The TIMSS Videotape Classroom Study. Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States. – Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Struck, P. (2004): Die 15 Gebote des Lernens. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. – Weinheim/Basel: Beltz.
- Thiel, O./Valtin, R. (2002): Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. In: Valtin, R.: Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. – Weinheim: Juventa, S. 67-76.
- Tietze, W./Förster, Ch. (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. – München: Deutsches Jugendinstitut, S. 31-66.
- Troltsch, K. (2006): 1,6 Millionen Jugendliche im Abseits? Strukturelle Ausbildungslosigkeit in Deutschland. In: BIBB BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 3, S. 44-46.
- Uhly, A./Granato, M. (2006): Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt? In: BIBB BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 3, S. 51-55.
- Ulrich, J. G. (2006a): Wie groß ist die „Lehrstellenlücke“ wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus. In: BIBB BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., H. 3, S. 12-16.
- Ulrich, J. G. (2006b): Transparenz auf dem Ausbildungsmarkt. Aktuelle Lage, Intransparenzen und Lösungsmöglichkeiten. (Unveröffentlichte Vorlage für die Sitzung 1/2006 des Hauptausschusses des BIBB).
- Usher, A./Savino, M. (2006): A World of Difference. A Global Survey of University League Tables, Washington, D.C. – URL: <http://www.educationalpolicy.org/pdf/World-of-Difference-200602162.pdf> – Download vom 01.08.2006.

- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. – Opladen: Leske + Budrich.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2004): Bildung neu denken! Das Finanzkonzept. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2005): Bildung neu denken! Das juristische Konzept. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiß, M. (1998): Schulautonomie im Licht mikroökonomischer Bildungsforschung. In: Weizsäcker, R. K. v. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens. Schriften des Vereins für Socialpolitik. – Bd. 262 – Berlin: Duncker & Humblot, S. 15-47.
- Weiß, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Beiträge zur Bildungs- und Gesellschaftspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft, Nr. 242. – Köln.
- Wößmann, L. (2005a): The effect heterogeneity of central exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. In: Education Economics 13, Vol. 2, pp. 143-169.
- Wößmann, L. (2005b): Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. In: ifo Schnelldienst 58, H. 19, S. 18-27.
- Wößmann, L. (2005c): Kleinere Klassen = bessere Leistungen? In: ifo Schnelldienst 58, H. 17, S. 6-15.
- Wößmann, L. (2006a): Der private wirtschaftliche Nutzen der Bildung: Empirische Evidenz. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium 35, H. 7, S. 384-390.
- Wößmann, L. (2006b): Efficiency and equity of European education and training policies. (Background paper for the Staff Working Paper (SWP) that will accompany the communication of the European Commission on "Efficiency and Equity in European Education and Training Systems").
- Zimmer, K./Brunner, M./Lüdtke, O./Prenzel, M./Baumert, J. (in Druck): Die PISA-Spitzengruppe in Deutschland: Eine Charakterisierung hochkompetenter Jugendlicher. In: Heller, K. A./Ziegler, A. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. – Münster: LIT-Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Determinanten und Implikationen von Bildungs(un)gerechtigkeit	15
Abbildung 2: Mittelwert und Streuung der mathematischen Kompetenz in den OECD-Staaten	25
Abbildung 3: Mathematische Kompetenz in Relation zur Kopplung von Herkunft und Kompetenz (Varianzaufklärung $[R^2]$ durch den ESCS-Index) bei PISA 2003	32
Abbildung 4: Lesekompetenz nach Dauer des Besuchs von Vorschule oder Kindergarten	38
Abbildung 5: Idealtypische Verteilung der Grundschul Kinder auf die weiterführenden Schulformen nach Leseleistung in Prozent	46
Abbildung 6: Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach Lesekompetenz der Kinder in Prozent	47
Abbildung 7: Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach mathematischer Kompetenz der Kinder in Prozent	48
Abbildung 8: Testleistungen, differenziert nach der Deutschnote und Lesetestleistung	50
Abbildung 9: Testleistungen, differenziert nach der Mathematiknote und Mathematiktestleistung	51
Abbildung 10: Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung in Deutschland von 1979 bis 2003 in Prozent	65
Abbildung 11: Kompetenzentwicklungen von Schulklassen in Physik im Verlauf eines Schuljahres	73
Abbildung 12: Prozentuale Verteilung von Lehrerfragen mit unterschiedlichen kognitiven Niveaus im Physikunterricht	78
Abbildung 13: Die Komplementarität zwischen Schulautonomie und externen Prüfungen	95
Abbildung 14: Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit vom Bildungsniveau in Deutschland	114
Abbildung 15: Relatives Erwerbseinkommen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau	115
Abbildung 16: Ungleichheit der Bildung und Ungleichheit von Einkommen	116
Abbildung 17: Bildungsausgaben pro Schüler (relativ zum BIP pro Kopf)	118
Abbildung 18: Ertrag eines zusätzlich ausgegebenen Euro auf verschiedenen Bildungsniveaus	121
Abbildung 19: Nettokosten von Interventionen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit	123
Abbildung 20: Auszubildende 2005 in den jeweils fünf am stärksten von Männern bzw. Frauen besetzten Ausbildungsberufen nach Geschlecht	128
Abbildung 21: Studienanfänger (1. Hochschulsesemester) im Studienjahr 2004 nach Fächern und Geschlecht	129

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mathematische Kompetenz nach Migrationshintergrund bei PISA 2003	34
Tabelle 2: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach Testleistung im Lesen und weiterführender Schulform in Prozent	49
Tabelle 3: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach Testleistung in Mathematik und weiterführender Schulform in Prozent	49
Tabelle 4: Prozentuale Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Ländergruppen von 1991 bis 2003	69
Tabelle 5: Kompetenzprofile einzelner Schüler	76
Tabelle 6: Prozentualer Mädchen-/Frauenanteil nach Schularten von 1950 bis 2004	126
Tabelle 7: Prozentualer Frauenanteil an Studienberechtigten und Studienanfängern nach Hochschularten von 1992 bis 2004	126

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

Blossfeld, Hans-Peter, Prof. Dr. rer. pol., geb. 1954, Inhaber des Lehrstuhls für Soziologie I an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Leiter des Staatsinstituts für Familienforschung, Mitglied der interdisziplinären DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BiKS).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Globalisierungsforschung, Soziologie des internationalen Vergleichs, Sozialstrukturanalyse, Soziologie der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, Familiensoziologie, Soziologie des Arbeitsmarkts, Längsschnittmethoden.

Bos, Wilfried, Prof. Dr. phil., geb. 1953, Universitätsprofessor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Universität Dortmund im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), Leiter von PIRLS/IGLU, TIMSS 2007, KESS.

Arbeitsschwerpunkte: Internationale Bildungsforschung, Qualitätssicherung im Bildungswesen.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. phil., geb. 1947, Präsident der Freien Universität Berlin, Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, High Level Advisor bei der EU-Kommission, Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik, erziehungswissenschaftliche Systemforschung.

Müller-Böling, Detlef, Prof. Dr. rer. pol., geb. 1948, Universitätsprofessor für Empirische Wirtschafts- und Sozialforschung an der Universität Dortmund (beurlaubt), Rektor der Universität Dortmund von 1990 bis 1994, seit 1994 Leiter des CHE – Centrum für Hochschulentwicklung.

Arbeitsschwerpunkte: Hochschulentwicklung.

Oelkers, Jürgen, Prof. Dr. phil., geb. 1947, Universitätsprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Bildung, Geschichte der Pädagogik (18. und 19. Jahrhundert), Demokratie und Erziehung.

Prenzel, Manfred, Prof. Dr. phil., geb. 1952, Universitätsprofessor für Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität Kiel, Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Nationaler Projektmanager für PISA 2003 und PISA 2006, Sprecher des DFG-Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule“.

Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung mit Schwerpunkten Unterrichtsmuster, Lernprozesse, Kompetenz- und Interessenentwicklung; Bildungsmonitoring und internationale Leistungsvergleiche; Qualitätsentwicklung und Lehrerprofessionalität.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Bereichsleiter Humankapital und Innovation am ifo Institut für Wirtschaftsforschung, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomik (EENEE). Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, insbesondere mikroökonomische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand verschiedener internationaler Schülerleistungstests.

Verzeichnis der externen Experten

Becker, Rolf, Prof. Dr. phil., geb. 1960, Universitätsprofessor für Bildungssoziologie, Direktor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, aktuelle Forschungsprojekte: Determinanten des kriminellen Handelns unter besonderer Berücksichtigung von Bildung und Klassenlage; Promotion und Karriere – der Übergang von Akademikern in den Schweizer Arbeitsmarkt.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Lebensverlaufsfor-
schung, Methoden der empirischen Sozialforschung und angewandte Statistik.

Holtappels, Heinz Günter, Prof. Dr. rer. soc., geb. 1954, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Bildungsmanagement und Evaluation an der Universität Dortmund, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie, Institut für Schulentwicklungsfor-
schung (IFS).

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Sozialisationstheorie, Bildungssystem, Schulqualität
und Schulentwicklung.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar-
und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, wissenschaftliche
Begleitung des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“, Sprecher
der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektions-
entscheidungen im Vor- und Grundschulalter“.

Arbeitsschwerpunkte: Bildung in der frühen Kindheit, Modellversuche, Längsschnittfor-
schung, Empirische Bildungsforschung.

Seidel, Tina, Prof. Dr. phil., geb. 1974, Juniorprofessorin für Pädagogik mit Schwerpunkt
Unterrichtsforschung an der Christian-Albrechts-Universität Kiel, Leibniz-Institut für die
Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).

Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Modelle des Lehrens und
Lernens, Unterrichtseffektivität, Kompetenzdiagnostik, Professionalisierung von Lehr-
personen, Methoden empirischer Bildungsforschung.

Der Aktionsrat Bildung bearbeitet in seinem ersten Jahresgutachten ein für das deutsche Bildungssystem zentrales Thema: Bildungsgerechtigkeit. Die Experten betrachten dabei Themen wie herkunftsbedingte Disparitäten, Übergänge im Bildungssystem, Qualifikation des pädagogischen Personals, neue Steuerungsmodelle und Bildungsfinanzierung unter dem Aspekt der Gerechtigkeit, bewerten politische Entscheidungen, die in diesem Zusammenhang getroffen worden sind, und geben auf Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse politische Handlungsempfehlungen an die Bildungsakteure.

Der Aktionsrat Bildung ist ein politisch unabhängiges Gremium, dem folgende Experten angehören:

Prof. Dr. Dieter Lenzen

Vorsitzender des Aktionsrats Bildung, Präsident der Freien Universität Berlin

Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld

Universität Bamberg, Leiter des Staatsinstituts für Familienforschung (ifb)

Prof. Dr. Wilfried Bos

Universität Dortmund, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Prof. Dr. Detlef Müller-Böling

Universität Dortmund, Leiter des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Universität Zürich

Prof. Dr. Manfred Prenzel

Universität Kiel, Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)

Prof. Dr. Ludger Wößmann

Ludwig-Maximilians-Universität München, Bereichsleiter Humankapital und Innovation am ifo Institut für Wirtschaftsforschung

