

Stenografischer Bericht

- öffentlich -

- 3. Sitzung der Enquetekommission "Kein Kind zurücklassen Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen"
- 18. Juli 2014, 9:30 bis 13:10 Uhr

Anwesend

Vorsitzender Marcus Bocklet (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)

ordentliche Mitglieder: stellvertretende Mitglieder:

CDU

Abg. Sabine Bächle-Scholz

Abg. Petra Müller-Klepper

Abg. Günter Schork

Abg. Ismail Tipi

Abg. Bettina Wiesmann

SPD

Abg. Christoph Degen

Abg. Kerstin Geis

Abg. Karin Hartmann

Abg. Gerhard Merz

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas Abg. Willi van Ooyen

FDP

Abg. Wolfgang Greilich

Abg. Nicola Beer

Abg. Heike Habermann

FraktAss Dr. Marc Steinbrecher FraktAssin Anja Kornau FraktAss Kianusch Zakikhany FraktAssin Nicole Eggers FraktAssin Birgit Müller (Fraktion der CDU) (Fraktion der SPD) (Fraktion der SPD) (Fraktion DIE LINKE) (Fraktion der FDP)

Landesregierung/Rechnungshof/Landtagskanzlei:

Name bitte in Druckbuchstaben	Amtsbezeichnung	Ministerium, Behörde
WELTEKE	MR	HLT
Günzel	RR	HKM
Steiner	Dir	Stk
Jenas	Fälin	VDL Hessen
Christian Kling	Publikant (SPD) Kacin Hactmann	
Codo's Reckert	Roldikant SAD	
Marodote	Produtition I CDU	
Schedding-kleis	ROR' iW	HSL
a RIJ(H, BEN MICHAUL	REFERETILETION	HESILIMEA STADTETAL
Faliblany, Wignerch	Dachionaniskut (SPD)	
Zeo INGEL Andra	HKH URD	Hen. Hot. Lawarant
Prenning, Tauja	goodalb/, LEB	Condeselverabeirat
Gülegen, Evis	Vorsittender	agah
	1	1

Ständige Sachverständige:

Josef Kraus

Prof. Dr. Wolfgang Boettcher

Katharina Gerarts

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Zu dieser Sitzung geladene Sachverständige:

Dr. Knud Dittman

Prof. Dr. Franziska Perels Prof. Dr. Eckhard Klieme

Institution	Name
Hessischer Landkreistag	Christian Engelhardt Geschäftsführender Direktor
Hessischer Städte- und Gemeindebund	
Hessischer Städtetag	Dr. Ben Michael Risch
Hessisches Statistisches Landesamt	Andreas Büdinger Schedding-Kleis
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen	Jochen Nagel
Hessischer Philologenverband e. V.	Dr. Knud Dittmann
Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Hessen (agah)	Enis Gülegen (Landesvorsitzender)
Landeselternbeirat von Hessen (LEB) - Geschäftsstelle -	Tanja Pfenning
Landesschülervertretung Hessen	Max Müller
- Geschäftsstelle -	Stellv. Landesschulsprecher
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Hessen e. V. (VBE)	Frau Müller
Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. (GLB)	
Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM	Angela Scheffels
Verband der Lehrer an Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschulen (VDL)	Jonas Fölin

Protokollierung: Beate Mennekes

Sonja Samulowitz

Inhaltsverzeichnis:

Punkt 1:

Einführung in die Thematik/statistisches Material

(Fortsetzung/Ergänzung d. Berichts d. HSL vom 27. Juni 2014)

S. 6

Punkt 2:

Anhörung zu

Themenblock 1:

"Das vielfältige, differenzierte und gegliederte hessische Schulsystem auf seine Überschaubarkeit und Effizienz in Hinblick auf die verschiedenen Funktionen von Schule als auch auf seine Konformität mit dem Elternwillen bewerten. Hierzu wird mithilfe einer Auswertung der Daten des aktuellen Mikrozensus durch das Statistische Landesamt sowie anderer verfügbarer Daten der Ministerien, Landesbehörden, Kommunen und wissenschaftlichen Forschungsinstitute die hessische Schulpolitik auf ihre Wirkungen und Ergebnisse evaluiert."

S.14

Vorsitzender: Meine sehr verehrten Damen und Herren! Ein herzliches Willkommen zur 3. Sitzung der Enquetekommission "Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen". Ich wünsche uns eine spannende Sitzung.

Vorab noch einige organisatorische Hinweise: Bei uns sind heute die Praktikanten Marco Lotz von Herrn Beuth, Christian Kunz und Cedric Beckert von Frau Hartmann sowie Tim Meyer von Herrn Tipi. Ich gehe von Ihrem Einverständnis zu deren Teilnahme aus, auch für den nichtöffentlichen Teil der Sitzung. – Es gibt keinen Widerspruch.

Zum Ablauf der Sitzung: Nach einer Hochrechnung wird die Aussprache bis ca. 13 Uhr/13:30 Uhr dauern; zukünftig wird es vermutlich eher 15 Uhr werden. Aber da wir heute weniger Anzuhörende haben, wollen wir keine Mittagspause einlegen, sondern lieber früher schließen. Sollte sich die Sitzung wider Erwarten turbulent gestalten, müssen wir das als einen Feldversuch ansehen. Wenn demnächst fünf Anzuhörende da sind und die Diskussionen noch politischer werden, werden wir sicherlich nicht um eine Mittagspause und eine längere Sitzung umhinkommen.

Die letzte Sitzung endete mit dem Wunsch, dass das Hessische Statistische Landesamt heute den ersten Tagesordnungspunkt bestreitet und dazu auch jemand vom Kultusministerium eingeladen wird. Diesen Wunsch habe ich entsprechend weitergeleitet. Im Vergleich zu anderen Enquetekommissionen muss ich aber sagen: Der Vertreter des Hessischen Kultusministeriums ist natürlich in dem Sinne kein Experte und kann wahrscheinlich auch nicht alle 48 Fragen beantworten. Sollten aus unserem Fragenkatalog vom 2. Juli Punkte offenbleiben, wovon ich fest ausgehe, müssten wir uns am Ende des Tagesordnungspunktes 1 darüber unterhalten, in welchem parlamentarischen Verfahren wir sie operationalisieren. Denkbar wären etwa ein interfraktioneller Berichtsantrag oder eine Große Anfrage, sodass das dann seinen ordnungsgemäßen Gang an das Kultusministerium geht und die Antwort an uns in entsprechender Frist erfolgt. – Insofern begrüße ich Herrn Günzel vom Hessischen Kultusministerium als teilnehmenden Beobachter.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich möchte darauf hinweisen, dass der von uns benannte ständige Sachverständige heute zum ersten Mal dabei ist. Er sollte vielleicht die Gelegenheit bekommen, sich kurz vorzustellen.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Schönen guten Tag, meine Damen und Herren! Es tut mir leid, dass ich beim letzten Mal nicht da sein konnte, aber ich musste noch einen Projektbericht zum Thema "Hochschulzugang von jungen Menschen ohne Abitur" abliefern. Ich freue mich, dass ich hier sein darf; es ist eine Ehre für mich.

Ich habe eine Professur für das spannende Thema "Qualitätsmanagement und Evaluation in Einrichtungen des Bildungs- und Sozialwesens" an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Man könnte denken, ich sei ein bisschen weit entfernt von Hessen, aber ich habe eine enge Beziehung zu Ihrem Bundesland. Ich habe sieben Jahre lang in Frankfurt gearbeitet und bin seit etwa 15 Jahren im Arbeitskreis "Qualität von Schule" von Uli Steffens. Ich habe die hessische Schulinspektion evaluiert – nicht zur völligen Freude des Hessischen Kultusministeriums, denke ich. In den 90er-Jahren habe ich das gemacht, was heute Bildungsberichterstattung heißt, also statistische Vergleiche zwischen den Bundesländern für den Bereich Bildung und soziale Arbeit, gemeinsam mit den Kollegen Rauschenbach und Klemm.

Ich forsche insbesondere im Bereich von Steuerungsfragen des Bildungswesens, setze neuerdings aber auch einen sehr starken Akzent auf bildungsökonomische Fragen, was die frühe Kindheit betrifft. Das ist nicht nur ein modernes, innovatives Thema, sondern es ist auch ein wichtiges Thema für Bildungserfolg, die Qualität und die Effekte der frühen Bildung auf spätere Schulkarrieren.

Vorsitzender: Neben Herrn Prof. Boettcher sind als ständige Sachverständige auch noch Herr Kraus, Frau Gerarts, Herr Prof. Radtke und Herr Prof. Niegemann bei uns. Sie haben sich schon beim letzten Mal etwas ausführlicher vorgestellt.

Punkt 1:

Einführung in die Thematik/statistisches Material

(Fortsetzung/Ergänzung d. Berichts d. HSL vom 27. Juni 2014)

Herr **Büdinger:** Vielen Dank für die Möglichkeit, Ihnen einige Daten des Statistischen Landesamtes vorstellen zu können. Ich bin der Vizepräsident des Hessischen Statistischen Landesamtes und Abteilungsleiter im Bereich Bildung. Es begleitet mich heute Frau Schedding-Kleis. Sie ist Referatsleiterin im Bereich Bildungsstatistiken und Fachfrau auf diesem Gebiet.

Sie haben 48 Fragen gestellt mit dem Wunsch, dass wir hierzu Daten liefern. Wir haben eine Menge Daten zusammengetragen. Sie sind gegenüber der zweiten Sitzung, in der wir die Daten erstmals vorgestellt haben, durch die gewünschten langen Reihen komplettiert worden. Sie finden aber auch Anmerkungen vor, dass bestimmte Dinge leider erst noch erstellt werden. Die Mitarbeiter sind dabei, das zusammenzutragen und zu überprüfen.

Es gibt auch Daten, die dem Statistischen Landesamt nicht vorliegen. In dem Fall wird bei allgemeinen Themen zugleich gefragt, ob wir eine Möglichkeit sehen, die entsprechenden Daten ganz oder teilweise zu bekommen. So habe ich bei der Zusammenstellung z. B. das Kultusministerium als mögliche Quelle angegeben. Der Vorsitzende hat gerade auf den besonderen Status hingewiesen. Dort kann man vielleicht weiterführende Angaben bekommen, aber ich möchte dem Kultusministerium natürlich keinen Auftrag erteilen.

Es ist unmöglich, jetzt alle Angaben herunterzubeten oder Ihnen einen allgemeinen Überblick zu geben. Es wurde ein Potpourri der unterschiedlichsten Daten gewünscht. Ich sehe unsere Aufgabe heute eher noch auf der Metadatenebene. Das heißt, wir haben Ihnen durch die Zusammenstellung mitgeteilt, welche Angaben zu den Frage-komplexen möglich sind. In den Ausprägungen, die vorliegen, sind jederzeit – das möchte ich betonen – durchaus weitere Sonderauswertungen möglich. Wenn bestimmte Merkmalskombinationen erwünscht sind, prüfen wir, ob das Material entsprechende Darstellungen hergibt. Außer dass wir Ihnen Eckdaten zur Verfügung stellen, geht es bei bestimmten Fragestellungen auch darum: Kann man das, was hier dargestellt wird, belegen? Kann man das Problem, das vielleicht im Laufe der Diskussion aufkommt, in irgendeiner Form quantifizieren? Unsere Aufgabe ist es, zu prüfen, inwieweit durch die amtliche Schulstatistik entsprechende Angaben vorliegen.

Schon in der ersten Sitzung hatte ich Ihnen allgemein etwas zu dem gemeinsamen Datenfundus von amtlicher Statistik und Kultusministerium benannt. Über die LUSD werden Daten für die Statistik verwendet, in dem Rahmen wird aber auch sehr viel mehr an Verwaltungsvorgängen abgefragt und ermöglicht, sodass ich aus dem Grunde manchmal darauf hingewiesen habe: Es könnte sein, dass dem Kultusministerium diesbezüglich weitere Angaben vorliegen.

Wir hatten Ihnen zugesagt, zur Vorbereitung bis letzten Freitag Daten zur Verfügung zu stellen. Das ist auch erfolgt. In der Zwischenzeit haben wir weitergearbeitet, es gibt einen neuen Stand. Aber wir können Ihnen ja nicht dauernd neue Stände mitteilen, und Sie müssen dann aussortieren. Deswegen bitte ich um Verständnis, dass die Mitarbeiter gebeten haben, noch eine Woche Zeit zu bekommen, um dann weitere Daten komplettiert zusammenstellen zu können. In dem vorliegenden Papier wird von zwei Wochen gesprochen. Das bezog sich auf den letzten Freitag. Das heißt, wir gehen davon aus, dass sich Ende der kommenden Woche das, was uns möglich erscheint, auch in den Daten widerspiegelt.

Ich möchte darauf hinweisen, dass wir auf bestimmte Fragen – wir brauchen das aber nicht zu vertiefen, es sei denn, Sie hätten diesbezüglich spezifische Punkte –, bei denen noch steht: "keine Antwort möglich", nach intensiven Recherchen, auch an anderer Stelle im Statistischen Landesamt, zumindest Teilantworten geben.

Ich schlage vor, dass ich bestimmte Problematiken, die ich allgemein benennen kann, kurz anspreche. Danach können Sie die Angaben noch einmal hinterfragen. Frau Schedding-Kleis kann die einzelnen Fragen aufrufen und an die Wand werfen, damit wir nicht in dem Papier blättern müssen.

Probleme haben wir bei Frage 3, weil wir keine Ergänzungsschulen nachweisen. Wir haben Ersatzschulen, auch private Träger, aber Ergänzungsschulen wie z. B. die internationale Schule in Naurod gehören nicht zum Darstellungsbereich der amtlichen Statistik.

In Frage 5 wird allgemein um einen Rückblick auf entsprechende Daten gebeten, und es wird eine Prognose angesprochen. Ich hatte schon beim letzten Mal kurz darauf hingewiesen, dass das Statistische Landesamt durchaus Schülervorausberechnungen macht, so wie wir auch die Bevölkerungsvorausberechnung nach dem Zensus regionalisiert auf Kreisebene darstellen. Aber die differenzierte Form, die hier als Prognose gewünscht wird, kann von uns nach dem Modell nicht berechnet werden. Wir können etwas nach Schulformen aufgrund des Übergangsverhaltens berechnen. In das Modell fließen die prognostizierten Schulanfängerzahlen ein, d. h.: Wie viele Fünf- und Sechsjährige haben wir in der Zukunft? Wir bauen auf der amtlichen Prognose auf – Statistisches Bundesamt –, die auf Länderebene mit besprochen und festgelegt wird. Dann wird nach bestimmten Modellen, z.B. nach Wanderung zu einem Bezugszeitpunkt, das Übergangsverhalten zur aktuellen Zeit eingerechnet. Dadurch können wir grob die Schülerzahl für die Zukunft voraussagen, immer unter der Bedingung, dass sich das Verhalten nicht groß ändert. Sobald Änderungen stattfinden und uns bekannt werden – wir haben natürlich den G8/G9-Effekt eingerechnet –, wird das revidiert. Bestimmte Dinge in der Zukunft kann man aber nicht sehen. Politische Entscheidungen können eine Vorausberechnung durchaus zunichtemachen. Deswegen können wir den Wunsch, spezifische Vorausberechnungen sogar von Klassengrößen und Ähnlichem zu machen, mit der amtlichen Statistik nicht erfüllen.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Warum ist das Statistische Landesamt bei dem Punkt Ergänzungsschule so "blind"? Gibt es darüber keinerlei Daten, oder sind die beim HKM zu erfragen?

Herr **Büdinger:** Ich kann nur sagen, dass die Ergänzungsschulen nicht zur amtlichen Statistik gehören. Das ist festgelegt. Das Statistische Landesamt darf immer nur Merkmale von genau vorgegebenen Bereichen abfragen. Ich weiß, dass es die internationalen Schulen gibt. Früher gab es, meine ich, auch im Bereich der Kosmetik solche Ergänzungsschulen. Sie gehören aber nicht zu dem Nachweis. Ich müsste da genauso recherchieren wie Sie auch, z. B. im Internet, über allgemein zugängliche Möglichkeiten, und kann dazu nichts weiter sagen. Ob dem Kultusministerium entsprechende Angaben vorliegen, weiß ich nicht.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Dann würde ich das gerne als Frage in Richtung HKM definieren, weil ich wissen möchte, wie umfangreich der Bereich inzwischen geworden ist.

Vorsitzender: Vielleicht darf ich diesen Präzedenzfall aufgreifen. So sollten wir weiter verfahren. Immer wenn Herr Büdinger bei einer der Fragen Probleme attestiert, dann sollten die Obleute das notieren. Diese Fragen können dann in das parlamentarische System gehen, schriftlich beantwortet und später zugeleitet werden.

Herr **Büdinger:** Frage 6 zielt auf eine Unterscheidung, wie sich die Schülerzahlen in Ballungsgebieten und in dünn besiedelten Räumen entwickelt haben. Wir haben in einer Tabelle die Gemeindeergebnisse. Die Großgemeinde – so nenne ich es einmal – ist zunächst der kleinste Nachweis in der amtlichen Statistik. Zur Entwicklung der Schülerzahlen liegen die Gemeindedaten vor. Bei manchen Gemeinden weiß man ganz klar, wo sie liegen. Man kann die kreisfreien Städte als Ballungsgebiet – zumindest im Rhein-Main-Gebiet – quantifizieren. Auch bestimmte Kreise lassen sich festmachen. Bei den dünn besiedelten Bereichen müssten wir dann sehen, auf welcher Ebene das erfolgen soll, ob die Gemeindegrenze für Ihre Fragen ausreicht oder ob das noch spezifiziert werden muss. Die amtliche Statistik bietet in dem Bereich nicht die Möglichkeit, gleich auszuwerten: Das ist Ballungsgebiet, das ist ländlicher Raum, das ist dünn besiedelter Raum. – Gibt es dazu Wünsche oder Hinweise? – Dem ist nicht so. Dann gehe ich davon aus, dass zunächst die Gemeindegrenze, die Gemeindedarstellung ausreicht, um diesbezügliche Aussagen machen zu können.

In Frage 7 – ich hatte es erwähnt – wird wieder die Prognose angesprochen.

In Frage 8 geht es um die Darstellung der Fachhochschulreife. Es wird Sie erstaunen, wenn Sie die Daten sehen, dass bei den allgemeinbildenden Schulen gar nichts steht. Bei den allgemeinbildenden Schulen wird der schulische Teil quasi als Realschulabschluss gewertet.

In der Frage 11 wird um eine Unterscheidung der Schülerzahlen nach qualifiziertem und einfachem Haupt- und Realschulabschluss gebeten. Das ist in der vorliegenden Tabelle noch nicht erfolgt, kann aber nachgeliefert werden.

Es gibt Querverweise zu Fragestellungen; ich springe zur Frage 15.e: Wie viele Schüler/Schülerinnen in integrierten Bildungsgängen haben während dieses Bildungsgangs

eine Einstufung in Grundkurse bzw. in Erweiterungskurse erhalten? – Diese Problematik liegt dem HSL nicht vor.

Wir haben aber inzwischen etwas zur Frage 15.c: Wie viele Schüler/Schülerinnen in integrierten Bildungsgängen (IGS) haben welchen ersten Bildungsabschluss erreicht? – Das deckt sich mit unserer Antwort zu Frage 9. In der Vorlage vom letzten Freitag steht noch: Daten liegen dem HSL nicht vor. Richtig muss es heißen: Bitte diesbezüglich die Antwort zu Frage 9 heranziehen. – Falls Sie zu einem Komplex weitere Daten brauchen, obwohl die Fragestellungen schon relativ ausführlich sind, dann melden Sie sich dazu bitte.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Zu der Frage 15.b, wie viele Schüler/Schülerinnen querversetzt wurden, heißt es: Daten liegen dem HSL nicht vor. – Das ist natürlich eine sehr entscheidende Frage für uns. Es geht um die Durchlässigkeit – eventuell auch wieder zurück – und welchen Bildungsabschluss diejenigen erreichen. Gibt es Möglichkeiten, das noch zu eruieren, oder warum ist das nicht möglich?

Herr **Büdinger:** Das liegt in der Schulstatistik leider nicht vor. Ich müsste eruieren, ob es andere Quellen geben könnte. In der LUSD liegt ja zum Teil mehr vor. Aber wenn es nicht für die amtliche Statistik benötigt wird – es gibt einen bundeseinheitlichen Tabellenbereich oder Merkmalskatalog –, dann haben wir es nicht angefordert, weil wir nur das anfordern dürfen, was auch gesetzlich belegt ist. – Sie sehen diese Frage also als wichtig an und bitten darum, dass dazu entsprechende Daten von anderer Stelle geliefert werden.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Wenn Sie auf die LUSD verweisen, wer liefert uns diese Daten? Sind Sie das dann auch?

Herr **Büdinger:** Nein, das müsste über das Kultusministerium geklärt werden. Ich kann nur den Teil der Daten auswerten, der als amtliche Statistik in der LUSD deklariert ist.

Zur Frage 22 nach der Jugendarbeitslosigkeit: Die Daten liegen uns so nicht vor. Über die Bundesagentur für Arbeit sind diese Daten aber relativ tief gegliedert im Internet zu finden. Das könnte aus dem Bereich komplettiert werden.

Herr **Gülegen:** Liegen die Daten zu den Querversetzungen oder Abschlüssen auch differenziert danach vor, ob die Schüler/Schülerinnen einen Migrationshintergrund haben oder nicht? Wären die Angaben auch mit dieser Differenzierung möglich?

Herr **Büdinger:** Nicht in der gesamten Breite. Daten zum Migrationshintergrund liegen meines Wissens seit 2008/2009 in der Schulstatistik vor und können entsprechend ausgewertet werden. Für bestimmte Merkmale haben wir sicher die Möglichkeit, solche Auswertungen zu machen. Im Vorfeld wird auch auf den Mikrozensus hingewiesen, eine stichprobenartige Erhebung bei 1 % der Gesamtbevölkerung. Auch da werden entsprechende Merkmale von Migrationshintergrund ausgewiesen. Ich hatte den Unterlagen einen kurzen Überblick über die Standardauswertung – Bildung, Migrationshintergrund – beigelegt. Auch was die Frage 32.b angeht, prüfen wir zurzeit, inwieweit der Mikrozensus die Möglichkeit gibt, diesbezüglich Angaben zu machen.

Der Mikrozensus an sich gibt durchaus verlässliche Daten, er ist aber nicht dazu geeignet, sie in der regionalen Tiefe darzustellen. Je differenzierter man Daten darstellen möchte, umso weniger eignet sich der Mikrozensus, weil er eben die Gesamtheit z.B. eines Landes darstellen soll und regionale Einheiten größer sein müssen. Frankfurt ist solch eine regionale Einheit. Da reicht die Größe aus, um belastbare Ergebnisse mitzuteilen. Denn hinter jeder Fragestellung muss ein bestimmtes Antwortpotenzial stehen, um verallgemeinernde Aussagen machen zu können.

Herr **Gülegen:** Ich verstehe das Problem, dennoch sollte man es da, wo der Datenbestand die Differenzierung hergibt, auch so differenziert angeben. Das ist wichtig für die Gesamtproblematik und für die Diskussion. Kann ich davon ausgehen, dass man alle Fragen, bei denen eine solche Differenzierung möglich ist, dann auch so beantworten könnte?

Herr **Büdinger:** Wir können auch umgekehrt verfahren. Ich kann prüfen lassen, welche Merkmale bezüglich des Migrationshintergrunds aus der Schulstatistik für das HSL auswertbar sind, damit ich nicht 30 Fragen bekomme und Sie nachher enttäuscht sind, dass vielleicht nur zwei am Rande beantwortet werden können. Ich schlage vor, dass wir eine Zusammenstellung machen: "Was ist nach Migrationshintergrund nachweisbar?" und Sie daraufhin Ihre Fragen stellen. Ist das eine Vorgehensweise?

(Herr Gülegen: Ja!)

- Gut.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Ich finde es auch gut, es so zu machen. – Eine Frage habe ich noch: Schon bei der Enquetekommission "Migration und Integration" war nicht klar, ob sich die Daten des Statistischen Landesamtes auf Ausländer beziehen – passbezogen – oder ob tatsächlich nach dem Migrationshintergrund in der wievielten Generation gefragt wird.

Herr **Büdinger:** Ich werde Ihnen genau mitteilen, wie der Migrationshintergrund allgemein definiert ist, sowohl in der Schulstatistik als auch im Mikrozensus, um zu sehen: Gibt es da Unterschiede? Bis zu welchem Zuwanderungsjahr rechnet man? Wie weit geht man zurück? Wann hat man einen Migrationshintergrund? Ich werde Ihnen gerne einiges zusammenstellen, um Ihnen auch einmal den Migrationshintergrund der Bevölkerung aufzuzeigen. Das nehme ich mit. Die Antwort kann ich Ihnen beim nächsten Mal mitteilen oder sie schriftlich zuschicken.

Zu Frage 22.a lautet unsere Antwort noch: Die Daten liegen nicht vor. Demgegenüber kann ich heute sagen: Sie werden nachgeliefert. – Dasselbe gilt für Frage 23.a und Frage 28.

Zu der Frage 32.b hatte ich schon gesagt, dass wir zurzeit prüfen, inwieweit der Mikrozensus die Möglichkeit bietet, entsprechende Auswertungen vorzunehmen. Ich habe Ihnen zugesagt, dass Sie einen allgemeinen Überblick bekommen, inwieweit im Bereich der Bevölkerungsstatistik und der Schulstatistik überhaupt Angaben zum Migrationshintergrund gemacht werden können.

Das ist zunächst der neue Stand gegenüber den Ihnen ausgehändigten Antworten. Ende der neuen Woche, also bis kommenden Freitag, werden wir die angekündigte Datenlieferung – wenn dort stand: wird innerhalb von zwei Wochen geliefert – abgeschlossen haben. Die neuen Daten werden dem Vorsitzenden zugeleitet, und Sie werden sie dann über den Verteiler erhalten. Ich selbst werde es nicht innerhalb einer Woche schaffen, weil ich nächste Woche nicht im Büro bin, etwas zum Migrationshintergrund zusammenzutragen. Das wird aber innerhalb von 14 Tagen der Fall sein.

Vorsitzender: Viele Fragen sind beantwortet worden, bei vielen Fragen liegen die Daten dem HSL nicht vor. Die Obleute sollten die aus ihrer Sicht noch offenen Fragen in einem Fragenkatalog an die Hessische Landesregierung richten. Sie wird dann organisieren, wo sie die Zahlen und Daten herbekommt, damit die Fragen beantwortet werden können.

Abg. **Gerhard Merz:** Das ist ja vergleichsweise einfach, weil Herr Büdinger schon in seiner Übersicht auf vieles hingewiesen hat, was er nicht liefern kann. Jetzt haben wir noch ein paar andere Punkte. Das stellen wir dann zusammen, und Sie als Vorsitzender schreiben dem Kultusministerium einen Brief: Diese Fragen können mit den Mitteln des Statistischen Landesamtes nicht beantwortet werden. – Dann soll uns das Kultusministerium sagen, ob es Antworten liefern kann. Vielleicht geht das auch auf dem ganz kurzen Dienstweg, und der Vertreter des Kultusministeriums kann jetzt schon sagen, was von da beantwortet werden kann. Das wäre noch einfacher.

Vorsitzender: Der erste Teil des Vorschlags ist zwingend notwendig. Wir müssen uns noch über die offenen Fragen einigen. Ich glaube, das ist unstrittig. Bei einigen steht es direkt dahinter, bei anderen hat Herr Büdinger es angedeutet. Die andere Frage ist, ob der Vorsitzende einen Brief schreibt oder ob man einen parlamentarischen Vorgang daraus macht.

Herr **Günzel:** Ich möchte nur anmerken, dass zu einigen Fragen, bei denen darauf hingewiesen wird, dass sie gegebenenfalls vom Hessischen Kultusministerium beantwortet werden, möglicherweise auch andere Ministerien beitragen können. Deswegen finde ich den Vorschlag des Vorsitzenden richtig, erst einmal die Landesregierung als solche zu fragen, damit dann das Kultusministerium wiederum die Fragen, die dort landen, auch beantworten kann. Das ist zum jetzigen Zeitpunkt leider noch nicht ersichtlich.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich bin mit den Gepflogenheiten von Landesregierungen nicht so vertraut wie mit denen von Kommunen. Auf der kommunalen Ebene hätte das einer bekommen und dann einfach die Kollegen der anderen Ämter gefragt. Bedarf es tatsächlich eines parlamentarischen Vorgangs, damit ein Haus der Landesregierung die anderen Häuser fragen kann? Wenn das so ist, machen wir das, aber man muss ja keine Vorgänge produzieren, die nicht notwendig sind.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Das Wichtige ist doch, dass wir uns eingedenk dessen, was wir schon gehört haben, was uns vorliegt und auch von Nachfragen, die wir als berechtigt empfunden haben, noch einmal zusammensetzen, eine Liste der offenen Fragen erstel-

len und uns darauf einigen. Ich bin auch keine Spezialistin für die richtige Vorgehensweise, aber wichtig ist doch, dass die Bitte um Unterstützung oder die Nachfrage aus der Kommission heraus – am besten durch den Vorsitzenden – an den richtigen Adressaten gerichtet wird. Ob das die Landesregierung insgesamt ist und sich dann wahrscheinlich zu 90% das Kultusministerium damit befasst oder andere hinzuzieht, das soll doch gar nicht unser Problem sein.

Herr **Günzel**: Ich möchte nur darauf hinweisen, dass das klar geregelt ist und ich damit nicht zusätzliche Bürokratie verursachen wollte. Unter Punkt 8 der Verfahrensregeln heißt es:

Im Übrigen gelten für die Arbeitsweise der Enquetekommission die Bestimmungen der Geschäftsordnung des Hessischen Landtags über die Fachausschüsse entsprechend.

Abg. **Wolfgang Greilich:** Wir sind uns wahrscheinlich alle einig, dass wir keine unnötige Bürokratie produzieren wollen. Die bisherigen Auskünfte empfinde ich als etwas unbefriedigend. Ich möchte den Vorsitzenden bitten, bis zur nächsten Sitzung mit der Landesregierung zu klären, ob sie vielleicht – ergänzend zu dem Beschluss vom letzten Mal – einen Vertreter in die Kommission entsenden kann. Notfalls müsste jemand aus der Staatskanzlei kommen, sodass wir einen Ansprechpartner haben, unbürokratisch arbeiten und sicher sein können, dass wir die notwendige Zuarbeit bekommen.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Ich muss auch sagen, dass ich sehr unzufrieden mit der Auskunft bin: Die Daten liegen dem Hessischen Statistischen Landesamt nicht vor. – Es leuchtet ein, dass die amtliche Statistik bestimmte Zahlen einfach nicht erhebt. Wäre es möglich, dass das Statistische Landesamt die Koordination der Beschaffung dieser Daten übernimmt? Denn sie sind die Sachverständigen schlechthin.

Vorsitzender: Ich möchte noch einmal einen Vorschlag machen. Zunächst bräuchte der Vorsitzende die noch offenen Fragen. Sobald sie mir vorliegen, sage ich zu, ein möglichst unbürokratisches, schnelles und zielführendes Verfahren zu suchen, um Antworten darauf zu bekommen. Im Zweifel ist es eine ganz normale parlamentarische Anfrage, die dann mehrere Wochen dauert. Da jetzt ohnehin sechs Wochen Schulferien vor uns liegen, wollen wir keinen Stress produzieren; das schaffen wir rechtzeitig. Die Frage ist, wie viele Wochen es dauert, bis die offenen Fragen mit der Landesregierung geklärt sind. Im ersten Schritt sollten die fünf Obleute sagen, um welche Fragen es sich handelt, und dann schreibt entweder der Vorsitzende etwas, die Obleute machen eine Große Anfrage oder was auch immer man sich einfallen lassen muss. Wir werden einen Weg finden. Sehe ich allgemeines Kopfnicken? – Gut.

Abg. **Kerstin Geis:** Ich habe noch eine inhaltliche Frage. Wir haben eine Tabelle bekommen mit der Überschrift "LEDIGE KINDER". Zum einen kann ich mit der Begrifflichkeit nicht viel anfangen, weil ich davon ausgehe, dass Kinder in der Regel ledig sind. Zum anderen: Was bedeuten die Zahlen darunter? Was lerne ich, wenn ich mir die Tabelle anschaue? Das erschließt sich mir nicht auf Anhieb.

Herr **Büdinger:** Das ist eine Standardauswertungsmöglichkeit aus dem Mikrozensus. Aber ich gebe Ihnen recht; dazu habe ich schon weitere Informationen vorgesehen. Da geht etwas über ISCED. Das ist diese Tabelle, oder? Man muss die Einteilung nach den Leveln der Bildungsstatistiken kennen. Das habe ich beim letzten Mal schon dabei gehabt, und Herr Redert, der zuständige Referatsleiter, hat eine kurze Ausführung zum Mikrozensus und Bildungsbereich gemacht. Ich schlage vor, dass ich Ihnen auch diesbezüglich noch differenziertere Angaben mache, ein bisschen aufgeschlüsselter. Das sollte Ihnen nur zeigen: Das ist die Standardtabelle Bildung, Mikrozensus; mehr gibt der Mikrozensus standardmäßig nicht her. Es sind aber Sonderauswertungen möglich. Wir müssen dann mit der Problematik, die ich Ihnen benannt hatte, aufgrund einer Stichprobe schauen, welche Merkmalskombinationen verlässliche Daten bringen.

Abg. **Kerstin Geis:** Nach meinem statistischen Verständnis geht es um ledige Kinder, und zwar immer pro 1.000. Wenn Sie in Ihrer Tabelle ein bisschen nach unten scrollen, kann man vielleicht sehen, was ich meine. Wir reden also über insgesamt 1,442 Millionen Kinder. Darunter steht: noch nicht in schulischer Ausbildung – 332.000, mit gegenwärtigem Schulbesuch – 905.000. Das gliedert sich dann auf in die einzelnen Klassenstufen 1 bis 4 bzw. 5 bis 9/10 usw. Ist das so richtig?

Herr Büdinger: Ja.

Vorsitzender: Gibt es noch weitere Fragen? – Ansonsten, Herr Büdinger, unterstelle ich einmal, dass Sie den Sachverständigen auch außerhalb der Kommissionssitzung bei Nachfragen zur Verfügung stehen.

(Herr Büdinger: Selbstverständlich!)

Gibt es noch Fragen zu den vorgelegten Zahlen, Daten, Fakten, Materialien? – Das sehe ich nicht. Dann möchte ich Ihnen im Namen des Ausschusses herzlich für die hervorragende Zuarbeit danken. Die eine oder der andere wird Sie sicherlich noch ansprechen. Dazu haben Sie Ihre Bereitschaft signalisiert. Wenn beim Lesen der Statistiken noch Fragen auftauchen, dürfen wir uns gern an Sie wenden.

Punkt 2:

Anhörung zu

Themenblock 1:

"Das vielfältige, differenzierte und gegliederte hessische Schulsystem auf seine Überschaubarkeit und Effizienz in Hinblick auf die verschiedenen Funktionen von Schule als auch auf seine Konformität mit dem Elternwillen bewerten. Hierzu wird mithilfe einer Auswertung der Daten des aktuellen Mikrozensus durch das Statistische Landesamt sowie anderer verfügbarer Daten der Ministerien, Landesbehörden, Kommunen und wissenschaftlichen Forschungsinstitute die hessische Schulpolitik auf ihre Wirkungen und Ergebnisse evaluiert."

hierzu:

Fragenkatalog (siehe Anlage)

Vorsitzender: Wir haben für die heutige Sitzung drei Anzuhörende eingeladen, die ich ausdrücklich begrüßen möchte. Sie werden nun nacheinander zu Wort kommen. Direkt nach Ihrem jeweiligen Vortrag dürfen dann alle Anwesenden Fragen an Sie richten und auch Bemerkungen machen.

Herr **Dr. Dittmann:** Sehr geehrter Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Bitte gestatten Sie mir eine Vorbemerkung: Der Arbeitsauftrag für die Sachverständigen für den heutigen Tag war einigermaßen ambitioniert. Wir sollten bis vergangenen Montag eine schriftliche Stellungnahme einreichen und haben am frühen Wochenende das doch recht umfängliche Zahlenmaterial des Statistischen Landesamtes erhalten. Sie können sich vorstellen, dass ich erst einmal einen ordentlichen Schrecken bekommen habe. Ich habe mich in der Kürze der Zeit nicht in der Lage gesehen, diese Daten einzuarbeiten und mich deshalb auf einige grundsätzliche Anmerkungen beschränkt. Ich werde mich auch heute im Wesentlichen auf grundsätzliche Anmerkungen beschränken. Das Datenmaterial habe ich inzwischen kursorisch zur Kenntnis genommen und finde, dass nicht alle Daten in gleicher Weise für die Themenstellung relevant sind. Ich habe auch nichts gefunden – wenn ich nichts übersehen habe –, was meine Ausführungen infrage stellt.

"Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Bildung." Mit diesen Worten beginnt das Hessische Schulgesetz. Jedes Kind, jeder Jugendliche hat ein Recht auf optimale Förderung entsprechend seinen individuellen Anlagen, Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten. Ich setze diese Feststellung an den Beginn meiner Ausführungen, weil die Funktionen von Schule, die in der Drucksache 19/191 genannt sind, die die Grundlage für den heutigen Gedankenaustausch darstellt, von der Gesellschaft her gedacht sind. Es gibt aber durchaus auch ein individuelles Recht auf Bildung, auf optimale Förderung. Dieses Recht steht allen Kindern und Jugendlichen zu, sowohl denen, die besonderer Unterstützung bedürfen, um nicht zurückgelassen zu werden – um auf den Auftrag der Enquetekommission Bezug zu nehmen –, als auch den besonders Leistungsstarken. Sie werden gebraucht, um den sozialen, technologischen und kulturellen Standard unserer Gesellschaft zu halten.

In mehreren wissenschaftlichen Untersuchungen ist der Nachweis geführt worden, dass die Aufgabe der optimalen Förderung von den Schulen des begabungsgerechten gegliederten Schulwesens besser bewältigt wird als von Schulen, die vorrangig auf innere Differenzierung setzen, wie integrierte Gesamtschulen, Schulen mit Förderstufen, die sechsjährige Grundschule.

Im Rahmen der Studie "Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter", abgekürzt BIJU, des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin sind im Schuljahr 1991/1992 und erneut 1996 Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen, Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien in den Fächern Englisch, Mathematik und Physik getestet worden, und zwar in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Berlin, West und Ost. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung der Englisch-, Mathematik- und Physikleistungen von Beginn der Jahrgangsstufe 7 bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 an den Gesamtschulen deutlich ungünstiger verläuft als an Realschulen. Am Ende der Jahrgangsstufe 10 lagen Gesamtschüler in Mathematik im Vergleich zu Realschülern um zwei Jahre, im Vergleich zu Gymnasiasten um mehr als zwei Jahre zurück.

Die psychosoziale Entwicklung kongruierte mit der Lern- und Leistungsentwicklung. Das von Verfechtern integrierter Systeme oft vorgetragene Argument, etwaige Defizite im kognitiven Bereich würden durch besondere Fortschritte im Bereich des sozialen Lernens wettgemacht, bestätigte sich nicht. Das Gegenteil war der Fall. Da, wo die Lern- und Leistungsentwicklung positiv verläuft, wirkt sich dies günstig auf das Sozialverhalten aus. Lernerfolg und Freude am Lernzuwachs erhöhen die Zufriedenheit mit sich selbst, mit dem Unterricht, erhöhen die Motivation und führen zu einem günstigen Sozialverhalten.

In der sogenannten ELEMENT-Studie des Berliner Bildungsforschers Rainer Lehmann wurde nachgewiesen, dass die Lernzuwächse in der sechsjährigen Grundschule deutlich geringer sind als bei Schülerinnen und Schülern, die nach der 4. Klasse auf weiterführende Schulen wechseln. Die Schülerinnen und Schüler der sechsjährigen Grundschule waren am Ende der 6. Klasse beim Lesen um 1,5 Schuljahre, in Mathematik um zwei Schuljahre zurück. Keine Anzeichen wurden in der Studie gefunden, dass durch das längere gemeinsame Lernen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 soziale Disparitäten, wie sozialstatusbedingte Unterschiede in den Bildungsaspirationen der Eltern sowie unterschiedlich ausgeprägte und ungleichmäßig verteilte kognitive Ressourcen, abgeschwächt würden. So nimmt es nicht wunder, dass der langjährige Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, Prof. Baumert, untertreibend anmerkte, dass es keinerlei empirische Evidenz für positive Effekte des längeren gemeinsamen Lernens für den Bildungserfolg von Jugendlichen gebe.

Bereits in seinem Thesenpapier "Schullaufbahnentscheidung und Bildungserfolg – Mythen und Fakten" aus dem Jahr 2004 hat der Münchener Psychologe und Bildungsforscher Prof. Kurt Heller resümiert – ich zitiere –:

Da Schulleistungen vor allem im späteren Kindes- und Jugendalter durch kumulative – auf dem Vorwissen aufbauende – Lern- und Wissenszuwächse gekennzeichnet sind, werden die Chancen "aufzuholen" für Begabungsschwache in undifferenzierten Lerngruppen zunehmend geringer. Eine Optimierung individueller Entwicklungschancen erfordert somit zwingend ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen. Dieses Postulat gilt auch im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit im Schulwesen. Die Annahme (und verständliche pädagogische Hoffnung), dass in begabungs- und leistungsheterogenen Schul-

klassen eine Divergenzminderung bei gleichzeitiger Schulleistungsförderung aller möglich sei, wurde bereits in den 80er Jahren widerlegt (...).

Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit: Nicht selten wird dem gegliederten Schulwesen der Vorwurf gemacht, es sei nicht genügend durchlässig und anschlussfähig. Dieser Vorwurf ist unzutreffend. Es gibt in Deutschland keinen Bildungsabschluss ohne eine Bildungsanschlussmöglichkeit, und die vertikale Durchlässigkeit ist ausgeprägt. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, die einen Hauptschulabschluss haben, erwerben anschließend den Realschulabschluss. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit einem Realschulabschluss erwerben das Abitur und damit die allgemeine Hochschulreife. Mehr als 40 % derer, die eine Hochschulzugangsberechtigung haben, haben diese nicht über den Besuch eines Gymnasiums erworben, sondern auf anderen Bildungswegen, z. B. über den Besuch einer Realschule und anschließend eines beruflichen Gymnasiums.

Eine im März dieses Jahres veröffentlichte Studie des Bonner Instituts zur Zukunft der Arbeit, IZA, hat dem deutschen Schulsystem im internationalen Vergleich eine besonders hohe Durchlässigkeit attestiert; siehe "FAZ" vom 4. März 2014. Die Studie widerspricht der gängigen Kritik, das mehrgliederige deutsche Schulsystem verteile die Schülerinnen und Schüler zu früh auf verschiedene Schulformen und schränke so die Bildungschancen von Spätentwicklern ein. Auf der Grundlage von Zensus- und Sozialversicherungsdaten der Geburtsjahrgänge 1961 bis 1976 fand die Studie bei guten Realschülern und Gymnasiasten keine Unterschiede bei den durchschnittlich erreichten Bildungsabschlüssen, der Beschäftigungsquote und dem erzielten Erwerbseinkommen.

Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft: Gängig ist auch der Vorwurf, die frühe "Selektion" nach der 4. Klasse und das gegliederte Schulsystem insgesamt seien dafür verantwortlich, dass in Deutschland der Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft besonders ausgeprägt sei. Auch dieser Vorwurf ist unzutreffend, weil integrierte Systeme keineswegs erfolgreicher sind, was die Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft angeht. Von dem Ergebnis der ELEMENT-Studie des Bildungsforschers Rainer Lehmann, dass im gemeinsamen Unterricht in der sechsjährigen Grundschule die sozialen Disparitäten – im Vergleich zur vierjährigen Grundschule – verstärkt und nicht etwa verringert werden, war bereits die Rede.

Auch Prof. Helmut Fend kam in einer Langzeitstudie 2008 zu dem Ergebnis, dass es weder der Förderstufe noch der integrierten Gesamtschule gelinge, die soziale Selektivität zu verringern. Seine Zusammenfassung der Ergebnisse in der Wochenzeitung "Die Zeit" vom 3. Januar 2008 unter dem Titel "Schwerer Weg nach oben. Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg – unabhängig von der Schulform" beginnt Fend mit den Worten – ich zitiere –:

Selten hat mich das Ergebnis meiner Forschungen so überrascht und enttäuscht wie diesmal: Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems – entgegen ihrem Anspruch und entgegen den Hoffnungen vieler Schulreformer, denen ich mich verbunden fühle.

Fend hatte mit seinem Team das schulische Schicksal und den Lebenslauf von 1.527 Personen vom 12. bis zum 35. Lebensjahr untersucht. Diese hatten teils Schulen des gegliederten Schulsystems, teils eine Förderstufe, teils eine integrierte Gesamtschule absolviert. Das Ergebnis der Studie: Die soziale Selektivität werde durch Förderstufen und Gesamtschulen nicht reduziert; bei ehemaligen Kindern aus Gesamtschulen, Förderstufen

und dem gegliederten Schulwesen bestimme die soziale Herkunft gleichermaßen mit, welche Schulabschlüsse, Ausbildungen und Berufe sie erreichen.

Eine besondere Herausforderung stellt die soziale und schulische Integration der Kinder mit Migrationshintergrund dar. Niemand bestreitet, dass hier Handlungsbedarf besteht. Es gibt allerdings keinen einzigen empirischen Beleg dafür, dass längeres gemeinsames Lernen Herkunftsunterschiede ausgleicht. Auf den weiterführenden Schulen wäre es auch viel zu spät, Chancengleichheit herstellen zu wollen. Wer Chancengleichheit schaffen oder zumindest fördern möchte, muss bei der frühkindlichen Bildung und insbesondere bei der vorschulischen Sprachförderung ansetzen.

Allokationsfunktion: Die im internationalen Vergleich außerordentlich niedrige Jugendarbeitslosigkeit deutet darauf hin, dass Schule in Hessen ihrer Allokationsfunktion im Großen und Ganzen gerecht wird. Dies ist sicherlich zu einem großen Teil das Verdienst der zunehmend auch im Ausland als vorbildlich wahrgenommenen dualen Ausbildung. Offenbar gelingt es in erfreulichem Maße, den Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf erfolgreich zu bewerkstelligen.

Kritische Fragen stellen sich allerdings für den Bereich der Hochschulen. Bedenkliche Abbrecherquoten an den Hochschulen, insbesondere in den Fächern Mathematik, Maschinenbau und Elektrotechnik, Informatik und Naturwissenschaften, geben zu der Frage Anlass, ob die Studienberechtigung, die das Abiturzeugnis darstellt, überhaupt noch Ausweis einer tatsächlichen Studienbefähigung ist. Sollten die Universitäten zu der Überzeugung gelangen, dass dies nicht der Fall ist, werden sie selbst die entscheidenden Allokationsfunktionen hinsichtlich Studien- und Berufswahl übernehmen in Gestalt von Eingangsprüfungen, Assessment-Centern etc. Das Abitur wäre dann eine zwar noch notwendige, aber nicht mehr hinreichende Bedingung für ein Studium. Dies würde das Abitur nachhaltig entwerten.

In Hessen sind in den vergangenen 15 Jahren etliche Maßnahmen ergriffen worden, die geeignet sind, um die Qualität gymnasialer Bildung zu sichern. Hier sind insbesondere die für alle Schulformen geltende Unterrichtsversorgung in Höhe von durchschnittlich 105 % sowie die Einrichtung von Ganztagsangeboten zu erwähnen. Für den Bereich der gymnasialen Oberstufe seien genannt: neue Belegverpflichtungen, die Einführung eines fünften Abiturprüfungsfachs, das neue Format einer Präsentationsprüfung, Stärkung der Fächer Deutsch und Mathematik – jeweils vierstündig in Q1 bis Q4, verpflichtende Abiturprüfungsfächer –, das zentrale Landesabitur.

Aber auch für Hessen gilt: Erforderlich ist eine Abkehr von einem gelegentlich zu beobachtenden Denken z. B. in (Abiturienten-)Quoten und Quantitäten und einer Fixierung auf möglichst gute Noten. Wer dem Irrglauben anhängt: "Je besser die Noten,
desto besser der Lehrer, je besser die Abiturdurchschnittsnote, desto besser die Schule,
je höher die Abiturientenquote, desto besser das Schulsystem", der darf sich über die
kürzlich beklagte Bestnoteninflation und entsprechende Irritationen bei den "Abnehmern" von Absolventen nicht wundern. Es bedarf einer verstärkten Rückbesinnung auf
den Leistungsgedanken und des Einforderns von Anstrengungsbereitschaft. Hierfür
brauchen die Schulen die Rückendeckung durch Politik und Gesellschaft.

Konformität mit dem Elternwillen: Das bestehende Schulsystem mit den Schulen des gegliederten Schulwesens findet die Zustimmung einer deutlichen Mehrheit der Bevölkerung. In einer bundesweiten repräsentativen Umfrage des forsa-Instituts im September 2009 sprachen sich rund zwei Drittel für die Beibehaltung des bestehenden Schulsystems aus; nur 31 % der Befragten waren der Ansicht, dass ein integratives Schulsystem vorzu-

ziehen sei. Auch in Hessen befürworteten in einer Umfrage der Forschungsgruppe Wahlen im August 2013 nur 32 % der Befragten eine Gemeinschaftsschule, wohingegen sich 61 % dafür aussprachen, dass die Kinder wie bisher nur in der Grundschule gemeinsam unterrichtet werden.

Was die einzelnen Schulformen in Hessen angeht, so wird, wie bekannt, die Hauptschule nur noch von wenigen Eltern für ihre Kinder angewählt; dies belegen die Zahlen des Statistischen Landesamtes. Angesichts dieser Tatsache sowie angesichts der demografischen Entwicklung ist die Mittelstufenschule eine achtbare Option, für Hauptschüler weiterhin einen spezifischen Bildungsgang mit einem eigenen Bildungsangebot, zu dem vorrangig eine starke Praxis- und Berufsorientierung gehört, sowie mit einem eigenen Bildungsabschluss vorzuhalten.

Ungefährdet in der Akzeptanz seitens der Eltern sind die Realschulen und Gymnasien; auch dies bestätigen die Zahlen des Statistischen Landesamtes. Die Zahl der Realschüler liegt seit mindestens 15 Jahren bei 25 %. Die Zahl der Gymnasiasten ist ansteigend, 40 % weist das Statistische Landesamt aus. Die Übertrittsquote liegt bei 47,5 %, und dabei sind noch nicht die Zahlen dieses Schuljahres erfasst. Wir beobachten landesweit einen Run auf die Gymnasien. Man darf gespannt sein, wie die Entwicklung weitergeht. Letztere hängt sicherlich davon ab, dass das gezielte Förderprogramm für Gesamtschulen, nämlich das Zwangs-G8 für Gymnasien, nun von den Gymnasien revidiert werden kann.

Die Gymnasien haben also verstärkten Zulauf. Damit setzt sich die kontinuierliche Erfolgsgeschichte des Gymnasiums, von der das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin vor einigen Jahren sprach, auch in Hessen fort. Offenbar meinen immer mehr Eltern, dass ihre Kinder am Gymnasium am ehesten die Allgemeinbildung und diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt bekommen, die nötig sind, um später – sei es im Studium an einer Hochschule, sei es im Beruf – bestehen zu können. Dabei ist es, wie der Bildungsforscher Prof. Tenorth in der Wochenzeitung "Die Zeit" formulierte – Zitat –, "eines der erstaunlichsten bildungshistorischen Phänomene, dass es dem Gymnasium gelungen ist, den Anteil seiner Schüler am Altersjahrgang zu verachtfachen und dennoch auf einem hohen Leistungslevel zu bleiben. Das spricht sehr für diese Schulform. Hier werden Schüler durchaus unterschiedlicher Herkunft in seiner Sozial- und Lernform sozialisiert, die kognitiv anscheinend sehr anregend wirkt."

Damit sind wir bei dem Thema "Integrationsfunktion des Gymnasiums". Tenorth spricht von der Verachtfachung des Schüleranteils am Jahrgang. Bedenken Sie bitte: Vor 200 Jahren stand das Gymnasium weniger als 1 % der Kinder und Jugendlichen offen, es war Schülerinnen und Schülern aus dem Adel und dem Großbürgertum vorbehalten. Heute sind es 40 %, in Großstädten 50 %. Dies bitte ich doch zu würdigen. "In den vergangenen 50 Jahren entwickelte sich das Gymnasium in der Bundesrepublik", so das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, "von einer Elitebildungsanstalt zu einer Schule, die mittlerweile das attraktivste Programm einer intellektuell anspruchsvollen Grundbildung für einen breiten Anteil an Sekundarschülern anbietet." Ich rufe auch in Erinnerung: Das sprichwörtliche katholische Mädchen vom Lande ist heute – nicht wie vor 40 Jahren – kein Thema mehr. Auch das ist eine Integrationsleistung des Gymnasiums. Der Anteil der Mädchen an den Abiturienten liegt inzwischen bei mehr als 50 %. Dies spricht für eine beachtliche Integrationsleistung des Gymnasiums in Deutschland.

SV **Josef Kraus:** Lieber Herr Kollege Dr. Dittmann, ich teile Ihre Skepsis, was die Entwicklung der Abiturnoten betrifft. Auch in 2014 setzt sich die inflationäre Entwicklung fort. Gymnasien stellen sich in der Regional- und Lokalpresse reihenweise mit Notendurchschnitten von 2,0, 1,97, 2,03 dar. Es gibt ein regelrechtes Wettrüsten, was die 1,x-Abiturzeugnisse betrifft – 50 % 1,0 bis 1,9, 10 % 1,0. Ich nenne zwei krasse Beispiele von Bundesländern: In Nordrhein-Westfalen hat sich die Zahl der 1,0-Abiturienten in den letzten fünf Jahren von 455 auf exakt 1.000 erhöht. 1.000 klingt schon ein bisschen planwirtschaftlich, aber lassen wir das mal so stehen. In Berlin hat sich die Zahl innerhalb von zehn Jahren von damals 17 Schülern mit 1,0 auf 234 erhöht. Das ist eine Vervierzehnfachung. Sehen Sie eine ähnliche Entwicklung auch in Hessen?

Dann noch eine Schlussbemerkung zu diesem Teil: Auch mit Blick auf die Hochschulen sehe ich den Trend hin zu einer inflationären Entwicklung von guten und Bestnoten, sogar noch krasser als in den Gymnasien. Der Wissenschaftsrat hat vor eineinhalb Jahren festgestellt, dass sich die Zahl der Hochschulabschlüsse mit den Noten 1 und 2 in den Jahren von 2002 bis 2013 von 67 auf 77 % erhöht hat, diese Noten in manchen Fächern 95 bis 97 % ausmachen. Ausgenommen sind die Staatsexamenstudiengänge, also die drei medizinischen, die Lehrämter und die Juristerei. Meine Sorge ist tatsächlich, dass wir in Schule und Hochschule immer mehr Zeugnisse vergeben, die ungedeckte Schecks sind, und dass wir eines Tages tatsächlich – ich komme zurück auf das Schulsystem – anstelle des Abiturprinzips eine relativ punktuelle Hochschulzugangsprüfung bekommen.

Abg. Ismail Tipi: Vielen Dank für Ihre interessanten Ausführungen, Herr Dr. Dittmann. – Meine Frage betrifft die Migrantenkinder. Sie sprachen Defizite bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund an. Gilt das eigentlich nur für Kinder und Jugendliche, die im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland gekommen sind, oder gilt dieses Phänomen auch für Kinder, die in Deutschland geboren sind? Wenn ja, was sind nach Ihrer Meinung die Hauptgründe für diese Defizite?

Abg. **Gerhard Merz:** Herr Dr. Dittmann, Sie haben auf der einen Seite die besonderen Leistungen der Gymnasien im Bereich der Allgemeinbildung hervorgehoben und dass die Kinder diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt bekommen, die nötig sind, um später – sei es im Studium an einer Hochschule, sei es im Beruf – bestehen zu können. Sie haben auf der anderen Seite kurz vorher auf die bedenklich hohen Abbrecherquoten an den Hochschulen etc. hingewiesen und dass das Anlass zu der Frage gebe, ob die Studienberechtigung, die das Abiturzeugnis darstellt, überhaupt noch Ausweis einer tatsächlichen Studienbefähigung ist. Ich sehe darin einen gewissen Widerspruch, zu dessen Auflösung Sie vielleicht noch ein, zwei Worte sagen könnten.

Abg. **Daniel May:** Auch meine Frage geht in Richtung dieses Spannungsfeldes, Herr Dr. Dittmann. Welche mögliche Handlungsempfehlung würden Sie der Enquetekommission mitgeben, was diese beiden Aussagen angeht? Sollte der Landesgesetzgeber tatsächlich darüber nachdenken, die Zugangsberechtigung zu Hochschulen anders zu regeln, und zwar für alle? Bisher stellt das Abitur eine Hochschulzugangsberechtigung dar, die im Wesentlichen gelten soll. Anders herum gefragt: Wenn man die Noteninflation als Problem begreift – das war in dieser Woche groß in der Presse –, was sollte der Landesgesetzgeber an der Stelle ändern? Sollte er beispielsweise die Ansprüche hoch-

setzen? Oder sollten wir das einfach so hinnehmen und uns freuen, dass die Jugendlichen immer leistungsfähiger werden?

Abg. **Christoph Degen:** Herr Dr. Dittmann, Sie sind ein langjähriger Kenner der hessischen Schullandschaft. Ich möchte die Überschaubarkeit des Schulsystems ansprechen und um eine Bewertung bitten, und zwar im Zusammenhang mit der ersten Frage – Schulformen und Organisationsformen –, die das Statistische Landesamt schriftlich beantwortet hat.

Erstens. Ist diese Vielfalt für die Eltern – Sie haben Kontakt zu Eltern – überschaubar? Kennen die all diese Wege und können aus der Kenntnis aller Angebote das Richtige auswählen?

Zweitens. Ist dieses Angebot unter dem Aspekt der Wahlfreiheit – ich beziehe die Organisationsformen G8/G9 ausdrücklich ein – überall in Hessen gewährleistet?

Abg. Heike Habermann: Herr Dr. Dittmann, Sie haben einige Studien zum Nachweis dafür angeführt, welche Vorteile das gegliederte Schulsystem gegenüber einem Gesamtschulsystem hat. Dabei beziehen Sie sich auch auf die BIJU-Studie. Die Zahlen stammen von 1991 bis 1996. Ich will nicht darauf rekurrieren, dass sie schon etwas älter sind, sondern einfach die Erklärung einer Mitarbeiterin des BIJU-Teams, die heute Professorin an der Humboldt-Universität in Berlin ist, erwähnen, dass auch das soziale Lernen in der Gesamtschule nicht in der Form vorankommt, wie es ursprünglich von den Befürwortern prognostiziert wurde. Können Sie dem zustimmen? Sie sagt: Eine erste vorsichtige Einschätzung deutet darauf hin, dass das Kurssystem eine der Ursachen dafür ist, dass die Gesamtschule in diesem Bereich schlechter abschneidet. Klassen werden auseinandergerissen, es gibt keine stabilen Gruppen. Damit fehlen möglicherweise die enge persönliche Bindung zu Mitschülern und auch die Bereitschaft, ohne Vorteile für die eigene Person zu helfen.

Erste Frage: Da es auch hier einige Weiterentwicklungen gegeben hat – die meisten Gesamtschulen arbeiten nur noch nach G und E-Kursen; Sie wissen, dass die Gemeinschaftsschule, die von der KMK auf den Weg gebracht worden ist, die Möglichkeit gibt, gänzlich binnendifferenziert zu arbeiten –, könnte das nicht letztlich eines der Hauptargumente der Studie widerlegen?

Die zweite Frage bezieht sich auf die Studie zur Durchlässigkeit, die Sie zitiert haben. Sie haben selbst darauf hingewiesen, dass die Daten nur bei guten Realschülern und Gymnasiasten erhoben worden sind; die Kritik an der Studie war ja auch, dass die Population, von der die Daten erhoben worden sind, eigentlich nicht ausreichend ist, um in dieser Form Aussagen zur Durchlässigkeit des Schulsystems zu machen. Ich möchte auf die Studie von Frau Prof. Gabriele Bellenberg zur Selektivität und Durchlässigkeit im deutschen Schulsystem hinweisen, die zu gänzlich anderen Ergebnissen kommt und insbesondere feststellt, dass die Durchlässigkeit in der Regel bedeutet, dass Schüler und Schülerinnen von einer Schulform in eine andere absteigen oder nach unten abgeschult werden. Wie bewerten Sie das?

Dritte Frage: Die Welt hat sich ja weitergedreht. Inzwischen haben elf Bundesländer ein zweigegliedertes Schulsystem, manche mit Stadtteilschulen mit Oberstufe, manche ohne Oberstufe. Wie bewerten Sie diese Entwicklung? Welchen Unterschied gibt es letztlich zum traditionellen Gymnasium, wenn ich die Bildungswege bis zum Abitur an zwei

verschiedenen Schulformen eröffne? Es kann nicht die Schulzeit sein. Ich weiß, Sie sind ein Verfechter von G9. Das wäre dann kein Argument, das dafür spricht, hier eine Teilung vorzunehmen.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Ich habe von Ihnen ein sehr engagiertes Plädoyer für das Gymnasium gehört, Herr Dr. Dittmann. Das hat mich ein bisschen verwundert, weil ich nirgendwo gelesen habe, auch nicht in den anderen zwölf großen Fragekomplexen der Enquetekommission, dass irgendjemand das Gymnasium abschaffen will. Auch ein bisschen irritiert hat mich Ihr Hinweis auf das hohe kognitive Anregungsniveau im Gymnasium. Genau das ist ja die spannende Frage, die diejenigen, die ein integriertes Schulsystem verfechten, immer wieder thematisieren. Warum das hohe kognitive Anspruchsniveau nur für 50 % der Schülerinnen und Schüler, die das Glück haben, auf ein Gymnasium kommen zu dürfen?

Ich möchte das, was Frau Habermann angesprochen hat, kurz präzisieren, nämlich die Studie meiner Kollegin Gabriele Bellenberg. Sie hat festgestellt, dass das Verhältnis von Aufstieg zu Abstieg in Hessen bei 1 zu 8,7 liegt, also ein Aufstieg gegen 8,7 Abstiege. Ich glaube, das ist in Deutschland der Spitzenwert; kein anderes Bundesland weist dieses schlechte Verhältnis auf. Sie folgert weiter, was ganz interessant für das hessische Gymnasium ist – ich zitiere –:

Während dem Gymnasium die Aufgabe der Integration von Schulformwechslern so gut wie nicht abverlangt wird, leisten insbesondere Hauptschulen und Hauptschulzweige sowie die Integrierten Gesamtschulen in einem beträchtlichen Umfang die Aufnahme von Schulformwechslern, und zwar besonders gegen Ende der Sekundarstufe I.

Ich denke, das ist ein wichtiger Befund, der all das, was Sie gesagt haben, noch einmal neu justiert.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich bin sicher, Herr Dr. Dittmann wird darauf eingehen, wie die zuletzt angeführte Studie zu bewerten ist und dass da möglicherweise ein Perspektivenwechsel, nämlich eine Langzeitbetrachtung über die kompletten Bildungsverläufe der betreffenden Schülerinnen und Schüler, angezeigt ist.

Ich möchte noch einmal auf den Zusammenhang zwischen der Qualität der Bildungsgänge unter anderem des Gymnasiums und der vermehrten Anwahl und erfolgreichen Beschulung von Schülerinnen und Schülern in den höheren Bildungsgängen, die ich damit aber nicht als höherwertig bezeichnen möchte, zurückkommen. Ich finde auch, dass da ein Spannungsfeld besteht; das geht aus Ihren Ausführungen hervor. Wie viel mehr Gymnasiasten kann das Gymnasium aufnehmen und erfolgreich zu einem immer noch guten Abitur führen? Das gilt versetzt natürlich auch für die anderen Bildungsgänge.

Haben Sie Eindrücke, Beurteilungen, Einschätzungen, was die Spezifizität der hessischen Situation angeht? Sie haben darauf hingewiesen, dass hier einiges erfolgreich unternommen worden ist, um beispielsweise die Qualität des gymnasialen Abschlusses zu sichern. Das ist nicht überall in Deutschland in gleicher Weise erfolgt, da gibt es einfach unterschiedliche Politikrichtungen und auch Entscheidungen. Könnte es sein, dass hier eine hessische Entwicklung stattgefunden hat, die man an der Stelle als erfolgreich bewerten kann, aber nicht als unbegrenzt fortschreibbar?

Weil schon nach Ihren Handlungsempfehlungen für die Zukunft gefragt worden ist: Was müssten wir tun, um vielleicht nicht nur über den Übergang von allgemeinbildender Schule, auch Gymnasium, in Hochschule noch einmal nachzudenken? Was müssten wir bezüglich der Übergänge innerhalb des Schulsystems überlegen, damit wir nicht in das möglicherweise bestehende Problem hineinlaufen, mit immer höheren Beteiligungszahlen an den höheren Bildungsgängen am Ende doch die Qualität zu gefährden?

Vorsitzender: Herr Dr. Dittmann, Sie haben keine leichte Aufgabe. Aber ich bin sehr optimistisch, dass Sie es schaffen, die vielen Stellungnahmen und Fragen, die an Sie gerichtet wurden, in angemessener Zeit zu beantworten.

Herr **Dr. Dittmann:** Die Frage nach den Bestnoten auch in Hessen ist sicherlich differenziert zu sehen. Es gibt Bundesländer, wo die Entwicklung noch eindeutiger ist, z. B. in Nordrhein-Westfalen. Prof. Klein aus Frankfurt hat seinerzeit einmal eine Abitur-Biologie-klausur von einer 9. Klasse schreiben lassen – ohne Vorbereitung –, und das erstaunliche Ergebnis war, dass alle bis auf einen bestanden haben.

In Hessen hat es in der Tat in den letzten 15 Jahren einige Maßnahmen gegeben, die geeignet sind, die Qualität zu sichern, zumindest auf einem gewissen Niveau. Wir wissen, dass ein Zentralabitur nie ein Spitzenniveau gewährleistet, aber doch ein mittleres Niveau. Ich habe die Belegverpflichtungen, die Abiturbestimmungen, die Stärkung der Fächer Deutsch und Mathematik erwähnt. Es gibt also den klar erkennbaren Versuch, die Qualität durch gewisse Bestimmungen zu sichern.

Zu der Bestnoteninflation oder der Gefahr, dass die Noten immer besser werden: Es ist eine Mentalitätsfrage. Die können auch Sie als Enquetekommission nicht sozusagen durch einen Beschluss ändern. Ich registriere in Teilen der Öffentlichkeit und auch der Politik z. B. die Forderung, die Abiturientenquote müsse noch steigen. Wenn man das umsetzt, ist klar, dass dann Schüler das Abitur machen würden, die es bisher nicht gemacht hätten. Wenn sie zum Abitur gebracht werden, dann geht das nur um den Preis der Absenkung des Niveaus. Ich denke, die Begabungsreserven sind nicht so unbegrenzt, dass man ein anspruchsvolles Niveau für 100 % oder auch nur für 80 % eines Jahrgangs festsetzen kann.

In den Schulen sind wir ja zu Mitarbeitergesprächen verpflichtet. Es sind Zielvereinbarungen zwischen der Schulleitung und den Kollegen zu treffen. Diese Zielvereinbarungen sollen operationalisierbar sein, nachprüfbar und am besten auch messbar. Das ist aber schwierig im Bereich von Unterricht und Bildung. Was haben uns also Bildungsökonomen schon vorgeschlagen? – Vereinbaren sie doch, dass die Noten besser werden müssen oder dass es keine Sitzenbleiber mehr geben darf. Das deutet genau in die Richtung: Ein Lehrer, der möglicherweise realistische Noten gibt, ist schlecht – zumal, wenn dies dazu führt, dass ein Schüler z. B. nicht das Klassenziel erreicht –, und einer, der gute Noten gibt, ist gut. Es gibt ja auch die Vermutung, dass die Förderpläne, die ich sehr kritisch sehe, dazu führen – weil es zusätzliche Arbeit für die Kollegen bedeutet –, dass etliche lieber noch eine 4 minus geben als eine 5, um keinen Förderplan schreiben zu müssen. Das sind alles Rahmenbedingungen. Jedes Phänomen für sich ist eine Kleinigkeit, aber in der Summe entsteht ein gewisser Druck, auch auf die Lehrkräfte in den Schulen, doch möglichst dafür zu sorgen, dass alle im äußersten Fall durchgewunken werden. Dem muss, denke ich, Einhalt geboten werden. Das ist eine Mentalitätsfrage und eine Frage der Erwartungshaltung. Deshalb habe ich auch gesagt: Die Schulen brauchen hier die Unterstützung durch die Öffentlichkeit und durch die Politik – nicht durch einen Beschluss, dadurch ist sie nicht herzustellen, sondern durch die Art, wie in der Öffentlichkeit gesprochen wird.

Herr Tipi hat nach den Migrantenkindern gefragt. Natürlich haben wir auch sehr erfolgreiche Migrantenkinder. Viele, die aus Ost- und Mitteleuropa oder aus Russland gekommen sind, haben eine solche Anstrengungsbereitschaft, und die Eltern sind entsprechend hinterher, dass es da bestimmte Probleme nicht gibt. Allgemein gestaltet es sich sehr unterschiedlich. Es ist eine Frage der Sprache. Dem Unterricht kann nur jemand folgen, der die deutsche Sprache beherrscht. Da ist es ein entscheidender Unterschied, ob im Elternhaus deutsch gesprochen wird oder eben nicht. Insofern, wenn man hier ansetzen will: Die Sprachförderung im frühkindlichen Bereich ist besonders wichtig, aber auch noch in der Schule. Auf den weiterführenden Schulen hat eine Förderkultur Eingang gehalten, wie sie noch vor 20 Jahren nicht denkbar gewesen wäre. Wenn ich sehe, welche Zahl an Förderkursen wir im Bereich der Lese-Rechtschreib-Schwäche, aber auch in anderen Fächern haben, dann kann ich sagen, dass sich das Gymnasium rasant gewandelt hat, auch im Bereich der pädagogischen Mittagsbetreuung, der Hausaufgabenbetreuung. Es gibt schon eine Vielzahl an Förderangeboten, und die greifen auch. Ich will sagen: Sie sind letztendlich auch vom Gymnasium zu leisten, aber wir haben noch einen ordentlichen Weg vor uns. Die Sprachförderung ist gang und gäbe. Deswegen war es richtig, dass in Hessen die entsprechenden Tests eingeführt worden sind.

Zu dem Widerspruch zwischen der Feststellung einerseits, dass doch ein beachtliches Niveau an den Gymnasien gehalten worden sei – etwa von Prof. Tenorth –, und der Feststellung andererseits, dass möglicherweise nicht mehr alle, die das Abitur haben, studierfähig seien: Ich denke, das lässt sich feststellen. Es ist klar, dass ein Gymnasium, das 50 % eines Jahrgangs umfasst, ein anderes ist als vor 50 Jahren, als es weniger als 10 % waren. Das heißt, die Schülerschaft ist heterogener geworden. Hier muss das Gymnasium durch differenzierte Angebote reagieren. Die gibt es auch. Wenn ich mir die bilingualen Züge an den Schulen anschaue, in denen mehr Unterricht in englischer Sprache erteilt wird, muss man sagen: Das ist in nicht wenigen Schulen schon etwas für besonders Leistungsstarke. – Hier ist also Differenzierung gefordert.

Förderangebote gibt es, aber die Heterogenität ist gegeben, und man wird sagen können: Nicht mehr allen, die das Abitur haben, kann man guten Gewissens die Aufnahme eines Hochschulstudiums zutrauen. – Ich finde das auch gar nicht schlimm, wenn entsprechend heterogene Angebote existieren und wenn sich die Abiturienten nicht falsch einschätzen. Man kann Ihnen ja auch raten. Sicherlich haben auch die Abiturienten, die nachher nicht studieren, etwas von ihrem Besuch des Gymnasiums gehabt. Ich finde das nicht schlimm, aber man muss es feststellen, und man sollte entsprechend beraten.

Überschaubarkeit über alle Wege: Zunächst einmal meine ich, dass es durch die Einrichtung der Mittelstufenschule nicht so viel schwieriger geworden ist; das ist ein Begriff mehr. Richtig ist, dass man auch hier raten muss. Ich stelle schon hin und wieder fest: Es kommen zunehmend Kinder entgegen der klaren Grundschulempfehlung auf das Gymnasium. Vermutlich beruht das zum Teil darauf, dass sich die Eltern dieser Schüler nicht im Klaren über das Schulsystem in Deutschland sind und man auch hier noch stärker beratend tätig werden müsste.

Ob der Zulauf zum Gymnasium gestoppt werden kann oder überhaupt soll, das ist eine spannende Frage. Richtig ist, dass z.B. die Gymnasien in Sachsen bei PISA sehr gut ab-

schneiden. Man führt das teilweise darauf zurück, dass es dort die Schwelle von 2,0 in den Hauptfächern gibt. Ein Kind muss in der 4. Klasse der Grundschule einen Schnitt von 2,0 in den wichtigen Fächern haben. Ob sich eine der politischen Parteien an dieses Thema wagt, ist eine ganz andere Frage. Das wage ich zu bezweifeln. Es muss auf jeden Fall weiterhin die Möglichkeit geben, da das Gymnasium nicht eine Schule für alle ist, sondern eine bestimmte Leistungsbereitschaft, Leistungsfähigkeit, Eignung voraussetzt, gegebenenfalls auch gegen beratungsresistente Eltern zu sagen: Das Kind kann auf einer anderen Schule besser gefördert werden.

Überschaubarkeit G8/G9: Sie haben völlig richtig gesagt, dass ich ein entschiedener Verfechter von G9 bin und G8 vor zehn Jahren für eine Fehlentscheidung gehalten habe. Den Schulen ist die Wahlfreiheit gegeben worden. Man kann nicht gleichzeitig den Schulen und den Eltern die Wahlfreiheit geben. Wenn die Schulen die Entscheidung haben, dann können Sie nichts dagegen tun, dass sich z. B. in einer Region alle Schulen für G9 entscheiden. Das ist im Bereich Stadt und Kreis Offenbach fast der Fall. Ich habe jetzt gehört, dass ein Gymnasium in Offenbach – das war mir neu – nachträglich an dem Modellversuch teilnehmen möchte, also G8/G9 parallel. Ansonsten sind der Kreis und die Stadt Offenbach G8-freie Zone. Die vormalige Kultusministerin hat gemeint, es müsse überall in erreichbarer Nähe ein G8-Angebot geben. Das war ein Wunsch, der aber nicht justiziabel und auch nicht durchsetzbar ist. Und die Landkreise denken nicht im Traum daran, für das Land die Kastanien aus dem Feuer zu holen.

Zu der Frage von Frau Habermann, was die Entwicklung der integrierten Gesamtschulen angeht, also Wechsel von drei Anspruchsebenen auf zwei, fühle ich mich nicht vorrangig kompetent. Da muss ich leider passen.

Zur Durchlässigkeit: Ich denke, wir müssen wegkommen von starren Bewegungen in ein und derselben Jahrgangsstufe. Ein Ergebnis der Bertelsmann-Studie war, es gebe mehr Absteiger als Aufsteiger. Was für ein Unsinn! Das kann man nur sagen, wenn man jede Jahrgangstufe für sich betrachtet. Ich verweise noch einmal darauf: Man muss auf die vertikale Durchlässigkeit schauen. Diejenigen mit Hauptschulabschluss schließen zu einem großen Teil noch den Realschulabschluss an, und ein Drittel der Realschüler macht noch das Abitur. Dann sieht es doch ganz anders aus. Dann haben wir ein außerordentlich durchlässiges System. Wie kommt es denn, wenn es mehr Absteiger als Aufsteiger gibt, dass mehr als 40 % der Hochschulzugangsberechtigten nicht über das Gymnasium zu einem Hochschulstudium kommen? Das wäre doch damit überhaupt nicht vereinbar. Ich bestreite schlichtweg, dass es, wenn man alle Stränge und Ebenen betrachtet, mehr Absteiger als Aufsteiger gibt. Davon kann keine Rede sein. Ähnliches erzählt uns ja auch die OECD, und zwar seit 40 Jahren. Man muss doch fragen: Wie kommt es denn, dass wir im internationalen Vergleich eine sehr geringe Jugendarbeitslosigkeit haben, dass wir Exportweltmeister sind usw.? So schlecht kann das Schulsystem also nicht sein.

Abg. Wolfgang Greilich: Wir haben das Thema "Inflation der Bestnoten" schon zweimal angesprochen. Ich bin ein Anhänger der These, dass Notengebung nie zu einem objektiven Ergebnis führen kann, sondern dass diejenigen, die zur Beurteilung aufgerufen sind, allenfalls versuchen können, an ein möglichst objektives Ergebnis heranzukommen. Wenn man sich das klarmacht, dann ist Notengebung letztlich eine sehr relative Angelegenheit, die insbesondere in einem Gesamtschema vielleicht eine Einordnung erlaubt. Wir haben nun den Versuch, mit dem Zentralabitur wenigstens im schriftlichen Bereich eine Annäherung der Beurteilungskriterien und eine bessere Vergleichbarkeit hinzubekommen. Das, was ich bis jetzt gehört habe, klingt danach, dass das auch gelungen ist. Dazu hätte ich gerne Ihre Meinung.

Wenn ich auf der anderen Seite sehe, dass es trotzdem signifikante Unterschiede gibt, die letztlich Abweichungen vom Ergebnis des schriftlichen Abiturs im Notenniveau einer Schule dokumentieren, dann ist meine Frage: Wie bewerten Sie in dem Zusammenhang den Stellenwert des mündlichen Abiturs? Kann man davon ausgehen, dass wir vergleichbare Abschlüsse haben, oder gibt es dort immer noch größere Differenzen, als sie eigentlich hinnehmbar sind? Das würde dafür sprechen, um auf die Frage von Herrn May zurückzukommen, dass man überlegen muss, ob man die Hochschulzugangsberechtigung nicht vielleicht noch mit anderen Kriterien misst.

Zu der Frage der Durchlässigkeit im horizontalen Bereich: Sie haben im vertikalen Bereich differenziert. Ich spreche immer lieber von Anschlussfähigkeit. Müssen wir nicht nach den vorliegenden Erkenntnissen, insbesondere zu den Absteigern – Frau Habermann hat den Begriff verwendet, ich mag ihn nicht so sehr –, wenn das der objektive Befund ist und es eben nicht nur an den Gymnasien so ist, sondern – nach allem, was ich gelesen und gehört habe – sogar viel stärker im Bereich der integrierten Gesamtschulen, die Idee der Förderkurse – oder wie auch immer das aufzubauen ist – ein wenig infrage stellen? Vielmehr stellt sich die Frage: Wie kann ich es demjenigen, der es im ersten Anlauf nicht geschafft hat, ermöglichen, über die entsprechende Anschlussfähigkeit dann doch weitergehende Bildungserfolge, Bildungsabschlüsse, Zwischenabschlüsse zu erreichen?

In dem Zusammenhang: Ich bin bis jetzt ein Stück weit davon überzeugt, dass Schulvielfalt ein Punkt ist, der genau diese Chance eröffnet. Deswegen noch einmal die Frage: Ist die anspruchsvolle Gestaltung der hessischen Bildungslandschaft ein Erschwernis, oder ist sie zu bewältigen, jedenfalls mit qualifizierter Beratung von Eltern, die Entscheidungen treffen müssen? Teilen Sie die Einschätzung, dass Vielfalt Chancen vergrößert, oder ist die Unübersichtlichkeit eher ein Handicap?

Frau **Pfenning:** Herr Dr. Dittmann, Sie haben gesagt, dass nicht alle Abiturienten letztlich ein Hochschulstudium angehen, das aber vielleicht gar nicht so verkehrt ist, weil das Abitur ihnen trotzdem etwas bringt. Dann frage ich mich schon – das Gymnasium soll eigentlich zum Studium befähigen –: Hat das Gymnasium hier seine Aufgabe verpasst, nicht richtig gemacht, oder betreibt es tatsächlich von den Noten her nur Makulatur, um seinen Bestand zu sichern?

Zum Thema "beratungsresistente Eltern": Wenn ich das höre, schwillt mir natürlich ein bisschen der Kamm, salopp gesagt; denn die Eltern bekommen in den Schulen häufig keine Beratung, weder von den Grundschulen noch von den weiterführenden Schulen. Eltern werden sehr oft alleingelassen und müssen sich im Dickicht der verschiedenen Schulformen und Schulwege selbst zurechtfinden.

Sie haben gesagt, dass 40 % der Abiturienten in ein Studium gingen, der Rest käme über den Weg der beruflichen Gymnasien oder Oberstufengymnasien. Gibt es eine differenzierte Auflistung der Abbrecherquoten? Wie viele Studenten, die von Gymnasien kommen, brechen ihr Studium ab, und wie viele Studenten, die von beruflichen Gymnasien oder aus weiteren Bildungswegen kommen, brechen ihr Studium ab?

Abg. **Bettina Wiesmann:** Welche Effektivitäts- oder Erfolgskriterien sollte man Ihrer Ansicht nach überhaupt an ein Schulsystem anlegen? In unserem Einsetzungsbeschluss ist von Effizienz die Rede; das ist sicher auch wichtig. Für welchen Input, das bekomme ich

heraus. Wir reden über den Erfolg und Parameter dieses Erfolges unseres Schulsystems. Wenn Sie es zuspitzen müssten, nach welchen Kriterien würden Sie es beurteilen wollen?

SV Josef Kraus: Ich habe eine kleine Anmerkung und noch ein paar Zahlen zum Thema "Durchlässigkeit – Abstieg/Aufstieg". Ich bitte herzlich darum, auch die Kommission, die ja noch oft tagen wird, wirklich zwischen der horizontalen und der vertikalen Durchlässigkeit zu unterscheiden. Das, was Bertelsmann auflegt, ist – verzeihen Sie, wenn ich das so sage – nicht sauber. Man kann natürlich sagen: Es gibt eine fünfstellige Zahl von Absteigern, und es gibt nur eine vierstellige Zahl von Aufsteigern. – Aber es wird ständig ignoriert, dass jährlich 230.000 junge Menschen eine Studierberechtigung erwerben, ohne einen Gymnasialabschluss zu haben. Das sind für mich auch Aufsteiger. Dort sind die sogenannten bildungsfernen Schichten – kein schöner Begriff, aber er hat sich so eingebürgert – stark repräsentiert. Bitte gehen Sie ein bisschen vorsichtiger an solche Dinge heran, genauso wie an die Frage der Sitzenbleiberquote; das hat ja auch irgendwie mit Auf- und Abstiegen zu tun. Man kann natürlich sagen: Jährlich bleiben in Deutschlands Schulen 200.000 junge Menschen sitzen. – Katastrophenmeldung. Sie können auch sagen: 1,8 % der deutschen Schüler bleiben sitzen. – Keine Katastrophenmeldung. Bitte gehen Sie auch vonseiten der Wissenschaft ein bisschen seriöser daran.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Ich möchte darauf hinweisen, dass es neben den von Ihnen benannten Studien auch Studien gibt, die quasi das Gegenteil darstellen. Die haben Sie nicht aufgeführt.

An die Adresse von Herrn Kraus: Ich will auch darauf hinweisen, dass dies heute nicht die Auswertungssitzung ist. Deshalb werden wir uns ein bisschen zurückhalten, was die Diskussion der Ergebnisse anbelangt. Sonst könnte man längst ganz viel dazu sagen.

Zu meinen Fragen: Erstens. Es ist ja dargestellt, dass dreimal so viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an Gesamtschulen lernen wie an Gymnasien. Wie erklären Sie sich das? Welcher Selektionsmechanismus oder was sonst wirkt da eigentlich?

Zweitens. Es ist eben viel darüber gesprochen worden, dass die Abiturergebnisse immer besser werden. Kann das auch mit der Konkurrenz zwischen den Schulen auf der einen Seite, zwischen den Bundesländern auf der anderen Seite, die wir seit einigen Jahren haben, zu tun haben?

Herr **Dr. Dittmann:** Herr Greilich, ich denke, es ist unstrittig, dass Noten nicht objektiv sind. Das hat noch nie jemand behauptet. Der Sinn von Noten ist es, sozusagen eine Relation für die Abnehmer herzustellen. Ein Unternehmen weiß anhand der Noten, dass jemand, der sich bewirbt, sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend oder auch nicht ist. Das Gleiche gilt natürlich für die Hochschulen. Die Noten haben ihren Sinn in der Allokationsfunktion. Objektiv sind sie nicht.

Wenn man sie realistischer machen wollte, dann wäre in der Tat die Diskrepanz z. B. zwischen den Prüfungsergebnissen und den Vornoten interessant. Das hängt mit der Gewichtung von schriftlichen und mündlichen Noten zusammen. Ich bin ein badenwürttembergisches Gewächs. Dort war es so – ich weiß nicht, ob es immer noch so ist –, dass die schriftliche Note in den Hauptfächern Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik zwei Drittel zählte und nicht maximal die Hälfte wie in Hessen. Das führt schon zu deutlich unterschiedlichen Ergebnissen. Man könnte etwas steuern – auch das habe ich vor

langer Zeit in Baden-Württemberg erlebt –, indem z.B. die Festlegung gilt: Wenn das Ergebnis der einzelnen Abiturklausur um mehr als drei Punkte vom Schnitt der Vornoten abweicht, dann wird automatisch noch eine zusätzliche Prüfung angesetzt. – Da gibt es sicherlich verschiedene Stellschrauben. Ob Sie sich daranwagen, das müssen Sie entscheiden.

Ich denke schon, weil von Qualitätssicherung die Rede war, dass etliche neue Bestimmungen der letzten 15 Jahre zu einer Qualitätssicherung geführt haben. Vorbei sind z. B. die Zeiten, da man fast alles, was schwierig war, abwählen konnte. Das gibt es nicht mehr. Deutsch und Mathematik sind verbindliche Prüfungsfächer, ebenso entweder eine Naturwissenschaft oder eine Fremdsprache. So etwas zeitigt Wirkung, auch die Ausweitung auf fünf Prüfungsfächer und natürlich das Landesabitur, das dafür sorgt, dass sich Schülerinnen und Schüler breiter auf die Abiturprüfung vorbereiten müssen, als es in früheren Zeiten der Fall war.

Auch die Fördermöglichkeiten – das hängt mit den 105 % zusammen – haben zugenommen. Ich habe vorhin schon Förderkurse aller Art erwähnt, vor allem in der Unterstufe. In der Oberstufe ist das seltener. Da muss man sagen: Wir können die Schülerinnen und Schüler nicht zum Abitur tragen. Ab einem gewissen Alter müssen sie schon selbst die entsprechende Motivation haben.

Vielfalt ist grundsätzlich etwas Gutes. Sie steigert die Wahlmöglichkeiten. Aber natürlich müssen die Eltern in die Lage versetzt werden, auch verantwortlich zu entscheiden. Da erstaunt mich schon die Feststellung, dass die Eltern alleingelassen würden. In Hessen ist meines Wissens am Ende der 4. Klasse, wenn die Entscheidung über die weiterführende Schule ansteht, ein Beratungsgespräch vorgeschrieben. So erkläre ich mir auch die Tatsache, dass mehr Kinder mit Migrationshintergrund auf integrierte Gesamtschulen gehen als etwa auf Gymnasien. Ich führe das auf die entsprechende Beratung seitens der Grundschulen zurück.

Bei der nächsten Frage ist etwas durcheinandergeraten. Von den Gymnasiasten nehmen ca. 60 % ein Hochschulstudium auf. Aber unter denen, die eine Hochschulzugangsberechtigung haben, sind mehr als 40% nicht über das Gymnasium gekommen. Das schließt sich nicht aus, sondern es sind unterschiedliche Bezugsgrößen.

Hat das Gymnasium versagt, wenn jetzt nicht mehr alle, die das Abitur haben, studierfähig sind? – Das Gymnasium hat sich auf die Gegebenheiten eingestellt. Ich sage noch einmal: Wenn 50 % eines Jahrgangs das Gymnasium besuchen, unterscheidet es sich natürlich von dem Gymnasium, das vor ca. 50 Jahren 10 % besucht haben. Gestern war in der "FAZ" zu lesen: Wenn Sie verlangen, dass 50 % den Marathon laufen, dann müssen Sie die Bedingungen ändern. – Das kann gar nicht anders sein. Es gibt natürlich einen Zusammenhang zwischen der Prozentzahl eines Jahrgangs auf dem Gymnasium und den Anforderungen, die zu stellen sind. Ich sage noch einmal: Ich finde es gar nicht schlimm, wenn nicht alle studieren. Aber man muss sie entsprechend beraten.

Eine differenzierte Studie zu den Abbrechern an den Hochschulen würde mich brennend interessieren. Wie viele davon kommen vom Gymnasium, wie viele von den Gesamtschulen und wie viele noch woanders her? Aber eine solche Studie ist mir bisher nicht bekannt. Die Abbrecherquoten, die ich bei meinen Ausführungen im Sinn hatte, waren bundesweite Abbrecherquoten: 55 % in Mathematik – das ist schon heftig –, 53 % bei Maschinenbau und Elektrotechnik. Das sind heftige Zahlen, aber sie sind nicht spezifiziert nach Bundesländern.

Erfolgskultur: Was macht eigentlich die Qualität von Schule aus? – Sicherlich gilt für alle Schulen, dass im Zentrum die Persönlichkeitsbildung stehen muss. Auf der Grundlage von Kenntnissen und Wissen kann eine junge Persönlichkeit Urteilsfähigkeit entwickeln, ist handlungsfähig in allen sozialen Bezügen, im Beruf, aber auch was die Partizipation am öffentlichen Leben angeht, z. B. in der Politik und anderes mehr. Spezifisch für das Gymnasium hat Herr Prof. Tenorth das sehr schön zusammengefasst. Das Gymnasium muss drei Dinge leisten: Es muss eine vertiefte Allgemeinbildung vermitteln; es muss einen anspruchsvollen Unterricht bieten, der an der Wissenschaft orientiert ist und auf ein Hochschulstudium vorbereitet; und es muss eine Lern- und Arbeitskultur vermitteln, die nachher das erfolgreiche Studieren ermöglicht. – Das wäre die Spezifizierung für das Gymnasium. Natürlich gibt es Unterschiede, was die Bildungsgänge angeht.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Ich hatte noch gefragt, ob nicht durch den Wettbewerb zwischen den Schulen und den Bundesländern eine Entwicklung, dass Abiturnoten immer besser werden, auch in gewisser Weise impliziert ist.

Herr **Dr. Dittmann:** Das sehe ich nicht zwangsläufig so, aber es hängt davon ab, was beispielsweise eine Landesregierung möchte. Natürlich ist das Landesabitur oder das Zentralabitur eine Möglichkeit – je nach Bundesland –, entweder das Niveau zu sichern oder gegebenenfalls – den Verdacht hat man manchmal in Nordrhein-Westfalen – dafür zu sorgen, dass möglichst viele das Abitur machen. Das ist eben ein Unterschied.

Vorsitzender: Wir kommen nun zu unserer nächsten Anzuhörenden, Frau Prof. Franziska Perels.

Frau Prof. **Dr. Perels:** Sehr geehrte Damen und Herren! Ich bin Professorin für empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität des Saarlandes und beschäftige mich mit Fragen der empirischen Bildungsforschung. Ich habe mir Ihren Fragenkatalog angeschaut und dann überlegt: Zu welchen Fragen kann die empirische Bildungsforschung Ergebnisse liefern? – Das sind aus meiner Sicht vor allem die Fragen 19 und 32. Dazu werde ich ein bisschen differenzierter Stellung nehmen.

Mein Ziel war es auch, Daten zur Qualität von Bildungsarbeit, die es bereits gibt, zu nutzen und entsprechend den Fragestellungen aufzubereiten. Das haben Sie alle vorliegen, ich brauche es nicht noch einmal vorzutragen. Mir ist es wichtig, zu sagen: In meiner Stellungnahme geht es darum, sowohl die Ergebnisse schulischer Arbeit – darüber wurde schon sehr ausführlich diskutiert – als auch die Qualität schulischer Bildungsprozesse anzuschauen, um so ein differenzierteres bzw. ein anderes Bild von der Qualität oder Effektivität schulischer Arbeit in Hessen zu liefern.

Als Datengrundlage für meine Stellungnahme habe ich zum einen Ergebnisse der IQB-Ländervergleiche verwendet – zu dieser Frage nicht, da waren es die PISA-Ergebnisse –, also die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien, weil sie die Möglichkeit bieten, den Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler in Hessen in einen nationalen Bezugsrahmen einzuordnen. Gleichzeitig habe ich versucht, einen hessischen Bezugsrahmen darzustellen, indem ich bezogen auf die Prozessqualität auf die Ergebnisse der hessischen Schulinspektionen eingegangen bin, die Aussagen zur Qualität hessischer Bildungsprozesse an den Schulen liefern. Die Ergebnisse der ersten Phase der Schulinspektion wurden bereits veröffentlicht. Darauf kann man zugreifen, und das habe ich getan.

Ich werde jetzt kurz auf die Frage 19 eingehen; es gibt wahrscheinlich empirische Bildungsforscher, die dazu differenziertere Aussagen treffen können als ich. Zu der Frage 32 stelle ich die beiden Perspektiven noch einmal gegenüber. In der schriftlichen Stellungnahme, die Ihnen vorliegt, habe ich es ein bisschen ausführlicher dargelegt, jetzt mache ich es ein bisschen kürzer.

Das, was sich hinter Frage 19 verbirgt, kann bezogen auf Hessen nur bis 2006 beantwortet werden, weil der Ergänzungsteil der PISA-Studie nur bis 2006 durchgeführt wurde. Deswegen beziehen sich die Ergebnisse nur auf 2006. Danach gibt es die IQB-Ländervergleiche, die eine auf den KMK-Bildungsstandards basierende Form der Kompetenzmessung über die Bundesländer hinweg ermöglichen. Ich stelle es nur ganz kurz dar, weil ich glaube, dass die Frage 32 bezogen auf die Gesamtfragestellung gehaltvoller ist.

Man kann sagen, dass sich die hessischen Schüler im Lauf der Zeit, in der PISA-E durchgeführt wurde, verbessert haben und plus/minus im Mittelfeld liegen. Das gilt auch für die Gymnasien. Ich sollte vielleicht noch die Anmerkung machen: Bei den Ländervergleichen gibt es differenzierte Analysen für die Schulformen nur für die Gymnasien. Für alle anderen Schulformen wird das wegen der Unterschiedlichkeit auch in den Bundesländern nicht differenziert ausgelegt. Es gibt sie immer für die Gesamtgruppe und noch einmal separat für die Gymnasien.

Etwas ausführlicher möchte ich auf Frage 32 eingehen. Dabei möchte ich differenzieren zwischen Prozessqualität und Ergebnisqualität von Bildungsarbeit. Für die Prozessqualität möchte ich einen hessischen Bezug anlegen – das geht, weil es einen hessischen Bezugsrahmen dafür gibt – und für die Ergebnisqualität eher einen nationalen Bezug über die IQB-Ländervergleiche herstellen, die es ermöglichen, die Leistungen der hessischen Schülerinnen und Schüler national einzuordnen.

In Hessen gibt es – das können Sie sich auf der Internetseite des Landesamtes ansehen, das habe ich auch gemacht – den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität, der – das wäre vielleicht eine Antwort auf eine Frage, die gerade schon diskutiert wurde – in verschiedenen Qualitätsbereichen darstellt, was unter Schulqualität in Hessen zu verstehen ist. Input: Voraussetzungen und Bedingungen. Prozesse: Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung zu der Schulprogrammarbeit – dazu gehört interne Evaluation usw. –, Führung und Management – Schulleitungshandeln –, Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer, Schulkultur – Umgang miteinander, Iernförderliches Klima an der Schule und im Unterricht – und im Zentrum Lehren und Lernen. Gerade haben wir uns hauptsächlich mit dem Output beschäftigt, nämlich mit den Ergebnissen und Wirkungen. Darauf gehe ich auch kurz ein, indem ich die Ergebnisse der IQB-Ländervergleiche darstelle.

In Hessen gibt es wie in fast allen Bundesländern eine Form von externer Schulevaluation. Die hessische Schulinspektion hat auch den Auftrag, aggregierte Ergebnisse zu liefern, die im Bilanzbericht dargelegt sind. Dieser ist öffentlich zugänglich. Da können Sie die Ergebnisse der ersten Runde der Schulinspektion nachlesen, sie sind dort für alle hessischen Schulen, die extern evaluiert wurden, dargestellt. Die Ergebnisse werden für die einzelnen Qualitätsbereiche ausgewiesen. Qualitätsbereich II, zur Erinnerung: Ziele und Strategien, Qualitätsbereich IV: Professionalität von Lehrinnen und Lehrern, Qualitätsbereich V: Schulkultur, Qualitätsbereich VI: Lehren und Lernen. Man kann sehen: Es gibt eine unterschiedliche Bewertung der Qualität in den verschiedenen Bereichen. Ziele und Strategien, Qualitätsbereich II, werden von

den Schulinspektorinnen und Schulinspektoren eher niedriger bewertet, während Qualitätsbereich V, Schulkultur, eher positiv bewertet wird. – Das ist ein Ergebnis.

Das zweite Ergebnis ist: Es gibt Unterschiede in den Bewertungen der einzelnen Schulformen. Ein Ergebnis, das man hier relativ gut sehen kann, ist, dass die Grundschulen eher positiv bewertet werden, während die Berufsschulen und die Gymnasien eher schlechter bis mittelmäßig bewertet werden. – Eine Erläuterung der Abkürzungen finden Sie in der schriftlichen Stellungnahme.

Drittens. Es gibt in den verschiedenen Qualitätsbereichen eine Unterschiedlichkeit zwischen den Schulformen. Während es bei Qualitätsbereich IV, Professionalität, eine relativ hohe Varianz zwischen den Schulformen gibt, ist die Varianz z. B. bei Qualitätsbereich V eher ein bisschen geringer.

Das ist ein erster Einblick in die Ergebnisse. Wenn Sie sich den Bilanzbericht der Schulinspektion anschauen, dann können diese Ergebnisse nach inhaltlichen Qualitätskriterien und nach regionalen Unterschieden differenziert analysiert werden. Das ist ein Ergebnis für Hessen bezogen auf die Prozessqualität, das Ihnen Antworten geben kann.

Bezogen auf die Ergebnisqualität möchte ich auf die IQB-Ländervergleiche eingehen. Mir ist an der Stelle wichtig: Ich habe die drei IQB-Ländervergleiche ausgewählt, genauso wie ich die Ergebnisse der Schulinspektion für die Stellungnahme ausgewählt habe, weil sie mir zur Beantwortung der Fragen sinnig erschienen. Ich würde gerne Frau Stanat zitieren, die Leiterin des IQB in Berlin, die sagt: Wenn man sich so viele Studien ansieht, dann muss man sie immer in der Zusammenschau betrachten und nicht einzelne Befunde heraussuchen. Man muss schauen: Welches Muster ergibt sich, wenn man verschiedene Daten zusammenführt? – Wenn Herr Büdinger sagt, dass er auch aus seiner Perspektive Daten zu Frage 32 liefern kann, dann ist es vielleicht gut, zu überlegen: Wie können die verschiedenen Datentypen zu einem Bild zusammengefügt werden?

Ich zeige Ihnen jetzt das Bild der IQB-Ländervergleiche und der Schulinspektion, das Sie dann in Ihr Gesamtbild einfügen können.

Beim IQB-Ländervergleich 2009 standen sprachliche Kompetenzen im Mittelpunkt, und Neuntklässler wurden untersucht; eine repräsentative Stichprobe von Neuntklässlern in den verschiedenen Bundesländern. Es zeigen sich bezogen auf die Gesamtzahl der untersuchten hessischen Schülerinnen und Schüler keine signifikanten Unterschiede zum deutschen Mittelwert. Ein bisschen anders ist es bei den Gymnasien. Da gibt es schon auch unterdurchschnittliche Leistungen. Und wir finden ein Ergebnis zugunsten der Mädchen. Differenzierter dargestellt finden Sie das in der schriftlichen Stellungnahme, das führe ich hier nicht weiter aus.

2011 kam der zweite IQB-Ländervergleich, der in der Grundschule durchgeführt wurde, in den Fächern Mathematik und Deutsch. Da zeigte sich für die hessischen Grundschülerinnen und -schüler, dass sie in Deutsch eher im Mittelfeld liegen, aber sich nicht vom Mittelwert in Deutschland unterscheiden. Anders ist es in Mathematik, aber das Ergebnis kennen Sie wahrscheinlich.

Der letzte und neueste IQB-Ländervergleich ist von 2012 und beschäftigt sich mit Mathematik und Naturwissenschaften, wieder in der 9. Klasse durchgeführt, wieder das gleiche Prinzip: repräsentative Stichprobe, Entwicklung von Kompetenztests auf Bundesebene und die Ermöglichung eines Vergleichs der verschiedenen Bundesländer. – In Mathematik finden wir so gut wie keine Unterschiede der hessischen Schülerinnen und

Schüler im Vergleich zum deutschen Durchschnittswert. Wiederum anders ist es bei den Gymnasien. Sie liegen leicht unter dem deutschen Durchschnitt. Bei den Naturwissenschaften liegen die Ergebnisse der hessischen Schülerinnen und Schüler insgesamt im Vergleich eher unterhalb des deutschen Mittelwertes. Und es gibt Unterschiede in den Leistungen von Jungen und Mädchen; in den Naturwissenschaften, außer Physik, vor allem zugunsten der Mädchen.

Ich fasse zusammen: In der Zusammenschau dieser drei Studien – und ich sage ausdrücklich, dass noch weitere Studien, Ergebnisse und Daten hinzugefügt werden sollten – erkenne ich, dass gerade die Leistungen der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums im Vergleich zu den Gymnasiasten anderer Bundesländer – so muss man es immer sagen – eher unterdurchschnittlich sind. Die Vergleichsgruppe sind die Gymnasiasten. In der Grundschule war Mathematik das Thema und in der Sekundarstufe I Naturwissenschaften mit den Ergebnissen, wie die Studie sie darlegt.

Es gibt das Problem – das schreibe ich nur hier dazu, ich wollte es nicht bei jeder einzelnen Studie erwähnen – der zuwanderungsbezogenen und der sozialen Disparität, also einen Zusammenhang zwischen Migrationsstatus und Leistung sowie zwischen sozialem Hintergrund/sozioökonomischem Status und Leistung.

Dann habe ich mir noch angeschaut – die Ergebnisse beziehen sich auf die Nachhaltigkeitsstrategie für Hessen, die ich auch als Broschüre gefunden habe –: Wie sieht es mit der Bildungsgerechtigkeit und der Bildungsbeteiligung verschiedener sozialer Schichten in den Schulformen aus? Die Ergebnisse des Fortschrittsberichts sagen ganz viel zu verschiedenen anderen Themen aus Ökonomie und Ökologie aus, aber es gibt zwei bzw. eigentlich sogar drei Indikatoren, die sich auch auf Bildung beziehen. Auf zwei will ich eingehen, und zwar sowohl bezogen auf den Anteil der Schulabgänger, die mindestens einen Hauptschulabschluss haben – Vergleich ausländischer und deutscher Schülerinnen und Schüler –, als auch bezogen auf die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schichten an verschiedenen Schulformen. Ich zeige Ihnen direkt zwei Abbildungen aus der Broschüre.

Zum ersten Indikator: Die rote Linie steht für die deutschen Schülerinnen und Schüler, die gelbe Linie für die ausländischen Schülerinnen und Schüler, die dritte Linie zeigt den Gesamtwert. Das, was die Kommission hierzu schreibt, habe ich in der Zusammenfassung angeführt, nämlich: Die Entwicklung geht in die gewünschte Richtung, aber das Ziel ist noch nicht erreicht. Die deutschen Schülerinnen und Schüler – es geht hier mindestens um den Hauptschulabschluss – erreichen höhere Bildungsabschlüsse als die ausländischen Schülerinnen und Schüler. – Das ist das eine Ergebnis.

Das andere Ergebnis bezieht sich auf die sogenannten EGP-Klassen, die auch in den Leistungsvergleichsstudien zur Beschreibung verschiedener sozialer Schichten herangezogen werden. Es werden sieben EGP-Klassen unterschieden; die genaue Beschreibung der Klassen finden Sie in der schriftlichen Stellungnahme. I bedeutet eher höhere soziale Schicht, VII bedeutet eher niedrigere soziale Schicht.

Bei diesem Indikator wurde geschaut: Wie ist der Anteil der Schüler in den einzelnen Schulformen an den Schülern in Hessen insgesamt, bezogen auf die verschiedenen EGP-Klassen? Es wurden sozusagen die obersten sozialen Schichten und die unteren sozialen Schichten auf Grundlage der EGP-Klassen zusammengefasst und für die verschiedenen Schulformen Gymnasium, integrierte Gesamtschule, Realschule und Hauptschule ins Verhältnis gesetzt. Herangezogen wurden die PISA-E-Untersuchung 2006 und der IQB-Ländervergleich 2009. Im Ergebnis sehen Sie, dass die höheren EGP-Klassen,

also die höheren sozialen Schichten, im Gymnasium höher repräsentiert sind als in der Hauptschule und dass die niedrigeren sozialen Schichten, gemessen über die EGP-Klassen, in der Hauptschule stärker repräsentiert sind als im Gymnasium. Das Ziel dieses Indikators ist es, die Klassen anzunähern. Die Autoren der Broschüre beschreiben, dass sich da eine Entwicklung zeigt. Da kein endgültiges Ziel für den Indikator formuliert ist, kann man nicht sagen, wann das Ziel erreicht ist. Darunter steht auch noch, dass die Abstände zwischen den beiden extremen, also den dichotomen EGP-Klassen geringer werden sollen.

Vorsitzender: Wir kommen dann zu den Wortmeldungen.

SV **Katharina Gerarts:** Vielen Dank, Frau Prof. Perels, für die schöne Darstellung. Das war sehr gelungen, und Sie haben die wichtigen Ergebnisse zusammengefasst. – Wir haben in der vorherigen Diskussionsrunde sehr viel über das Gymnasium gesprochen. Ich würde mir wünschen, dass wir uns davon ein bisschen lösen und auch über andere wichtige Dinge sprechen, die zu den Wirkungen und der Qualität des hessischen Schulsystems gehören. Nichtsdestotrotz haben Sie ein Ergebnis genannt, das ich sehr bezeichnend fand, nämlich dass am Gymnasium im Vergleich zum Bundesdurchschnitt insgesamt schlechtere Leistungen festzustellen sind. Das geht noch einmal in Richtung der Diskussion, die wir vorhin hatten, ob die Leistungen des Gymnasiums im Vergleich zu dem, was bundesweit erreicht werden kann, ein bisschen infrage zu stellen sind.

Es ist sehr schön deutlich geworden, welchen Handlungsbedarf es eigentlich gibt, besonders durch die beiden letzten Grafiken, die Sie gezeigt haben. Kinder mit Migrationshintergrund schneiden im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern weitaus schlechter ab oder erreichen niedrigere Abschlüsse. Die letzte Grafik mit den Balken zeigt, dass auch der sozioökonomische Hintergrund sehr entscheidend ist. Das finde ich sehr interessant. Ich habe schon in der ersten Sitzung erwähnt, dass ich Kindheitsforscherin bin. Ich habe die World Vision Kinderstudie begleitet, und es ist höchst spannend, dass sich die Ergebnisse, die Sie hier präsentiert haben, auch mit der Sicht der Kinder decken. Wir haben da nach der Selbstwirksamkeit der Kinder gefragt. Es zeigt sich, dass Kinder aus den unteren Herkunftsschichten weniger davon ausgehen, dass sie z. B. das Abitur schaffen, sondern sich eher in den niedrigen Abschlüssen einordnen und umgekehrt.

Nachdem ich festgestellt habe, welche Handlungsbedarfe es gibt: Können Sie noch auf verschiedene Maßnahmen hindeuten? Was könnte dieses Spannungsfeld entzerren?

Abg. **Kerstin Geis:** Vielen Dank, Frau Prof. Perels, für die Darstellung. Gut gefallen hat mir die Unterscheidung zwischen der Prozessqualität und dem Blick auf die Studien.

Meine erste Frage dazu: Sie zeigen in der Prozessqualität auf, dass es Unterschiede in den Bewertungen zwischen den einzelnen Schulformen gibt. Während die Ergebnisse für die Grundschulen, integrierten Gesamtschulen und auch Förderschulen im Vergleich eher positiv sind, wird die Qualität an den Gymnasien und Berufsschulen eher negativ bewertet. Können Sie noch etwas zu den Ursachen und Gründen, warum das so ist, sagen?

Bei der zweiten Frage geht es um die Leistungsvergleichsstudien. Da wird festgestellt, dass vor allem die hessischen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums durchschnittlich schlechtere Leistungen in den überprüften Bereichen zeigen als die Gymnasiasten in anderen Bundesländern. Gibt es eine Korrelation mit der Beurteilung der Prozessqualität? Wenn da die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern bewertet wird, dann sind es die Lehrerinnen und Lehrer an den Gymnasien, die mit Abstand die schlechteste Bewertung erfahren. Besteht da ein Zusammenhang? Wenn das so ist, mit welchen Maßnahmen kann man dem begegnen?

Abg. Wolfgang Greilich: Frau Prof. Perels, meine erste Nachfrage bezieht sich auf Ihre Auswertung des Bilanzberichts der Schulinspektion. Das fand ich hochinteressant. Sie stellen fest, dass es im Qualitätsbereich V im Durchschnitt eher positivere Bewertungen gibt als im Qualitätsbereich II, also Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung. Ich habe mir das noch einmal angeschaut und gesehen, dass die Bereiche III bis V, also Führung und Management, Professionalität und Schulkultur, deutlich besser bewertet werden – nach den Zahlen, die Sie abgedruckt haben – als der Bereich II und auch als der Bereich VI. Da drängt sich mir eine Frage auf, die etwas mit der Schulinspektion selbst zu tun hat: Könnte es sein, dass die doch eher in den Schulen selbst geprägten Bereiche III bis V deswegen andere Werte haben, weil die Vorstellungen der Inspektoren und der Schulen im Bereich II etwas stärker differieren? Vielleicht können Sie zu der mehr methodischen Frage der Schulinspektion sagen, ob dort Rückschlüsse möglich sind. Das wäre für uns auch eine wichtige Erkenntnis.

Die zweite Frage betrifft die Leistungsvergleichsstudien. Auf Seite 10 Ihres Papiers stellen Sie unter dem Punkt "Soziale Disparität" fest: "In Hessen wie in Deutschland insgesamt besteht ein signifikanter Zusammenhang von sozioökonomischem Status/sozialer Herkunft und Leistung." – Das ist eine alte Erkenntnis. Spannend ist für mich die Frage der Entwicklung. Insbesondere am Schluss Ihrer Ausführungen haben Sie gesagt, dass es dort eher Annäherungen gebe, die Disparität also als rückläufig zu bezeichnen sei. Weiter ist unter dem Punkt auf Seite 10 von einer signifikanten Steigung des sozialen Gradienten die Rede. Das ist kein Schreibfehler, oder? Es geht nicht um eine Steigerung, sondern um eine Steigung? Wenn es eine Steigung ist, dann würden mich die Entwicklungen des sozialen Gradienten über die verschiedenen Untersuchungszeiträume interessieren.

Herr **Gülegen:** Meine Frage bezieht sich auf die Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler. Dass die Ergebnisse mit Sicherheit richtig sind, ist auch eine Alltagsbeobachtung. Mich würde interessieren, auf welche Gruppe sich Ihre Zahlen beziehen. Sind das Schüler mit einem nichtdeutschen Pass, oder sind es Schüler mit Migrationshintergrund? Wenn es solche mit Migrationshintergrund sind, welche Kriterien, welche Hinweise für den Migrationshintergrund sind dabei berücksichtigt worden? Ich bitte um eine genauere Definition der Gruppe der ausländischen Schülerinnen und Schüler.

SV **Josef Kraus**: Frau Prof. Perels, ich möchte eine Hypothese formulieren, und es würde mich interessieren, was Sie davon halten, ob Sie sie bestätigen oder falsifizieren können. Die Hypothese lautet: Ein großer Teil, wenn nicht der größte Teil der Unterschiede bei den Testergebnissen der 16 Länder hat mit der Unterrichtsdichte zu tun.

Die Unterrichtsdichte weicht tatsächlich – so zumindest meine punktuellen Beobachtungen, die zum Teil zehn, zwölf Jahre zurückreichen – von Land zu Land erheblich von-

einander ab. Bei PISA-E 2000 haben wir beispielsweise festgestellt, dass Schüler in Sachsen, Thüringen, Bayern, Baden-Württemberg von der 1. bis zur 9. Klasse etwa 9.200 Stunden Unterricht hatten, in den Stadtstaaten etwa 8.200, und in Hessen – das damals nicht ganz oben lag – etwa 8.400, 8.500 Stunden. Ähnliches trifft für die Stundenanzahl in der Grundschule zu: Der Unterschied bei den Jahreswochenstunden liegt in den einzelnen Bundesländern – die ersten vier Jahre aufsummiert – zwischen 94 und 102. Und wenn ich feststelle, dass Thüringen und Sachsen gerade bei Tests im naturwissenschaftlichen Bereich immer sehr gut abschneiden, dann wird das auch damit zu tun haben, dass die Schüler in Biologie, Chemie und Physik erheblich mehr Unterrichtsstunden haben. Wenn das so ist, dann hätten wir damit wahrscheinlich schon – das ist meine Hypothese – 60 % der Länderunterschiede erklärt. Dann wären die Maßnahmen sehr naheliegend.

Abg. **Karin Hartmann:** Mich interessieren noch ganz spezielle Ergebnisse in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund. Gibt es auch geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Leistungen? Haben Sie Zahlen zu Kindern, die einen Migrationshintergrund haben, die Zuwanderer sind, aber als Deutsche geführt werden? Gibt es Untersuchungen zu den Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund in den einzelnen Schulformen?

SV Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Ich möchte mich zunächst bei Franziska Perels für den sachlichen Beitrag bedanken. – Erstens möchte ich deutlich machen: Wir haben einen zentralen Befund. Ich persönlich würde mir wünschen, dass der im Mittelpunkt der gesamten Enquetekommission stehen bleibt, nämlich: Wir haben – das ist zwar eine alte, aber stete Erkenntnis – einen hohen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernerfolg, und das ist ein Problem. Andere Länder sind in der Vermeidung dieser hohen Verknüpfung besser als wir.

Zweitens. Du hast gezeigt, dass das Gymnasium ein hochselektives System ist. Das ist ein Thema, das in der ersten Runde nicht zur Sprache kam. Kann man sagen, dass, wenn man von Lern- und Leistungserfolgen des Gymnasiums spricht, das nicht ausschließlich der eigenen pädagogischen Arbeit des guten deutschen Gymnasiums zuzuschreiben ist, sondern auch etwas mit dem zu tun hat, was die Kinder aus ihren Familien mit in die Schulen bringen? Kann man also sagen, dass das Gymnasium sozusagen eigenen Erfolg importiert?

Der dritte Hinweis, den ich geben möchte, ist ein begrifflicher; er ist nicht akademisch, sondern fundamental inhaltlich wichtig. Der Referenzrahmen, den Du gezeigt hast, endet rechts mit dem Output. Ich plädiere dafür, wie international üblich, deutlich zwischen Output und Outcome zu unterscheiden. Output wäre so etwas wie: Wir haben 53 % Abiturienten oder 7 % ohne Abschluss. – Outcome ist die Lernleistung, also das, was den Schülern kognitiv und an sozialen Kompetenzen beigebracht worden ist. Das ist ein wesentlicher Unterschied. Das, was Herr Kraus vorhin anbrachte, dass in Nordrhein-Westfalen 1.000 Schüler das Abitur mit der Note 1 gemacht haben, ist eher Output. Wir müssen uns fragen: Was steht an Outcome dahinter, also an tatsächlicher Leistungserbringung? Insofern ist es ein zentraler Punkt, zwischen diesen beiden Dingen zu unterscheiden. In der ersten Runde haben wir immer wieder implizit mit über die Frage diskutiert: Was steckt eigentlich hinter den Noten? Was steckt an Qualität hinter dem, was wir immer als Output referieren? Noch einmal: Ich finde, das ist eine wichtige Unterscheidung, die wir uns zu eigen machen sollten.

Vorsitzender: Dann bitte ich Frau Prof. Perels um eine abschließende Kommentierung bzw. die Beantwortung der Fragen.

SV Prof. **Dr. Perels:** Das kann ich machen. Ich werde mich zum einen auf die Ergebnisse der Schulinspektion – also die Prozessqualität – beziehen, zum anderen auf die Ergebnisqualität; denn manche Fragen lassen sich zusammenfassen.

Zunächst zu dem Thema Schulinspektion bzw. zu den aggregierten Ergebnissen der externen Evaluation von Schule in Hessen und dem Referenzrahmen: Tatsächlich gilt es – da stimme ich Ihnen zu –, bei den Ergebnissen zwischen Output und Outcome zu unterscheiden. Das ist sozusagen in der Konzeption dieses Referenzrahmens mitgedacht. Dieser Prozess endet nämlich nicht mit dem Abitur, sondern mündet in so etwas wie gesellschaftliche Teilhabe. – Das ist der erste Punkt.

Bei der zweiten Frage geht es, so, wie ich sie verstanden habe, darum, ob die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse für die verschiedenen Qualitätsbereiche vielleicht – ich drücke es einmal methodisch aus – auf einem Messfehler der Schulinspektion beruhen; denn sie sind sozusagen näher an den Schulinspektoren dran als manche anderen Bereiche, in denen man eventuell eher eine objektivere Messung vornehmen kann. Zu dem konkreten Verfahren der Schulinspektion kann ich wenig sagen. Da möchte ich auf die Schulinspektion in Hessen verweisen.

Grundsätzlich kann ich aber zur externen Evaluation von Schule und den Verfahren sagen: Bei diesen Verfahren orientiert man sich sozusagen in einem stetigen Prozess an wissenschaftlichen Standards und folgt den Gütekriterien der empirischen Sozialforschung. Sonst würde ich sie als empirische Bildungsforscherin hier auch nicht präsentieren. Was das konkrete Verfahren angeht, möchte ich auf die hessische Schulinspektion verweisen.

Natürlich ist es interessant, Prozessqualität und Ergebnisqualität miteinander in Verbindung zu bringen – wobei ich der festen Überzeugung bin, dass beide für sich genommen Kriterien guter Schule sind. Ich finde, man kann die Ergebnisqualität nicht ohne die Prozessqualität und die Prozessqualität nicht ohne die Ergebnisqualität sehen. Das sind also zwei Seiten einer Medaille. Man könnte also versuchen, Verbindungen herzustellen. Wir haben das auch schon einmal versucht. Aber die Ergebnisse liegen noch nicht vollständig vor. Man könnte z. B. versuchen, die Ergebnisse der PISA-Studien oder der IQB-Ländervergleiche mit den Ergebnissen der Schulinspektion zu verbinden. Da gibt es methodische Probleme. Sie werden auch relativ schnell ersichtlich, wenn man sich vor Augen führt, dass die einen Daten auf der Schülerebene erhoben werden – die Leistungen der Schülerinnen und Schüler –, die anderen dagegen auf der Schulebene. Da muss man schauen, unter welchen methodischen Restriktionen solche Analysen möglich wären.

Zu dem Thema "Bildungsgerechtigkeit und Migration": Ich möchte gern etwas dazu sagen, wie "ausländische Schüler" bei dem einen und bei dem anderen definiert sind. In der Nachhaltigkeitsstrategie Hessen sind sie nämlich anders definiert als im IQB-Ländervergleich. Dort geht es tatsächlich um die deutsche Staatsbürgerschaft: Es wurden Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Staatsbürgerschaft hatten, mit Schülerinnen und Schülern verglichen, die die deutsche Staatsbürgerschaft nicht hatten. Beim IQB-Ländervergleich wird danach unterschieden, wie viele Elternteile der Schülerinnen und Schüler im Ausland geboren sind: kein Elternteil, ein Elternteil oder zwei Elternteile – erste Generation, zweite Generation usw. Das sind unterschiedliche Formen der

Operationalisierung. Deswegen ist es gut, dass ich noch einmal sagen kann, dass es in den beiden Studien, die ich dargestellt habe, unterschiedliche Einteilungen gibt.

Eine Frage bezog sich darauf, ob es nicht eigentlich die Dauer der Unterrichtszeit ist, die die Unterschiede in den Leistungen ausmacht. Tatsächlich gibt es – ich weiß das vom IQB-Ländervergleich 2012 – für die einzelnen Fächer eine Erhebung der Stundentafeln. Man könnte meinen, je mehr unterrichtet wird, desto besser sind die Ergebnisse. Das gilt für manche Bundesländer. Aber das Bild ist nicht so stringent dass man sagen könnte: Je mehr, desto besser.

So einfach ist das nicht. Es gibt Bundesländer, in denen die einzelnen Fächer eine hohe Stundenzahl aufweisen und die gute Ergebnisse zu verzeichnen haben; es gibt aber auch Länder, die haben eine relativ hohe Stundenzahl, weisen aber nicht so gute Ergebnisse auf. Von daher ist es nicht so einfach, eine Verbindung zu der Quantität der Stundenanzahl herzustellen. Wahrscheinlich – da sind wir wieder bei der Verbindung von Prozess- und Ergebnisqualität – muss man noch bestimmte Unterrichtsqualitätsmerkmale einbeziehen: Wie qualitätsvoll ist der Unterricht?

Ich weiß nicht mehr richtig, wie diese Frage lautete; ich habe mir das Stichwort "Gymnasialquote" aufgeschrieben. Sie bezieht sich also auf die Werte für die Leistungen der Gymnasien in den IQB-Ländervergleichen. Da gebe ich zunächst einmal den Hinweis – das ist ein rein deskriptiver Hinweis –, dass in Hessen die Gymnasialquote relativ hoch ist. Ein relativ hoher Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler geht ins Gymnasium. Im IQB-Ländervergleich 2012 wird berichtet – wenn ich mich richtig erinnere –, dass es um die 36 % der Schülerinnen und Schüler sind, während der Wert deutschlandweit ungefähr bei 26 % liegt. Das ist also ein relativ hoher Prozentsatz.

Ich weiß nicht, ob ich irgendetwas vergessen habe. Wenn ja, fragen Sie noch einmal nach.

Vorsitzender: Frau Prof. Perels, vielen herzlichen Dank, dass Sie heute da waren. Wir beenden damit Ihren Teil.

Jetzt kommen wir zu der Stellungnahme von Herrn Prof. Dr. Eckhard Klieme. Auch Sie haben 20 bis 30 Minuten Zeit für Ihren Vortrag.

SV Prof. **Dr. Klieme:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Ich habe keine schriftliche Stellungnahme eingereicht, sondern ich bitte Sie, stattdessen die Folien als eine solche zu betrachten. Ich kann das bei Bedarf gern ergänzen.

(Präsentation Klieme siehe Anlage)

Ich möchte mich noch einmal für die Einladung bedanken: für die Chance, als Mitarbeiter des DIPF zu der Arbeit am Bildungssystem in Hessen beizutragen. Ich arbeite seit 13 Jahren am DIPF. An der Goethe-Universität bin ich Professor für Erziehungswissenschaft, und am DIPF leite ich die Arbeitseinheit "Bildungsqualität und Evaluation". Ich beschäftige mich seit vielen Jahren mit Fragen des Bildungsmonitorings und habe unter anderem die nationale Berichterstattung mit ausgebaut, über die ich nachher einiges sagen werde. Gegenwärtig sind meine Arbeitsgebiete Unterrichtsqualität, Schulqualität und Schulentwicklung, auch im internationalen Vergleich. Aber ich habe die Bildungs-

berichterstattung mit Blick auf Hessen, auf die nationale Ebene und auf die internationale Ebene seit vielen Jahren begleitet und würde dies hier gern einbringen.

Das DIPF ist Ihnen sicherlich bekannt. Es ist das größte Bildungsforschungsinstitut in Deutschland, und wir sind auch stolz darauf, dass es in Hessen angesiedelt ist und wir viel mit dem hessischen Bildungssystem arbeiten.

Ich möchte Folgendes machen: Ich habe mir, wie Frau Dr. Perels, die Unterlagen genau angesehen, zum einen den Antrag der SPD-Fraktion, der Grundlage Ihrer Arbeit ist, und zum anderen den Fragenkatalog, der der heutigen Sitzung zugrundeliegt. Dazu möchte ich Ihnen einige Wahrnehmungen meinerseits mitteilen: Was sind die implizierten und explizierten Kriterien, die dort genannt werden? Welche Fragen kann man überhaupt beantworten? Welche kann man bei dem gegenwärtigen Wissenstand noch nicht beantworten?

Dann möchte ich Ihnen aus dem gerade erschienenen nationalen Bildungsbericht 2014, von dem hier einige Exemplare verteilt worden sind, einige Auszüge vorstellen, in denen insbesondere auch Daten aus Hessen im Vergleich mit denen aus anderen Bundesländern dargestellt sind. Mit ihnen lassen sich sogar einige der Fragen beantworten, die jetzt diskutiert bzw. noch nicht ganz ausdiskutiert wurden. Wenn noch Zeit ist, gehe ich gern auf weitere Effekte ein; denn ich denke, Ihre Fragen und auch die Ausgangsdrucksache enthalten eine Reihe von Punkten, bei denen die Bildungsforschung weit über die Statistik hinaus gefragt ist. Zu einzelnen Punkten kann man etwas sagen. Vielleicht mache ich abschließend noch einige Bemerkungen zu Bildungsqualität und Steuerung.

Fangen wir an mit dem Antrag der SPD-Fraktion, der die Basis Ihrer Arbeit ist. Wenn ich es richtig verstanden habe, werden dort in allen Punkten Kriterien genannt, die aber – das zeigt die Diskussion, die bis jetzt gelaufen ist – noch präzisiert werden müssen, damit sich der Ausschuss darauf einigt, was überhaupt Kriterien für ein erfolgreiches Bildungssystem sind: Wonach bewerten Sie die Daten, die Sie hier vorgelegt bekommen? Wenn ich es richtig sehe, finden sich hier Kriterien sowohl auf der sogenannten Input- und Kontextebene, also in Bezug auf die Ausgangsbedingungen, als auch auf der Prozessebene und der Wirkungsebene.

In dem Antrag werden Fragen der Ressourcenverteilung, die Budgets von Schulträgern und Land, die verfügbaren Bildungsangebote, einschließlich der Bildungsangebote für Lehrkräfte – also die Lehrerfort- und Weiterbildung –, sowie die Erreichbarkeit von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche genannt. Auf der Prozessebene geht es zum einen – das war eben immer wieder ein Thema – um die Durchlässigkeit und die Anschlussfähigkeit und zum anderen, mit einer stärkeren pädagogischen Ausrichtung, um Fragen des Umgangs mit Heterogenität, der individuellen Förderung und der Inklusion.

Dann geht es – das ist die Ebene, von der auch Frau Perels eben gesprochen hat – um Wirkungen, also um Output und Outcome, wie Herr Boettcher gesagt hat. Hierzu zählen – das alles wird in dem Antrag genannt – Leistungsniveau und Abschlüsse, aber auch die Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung, der Übergang ins Studium, Berufsausbildung und Erwerbsleben oder Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit. Darüber haben wir hier immer wieder diskutiert. Ich denke, es wäre hilfreich, sich auf einen solchen Katalog von Kriterien zu einigen und ihn systematisch abzuarbeiten.

Der Fragenkatalog, der zu der heutigen Sitzung vorliegt, verhält sich nicht 1:1 zu den Punkten des Antrags, sondern er enthält aus meiner Sicht eine relativ bunte Mischung von Fragen, was sicherlich auch der Entstehung geschuldet ist. Wenn ich es richtig sehe, werden aber auch in dem Fragenkatalog die verschiedenen Bereiche von Input, Prozess und Outcome abgearbeitet. Es gibt eine ganze Reihe von Fragen danach – ich glaube, es ist die überwiegende Zahl –, welche Bildungsangebote vorhanden sind und wie sie genutzt werden. Dann werden Inputfaktoren abgefragt: vorhandene Lehrkräfte, Bildungsausgaben, Kurrikula.

Es geht auch – das ist leider vielleicht der kleinste Teil – um konkrete Angebote in Schulen: Gibt es ein Ganztagsangebot? Wie viele Lehrkräfte sind pro Schüler verfügbar? Es geht interessanterweise sehr häufig um Bildungswege: Was passiert nach dem Absolvieren bestimmter Bildungsgänge oder nach bestimmten Abschlüssen? Oder auch: Was passiert nach einem Scheitern? Es geht letztendlich um die Ergebnisse selbst, sowohl um Abschlüsse als auch um Kompetenzen. All dies kann und muss – das zeigt auch die heutige Diskussion – immer wieder bezüglich der Unterschiede hinterfragt werden, die durch die Geschlechtszugehörigkeit, den sozioökonomischen Statut und den soziokulturellen Hintergrund erklärt werden.

Dann gibt es noch einen anderen Typus von Fragen, bei denen es nicht um die Verfügbarmachung von quantitativen Daten geht, sondern um den Nachweis von Effekten. Ganz deutlich wird das in Frage 31, die sehr umfassend und für mich als Forscher hochinteressant ist: Welche direkten und indirekten Funktionen erfüllt das hessische Schulsystem in seiner vielfältigen Ausprägung? Welche Wirkungen und Effekte sind damit verbunden? – Das ist eine ganz generelle Frage. Ich würde sagen, die Frage nach den Wirkungen und Effekten können Sie anhand der statistischen Daten, etwa des Landesamts, überhaupt nicht beantworten, sondern das sind typische Forschungsfragen.

Das Problem dieses Fragenkatalogs besteht also zum einen darin, dass viele dieser Daten nicht unbedingt etwas über die Qualität von Bildung aussagen, sondern sie sagen zunächst einmal etwas über die Quantität von Bildung aus. Zumindest braucht man Bewertungskriterien. Das heißt, man müsste die Einträge in den Kriterienkatalogen, die ich eben aus Ihrem Ausgangsdokument herauszudestillieren versucht habe, durchgehen und sich fragen: Wohin soll es denn gehen? Ist mehr immer besser, oder ist mehr manchmal auch schlechter? Man braucht also Bewertungskriterien. Ist z. B. der Vergleich mit anderen Bundesländern ein Kriterium? Ist der historische Vergleich ein Kriterium? Solche Bewertungskriterien braucht man für alle Daten.

Zum anderen gibt es folgendes Problem – ich glaube, das wurde heute schon deutlich, auch in der Stellungnahme des Statistischen Landesamts, obwohl ich sehr beeindruckt bin von der Fülle der Daten, die dort in solch kurzer Zeit verfügbar gemacht worden sind –: Ich glaube, man kann sagen, vor allem bei den Fragen, die für die Bildungsqualität im engeren Sinne relevant sind, dass man Daten braucht, die die amtliche Statistik gar nicht liefern kann, weil sie nicht Teil der amtlichen Statistik sind. Das betrifft z. B. die Kompetenzen – dazu hat Frau Dr. Perels einiges gesagt – und die Ungleichheit bezüglich Geschlecht und Herkunft. Dazu ist in der amtlichen Statistik zunehmend etwas enthalten, aber nicht immer. Die Übergänge sind ein Problem, weil eine längsschnittliche Betrachtung der Bildungskarrieren gar nicht in den amtlichen Daten enthalten ist. Das betrifft auch die Wirkungsfragen, also die Effekte.

Dazu bedarf es noch anderer Arten von Untersuchungen. Das heißt, wenn Sie das hessische Bildungssystem auf Dauer – ich gebrauche jetzt einmal ein umstrittenes Wort –

evidenzbasiert, also an Daten, Befunden und wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert, planen und gestalten wollen, brauchen Sie wissenschaftliche Studien.

Als Nebenbemerkung sei mir gestattet – ich finde das ungeheuer wichtig; das Land Hessen könnte hier der Vorreiter für eine absolut notwendige Entwicklung in Deutschland sein –: Sie könnten sich und den Schulen viele Einzeluntersuchungen sparen, wenn Sie die amtliche Schulstatistik durch die Einführung einer anonymen und übrigens datenschutzrechtlich völlig unbedenklichen Schülerkennziffer verbessern würden, wie es sie in fast allen europäischen Staaten gibt. Sie würde es Ihnen erlauben, auf einer sehr feinen Ebene zu erfassen, was mit einzelnen Schülergruppen wirklich passiert und wohin ihre Wege gehen. Der Datenschutz ist kein Problem, glauben Sie mir das. Die Experten sagen das. Merkwürdigerweise wird seit zehn Jahren in Deutschland darüber geredet, aber es gibt keinen Fortschritt. Wenn Sie irgendwann einmal bessere Daten haben wollen, um die entscheidenden Fragen zu beantworten: "Was passiert eigentlich mit den Schülerinnen und Schülern? Wohin gehen sie? Was wird aus ihnen?", brauchen Sie andere Daten. Ich glaube, Sie können das schaffen.

Sie brauchen vielleicht auch das nationale Bildungsmonitoring. Ich werde jetzt im Schwerpunkt auf das nationale Bildungsmonitoring eingehen, erlaube mir aber, vorher exemplarisch eine wissenschaftliche Studie zu nennen, über die vorhin im Nachgang zu der Stellungnahme von Herrn Dittmann immer wieder diskutiert wurde: die sogenannte ELEMENT-Studie in Berlin. Sie ist ein schönes Beispiel für das, was eben schon deutlich wurde. Jemand hat gesagt, es gebe Gegenstudien. Das ist etwas, was mich als Wissenschaftler etwas unglücklich macht. Ich jedenfalls habe an mich sowie an meine Kolleginnen und Kollegen den Anspruch, dass wir keine politisch motivierten Studien und Gegenstudien anfertigen, sondern dass wir wissenschaftlich fundierte, solide Studien machen und diese dann nach allen Regeln der Kunst auswerten. Das Schwierige ist, dass die Regeln der Kunst manchmal nicht so einfach und eindeutig sind.

(Klieme Folie 8 "ELEMENT-Studie")

Genau das war der Fall bei der ELEMENT-Studie. Der von mir sehr geschätzte Kollege Rainer Lehmann hat in seiner ersten Auswertung sehr feinsinnige Aussagen über die relativen Unterschiede zwischen begabten und weniger begabten Schülerinnen und Schülern im Berliner Schulsystem gemacht, die dann überinterpretiert wurden, nämlich als Haupteffekte statt als Aussagen über relative Unterschiede. Dann haben sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe um Jürgen Baumert, damals am Max-Planck-Institut, hingesetzt und das mit neuen Methoden noch einmal sehr genau analysiert. Die maßgebliche Publikation ist 2009 in Berlin in der "Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" erschienen.

Das Fazit ist, die Befunde sprechen gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium eine generelle Förderung der Lesefähigkeit und des mathematischen Verständnisses besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler erreicht wird. Es gibt also im Endeffekt keinen nachweisbaren Unterschied in der Leistungsentwicklung zwischen denjenigen, die auf der sechsjährigen Grundschule geblieben sind, und denjenigen, die schon nach der 4. Klasse – was in Berlin die Ausnahme ist – auf ein Gymnasium gewechselt sind. Das ist ein schönes Beispiel dafür, dass man, wenn man nur mit Einzelstudien arbeitet, immer wieder in schwierige Diskussionen gerät. Das ist eben Wissenschaft; so funktioniert Wissenschaft. Sie ist nicht immer eindeutig.

Genau deshalb ist es so wichtig, dass wir inzwischen ein System von wissenschaftlich gestützter Dauerbeobachtung unseres Bildungssystems haben. Die Grundphilosophie dabei ist, sich nicht auf einzelne Studien hier und da zu stützen, sondern auf repräsentative, auch im Trend verfügbare, also nachhaltig vorzeigbare und analysierbare Daten, sowohl Daten der amtlichen Statistik als z. B. auch Daten aus den PISA-Studien, dem Nationalen Bildungspanel und den IQB-Studien. Das sind zwar Einzelstudien; man weiß von ihnen aber dass sie auf Dauer angelegt sind und regelmäßig wiederholt werden. Solche Arten von Daten werden seit 2006 alle zwei Jahre in den nationalen Bildungsberichten dargeboten. Ich war in leitender Funktion an den beiden ersten Bildungsberichten beteiligt. Inzwischen machen das andere Kolleginnen und Kollegen in unserem Institut. Ich habe damals auch die Grundkonzeption dieser Bildungsberichterstattung mitentwickelt.

Wie sieht die Grundkonzeption aus? Ich denke, das kann ein bisschen hilfreich sein als Anregung dafür, wie eine Qualitätsanalyse und eine Bestandsaufnahme des hessischen Bildungssystems aussehen könnten. Als wir die Konzeption für den Bildungsbericht entwickelt haben, haben wir uns zunächst einmal gefragt – das mussten wir uns fragen, weil Bildung und Bildungspolitik normative Rahmungen brauchen –: Was sind eigentlich die Ziele des Bildungswesens, zu denen wir etwas aussagen wollen? Es ist so, wie vorhin gesagt wurde: Es gibt die individuelle Ebene – die Herr Dittmann zu Recht betont hat –, aber auch die gesellschaftliche. Das Bildungswesen dient also der individuellen Bildung und Qualifizierung und auf der gesellschaftlichen Ebene der Sicherung der Grundlagen des Wohlstands und ganz besonders auch der bestmöglichen Sicherung von Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe.

Mit dem Bildungsbericht für Deutschland hat man es sich zur Aufgabe gesetzt, die Bildung im Lebenslauf nachzuzeichnen, so gut das eben mit den vorhandenen Daten geht. Es geht also darum, nicht nur in Querschnitten stecken zu bleiben, sondern immer wieder zu fragen: Was passiert denn mit der Teilnahme an Bildung, und wozu sind die Ergebnisse gut, etwa Zertifikate und Kompetenzen, die erworben worden sind?

Um das alles darzustellen und einer Qualitätsanalyse zugänglich zu machen, arbeitet auch dieser Bericht – so, wie es Frau Perels eben erwähnt hat – mit sogenannten Indikatoren, also mit statistischen Kennzahlen, die hier nicht nur als Tabellen geliefert werden, sondern sozusagen thematische Einheiten bilden. Das ist sehr viel Arbeit, und deshalb sitzen an jedem dieser Berichte ungefähr 60 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus vielen Instituten jeweils zwei Jahre lang.

Diese statistischen Kennzahlen werden thematisch gebündelt, interpretiert und gedeutet. Sie beziehen sich regelmäßig auf den Kontext, insbesondere auf demografische Fragen. Wir alle wissen, dass die demografische Entwicklung die große Herausforderung für unsere Gesellschaft ist, sowohl für das Bildungssystem als auch für andere Aspekte. Der Input wird thematisiert: Bildungsausgaben, Personal, Bildungsangebote und Bildungsbeteiligung. Bei der Bildungsbeteiligung kann man sich darüber streiten, ob das noch Input ist oder schon zum Prozess gehört.

Hinsichtlich der Prozesse muss man sagen, es ist besonders schwierig, sie mithilfe von Indikatoren zu bilden. Die Schulinspektion macht das hervorragend. Gerade die hessische Schulinspektion – das ist mein Eindruck – macht eine gute Arbeit in dem Sinn, dass sie valide Urteile abgibt. Dafür gibt es diverse Belege. Aber so etwas ist nicht national und schon gar nicht international vergleichbar. Also konzentriert man sich in dem Bildungsbericht auf Fragen, die etwas härter sind, wie den Umgang mit Bildungszeit, Übergänge und Qualitätssicherungsmaßnahmen.

Natürlich befasst man sich auch mit den Wirkungen, bis hin zu Bildungserträgen, d. h. mit der Frage, die auch Helmut Fend in dem Aufsatz, der vorhin zitiert wurde, angegangen ist: Was passiert denn 20, 30 oder 40 Jahre später mit den Personen, die irgendwann einmal eine bestimmte Schulart besucht haben? Diese Frage muss natürlich jeweils unter Beachtung diverser Disparitäten beantwortet werden.

Das Ziel ist es – ich denke, das deckt sich vielleicht auch mit den Zielen Ihrer Arbeit –, einen öffentlichen Diskurs darüber zu ermöglichen sowie Stärken, Schwächen und Handlungsbedarfe zu erkennen und damit eine Basis für Entscheidungen zu geben. Wenn man Bildungsqualität eingrenzen will: Ich denke, am Beispiel dieses Bildungsberichts lässt sich ein Kern dessen identifizieren, was Bildungsqualität ausmacht, nämlich positive Wirkungen, also eine hohe Kompetenz, Zugang zu Abschlüssen und Zugang zu weiterführender Bildung, Chancengleichheit und insbesondere die passende, gerechte und effiziente Gestaltung von Übergängen.

(Klieme Folie 14 "Indikator ,Schulstruktur und -angebot")

Lassen Sie mich ein paar Beispiele nennen. Wer von Ihnen den Bericht vorliegen hat, kann ein bisschen darin blättern. Auf Seite 71 z. B. findet sich der Indikator – D1 in der Nomenklatur des Bildungsberichts – "Schulstruktur und -angebot". Da werden für alle Bundesländer die Anteile der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I dargestellt. Es wird deutlich, dass Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen – Baden-Württemberg hat andere Strukturen – die Länder sind, die die breiteste Palette an Schulformen vorhalten. Allerdings weist Hessen keine Schulart mit zwei Bildungsgängen auf, wie sie in vielen anderen Ländern im Osten, aber auch im Westen zunehmend wichtig werden. Diese Breite ist eine Chance, aber vielleicht auch ein Problem. Es gibt in Hessen nach wie vor einen großen Anteil von Realschülern und von Gesamtschülern. In anderen Ländern sind das andere Schularten, z. B. Gemeinschaftsschulen, die drei Bildungsgänge umfassen. Diese Breite ist eine Chance, aber sicher auch eine Herausforderung.

(Klieme Folie 15 "Indikator ,Schulabgänge und Schulabschlüsse'")

Zu dem Thema Schulabschlüsse, über das hier schon diskutiert worden ist, finden Sie keine solch schöne Abbildung, aber auf Seite 274 des Anhangs – den ich auch empfehlen kann – eine Tabelle, die ich hier auszugsweise zeige, weil sie auf einige der Fragen Antworten gibt, die in dem Fragebogen zu der heutigen Sitzung gestellt werden, etwa auf die sehr zentrale Frage 9.

Hier sehen Sie einen Vergleich zwischen den Jahren 2006 und 2012: die Angabe, welche prozentualen Anteile von Schulabgängern jeweils bestimmte Abschlüsse haben. Da gibt es die große Problemgruppe derjenigen – über die zu Recht viel diskutiert wurde und die in den Fokus genommen worden ist –, die ohne Hauptschulabschluss, also eigentlich ohne einen anerkannten Abschluss oder höchstens mit dem Abgangsdiplom einer Förderschule, das allgemeinbildende Schulwesen verlassen. 2006 waren das bundesweit noch 8 % der Schülerinnen und Schüler. Dieser Anteil hat sich 2012 erfreulicherweise auf 5,9 % verringert. Es ist für einen solch großen Tanker, wie es das nationale Bildungssystem darstellt, ein großer Erfolg, den Anteil derjenigen, die ohne Hauptschulabschluss abgehen, um ein Viertel zu verringern. Wenn wir uns die Daten für Hessen anschauen, sehen wir, dass Hessen 2006 noch etwas über dem Bundesdurchschnitt lag: 8,2 %. 2012 waren es noch 5,4 %. Hessen war also insofern besonders erfolgreich, als der

Rückgang des Anteils derjenigen, die ohne Hauptschulabschluss bleiben, hier noch drastischer als im Bundesdurchschnitt war. Das ist ein schönes Signal.

Wie steht es um die Hochschulreife? Darüber wurde jetzt auch schon viel diskutiert. Bei den Abgängern im Jahr 2006 gab es in Hessen etwas mehr Personen mit allgemeiner Hochschulreife als im Bundesdurchschnitt: 26 %. Wenn man diejenigen hinzunimmt – über die hier auch schon diskutiert wurde –, die auf anderen Wegen als über das Gymnasium oder die gymnasiale Oberstufe an Gesamtschulen das Abitur machen, insbesondere an Berufsschulen, landet man bei 30,6 %. In Hessen war das damals 1 Prozentpunkt mehr als im Bundesdurchschnitt. Im Jahr 2012 hat sich das leider umgekehrt. Für Hessen beträgt der Wert jetzt 39 %, und darin sind diejenigen, die außerhalb der Gymnasien oder der gymnasialen Oberstufe von Gesamtschulen die Hochschulzugangsberechtigung erwerben, schon mitgezählt. Im Bundesdurchschnitt sind es 42,3 %.

Das ist eine Zahl. Genau hier würde jetzt die Frage greifen: Will man das haben, oder will man das nicht? Es ist eine politische Debatte, die dazu geführt werden muss und die vielleicht auch Bildungsökonomen mit unterstützen können: Wie hoch soll der Anteil der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung sein?

(Klieme Folie 16 "Indikator 'Übergänge und Wechsel im Schulwesen'")

Die Übergänge sind ein wichtiger Punkt. Die Tabelle auf Seite 255 des Berichts finde ich hierzu hochinteressant. Hier wird für eine Beispielkohorte, nämlich für diejenigen, die im Schuljahr 2006/2007 auf weiterführenden Schulen angefangen haben, weiterverfolgt, wie viele in den folgenden Jahren noch auf der betreffenden Schulart waren.

Interessant ist das insbesondere für das Gymnasium. Wenn Sie sich nämlich die Tabelle insgesamt anschauen – ich habe hier nur einen Ausschnitt –, stellen Sie fest, in den Gymnasien gehen die Schülerzahlen zurück, weil Schülerinnen und Schüler diese Schulform verlassen, während in den anderen Schulformen der Anteil steigt. Da landen zum Schluss mehr Schülerinnen und Schüler. Darüber haben wir eben im Zusammenhang mit Auf- und Abstieg diskutiert. In dieser Kohorte ist es interessanterweise so, dass von 100 Schülerinnen und Schülern, die im Jahr 2006 in Hessen auf dem Gymnasium begonnen haben, in der Jahrgangsstufe 9 noch 86 dort waren. Das ist der zweitniedrigste Wert im Vergleich. Mit 85 % ist der Anteil in Niedersachsen noch etwas niedriger. Offensichtlich gibt es an hessischen Gymnasien das Problem, dass relativ viele Schüler es verlassen.

(Klieme Folie 17 "Indikator "Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter")

Die ganztägige Bildung ist ein zentrales Thema. Um die Daten zu dem Indikator "Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter" zu erfassen, wird zum einen gefragt, wie hoch der Anteil der Ganztagsschulen ist, also der Schulen, die Ganztagsangebote vorhalten. Zum anderen wird gefragt, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die das nutzen. Im Jahr 2012 bewegte sich Hessen im unteren Bereich, was den Anteil der Ganztagsschulen anbelangt. 50 % der hessischen Schulen hatten Ganztagsangebote. Da gibt es höhere Werte, wobei man allerdings wissen muss, dass der sehr hohe Anteil beispielsweise in Sachsen, Thüringen und Brandenburg auch daher kommt, dass dort die alten Hortstrukturen mitgezählt werden.

Interessant ist, dass Hessen, wenn es um die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern geht, besser abschneidet, was daran liegt, dass in Hessen relativ viele Schulen gebundene Ganztagsangebote machen, die einen stärkeren Besuch zu verzeichnen haben. Da schlägt sich beispielsweise die alte Tradition der hessischen Gesamtschulen nieder,

die Ganztagsangebote haben. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die offene Angebote wahrnehmen, ist dagegen in Hessen relativ gering. Das ist auch eine normative Frage: Will man das haben oder nicht?

(Klieme Folie 18 "Indikator 'Pädagogisches Personal im Schulwesen'")

In Frage 26 Ihres Katalogs beschäftigen Sie sich mit der Qualifikation der Lehrkräfte. Dazu kann ich Ihnen im Bildungsbericht die Angaben zum Indikator D6 "Pädagogisches Personal im Schulwesen" empfehlen. Ein – wie ich aus der Forschung weiß – hoch relevanter Indikator ist die Frage, wie häufig fachfremd unterrichtet wird. Wir haben in der bisher einzigen nationalen Längsschnittstudie, der DESI-Studie, zu den Englischleistungen in Deutschland schon vor zehn Jahren herausgefunden, dass Englischunterricht, der von Fachfremden erteilt wird, sozusagen katastrophale Auswirkungen haben kann, wenn diese Lehrkräfte nicht fachlich ausgerichtet sind. Das gilt für alle Fächer.

Sie sehen auf dieser Folie, fachfremder Unterricht in der Primastufe ist in Hessen relativ häufig. Für die Stadtstaaten Bremen und Hamburg und auch für Baden-Württemberg liegen die Werte ein bisschen höher, aber direkt danach kommt Hessen. Aber was fachfremden Unterricht in Mathematik in der Sekundarstufe I anbelangt, bewegt man sich in Hessen eher im unteren Bereich, was positiv ist.

(Klieme Folie 19 "Indikator , Kognitive Kompetenzen")

Das vorletzte Beispiel kann ich ganz kurz behandeln, weil sich die Daten mit denen überschneiden, die Frau Perels vorgestellt hat. In dem Indikator "Kognitive Kompetenzen" geht es um die Schülerleistungen. Auch hier wurden die IQB-Untersuchungen ausgewertet. Sie sehen – das hat auch Frau Perels gesagt –, Hessen bewegt sich, was die mittlere Lesekompetenz betrifft, etwa im nationalen Durchschnitt. Der Wert für Hessen liegt ein bisschen darunter. Das ist übrigens seit dem Jahr 2000 konstant so. Was den sozialen Gradienten anbelangt, also die Koppelung zwischen Leistung und sozialer Herkunft, liegt Hessen ebenfalls im Durchschnitt.

(Klieme Folie 20 "Indikator , Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem – Bildungsbeteiligung")

Mein letztes Beispiel ist auch politisch hoch relevant und sehr akut. Es betrifft nämlich letztendlich die Frage der Inklusion. Dieser Bildungsbericht hat als Schwerpunkt Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem. Ein Teilindikator dort ist – das findet sich auf Seite 179 – "Sonderpädagogische Förderung", was sich insbesondere auch auf den Ort der Förderung in den verschiedenen Ländern bezieht: Werden Kinder und Jugendliche, wenn sie einen diagnostizierten Bedarf haben, im allgemeinbildenden Schulwesen in bestimmten Förderschulen gefördert, oder werden sie innerhalb von allgemeinbildenden Schulen integrativ oder vielleicht sogar inklusiv beschult? Sie sehen hier zunächst einmal, dass Hessen insgesamt einen relativ geringen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf hat. Man kann mit Experten lange darüber streiten, was das bedeutet: ob das an den Diagnosekriterien liegt oder woran auch immer. Auch das ist ein Punkt, bei dem man schwer einheitliche Kriterien herstellen kann.

Das Interessante ist, dass der Anteil derjenigen, die in allgemeinbildenden Schulen, also integrativ, beschult werden, im Vergleich der Bundesländer sehr gering ist. In Bremen, wo man schon vor Langem mit der Inklusionsstrategie angefangen hat, geht inzwischen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in allgemeinbildende Schu-

len; nur noch wenige gehen in Förderschulen. In Hessen ist es umgekehrt. Das wird sich in den nächsten Jahren sicherlich massiv verändern. Der Bildungsbericht wird das verfolgen.

Zu den weiter gehenden Fragen nach den Effekten: Mit diesen befassen sich neben der ganz allgemein gehaltenen Frage 31, auf die ich vorhin schon eingegangen bin, vier Fragen. Sie stellen in dem Katalog für die heutige Sitzung, wenn ich das richtig verstanden habe, eigentlich sehr tiefschürfende und komplexe wissenschaftliche Fragen.

Zu Frage 18 a: Wie hat sich das jeweilige Anforderungsniveau der hessischen Abschlussprüfungen aller Bildungsgänge im Vergleich zu denen anderer Bundesländer entwickelt? – Diese Frage ist eigentlich gar nicht beantwortbar. Es gibt keinen Weg, das Anforderungsniveau der hessischen Abschlussprüfungen mit dem Anforderungsniveau der Abschlussprüfungen anderer Bundesländer zu vergleichen. Man kann zwar die Leistungen in irgendwelchen Vergleichsarbeiten – in IQB-Tests z. B. – vergleichen, aber ob die Abschlussprüfungen unterschiedliche Niveaus haben, weiß kein Mensch.

Zu Frage 18 b: Warum schneiden einige Schulträger bei zentralen Abschlussprüfungen und landesweiten Vergleichstests deutlich besser, andere deutlich schlechter ab als der Landesdurchschnitt? – Ich denke da z. B. an den Mathewettbewerb. Auch diese Frage ist schwierig zu beantworten; denn eigentlich heißt es in der Forschung, es ist nicht der Schulträger, von dem das abhängt – das kann ich Ihnen jetzt schon sagen –, sondern relevant ist die einzelne Schule. Das hat Helmut Fend schon vor 40 Jahren in seinen hessischen Studien gezeigt. Aber hierzu gibt es jedenfalls Befunde, und es gibt ganz klare Befunde zum Zusammenhang zwischen der Klassengröße und dem erzielten Lernerfolg.

Die Frage 33 a ist wieder sehr allgemein gehalten: An welchen Stellen gibt es gegebenenfalls besonderen Handlungsbedarf, um das Kompetenzniveau der hessischen Schülerschaft zu steigern? Welche Maßnahmen können dazu beitragen, dass Unterschiede im Kompetenzniveau ausgeglichen werden können? – Dazu könnte man ganze Bücher schreiben.

Wenn Sie es gestatten, erlaube ich mir, Ihnen zu diesen beiden Fragen ganz kurze Hinweise zu geben, woher man die entsprechenden Erkenntnisse bekommt. Ich fange mit dem einfacheren Teil an, nämlich mit dem Zusammenhang zwischen Klassengröße und Lernerfolg. Sie kennen wahrscheinlich die von Bildungsforschern und auch von Vertretern der Bildungsadministration ständig wiederholten Behauptungen, es gebe keinen Zusammenhang zwischen Klassengröße und Lernerfolg. Das ist falsch. Da muss man differenzieren. In der Sekundarstufe ist der Zusammenhang im Allgemeinen nicht nachweisbar, weil die Klassengrößen in den westlichen Industrieländern innerhalb eines Rahmens schwanken, der gar keine Effekte zulässt, und weil die pädagogischen Prozesse in den Fächern, die man betrachtet, also meistens muttersprachlicher Unterricht und Mathematik, vielleicht gar nicht so sehr davon abhängend, in welcher Gruppengröße unterrichtet wird.

(Klieme Folie 22 "Klassengröße und Unterrichtsqualität im Fach Englisch (DESI-Studie, 2008))

Wir wissen aber, dass es, erstens, in den Grundschulen sehr wohl auf die Klassengröße ankommt und dass dies, zweitens – das ist ein Beispiel aus der schon erwähnten DESI-Studie –, auch in der Sekundarstufe so sein kann. Andreas Helmke und ich haben nämlich gezeigt – das hat in Deutschland leider kaum jemand zur Kenntnis genommen –, dass die Klassengröße das Verhalten von Englischlehrern verändert. In großen Klassen

wird nach Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler weniger verständlich unterrichtet. Die Klassenführung, also das "classroom management", ist beeinträchtigt. Der Tempodruck ist höher. Die wahrgenommene Wichtigkeit der kommunikativen Elemente ist reduziert.

Das heißt, in größeren Klassen kann man nicht so kommunikationsorientiert unterrichten. Da unterrichtet man eben eher Grammatik. Interessanterweise wird dann in der Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülern häufiger die deutsche Sprache verwendet. Wir wissen, dass das ein negativer Qualitätsindikator im Englischunterricht ist. Deshalb war die Klassengröße auch ein Prädiktor für den Lernerfolg im Hörverstehen, das wir damals getestet haben. Nur für das Hörverstehen im Englischunterricht hatte die Klassengröße einen Effekt. Das ist ein Bereich, in dem es wirklich auf die Gruppengröße ankommt. Meine Schlussfolgerung daraus ist, Schulen müssten eigentlich so organisiert sein, dass sie an bestimmten Stellen, z. B. im Englischunterricht, die Gruppengrößen reduzieren, während das im Mathematik- oder im Geographieunterricht weniger relevant ist.

(Klieme Folie 23 "Mathematik-Wettbewerb und Schulmerkmale ('Pädagogische Entwicklungsbilanzen', Stand 2004)")

Zu dem Thema, woher die Unterschiede in den hessischen Vergleichsarbeiten oder im Mathematikwettbewerb kommen, habe ich schon vor zehn Jahren im Rahmen einer Präsentation im Kultusministerium Zusammenhänge mit den pädagogischen Entwicklungsbilanzen des DIPF aufgezeigt. Es zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Bildungsgänge im Gymnasium selbst, aber auch in integrierten und kooperativen Gesamtschulen bessere Leistungen im Wettbewerb erbrachten, wenn es nach Aussage der Lehrkräfte weniger unmotivierte Schüler gab, wenn die Lehrkräfte leistungsorientierter waren, wenn die Elternbeteiligung größer war und wenn sich die Schüler selbst in der Schule wohler fühlten.

Das sind schöne Bestätigungen – das sind keine Belege, sondern einfach nur Querschnittskorrelationen – für das, was man in der Forschung als "Bildungsqualität" beschreibt. Zur Bildungsqualität auf Schulebene gehören Angebote – kurrikulare und extrakurrikulare –, die Schulkultur, ein gutes Lernklima, die Schulleitung, Partizipation, Kooperation und Evaluation. Auch auf der Unterrichtsebene wissen wir sehr gut, was pädagogisch wertvoll ist.

(Klieme Folie 26 "Bildungsqualität aus Sicht der Forschung")

Wir wissen allerdings auch, dass Bildungspolitik und Bildungsadministration diese Qualitätsmerkmale nur bedingt beeinflussen können. Das wollte ich hier auch noch sagen. Das heißt, man muss sich, wenn man für ein Land ein Bildungssystem strickt, überlegen: Wo und wie können wir Einfluss nehmen, und wo können wir nicht Einfluss nehmen?

Die Gestaltungsmerkmale, die ich hier genannt habe, sind diejenigen, an denen Sie ansetzen können. Es gibt Belege dafür, wenn sie auch wenig belastbar sind, dass die Qualität des Personals, die Setzung von Kurrikula und Standards, Schulentwicklungsberatung und Weiterbildung von Lehrkräften, aber auch Evaluation und zentrale Prüfungen besonders produktiv sind, wenn sie mit Handlungsspielräumen für Schulen gekoppelt sind.

Last but not least: Wie man die Zugangsvoraussetzungen zu den Bildungsgängen gestaltet – das möchte ich hier als wirklich gesicherten Befund der Forschung festhalten –, hat etwas mit der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu tun.

Vorsitzender: Das waren sehr aufschlussreiche Anmerkungen. – Ich eröffne die Runde der Fragen und Kurzstellungnahmen. Zu Recht bemerkte vorhin jemand, dass wir eine Auswertungssitzung haben werden, in der wir über die Stellungnahmen diskutieren und unsere Positionen einbringen wollen. Deswegen wollen wir uns heute auf Fragen und kurze Rückmeldungen beschränken. – Frau Pfenning, bitte schön.

Frau **Pfenning:** Herr Prof. Dr. Klieme, vielen Dank. Eine kleine Nachfrage habe ich zu den Ganztagsschulen. Ihre Darstellung hat mich doch etwas erstaunt. Wir haben in Hessen bei den Ganztagsschulen drei verschiedene Profile. Sind denn die Profile 1 und 2 auch in der Auflistung der gebundenen Ganztagsschulen enthalten?

SV **Josef Kraus:** Herr Prof. Klieme, Sie haben eine Tabelle gezeigt, die die Aufsteigerquote – oder die Durchsteigerquote, je nachdem wie man es nennen will – am Gymnasium dokumentiert. Es gab eine Zeit – die liegt gar nicht so lange zurück, vielleicht vor 30 Jahren –, in der die Durchsteigerquote, was den Anteil derjenigen betraf, die auf dem Gymnasium anfingen und zum Abitur kamen, bei etwa zwei Dritteln lag. Jetzt kommen, je nach Bundesland, etwa 85 % bis 95 % der Gymnasialanfänger zum Abitur. Das ist ein erheblicher Fortschritt.

Mich würde Folgendes interessieren: Gibt es Erkenntnisse darüber, was mit denen geschieht – welchen Bildungsabschluss sie, meinetwegen auf zweiten Wegen oder in anderen Schulformen, erwerben –, die es nicht in einem Zug bis zum Ende machen? Welche Bildungsabschlüsse erwerben die?

Abg. **Barbara Cárdenas:** Herr Prof. Klieme, ich habe eine Frage zu Ihren letzten Ausführungen. Sie haben gesagt, es sei extrem gesichert, dass die Gestaltung der Zugangsvoraussetzungen zu den Bildungsgängen sehr viel dazu beiträgt – so habe ich Sie verstanden –, dass Chancengerechtigkeit möglich ist. Ich würde gern wissen, was das konkret heißt. Heißt das z. B. dass man sich nicht so sehr auf die Übergangsempfehlungen, z. B. auf die Empfehlung des Übergangs auf ein Gymnasium, verlassen darf, oder was heißt das? Ich finde nämlich, das ist eine sehr spannende Aussage.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Auf der letzten Folie steht: "Bildungspolitik und -administration können die Qualität der schulischen Bildung nur indirekt beeinflussen …". Da bin ich ganz bei Ihnen; denn ein Politiker ist nicht in der Schule. Er steht nicht vor den Schülern, völlig klar. Aber "indirekt" bedeutet doch nicht marginal, oder? Das hätte ich gern noch einmal herausgearbeitet.

Herr **Gülegen:** Herr Klieme, Sie sagten, dass man den vorhandenen amtlichen Statistiken ziemlich viel entnehmen könne, insbesondere hinsichtlich der Frage einer Benachteiligung oder Diskriminierung aufgrund der Herkunft. Meine Frage ist: Ist es so, dass diese Statistiken zwar vorhanden sind und man sie in der Richtung auswerten könnte, sie aber nicht zugänglich sind, oder müsste man heute eine Stunde null erklären, ab der man

anfängt, zu sammeln, damit man in den nächsten fünf Jahren so weit ist? Müssten wir also die Angaben ergänzen und in der Richtung erweitern, oder reicht das, was wir in der Hand haben, aus?

Herr **Nagel**: Herr Prof. Dr. Klieme, Sie haben die Auswirkungen eines fachfremd erteilten Unterrichts aufgezeigt. Gibt es denn Untersuchungen über die Problematik, dass Unterricht in großem Umfang von Personen erteilt wird, die überhaupt keine Lehrbefähigung haben? Nach unseren Daten beläuft sich in Hessen der Anteil derjenigen, die Unterricht erteilen, obwohl sie überhaupt keine Ausbildung zum Lehramt haben, auf 4 %,

Abg. **Günter Schork:** Ich habe eine Nachfrage zu Ihren Ausführungen zu dem Zusammenhang zwischen Klassengröße und Lernerfolg. Die erste Aussage, die Sie gemacht haben, war, dass es einen Zusammenhang gibt. Wenn ich das richtig in Erinnerung habe, haben Sie aber in einer weiteren Anmerkung zum Ausdruck gebracht, dass dies in der Sekundarstufe aufgrund der Klassengrößen statistisch nicht nachweisbar ist. Dann haben Sie eine Folie gezeigt, auf der Sie die Auswirkungen der Klassengröße auf bestimmtes Verhalten im Englischunterricht dargestellt haben.

Sie haben aber in keiner Ihrer Ausführungen zu der Klassengröße eine Zahl genannt. Gibt es z. B. irgendwelche Untersuchungen, die belegen, dass ein solcher Effekt ab einer Klassengröße von 25 Schülerinnen und Schüler nachweisbar wird oder dass es extreme Unterschiede gibt, sodass der Lernerfolg nachlässt? Oder ist das schon ab 20 Schülerinnen und Schüler der Fall? Oder gibt es keine Erkenntnisse, und es ist schlicht und einfach ein Gefühl, das anhand von konkreten Zahlen nicht nachweisbar ist? Ich glaube, auch das ist eine Frage, über die wir reden müssen. Wenn wir uns die Entwicklung in den Grundschulen ansehen, d. h. die Reduzierung der Klassengrößen auf in Durchschnitt vielleicht noch 20 Schüler, stellen wir fest, es gibt signifikante Unterschiede zu der Situation vor zehn Jahren, als noch 25 oder 27 Schüler in den Grundschulklassen waren. Der Zusammenhang ist mir noch nicht klar. Wo lässt sich das empirisch nachweisen?

SV Prof. **Dr. Klieme:** Vielen Dank für die interessanten Fragen. Ich versuche, die Fragen möglichst kurz und der Reihe nach zu beantworten.

Zu den Ganztagsschulen: Sie haben hier einen kritischen Punkt benannt. Diese Art von Statistiken kenne ich auch aus unserem eigenen Projekt, der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, bei der wir, meine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ich, uns tagelang mit einzelnen Ministerien und mit der KMK herumschlagen. Obwohl es formal gesehen KMK-Kriterien für das gibt, was eine Ganztagsschule ist, ist die Handhabung dieser Kriterien in den Ländern nicht einheitlich. Das muss man sagen. Die Statistik, die hier angeführt wird, basiert auf den Angaben der Länder, die diese an die Kultusministerkonferenz senden.

Es gibt eine große Debatte darüber, ob sich z. B. hinter Ganztagsschulen in Hessen, die eine Mittagsbetreuung anbieten, qualitativ etwas anderes verbirgt als hinter Ganztagsschulen in anderen Ländern. Darüber wäre im Detail zu diskutieren. Wenn Sie das wollen, müssten Sie eine Extrasitzung zu Ganztagsschulen machen. Meines Wissens gibt es allerdings keinen belegbaren Beweis dafür, dass etwa gebundene Ganztagsschulen in Deutschland deutlich besser funktionieren als offene Ganztagsschulen – obwohl auch ich als Erziehungswissenschaftler und Schulforscher daran glaube. Ich glaube daran.

Jetzt habe ich einmal einen Glaubenssatz gesagt. Aber meines Wissens gibt es keinen Beleg dafür, schon gar nicht im bestehenden System.

Warum? Da hilft uns die Empirie allerdings auch weiter. Wir wissen nämlich, dass, vor allem in der Sekundarstufe, die Teilnahme pro Schüler selbst im gebundenen System sehr gering ist. Das heißt, es kann sich um eine gebundene Ganztagsschule handeln, aber der einzelne Schüler kann trotzdem nur an einem oder an zwei Nachmittagen für einen Kurs dort auflaufen. Dann ist es auch klar, dass ein solches Ganztagssystem keine Effekte hat. Das heißt, man muss eher genau hinschauen, was Ganztagsschule bedeutet. Das haben Sie auch gesagt, und das macht die ganze Forschung sehr schwierig.

Zu der Frage nach den Gymnasien und was mit dem Verlust an Schülern passiert: Ich stimme mit Ihnen überein. Auch ich würde vermuten – obwohl mir im Moment keine Zahlen vorliegen –, dass sich die Situation deutlich verbessert hat. Das heißt, die Haltekraft des Gymnasiums hat sich gesteigert. Das sehe ich auch als eine weitere gewaltige Leistung des Gymnasiums in Deutschland an. Es gehen nicht nur mehr Schüler dorthin, sondern auch die Haltekraft ist gestiegen. Es werden weniger Schüler abgegeben. Trotzdem haben wir das Problem noch immer. Wenn ich es richtig sehe, gibt es keine Untersuchung darüber, was mit diesen Schülerinnen und Schülern passiert. Das ist einer der Gründe, warum ich dafür plädiere, eine Schulstatistik einzuführen, die es erlaubt, diese Personen anschließend, etwa in einer Berufsschule, wiederzufinden. Dann wüsste man das. Meines Erachtens wissen wir es nicht.

An der Stelle möchte ich noch eine Bemerkung zu der Fend-Studie machen. Helmut Fend hat die Personen, die in den Siebzigerjahren in Hessen verschiedene Schulformen besucht haben, 25 Jahre später noch einmal befragt. Dabei hat er herausgefunden, dass sich hinterher vieles wieder ausgeglichen hat, was weitere Bildungswege und abschlüsse und auch den Erfolg in verschiedenen Lebensbereichen anbelangt. Ich denke, daraus sollte man nicht die Schlussfolgerung ziehen, dass Schulen, Schultypen, Schulunterricht oder Schulqualität keinen Effekt haben. Fend hat vielmehr herausgefunden, dass diese Effekte leider Gottes in unserer Gesellschaft nicht unbedingt über Jahrzehnte hinweg nachhaltig sind. Das heißt, das, was ich vor 40 Jahren als Abiturient mitbekommen habe, hilft mir vielleicht subjektiv heute noch, erklärt aber nicht meine heutige Leistung oder meinen heutigen Status. Ich glaube, das ist verständlich.

Insofern ist die Frage, was aus den Leuten wird, die aus bestimmten schulischen Kontexten kommen, langfristig gesehen ungeheuer spannend. Letztendlich ist es für mich die zentrale Frage, was die Wirkungen von Bildungseinrichtungen betrifft. Aber sie ist ganz schwer zu untersuchen. Man muss wissen, dass es in diesen 20 Jahren auch noch jede Menge andere Phänomene gegeben hat.

Chancengerechtigkeit und Zugangsvoraussetzungen: Ich meinte zum einen die mehr oder weniger frühe Unterteilung. Es gibt viele Debatten darüber, was man den PISA-Studien in Bezug auf die Schulstruktur entnehmen kann. Man kann weniger ablesen, als manche Leute – auch Herr Schleicher von der OECD – behaupten. Aber ich denke, aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie und anderer Studien kann man schon sagen, dass eine frühere Selektion mehr Probleme für die Chancengerechtigkeit beim Zugang zu den verschiedenen Bildungssystemen mit sich bringt. Das zeigt z. B. auch ein natürliches Experiment, das vor ein paar Jahren in Frankreich stattgefunden hat, als man die Struktur verändert und das Alter, in dem eine Aufteilung auf die verschiedenen Schultypen erfolgt, verschoben hat. Es ist nachweisbar, dass das Auswirkungen auf die Chancengerechtigkeit hat.

Ein anderes Beispiel: Es gibt am Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung in Mannheim – ZEW – eine Arbeit, die zeigt, dass die Einführung von Studiengebühren zwar minimal, aber doch statistisch nachweisbar den Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Aufnahme eines Studiums verändert hat. Ich persönlich bin der Meinung, da kann man politisch gegenarbeiten, z. B. durch die Einführung eines Stipendiensystems. Deshalb würde ich das nicht als ein schlagendes Argument in der Diskussion über das Thema Studiengebühren werten. Aber es ist ein Beispiel dafür, dass sich solche Effekte nachweisen lassen.

Mit dem Hinweis auf "Empfehlungen und Elternwahl" haben Sie mir jetzt ein schönes Stichwort geliefert: Ich möchte nämlich darauf hinweisen, dass dies ein Bereich der Bildungspolitik ist, in dem es ganz viele fundamentale Irrtürmer gibt. Ich glaube, das trifft auch auf Hessen zu. Vor längerer Zeit gab es im Hessischen Landtag eine Vorlage, in der vorgeschlagen wurde, im Interesse der Bildungsgerechtigkeit und der Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Gymnasien die Entscheidung völlig freizugeben und die Empfehlungen abzuschaffen.

Das ist kontraproduktiv. Das ist zwar gut gemeint, aber es ist kontraproduktiv. Wir wissen nämlich, die sozialen Unterschiede kommen faktisch durch das Wahlverhalten der Eltern hinein. Für viele von Ihnen klingt das vielleicht merkwürdig: Wenn man den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Wahl der Schulform reduzieren wollte, müsste man den Übergang zu weiterführenden Schulen nur von Empfehlungen und amtlichen Maßnahmen abhängig machen, also sozusagen den Einfluss des Elternwillens reduzieren. Eltern mit Migrationshintergrund verhalten sich in unserer Gesellschaft, so, wie sie funktioniert, nun einmal anders.

Wenn man dem Elternwillen aber Raum geben will, was politisch selbstverständlich ist – das würde ich auch sagen –, muss man Sorge dafür tragen, dass man diesen Prozess z. B. durch Beratungen und durch diagnostische Unterstützung, so weit sie valide ist, unterstützt. Als Diagnostiker würde ich sagen: Im Zweifelsfall ist das beste Auswahlkriterium eine Mischung aus Einzelkriterien. Aber das ist auch ein problematischer Fall.

Was geben die amtlichen Statistiken her? In der Tat ist es, unter anderem aufgrund der PISA-Studie, auch in der amtlichen Statistik inzwischen üblich, die Migration als Merkmal zu erfassen. Sie haben an den Daten des Hessischen Statistischen Landesamts gesehen, dass man etwa seit 2006/2007 in Deutschland in der amtlichen Statistik Auswertungen nach dem Migrationshintergrund und natürlich auch nach dem Geschlecht hat. Vorher ging das immer nur nach dem Ausländerstatus, und das ist ein schlechtes Kriterium.

Maße für den sozialen Hintergrund haben wir in Deutschland leider nicht. Das hat aber gute Gründe; das hängt mit dem Datenschutz zusammen. Es gibt ganz viele Fachdebatten darüber, was man sozusagen ersatzweise nehmen kann, z. B. dass man die Schulen nach Einzugsbereichen typisiert – was auch immer. Aber im Prinzip kann man sagen, dass die Zugänge, die wir in der amtlichen Statistik im Moment haben, vielleicht auch in Verknüpfung mit Daten aus dem Mikrozensus – wenn man z. B. den Einzugsbereich von Schulen erfasst –, ausreichen, um Fragen nach der Bildungsgerechtigkeit zu beantworten.

Ich habe vorhin nur gesagt, dass die Frage nach den längsschnittlichen Wirkungen: "Was passiert mit den Leuten ein paar Jahre später oder wenn sie in ein anderes System kommen?", nicht richtig beantwortet werden kann, und ich habe dafür plädiert, dafür eine Datenbasis zu schaffen.

Fachfremd erteilter Unterricht: Mir ist keine Evaluationsstudie dazu bekannt. Als vor etlichen Jahren in Hessen die Unterrichtsgarantie Plus eingeführt wurde, hätte es mich gereizt, eine Evaluierungsstudie zu machen; denn ich habe das als eine durchaus offene Frage angesehen. Nach dem, was ich über Unterrichtsqualität weiß, ist es für mich nicht trivial, dass sich solche Effekte ergeben, dass dieser Unterricht also deutlich schwächer ist als der normale Unterricht von Fachkräften. Das wäre für mich ein schönes Beispiel dafür, dass eine Beratung, Begleitung und Evaluation durch die Bildungsforschung hilfreich sein könnte.

Die Frage ist wissenschaftlich einfach nicht geklärt. Das heißt, man muss hier Probleme lösen, weil die Frage, was mit den Kindern passiert – werden die in der Schule betreut? – entscheidend ist. Es muss eine operative Lösung gefunden werden. Die finanziellen Randbedingungen müssen beachtet werden. Um herauszufinden, ob die Lösung, die man dann wählt, pädagogisch vertretbar und akzeptabel ist, braucht man belastbare Studien. Ich denke, es wäre schön, eine solche Studie zu erstellen. Aber das wäre eine Extrastudie; diese Daten kann man der Statistik nicht entnehmen.

Zur Klassengröße: Ich hoffe, es war nicht zu chaotisch, was ich gesagt habe. Die Grundaussage ist: In der Sekundarstufe gibt es in der Regel keine Effekte. Das Hörverstehen im Englischen ist eine Ausnahme. Das kann man sich leicht erklären. Wenn 30 Schüler in einer Klasse sind, kann der einzelne Schüler weniger reden – darum geht es bei der Hör- und Sprechkompetenz im Englischen –, als wenn dort nur 20 Schüler sitzen. Aber das ist wahrscheinlich eine Ausnahme.

Was die gefühlte Grenze betrifft, können mir vielleicht die Kolleginnen und Kollegen, die hier sitzen – Frau Dr. Perels z. B., – helfen. Ich glaube, in der Literatur ist die Rede davon, dass es ein Umschwenken bei einer Gruppengröße von 15 bis 20 Schülern gibt. Das heißt, wenn man die Klassengröße von 25 auf 20 reduziert, hat man keinen großen Effekt. Dann befindet man sich noch nicht in der Zone, in der es wirklich relevant wird. Viele Leute sagen – auch Andreas Schleicher von der OECD –: Die Reduktion der Klassengröße ist eine der teuersten Maßnahmen, die man im Bildungssystem überhaupt durchführen kann, weil das unheimlich hohe Personalkosten verursacht. Bevor ihr das macht, überlegt euch doch lieber andere Methoden.

Ich schlage stattdessen als Konsequenz vor, über Varianten nachzudenken: dass man nicht in allen Fächern in allen Stunden und in allen Schulstufen immer in demselben Klassenverband unterrichtet, sondern dass man da – das ist für mich übrigens ein Merkmal guter Schule – variiert. Man müsste es schaffen – es gibt Beispiele dafür, wie man das organisatorisch hinbekommt –, unterschiedliche Gruppengrößen zu realisieren. Ich glaube, ein Englischunterricht in kleineren Gruppen ist sehr empfehlenswert. Aber den Sportunterricht muss man nicht unbedingt in kleineren Gruppen erteilen.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Es geht mir um einen Zusammenhang, den Sie angesprochen haben. Ganz am Anfang haben Sie gesagt, die Diskussion über die Kriterien sei wichtig. Auch ich sehe das so. Auf Ihren ersten Folien findet sich das Stichwort "Bildungszeit". Dabei geht es Ihnen offensichtlich darum, wie viel Zeit man Kindern und Jugendlichen abverlangt – das sind auch Ressourcen – und was am Ende dabei herauskommt. Das ist eine Dimension, die mir wichtig ist.

Ich möchte Ihnen zum einen eine allgemeine Frage stellen: Gibt es Untersuchungen, in denen man – vielleicht im Ländervergleich, auch auf der internationalen Ebene – erforscht, wie viel Zeit Kindern und Jugendlichen für bestimmte Bildungsprozesse abver-

langt wird, und das in Bezug setzt zu dem, was am Ende damit erzielt wird? Das ist eine Betrachtung, die mich interessieren würde.

Zum anderen habe ich die Frage – das ist damit verbunden –: Sie haben gesagt, Sie glauben, auch was den Bildungserfolg angeht, an die grundsätzliche Überlegenheit der Ganztagsschule. Ich will die Ganztagsschule überhaupt nicht in Zweifel ziehen. Aber mich würde interessieren, ob es einen Nachweis gibt, dass mit dem Einsatz des ganzen Tages in aller Regel ein qualitativ besseres Bildungsergebnis verbunden ist. Mich würde interessieren, was Sie da beizusteuern haben; denn es kann auch andere Motive dafür geben, die Kinder länger in der Schule betreuen oder ihren Tag dort verleben zu lassen. Mich würde interessieren, ob es einen speziellen, belastbaren Zusammenhang zwischen dem Einsatz von mehr Zeit – des ganzen Tages – und einem besseren Bildungsergebnis gibt.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Ich möchte noch einmal kurz auf das Thema Zugangsvoraussetzungen zurückkommen. Ich weiß nicht, ob ich es richtig verstanden habe. Ich stimme Ihnen durchaus zu, wenn Sie sagen, dass es zu Verwerfungen führen kann, wenn Eltern allein darüber entscheiden, welchen weiteren Bildungsweg ihre Kinder einschlagen. Aber ich denke, es ist empirisch nachgewiesen, dass Lehrer, die eine Empfehlung geben, dies sehr häufig mit Blick auf den sozialen Hintergrund machen. Ich glaube, das sind statistisch abgesicherte Erkenntnisse. Von daher meine ich, ein Bildungsforscher müsste daraus die Konsequenz ziehen, zu sagen: Wir sollten diese Entscheidung möglichst lange hinauszögern, sodass die Kinder ihre Möglichkeiten entwickeln können. – Für mich spricht das für integrierte Systeme.

SV Prof. **Dr. Klieme:** Die Zeitfrage ist vorhin schon von Herrn Kraus angesprochen worden. Ich glaube, es ist sehr kompliziert, diesen Faktor auf der Systemebene herauszurechnen. Auf der individuellen Ebene gibt es fast so etwas wie ein Naturgesetz: Je länger ich mich mit einer Sache beschäftige, desto mehr lerne ich. Das kann man durchaus als ein Naturgesetz bezeichnen. Das wird auch in der Psychologie immer häufiger thematisiert.

Aber wenn man sich auf der Systemebene anschaut, was Unterrichtszeit heißt, muss man zwischen der im Stundenplan vorgesehenen Zeit, der tatsächlich unterrichteten Zeit und der genutzten Zeit unterscheiden. Wir unternehmen gerade für die Studie PISA 2015, für die mein Team den internationalen Fragebogen gestaltet, große Versuche, das in den verschiedenen Staaten sehr differenziert zu erfassen. Vielleicht kommen wir da weiter.

Zu der Ganztagsschule: Unsere Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen hat gezeigt, die bloße Teilnahme an Ganztagsangeboten führt nicht zu einer Verbesserung der Leistung. Aber sie hat – so haben wir es einmal genannt – eine Art Resilienzwirkung. Sie führt zu einer Verringerung von Verhaltensproblemen, und sie verringert die Häufigkeit von Klassenwiederholungen. Schüler, die am Ganztag teilnehmen, können im Vergleich zu ihren Klassenkameraden, die das nicht machen, ihre Leistungen – gemessen über Noten – verbessern, wenn die Angebote eine ausreichende Qualität aufweisen. Da kommt es wieder auf die Qualität an.

Zu der Lehrerentscheidung und den Noten: Die empirische Befundlage ist da meines Erachtens problematisch. Es gibt immer wieder Hinweise darauf – Herr Radtke hat einmal gemeinsam mit mir eine Dissertation betreut, in der das gezeigt wurde –, dass die

Entscheidungen der Lehrer an den verschiedenen Schaltstellen natürlich auch von deren Erwartungen und institutionellen Interessen geprägt sind. Das kann man im Einzelfall zeigen. Aber auf der Systemebene sind die Befunde in Deutschland zumindest widersprüchlich.

-52-

Rainer Lehmann hat vor längerer Zeit bei Untersuchungen in Hamburg herausgefunden, dass es bei der Benotung sozusagen einen positiven Bias für Migranten gab. Es kann also so oder so sein. Die Quintessenz ist für mich, dass Lehrer in der Tat eine gewisse Tendenz haben, bei Kindern aus den sogenannten bildungsfernen Schichten vorsichtiger bei den Übergangsempfehlungen zu sein. Aber sie wagen häufig mehr als die Eltern selbst.

Vorsitzender: Im Namen des gesamten Ausschusses danke ich Herrn Prof. Klieme und auch allen anderen noch einmal herzlich. Es waren sehr aufschlussreiche Stunden.

Wiesbaden, 11. September 2014

Für die Protokollierung:

Der Vorsitzende:

Michaela Öftring

Marcus Bocklet

Fragenkatalog für Themenkomplexe 1 (und 2) der EKB

1. Welche Jahrgangsstufen, Schulstufen, Schulformen und Organisationsformen existieren zum gegenwärtigen Zeitpunkt in Hessen?

- 2. Wie viele Schulstandorte gibt es, an denen die nach § 11 HessSchulG beschriebenen Schulstufen, Schulformen und Organisationsformen angeboten werden (gesamt und nach Schulstufen, Schulformen, Organisationsformen und nach Schulträgern aufgeschlüsselt)?
- 3. Wie hat sich das Angebot von Ergänzungs- und Ersatzschulen in den letzten 20 Jahren entwickelt, differenziert nach Jahrgangsstufen, Schulstufen, Schulformen und Standorten?
- 4. Zusammensetzung der freien Träger: Wie ist der Anteil konfessioneller, lebensreformerischer, zivilgesellschaftlicher und kommerzieller Anbieter?
- 5. Wie haben sich die Schülerzahlen in den letzten 50 Jahren entwickelt, und welche Prognosen können hinsichtlich der Schülerzahlen, bezogen auf die 32 hessischen Schulträger, zuverlässig angestellt werden (gesamt und nach Schulstufen, Schulformen, Organisationsformen und nach Schulträgern einschl. freier Träger aufgeschlüsselt)?
- 6. Wie haben sich die Schülerzahlen in den Schulstandorten, Schulstufen und Schulformen nach Frage 2 und 3 in den letzten 15 Jahren entwickelt?
 - 6.a. Wie haben sich die Schüleranteile der verschiedenen Schulformen und Bildungsgänge in Ballungsgebieten und dünn besiedelten Regionen in den letzten 15 Jahren entwickelt?
- 7. Wie hat sich die Zahl der Schulstandorte nach Frage 2 in den letzten 15 Jahren entwickelt und welche Prognosen können hinsichtlich der Zahl der Schulstandorte, der Klassenzügigkeiten (Jahrgangsbreiten) und Klassengrößen zum gegenwärtigen Zeitpunkt angestellt werden?
- 8. Wie viele Schülerinnen und Schüler haben in den vergangenen 15 Jahren welche Bildungsgänge nach §§ 12, 13 HessSchulG gewählt?
 - 8.a. Wie viele Schüler/innen haben im gleichen Zeitraum einen anderen Bildungsgang gewählt als von der Grundschule empfohlen?
 - 8.b. Bei welchen Bildungsgängen wurde wie häufig von der Grundschulempfehlung abgewichen?
 - 8.c. Wie hoch ist die Zahl bzw. der Anteil der Schüler/innen, die nach Abweichung von der Grundschulempfehlung später den Bildungsgang wechselten (von wo nach wo)?
 - 8.d. Wie hat sich das Schüler-Lehrer-Verhältnis, bezogen auf die 32 hessischen Schulträger sowie die Bildungsgänge, in den letzten 15 Jahren entwickelt?
 - 8.e. Wie hat sich der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, bezogen auf die Schulträger sowie die Bildungsgänge, in den letzten 15 Jahren entwickelt?
 - 8.f. Wie viele Schülerinnen und Schüler haben seit Einführung pro Schuljahr an sog. Deutsch-Vorlaufkursen vor Einschulung freiwillig teilgenommen; wie hoch war jeweils die Empfehlungsquote für einen Vorlaufkurs; wie viel Prozent haben sich dieser Empfehlung verweigert; wie viel Prozent der Kinder mit einer Vorlaufkurs-

Empfehlung haben einen Migrationshintergrund bzw. haben keinerlei Migrationshintergrund? Wie hoch ist die Versetzungsquote der an Vorlaufkursen teilgenommenen Grundschüler in den jeweiligen Jahrgangsstufen der Grundschule?

- 8.g. Wie viele Grundschüler mit Gymnasialempfehlung besuchen anschließend eine IGS? Wie viele IGSen weisen eine annähernd gleich verteilte Schülerzusammensetzung aus potenziellen Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten auf? Wie viele IGSen verfügen über ein nicht ausreichend vorhandenes gymnasiales Schülerpotenzial? Gibt es regionale Unterschiede im Vorkommen dieser "gekappten" IGSen?
- 9. Wie viele Schülerinnen und Schüler haben in den letzten 15 Jahren die jeweiligen Bildungsgänge erfolgreich abgeschlossen?
- 10. Wie viele Schülerinnen und Schüler haben in den letzten 15 Jahren über welchen Bildungsgang bzw. in welcher Schulform die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung bzw. die Berechtigung zum Fachhochschulstudium erworben?
 - 10.a. Wie viele Menschen haben in Hessen ein Hochschulstudium aufgenommen, ohne eine formale Hochschulzugangsberechtigung erworben zu haben?
- 11. Wie viele Schülerinnen und Schüler haben in den letzten 15 Jahren den einfachen bzw. den qualifizierenden Hauptschul- und den einfachen bzw. qualifizierenden Realschulabschluss erworben, und wie viele dieser Schülerinnen und Schüler sind nach Erwerb dieser Abschlüsse in anschließende Bildungsgänge übergegangen?
 - 11.a. Wie viele Schülerinnen und Schüler haben seit Einführung der sog. Osterferiencamps ein solches Angebot angenommen, und wieviel Prozent haben dann die Versetzung bzw. die o.g. Bildungsabschlüsse erreichen können?
- 12. Wie viele Schülerinnen und Schüler befinden sich in Mittelstufenschulen?
- 13. Wie viele Schülerinnen und Schüler befinden sich in den letzten 15 Jahren in besonderen Angeboten im Rahmen der Hauptschule (z.B. SchuB-Klassen)? Wie viele davon haben einen Schulabschluss erworben?
- 14. Wie viele Schülerinnen und Schüler befanden sich in den letzten 15 Jahren in den besonderen Bildungsgängen der beruflichen Schulen? Wie viele davon haben einen Schulabschluss erworben?
- 15. Wie viele Schülerinnen und Schüler haben in den letzten 15 Jahren den Bildungsgang gewechselt?
 - 15.a. Bitte nach Bildungsgängen aufschlüsseln (von wo nach wo?).
 - 15.b. Wie viele Schüler/innen wurden querversetzt?
 - 15.c. Wie viele Schüler/innen in integrierten Bildungsgängen (IGS) haben welchen ersten Bildungsabschluss erreicht?
 - 15.d. Wie viele Schüler/innen in integrierten Bildungsgängen haben welche Empfehlungen für einen nachfolgenden Bildungsgang erhalten?
 - 15.e. Wie viele Schüler/innen in integrierten Bildungsgängen haben während dieses Bildungsganges eine Einstufung in Grundkurse bzw. in Erweiterungskurse erhalten?
 - 15.f. Bei wie vielen Schüler/innen in integrierten Bildungsgängen wurden die ersten Einstufungen später wieder geändert, und in welche Richtung?
- 16. Wie viele Schülerinnen und Schüler haben in den letzten 15 Jahren die Schule ohne Abschluss eines Bildungsganges verlassen?

- 16.a. Wie viele von diesen Schüler/innen haben später welchen Bildungsabschluss erworben?
- 17. Wie viele Schüler/innen haben eine Klassenstufe wiederholen müssen?
 - 17.a. Wie viele dieser Schüler/innen haben anschließend den Bildungsgang erfolgreich abgeschlossen?
- 18. Wie haben sich die Abschlussprüfungsergebnisse in den Bildungsgängen entwickelt?
 - 18.a. Wie hat sich das jeweilige Anforderungsniveau der hessischen Abschlussprüfungen aller Bildungsgänge im Vergleich zu denen anderer Bundesländer entwickelt?
 - 18.b. Welche Schulträger konnten seit Einführung zentraler Abschlussprüfungen und landesweiter Vergleichstests (u.a. Mathematikwettbewerb) die besten Ergebnisse erzielen? Gibt es eine Evaluation dieser Schulträgerergebnisse, bezogen auf die Frage, warum einige Schulträger deutlich besser, einige Schulträger deutlich schlechter als der Landesschnitt abschnitten?
- 19. Wie haben sich die PISA-Ergebnisse der Schüler/innen nach Bildungsgängen in Hessen seit Beginn der PISA-Vergleichstests entwickelt?
 - 19.a. Wie haben sich diese Ergebnisse im Vergleich zu denen anderer Bundesländer entwickelt?
- 20. Wie haben sich die Klassengrößen nach Schulformen und Bildungsgängen in den letzten 15 Jahren entwickelt, hessenweit und je Schulträger? Lassen sich Zusammenhänge zwischen Klassengrößen und erzieltem Lernerfolg herstellen, wenn ja, welcher Art? Lässt sich z.B. belegen, dass in Kleinstklassen die besten Lernerfolge zu erzielen sind?
- 21. Wie viele Schulen (Schultypen/Bildungsgänge) gibt es in Hessen in nicht-staatlicher/kommunaler Trägerschaft?
 - 21.a. Wie hoch ist der Anteil der Schüler/innen an diesen Schulen nach Bildungsgängen an allen hessischen Schüler/innen?
 - 21.b. Wie sind die Abschlussergebnisse in den Bildungsgängen im Vergleich zu den staatlichen Schulen?
 - 21.c. Wie viele der Schüler/innen an nichtstaatlichen Schulen müssen wieviel Schulgeld entrichten?
- 22. Wie hat sich die Jugendarbeitslosigkeit in Hessen in den letzten 15 Jahren entwickelt?
 - 22.a. Wie viele Schüler/innen haben sich im Übergangssystem befunden bzw. Abendschulen durchlaufen?
 - 22.b. Wie viele Schüler/innen haben nach einer Phase im Übergangssystem eine Arbeit/einen Ausbildungsplatz gefunden?
- 23. Wie haben sich die Bildungsbiografien der Absolventen der hessischen Bildungsgänge in den letzten 15 Jahren weiterentwickelt, das heißt, wie ist jeweils der höchste erzielte Bildungsabschluss?
 - 23.a. Wie viele Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung (Uni/FH) haben kein Studium aufgenommen?
 - 23.b. Welchen Bildungsabschluss/welche Bildungsabschlüsse besitzen die Studenten an den hessischen Universitäten bzw. Fachhochschulen?
- 24. Wie hat sich die Anzahl der Ganztagsangebote bezogen auf die einzelnen Schulträger und die Angebotsformen in den letzten 15 Jahren entwickelt? Bitte auch nach Profil 1, 2 und 3 und Schulformen aufschlüsseln. Wieviel Prozent der Schülerinnen und Schü-

- ler nutzen die Ganztagsangebote? Gibt es regionale Unterschiede in der Auslastung der Ganztagsangebote?
- 25. Wie viele Schüler haben in den letzten 15 Jahren Hessen verlassen (wohin?), und wie viele sind aus welchen Bundesländern oder dem Ausland zugezogen?
- 26. Wie viele aktive Lehrer gab es in den letzten 15 Jahren je Schulform und Schulträger, differenziert nach Alter, Geschlecht und Unterrichtsfächern? Wie viele Lehrerstellen insgesamt sowie je Schulform und Schulträger?
- 27. Wie viele hessische Lehramtsstudenten nahmen in den letzten 15 Jahren den Vorbereitungsdienst in Hessen auf, insgesamt und nach Lehrämtern? Wie viele LiVs kamen von außerhalb Hessens, insgesamt und nach Lehrämtern? Wie viele LiVs gingen nach erfolgreicher Staatsprüfung in die hessische Lehrtätigkeit über, ingesamt und nach Lehrämtern?
- 28. Wie haben sich die Bildungsausgaben der öffentlichen Hand in den letzten 15 Jahren in Hessen entwickelt, absolut und im Vergleich mit anderen Bundesländern?
- 29. Wie viele Schülerinnen und Schüler befanden sich in den letzten 10 Jahren in den Förderschulen und mit sonderpädagogischen Förderbedarf an den allgemeinen Schulen? Wie viele Anträge auf Inklusive Beschulung an Allgemeinbildenden Schulen gab es in den letzten zehn Jahren und wie sind diese beschieden worden? Wie viele davon haben welchen Schulabschluss erworben?
- 30. Welche Aufträge sind mit den einzelnen Schulformen und Bildungsgängen verbunden und wie spiegeln sich diese in den Curricula wider?
- 31. Welche direkten und indirekten Funktionen erfüllt das hessische Schulsystem in seiner vielfältigen Ausprägung? Welche Wirkungen und Effekte sind damit verbunden?
- 32. Welche qualitativen Effekte und Wirkungen lassen sich im hessischen Schulsystem feststellen?
 - 32.a. Wie sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Fächern, je nach Schulart unterteilt, auch im Vergleich zu anderen Bundesländern?
 - 32.b. Lassen sich Unterschiede bezüglich des Geschlechts, des sozioökonomischen Status sowie des soziokulturellen Hintergrunds usw. der Schülerinnen und Schüler feststellen?
- 33. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den festgestellten Wirkungen und Effekten ziehen?
 - 33.a. An welchen Stellen gibt es ggf. besonderen Handlungsbedarf, um das Kompetenzniveau der hessischen Schülerschaft zu steigern?
 - 33.b. Welche Maßnahmen können dazu beitragen, dass potenzielle Unterschiede im Kompetenzniveau ausgeglichen bzw. angepasst werden können? Welche Personengruppen können dafür wie beteiligt werden?
- 34. Wie viele Grundschulen gibt es, die durchschnittlich eine Klasse pro Jahrgang bilden? Wie lautet die Prognose für das Jahr 2018 diesbezüglich?
- 35. Wie viele Grundschulen gibt es, die durchschnittlich eine halbe Klasse pro Jahrgang bilden? Wie lautet die Prognose für das Jahr 2018 diesbezüglich?
- 36. Wie viele Grundschulen gibt es, die durchschnittlich weniger als eine halbe Klasse pro Jahrgang bilden? Wie lautet die Prognose für das Jahr 2018 diesbezüglich?

37. Wie viele verbundene Haupt- und Realschulen bilden durchschnittlich zwei Klassen pro Jahrgang? Wie lautet die Prognose für das Jahr 2018 diesbezüglich?

- 38. Wie viele verbundene Haupt- und Realschulen bilden durchschnittlich weniger als zwei Klassen pro Jahrgang? Wie lautet die Prognose für das Jahr 2018 diesbezüglich?
- 39. Wie viele kooperative Gesamtschulen bilden durchschnittlich drei Klassen pro Jahrgang? Wie lautet die Prognose für das Jahr 2018 diesbezüglich?

Hinweis: Der in den meisten Fragen enthaltene Zeitraum von 15 Jahren soll es ermöglichen, allgemeine Tendenzen abzubilden. Er ist natürlich letztlich willkürlich. Wenn Zahlen und Statistiken ohne unvertretbaren zusätzlichen Aufwand für längere Zeiträume zur Verfügung gestellt werden können, ist das natürlich willkommen. Wo nach Lage der Dinge Daten nicht für die zurückliegenden 15 Jahre zur Verfügung gestellt werden können, sollte das jeweils verfügbare Material dargestellt werden.

Erste öffentliche Anhörung durch die Enquêtekommission "Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen" am 18. Juli 2014

Stellungnahme des Sachverständigen Dr. Knud Dittmann zu Ziffer 1 der Drucks. 19/191:

Die Enquetekommission soll insbesondere

das vielfältige, differenzierte und gegliederte hessische Schulsystem auf seine Überschaubarkeit und Effizienz in Hinblick auf die verschiedenen Funktionen von Schule als auch auf seine Konformität mit dem Elternwillen bewerten. Hierzu wird mithilfe einer Auswertung der Daten des aktuellen Mikrozensus durch das statistische Landesamt sowie anderer verfügbarer Daten der Ministerien, Landesbehörden, Kommunen und wissenschaftlichen Forschungsinstitute die hessische Schulpolitik auf ihre Wirkungen und Ergebnisse evaluiert."

Vorrangige Aufgabe von Schule ist es, jedes Kind und jeden Jugendlichen entsprechend seinen individuellen Anlagen, Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten optimal zu fördern. Hierbei gilt es, den – was die schulischen Anforderungen angeht – leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern ebenso gerecht zu werden wie den besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. In mehreren wissenschaftlichen Untersuchungen ist der Nachweis geführt worden, dass diese Aufgabe von den Schulen des begabungsgerechten gegliederten Schulwesens besser bewältigt wird als von Schulen, die vorrangig auf innere Differenzierung setzen (integrierte Gesamtschulen, Schulen mit Förderstufen, sechsjährige Grundschule):

Im Rahmen der Studie "Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter" (BIJU) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin waren im Schuljahr 1991/92 und erneut 1996 Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen, Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien in den Fächern Englisch, Mathematik und Physik getestet worden – und zwar in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Berlin (Ost und West). Die Studie kam zum Ergebnis, dass die Entwicklung der Englisch-, Mathematik- und Physikleistungen von Beginn der Jgs.stufe 7 bis zum Ende der Jgs.stufe 10 an den Gesamtschulen deutlich ungünstiger verläuft als an Realschulen: Am Ende der Jgs.stufe 10 liegen Gesamtschüler in Mathematik im Vergleich zu Realschülern um zwei Jahre, im Vergleich mit Gymnasiasten um mehr als zwei Jahre zurück. Die psychosoziale Entwicklung kongruiert mit der Lern- und Leistungsentwicklung: Das von Verfechtern integrierter Gesamtschulen oft vorgetragene Argument, etwaige

- Defizite im kognitiven Bereich würden durch besondere Fortschritte im Bereich des sozialen Lernens wettgemacht, bestätigt sich nicht; das Gegenteil ist richtig: Wo die Lern- und Leistungsentwicklung positiv verläuft, wirkt sich dies günstig auf das Sozialverhalten aus; Lernerfolg und Freude am Lernzuwachs erhöhen die Zufriedenheit mit sich selbst, mit dem Unterricht, erhöhen die Motivation und führen zu einem günstigen Sozialverhalten.
- In der sogenannten Element-Studie des Berliner Bildungsforschers Rainer Lehmann wurde nachgewiesen, dass die Lernzuwächse in der sechsjährigen Grundschule deutlich geringer sind als bei Schülerinnen und Schülern, die nach der 4. Klasse auf weiterführende Schulen wechseln. Die Schüler/innen der sechsjährigen Grundschule waren am Ende der 6. Klasse beim Lesen um 1,5 Schuljahre, in Mathematik zwei Schuljahre zurück. Keine Anzeichen wurden in der Studie gefunden, dass das längere gemeinsame Lernen in den Jgs.stufen 5 und 6 soziale Disparitäten wie "sozialstatusbedingte Unterschiede in den Bildungsaspirationen der Eltern", "unterschiedlich ausgeprägte und ungleichmäßig verteilte kognitive Ressourcen" abgeschwächt würden. So nimmt es nicht wunder, dass der langjährige Leiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, Prof. Baumert, anmerkte, dass es keinerlei empirischen Evidenz für positive Effekte des längeren gemeinsamen Lernens für den Bildungserfolg von Jugendlichen gebe.
- Bereits in seinem Thesenpapier "Schullaufbahnentscheidung und Bildungserfolg Mythen und Fakten" (2004) hat der Münchner Psychologe und Bildungsforscher Prof. Kurt Heller resümiert: "Da Schulleistungen vor allem im späteren Kindes- und Jugendalter durch kumulative auf dem Vorwissen aufbauende Lern- und Wissenszuwächse gekennzeichnet sind, werden die Chancen "aufzuholen" für Begabungsschwache in undifferenzierten Lerngruppen zunehmend geringer. Eine Optimierung individueller Entwicklungschancen erfordert somit zwingend ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen. Dieses Postulat gilt auch im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit im Schulwesen. Die Annahme (und verständliche pädagogische Hoffnung), dass in begabungs- und leistungsheterogenen Schulklassen eine Divergenzminderung bei gleichzeitiger Schulleistungsförderung aller möglich sei, wurde bereits in den 80er Jahren widerlegt."

Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit

Nicht selten wird dem gegliederten Schulsystem der Vorwurf gemacht, es sei nicht genügend durchlässig und anschlussfähig. Dieser Vorwurf ist unzutreffend: Es gibt in Deutschland keinen Bildungsabschluss ohne eine Bildungsanschlussmöglichkeit, und die vertikale Durchlässigkeit ist ausgeprägt. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, die einen Hauptschulabschluss haben, erwerben anschließend den Realschulabschluss, und ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit einem Realschulabschluss erwerben das Abitur und damit die allgemeine Hochschulreife. Mehr als 40% derer, die eine Hochschulzugangsberechtigung haben, haben diese nicht über den Besuch eines Gymnasiums erworben, sondern auf anderen Bildungswegen – z. B. über den Besuch einer Realschule und anschließend eines beruflichen Gymnasiums.

Eine im März dieses Jahres veröffentlichte Studie des Bonner Instituts zur Zukunft der Arbeit (IZA) hat dem deutschen Schulsystem im internationalen Vergleich eine besonders hohe Durchlässigkeit attestiert (s. FAZ, 04.03.2014). Die Studie widerspricht der gängigen Kritik, das mehrgliedrige deutsche Schulsystem verteile die Schüler/innen zu früh auf die verschiedenen Schulformen und schränke so die Bildungschancen von Spätentwicklern ein. Auf der Grundlage von Zensus- und Sozialversicherungsdaten der Geburtsjahrgänge 1961 bis 1976 fand die Studie bei guten Realschülern und Gymnasiasten keine Unterschiede bei den durchschnittlich erreichten Bildungsabschlüssen, der Beschäftigungsquote und dem erzielten Erwerbseinkommen.

Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft

Gängig ist auch der Vorwurf, die frühe "Selektion" nach der 4. Klasse und das gegliederte Schulsystem insgesamt seien dafür verantwortlich, dass in Deutschland der Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft besonders ausgeprägt sei. Auch dieser Vorwurf ist deshalb unzutreffend, weil integrierte Systeme – sechsjährige Grundschule, Förderstufen, integrierte Gesamtschulen – keineswegs erfolgreicher sind, was die Entkoppelung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft angeht. Von dem Ergebnis der Element-Studie des Berliner Bildungsforschers Rainer Lehmann, dass im gemeinsamen Unterricht in der sechsjährigen Grundschule die "sozialen Disparitäten" – im Vergleich zur vierjährigen Grundschule – verstärkt und nicht etwa verringert werden, war bereits die Rede. Aber auch

Prof. Helmut Fend kam in einer Langzeitstudie 2008 zu dem Ergebnis, dass es weder der Förderstufe noch der integrierten Gesamtschule gelinge, die soziale Selektivität zu verringern. Seine Zusammenfassung der Ergebnisse in der Wochenzeitung "Die Zeit" vom 03.01.2008 unter dem Titel "Schwerer Weg nach oben : Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg – unabhängig von der Schulform" beginnt Fend mit den Worten: "Selten hat mich das Ergebnis meiner Forschungen so überrascht und enttäuscht wie diesmal: Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems – entgegen ihrem Anspruch und entgegen den Hoffnungen vieler Schulreformer, denen ich mich verbunden fühle." Fend hatte mit seinem Team das schulische Schicksal und den Lebenslauf von 1527 Personen vom 12. bis zum 35. Lebensjahr untersucht; diese hatten teils Schulen des gegliederten Schulwesens, teils eine Förderstufe, teils eine integrierte Gesamtschule absolviert. Das Ergebnis der Studie: Die soziale Selektivität werde durch Förderstufen und Gesamtschulen nicht reduziert; bei ehemaligen Kindern aus Gesamtschulen, Förderstufen und dem gegliederten Schulwesen bestimme die soziale Herkunft gleichermaßen mit, welche Schulabschlüsse, Ausbildungen und Berufe sie erreichen.

Eine besondere Herausforderung stellt die soziale und schulische Integration der Kinder mit Migrationshintergrund dar. Niemand bestreitet, dass hier Handlungsbedarf besteht. Es gibt allerdings keinen einzigen empirischen Beleg, dass längeres gemeinsames Lernen Herkunftsunterschiede ausgleicht. Auf den weiterführenden Schulen wäre es auch viel zu spät, Chancengleichheit herstellen zu wollen. Wer Chancengleichheit schaffen oder zumindest fördern möchte, muss bei der frühkindlichen Bildung und insbesondere bei der vorschulischen Sprachförderung ansetzen.

Allokationsfunktion

Die im internationalen Vergleich außerordentlich niedrige Jugendarbeitslosigkeit deutet darauf hin, dass Schule in Hessen ihrer Allokationsfunktion im Großen und Ganzen gerecht wird. Dies ist sicherlich zu einem großen Teil das Verdienst der zunehmend auch im Ausland als vorbildlich wahrgenommenen dualen Ausbildung. Offenbar gelingt es in erfreulichem Maße, den Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf erfolgreich zu bewerkstelligen.

Kritische Fragen stellen sich allerdings für den Bereich der Hochschulen. Bedenkliche Abbrecherquoten an den Hochschulen, insbesondere in den Fächern Mathematik, Maschinenbau und Elektrotechnik, Informatik und Naturwissenschaften, geben zur Frage Anlass, ob die Studienberechtigung, die das Abiturzeugnis darstellt, überhaupt noch Ausweis einer tatsächlichen Studienbefähigung ist. Sollten die Universitäten zur Überzeugung gelangen, dass dies nicht der Fall ist, werden sie selbst die entscheidenden Allokationsfunktionen hinsichtlich Studien- und Berufswahl übernehmen in Gestalt von Eingangsprüfungen, Assessmentcentern etc.; das Abitur wäre dann eine zwar noch notwendige, aber nicht mehr hinreichende Bedingung für ein Studium. Dies würde das Abitur nachhaltig entwerten.

In Hessen sind in den vergangenen 15 Jahren etliche Maßnahmen ergriffen worden, die geeignet sind, die Qualität gymnasialer Bildung zu sichern. Hier sind insbesondere die Unterrichtsversorgung in Höhe von durchschnittlich 105% sowie die Einrichtung von Ganztagsangeboten zu erwähnen. Für den Bereich der gymnasialen Oberstufe seien genannt: neue Belegverpflichtungen, die Einführung eines 5. Abiturprüfungsfaches, das neue Format einer Präsentationsprüfung, Stärkung der Fächer Deutsch und Mathematik (jeweils vierstündig in Q1 – Q4; verpflichtende Abiturprüfungsfächer), das zentrale Landesabitur.

Aber auch für Hessen gilt: Erforderlich ist eine Abkehr von einem gelegentlich zu beobachtenden Denken in (Abiturienten-)Quoten und Quantitäten und einer Fixierung auf (möglichst gute) Noten. Wer dem Irrglauben anhängt: "Je besser die Noten, desto besser der Lehrer, je besser die Abiturdurchschnittsnote, desto besser die Schule, je höher die Abiturientenquote, desto besser das Schulsystem", der darf sich über die kürzlich beklagte Bestnoteninflation und entsprechende Irritationen bei den "Abnehmern" von Absolventen nicht wundern. Es bedarf einer verstärkten Rückbesinnung auf den Leistungsgedanken und des Einforderns von Anstrengungsbereitschaft; hierfür brauchen die Schulen die Rückendeckung durch Politik und Gesellschaft.

Konformität mit dem Elternwillen

Das bestehende Schulsystem mit den Schulen des gegliederten Schulwesens findet die Zustimmung einer deutlichen Mehrheit der Bevölkerung. In einer bundesweiten

repräsentativen Umfrage des FORSA-Instituts im September 2009 sprachen sich rund zwei Drittel für die Beibehaltung des bestehenden Schulsystems aus; nur 31% der Befragten war der Ansicht, dass ein integratives Schulsystem vorzuziehen sei.

Auch in Hessen befürworteten in einer Umfrage der Forschungsgruppe Wahlen im August 2013 nur 32% der Befragten eine Gemeinschaftsschule, wohingegen 61% sich dafür aussprachen, dass die Kinder wie bisher nur in der Grundschule gemeinsam unterrichtet werden.

Was die einzelnen Schulformen in Hessen angeht, so wird, wie bekannt, die Hauptschule nur noch von wenigen Eltern für ihre Kinder angewählt. Angesichts dieser Tatsache sowie angesichts der demographischen Entwicklung ist die Mittelstufenschule eine achtbare Option, für Hauptschüler weiterhin einen spezifischen Bildungsgang mit einem eigenen Bildungsangebot, zu dem vorrangig eine starker Praxis- und Berufsorientierung gehört, sowie mit einem eigenen Bildungsabschluss vorzuhalten.

Ungefährdet in der Akzeptanz seitens der Eltern sind die Realschulen und die Gymnasien. Letztere haben sogar mehr denn je einen verstärkten Zulauf zu verzeichnen, seitdem diese die Möglichkeit haben, die gänzlich verfehlte Verkürzung der gymnasialen Schulzeit (g8) zu revidieren. Damit setzt sich die "kontinuierliche Erfolgsgeschichte" des Gymnasiums, von der das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin vor einigen Jahren sprach, auch in Hessen fort. Offenbar meinen immer mehr Eltern, dass ihre Kinder am Gymnasium am ehesten die Allgemeinbildung und diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt bekommen, die nötig sind, um später, sei es im Studium an einer Hochschule, sei es im Beruf bestehen zu können. Dabei ist es, wie der Bildungsforscher Prof. Tenorth in der Wochenzeitung "Die Zeit" es formulierte, "eines der erstaunlichsten bildungshistorischen Phänomene, dass es dem Gymnasium gelungen ist, den Anteil am Altersjahrgang zu verachtfachen und dennoch auf einem hohen Leistungslevel zu bleiben. Das spricht sehr für diese Schulform. Hier werden Schüler durchaus unterschiedlicher Herkunft in einer Sozial-und Lernform sozialisiert, die kognitiv anscheinend sehr anregend wirkt."

Erste öffentliche Anhörung der Enquetekommission

"Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen"

am 18.07.2014

Stellungnahme zu

"Das vielfältige, differenzierte und gegliederte hessische Schulsystem auf seine Überschaubarkeit und Effizienz in Hinblick auf die verschiedenen Funktionen von Schule als auch auf seine Konformität mit dem Elternwillen bewerten. Hierzu wird mithilfe einer Auswertung der Daten des aktuellen Mikrozensus durch das Statistische Landesamt sowie anderer verfügbarer Daten der Ministerien, Landesbehörden, Kommunen und wissenschaftlichen Forschungsinstituten die hessische Schulpolitik auf ihre Wirkungen und Ergebnisse evaluiert." (Ziff.1 der Drucks. 19/191)

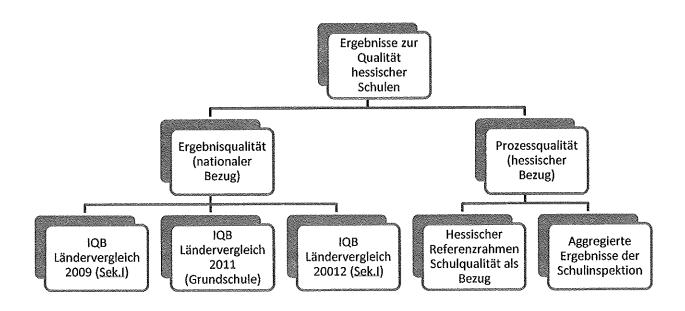
Dazu wurde von den Fraktionen ein Fragenkatalog erarbeitet, auf den im Folgenden Bezug genommen wird.

Der Fragenkatalog zielt in erster Linie auf <u>quantitative</u>, <u>statistische Daten</u> zu spezifischen Aspekten des hessischen Bildungssystems ab. <u>Informationen zur Qualität</u> der Bildungsarbeit in Hessen sowie ihrer Wirkungen und Ergebnisse stehen weniger im Fokus. Aus diesem Grund ist die Überschneidung zu den Ergebnissen der Bildungsforschung, die sich mit der Qualität von schulischer Arbeit und deren Ergebnissen beschäftigen, eher gering. In der Stellungnahme wird daher nur auf <u>Frage 19 und 32</u> Bezug genommen. Hierzu kann aus Sicht der empirischen Bildungsforschung (als Ergebnisse von "wissenschaftlichen Forschungsinstituten") Stellung genommen werden, indem auf Grundlage der Ergebnisse landesweiter, repräsentativer Studien empirische Evidenz angeführt wird.

Bezogen auf die Qualität schulischer Prozesse ("qualitative Effekte und Wirkungen") kann zwischen Ergebnis- und Prozessqualität schulischer Bildungsarbeit unterschieden werden. Ein Modell zur Systematisierung verschiedener Qualitätskriterien dieser Bereiche für Hessen bildet der Hessische Referenzrahmen Schulqualität (HRS; siehe auch www.lsa.hessen.de). Der HRS bildet die Grundlage für eine gezielte und nachhaltige Schulentwicklung und evaluation in Hessen, indem er definiert, welche Erwartungen und Anforderungen an die Qualität von hessischen Schulen gestellt werden. Er benennt sieben schulische Qualitätsbereiche und legt die entsprechenden Qualitätskriterien dar. Dadurch bietet der HRS Schulen die Möglichkeit, die Qualität ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit ständig zu überprüfen, zu bewerten und effektiv zu steigern. Neben seiner Funktion als Grundlage für schulische Entwicklungsprozesse bildet der HRS auch die Grundlage für interne und externe Schulevaluation (Schulinspektion) in Hessen.

Evidenz über die <u>Prozessqualität hessischer Schulen</u> ("Ziele und Strategien der Schulentwicklung", "Führung und Management", "Professionalität von Lehrkräften" "Schulkultur" und "Lehren und Lernen") liefert die <u>hessische Schulinspektion</u>, die nach einem standardisierten Verfahren alle Schulen in Hessen evaluiert. Die landesweit aggregierten Daten geben Auskunft über die Qualität der hessischen Schulen insgesamt.

Informationen über die <u>Ergebnisse schulischer Arbeit</u> können über die <u>nationalen</u> <u>Leistungsvergleichsstudien</u> gewonnen werden (z.B. bis 2006 PISA-E; seit 2009 IQB-Ländervergleiche). Diese haben einen Bezugsrahmen über Hessen hinaus und ermöglichen so auch die nationale Kontextualisierung der hessischen Befunde. Die Vergleichsstudien liefern in einem kompetenzorientierten und standardisierten Verfahren Informationen über den Leistungsstand der hessischen Schülerinnen und Schüler. Durch den direkten Bezug zu dem KMK-Bildungsstandards ermöglichen sie Informationen über den Grad der Kompetenzentwicklung in Hessen sowohl kriteriumsorientiert in Bezug auf die Erreichung der Bildungsstandards (bzw. verschiedener Kompetenzstufen) als auch normorientiert im Vergleich zu den Ergebnissen anderer Bundesländer.



Im Folgenden wird für die Stellungnahme zu den Fragen 19 bzw. 32 die folgende <u>Datengrundlage</u> verwendet:

- Bilanzbericht der Schulinspektion (IQ-Report 16 vom Oktober 2012): Ergebnisse der externen Schulevaluation an allen hessischen Schulen (erste Runde der Schulinspektion; 2006 bis 2011; siehe www.lsa.hessen.de)
- Ergebnisse der PISA-Ergänzungsstudien 2000 bis 2006
- IQB-Ländervergleichsstudien aus den Jahren 2009, 2011 und 2012
- Nachhaltigkeitsstrategie Hessen. Ziele und Indikatoren. Fortschrittsbericht 2014

Frage 19:

Wie haben sich die PISA-Ergebnisse der Schüler/innen nach Bildungsgängen in Hessen seit Beginn der PISA-Vergleichstests entwickelt?

Wie haben sich diese Ergebnisse im Vergleich zu denen anderer Bundesländer entwickelt?

Der PISA-Bundesländervergleich (PISA-E) wurde nur bis 2006 durchgeführt, danach hat Deutschland zugunsten der IQB-Ländervergleiche, die einen direkten Bezug zu den KMK-Bildungsstandards haben, auf die Teilnahme an der Ergänzungsstudie verzichtet. Daher liegen Ergebnisse für Hessen aus dieser Studie nur bis 2006 vor.

<u>Insgesamt</u> zeigt sich, dass sich die hessischen Schülerinnen und Schüler bis zu PISA-E 2006 in allen getesteten Bereichen (Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften) – wenn auch z.T. nur sehr gering - verbessert haben. Die Kompetenzwerte liegen weiterhin im Mittelfeld.

Nationale betrachtet schnitten im Jahr 2006 am besten die Jugendlichen aus Sachsen ab (im Jahr 2000 erzielten diese den 3. Rang und im Jahr 2003 den 2. Rang). Die Schülerinnen und Schüler aus Bayern belegten in den Jahren 2000 und 2003 den ersten Platz, im Jahr 2006 Rang 2. Die schlechtesten Ergebnisse zeigen in allen Untersuchungsjahren die Schülerinnen und Schüler aus Bremen.

Betrachtet man die Ergebnisse für die <u>Gymnasien</u> gesondert, so hat sich Hessen insbesondere in den Bereichen <u>Lesekompetenz und Mathematik</u> (von relativ niedrigen Rangplätzen startend) verbessert.

In den Jahren 2000 und 2003 belegte Hessen dabei beide Male Rang 10, während im Jahr 2006 in beiden Bereichen Rangplatz 5 erreicht werden konnte. Insgesamt führend in den Disziplinen Lesekompetenz und Mathematik ist Bayern (PISA-E 2006) und löst somit Schleswig-Holstein (PISA-E 2000) und Sachsen (PISA-E 2003) ab. Hinsichtlich des Bereichs Naturwissenschaften bewegt sich Hessen eher im unteren Drittel der Rangreihe - zwischen Rangplatz 12 und 14 - während vor allem Sachsen und Bayern die ersten Rangplätze einnehmen.

Im Vergleich der <u>nicht-gymnasialen Schulformen</u> bewegt sich Hessen beim <u>Lesen</u> auf Rang 10 (PISA-E 2000), in <u>Mathematik</u> auf Rang 11 (PISA-E 2003) und in den Naturwissenschaften auf Rang 12 (PISA-E 2006). In den Jahren 2000 und 2003 war Bayern führend auf Rang 1, während im Bereich der <u>Naturwissenschaften</u> (PISA-E 2006) Sachsen dominiert.

Frage 32:

Welche qualitativen Effekte und Wirkungen lassen sich im hessischen Schulsystem feststellen?

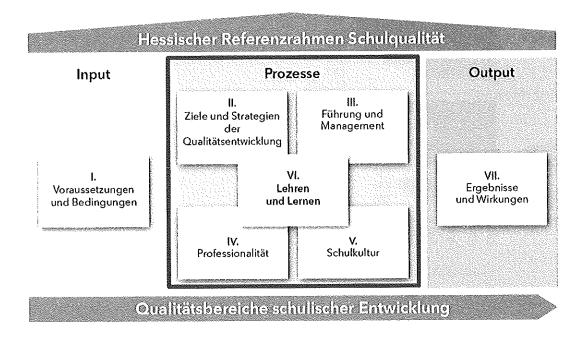
Wie sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Fächern, je nach Schulart unterteilt, auch im Vergleich zu anderen Bundesländern?

Lassen sich Unterschiede bezgl. des Geschlechts, des sozioökonomischen Status sowie des soziokulturellen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler feststellen?

Im Folgenden werden dazu zunächst die Ergebnisse der Schulinspektion dargestellt, die Aussagen über die <u>Qualität der schulischen Prozesse</u> zulassen. Diese bilden einen wichtigen Teil der "Qualitativen Effekte und Wirkungen" des hessischen Schulsystems ab. Im zweiten Teil werden dann die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen – aus Ausdruck der Ergebnisqualität schulischer Arbeit.

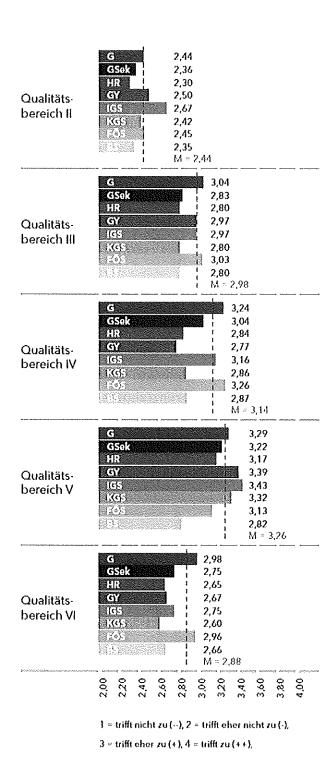
Qualität schulischer Prozesse

Bezogen auf die <u>Prozessqualität</u> hessischer Schulen liefert der <u>Bilanzbericht der Schulinspektion</u> Daten aus allen hessischen Schulen. Die Ergebnisse haben einen rein hessischen Bezug, da sie sich auf den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (Qualitätsbereiche II bis VI des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität) beziehen



(siehe www.lsa.hessen.de; Bilanzbericht der Schulinspektion S. 12)

Die Ergebnisse der hessischen Schulen in diesen <u>Qualitätsbereichen</u> lassen für die einzelnen <u>Schulformen</u> sich wie folgt zusammenfassen¹ (Bilanzbericht der Schulinspektion, S. 18):



¹ G: (reine) Grundschule; GSek: verbundene Grundschule mit Sekundarstufe I; HR: (verbundene) Haupt- und Realschule; Gy: Gymnasium; IGS: Integrierte Gesamtschule; KGS: Kooperative Gesamtschule; FÖS: Förderschule; BS: Berufsschule

Insgesamt zeigt sich,...

- ...dass es Unterschiede in der Bewertung der Qualität der verschiedenen Bereiche gibt: Während die "Schulkultur" (Qualitätsbereich V) im Durchschnitt eher positiv bewertet wird, liegen die Evaluationsergebnisse für den Bereich "Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung" (Qualitätsbereich II) eher niedrig
- ...dass es Unterschiede in den Bewertungen zwischen den einzelnen Schulformen gibt: Während die Ergebnisse für die Grundschulen und Integrierten Gesamtschulen (z.T. auch Förderschulen) im Vergleich eher positiv sind, wird die Qualität an den Gymnasien und Berufsschulen eher negativer bewertet
- ...dass die Unterschiedlichkeit zwischen den Schulformen zwischen den Qualitätsbereichen verschieden ist

Diese Ergebnisse lassen sich nach spezifischen inhaltlichen Qualitätskriterien, regionalen Unterschieden usw. differenzieren.

Ergebnisqualität: Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Bezogen auf die <u>Ergebnisqualität</u> des hessischen Bildungssystems kann auf die Ergebnisse der <u>IQB-Ländervergleiche</u> zurückgegriffen werden. Sie liefern Daten, die (1) einen Bezug zu den Bildungsstandards und (2) einen Vergleich zwischen Bundesländern zulassen. Aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzungen sowie der verschiedenen Zielgruppen, ist es auf Grundlage der vorliegenden Daten allerdings nicht möglich, längsschnittliche Aussagen im Sinne einer Qualitäts- bzw. Leistungsentwicklung zu treffen. Solche Befunde liegen erst ab der IQB-Leistungsvergleichsstudie 2015 vor, die sich wiederum mit der sprachlichen Kompetenzentwicklung deutscher Schülerinnen und Schüler beschäftigen wird. Belastbare Aussagen zu Zusammenhängen können erst in der Zusammenschau der Ergebnismuster der verschiedenen Studien getroffen werden.

Zusammenfassende Ergebnisse des Ländervergleichs 2009 (Sekundarstufe I):

<u>Insgesamt</u> zeigen sich bei den hessischen Schülerinnen und Schülern bei den sprachlichen Kompetenzen (Deutsch/Englisch) kaum signifikante Unterschiede vom Deutschland-Mittelwert. Diese zeigen sich eher bei den Gymnasiasten.

- <u>Deutsch</u>: insgesamt keine signifikanten Unterschiede Hessens vom Deutschlandmittelwert für Lesen und Rechtschreiben, signifikant niedrigerer Wert für "Zuhören"; für "Lesen" und "Zuhören" zeigen sich signifikant schlechtere Leistungen für hessische Gymnasiasten (im Vergleich zu dem Mittelwert aller Gymnasiasten in Deutschland).
- <u>Englisch</u>: insgesamt keine signifikanten Unterschiede Hessens vom Deutschlandmittelwert; aber für das Leseverstehen zeigen sich signifikant schlechtere Leistungen für hessische Gymnasiasten (im Vergleich zu dem Mittelwert aller Gymnasiasten in Deutschland).
- Es zeigt sich ein signifikanter Leistungsvorsprung für Mädchen in den Bereichen "Orthographie Deutsch", "Zuhören Deutsch" und "Lesen Deutsch". Im Fach Englisch zeigt sich ein signifikanter Vorsprung für Mädchen im Bereich "Leseverstehen".
- In Hessen gibt es (wie in Deutschland insgesamt) einen Zusammenhang von (sozialer) Herkunft und Leistung (soziale und migrationsbedingte Disparität).

Zusammenfassende Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 (Grundschule):

<u>Insgesamt</u>: Die hessischen Grundschüler liegen in Deutsch im unteren Mittelfeld, aber nicht signifikant unter dem deutschen Durchschnitt und in Mathematik signifikant unterhalb des deutschen Durschnitts (im Globalwert und allen Teilkompetenzen).

- In <u>Deutsch</u> (Lesen und Zuhören) befinden sich die hessischen Schülerinnen und Schüler beim Ländervergleich im unteren Mittelfeld, aber nicht signifikant unter dem deutschen Durchschnitt.
- In <u>Mathematik</u> liegen die hessischen Schülerinnen und Schüler im Ländervergleich unterhalb des deutschen Mittelwertes (das gilt für alle Kompetenzbereiche).
- Mädchen haben im Bereich "Lesen" einen signifikanten Leistungsvorsprung gegenüber Jungen, während Jungen im Bereich "Mathematik" signifikant besser abschneiden als Mädchen. Im Bereich "Zuhören" findet sich kein Geschlechterunterschied.

• Es gibt soziale Gradienten, die in Deutsch stärker ausfallen als in Mathematik (soziale Disparität). Darüber hinaus bestehen zuwanderungsbezogene Gradienten in den Bereichen Lesen, Zuhören und Mathematik (zuwanderungsbezogene Disparität).

Zusammenfassende Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2012 (Sekundarstufe I):

<u>Insgesamt</u>: Die hessischen Schülerinnen und Schüler erreichen durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Ergebnisse in Mathematik und den Naturwissenschaften.

- Der Wert im Bereich Mathematik unterscheidet sich nicht signifikant vom deutschen Durchschnittswert (nur im Bereich "Daten und Zufall" liegt das hessische Ergebnis signifikant unter dem deutschen Durchschnitt).
- Ein nahezu durchgängig signifikant unterdurchschnittliches Leistungsergebnis für Mathematik zeigt sich vor allem bei den hessischen Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums. Hier liegen alle Teilbereiche der Mathematik (außer "Messen" und "Raum und Form") signifikant unter dem deutschen Durchschnitt (der Gymnasiasten). In Hessen liegt die Gymnasialquote zudem vergleichsweise hoch (38,1%).
- Ein nahezu durchgängig signifikant unterdurchschnittliches Leistungsergebnis zeigt sich ebenfalls für den Bereich Naturwissenschaften (außer für die Bereiche "Chemie Fachwissen" und "Physik Fachwissen"). Die hessischen Gymnasialschüler schneiden in allen Naturwissenschaftsbereichen signifikant schlechter ab als der deutsche Durchschnitt (der Gymnasiasten).
- Es gibt Unterschiede in den Leistungen von Jungen und Mädchen in den Fächern Biologie und Chemie zugunsten der Mädchen. In Mathematik gibt es keine geschlechtsbezogenen Unterschiede (im deutschen Gesamtwert zeigt sich jedoch ein signifikanter Leistungsvorsprung für Jungen).
- In Hessen gibt es (wie in Deutschland insgesamt) einen Zusammenhang von (sozialer) Herkunft und Leistung (soziale und migrationsbedingte Disparität).

Quellen:

Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (2010). Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (2013). IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schlefele, U. (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.

Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (2012). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.

Zusammenfassend zeigt sich in den Leistungsvergleichsstudien:

1.) Schulformbezogene Ergebnisse:

- a. Vor allem die hessischen Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums zeigen durchschnittlich schlechtere Leistungen in den überprüften Bereichen als die Gymnasiasten anderer Bundesländer (bzw. als der Bundesdurchschnitt).
- b. In der Grundschule zeigen die hessischen Grundschüler in Mathematik unterdurchschnittliche Leistungen.
- c. In der Sekundarstufe I zeigen sich vor allem unterdurchschnittliche Leistungen in den Naturwissenschaften
- 2.) <u>Zuwanderungsbezogene</u> <u>Disparität</u>: In Hessen besteht ein signifikanter Zusammenhang von Migrationsstatus und Leistung (signifikante Steigung des zuwanderungsbezogenen Gradienten). In Hessen ist zudem der prozentuale Anteil der Neuntklässler mit Zuwanderungshintergrund nach Hamburg, Bremen und Berlin am vierthöchsten in Deutschland (35,9%; Deutschlandwert: 26,4%)
- 3.) <u>Soziale Disparität</u>: In Hessen wie in Deutschland insgesamt besteht ein signifikanter Zusammenhang von sozioökonomischen Status / sozialer Herkunft und Leistung (signifikante Steigung des sozialen Gradienten).

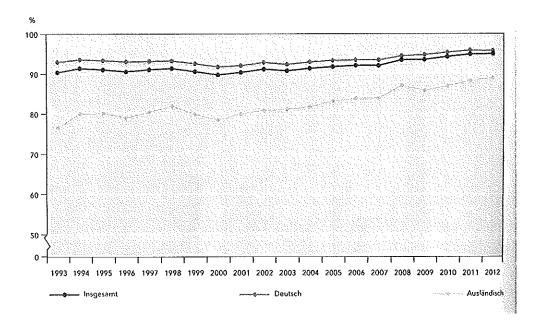
Bildungsgerechtigkeit/Bildungsbeteiligung

Ergebnisse aus dem Fortschrittsbericht 2014 zur Nachhaltigkeitsstrategie Hessen zur Bildungsgerechtigkeit (Indikator Z12 "Ausländische Schulabgänger mit Schulabschluss"/Z13 "Bildungsgerechtigkeit")

Zusammenfassende Ergebnisse:

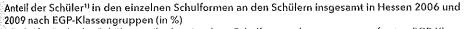
Die Ergebnisse der Analysen der Nachhaltigkeitsstrategie für Hessen zeigen (Fortschrittsbericht 2014), dass sowohl bezogen auf den Anteil der Schulabgänger mit mindestens Hauptschulabschluss (Vergleich ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler; Indikator Z 12) als auch bezogen auf die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Schichten an den verschiedenen Schulformen (Indikator Z 13) die Entwicklung in die gewünschte Richtung geht.

- <u>Indikator Z 12:</u> Anteil der ausländischen Schulabgänger, die mindestens einen Hauptschulabschluss erwarben, an allen ausländischen Schulabgängern aus allgemeinbildenden Schulen:
- Die Annäherung der Abschlussquoten der ausländischen und deutschen Schulabgänger ist im langjährigen Vergleich bedeutend.
- Deutsche Jugendliche erreichen im Durschnitt höhere Abschlüsse als ihre nichtdeutschen Altersgenossen.

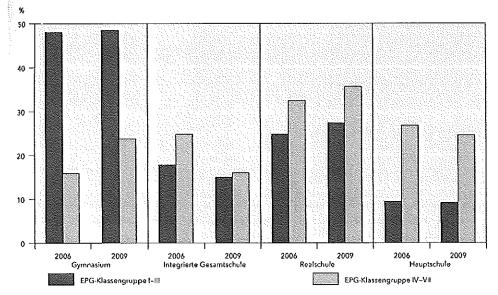


(Fortschrittbericht 2014 der Nachhaltigkeitsstrategie Hessen, S. 66)

- Indikator Z13: Beteiligung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Schichten an den verschiedenen Schulformen (bezogen auf die EGP-Klassen)²
- Indikator entwickelt sich in die gewünschte Richtung, da die Summe der Differenzen der Schüleranteile der zusammengefassten EGP-Klassen nach Schulformen geringer wird.



Ziel: Abstände der Schüleranteile der einzelnen Schulformen der zusammengefassten EGP-Klassen IV bis VII und I bis III bis 2020 vermindern –



1) 2006: 15-jährige Schüler, 2009: Schüler der 9. Jahrgangsstufe.

Quellen: PISA-Konsortium Deutschland, Ländervergleich des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

(Fortschrittbericht 2014 der Nachhaltigkeitsstrategie Hessen, S. 70)

² EGP-Klassen EGP I: Obere Dienstklasse: höhere und mittlere Ränge der akademischen Berufe, führende Angestellte, höhere Beamte); EGP II: Untere Dienstklasse: mittleres Management, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst; EGP III: Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung; EGP IV: Selbstständige; EGP V: Arbeiter mit Leitungsfunktion; EGP VI: Facharbeiter; EGP VII: un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter



Bildungsqualität und ihre Indikatoren

Prof. Dr. Eckhard Klieme

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main

Wiesbaden, 18. Juli 2014



Gliederung

- 1. Ihre Kriterien zur Bewertung des hessischen Bildungssystems
- 2. Ihr Fragenkatalog
- 3. Indikatoren aus dem nationalen Bildungsbericht
- 4. Ihre Frage nach Effekten: Antworten aus der Bildungsforschung
- 5. Bildungsqualität und Steuerung



Ihre Kriterien zur Bewertung des hessischen Bildungssystems

- Input/Kontext-Ebene (Ausgangsbedingungen)
 - Ressourcenverteilung, Budget von Schulträgern und Land
 - Bildungsangebote, Lehrerfort- und Weiterbildung
 - Erreichbarkeit von Bildungsangeboten
- Prozess-Ebene
 - Durchlässigkeit, Anschlussfähigkeit
 - Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung, Inklusion
- Wirkungs-Ebene (Output bzw. Outcome)
 - Leistungsniveau und Abschlüsse
 - Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung
 - Übergang in Studium, Berufsausbildung und Erwerbsleben
 - Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit





Ihr Fragenkatalog: quantitative Daten

- 1. Bildungsangebote und deren Nutzung (Schülerzahlen, Schulangebot): 1-7,12, 21, 25, 29, 34-39
- 2. Inputfaktoren (Lehrkräfte, Bildungsausgaben, Curricula): 26, 27, 28, 30
- 3. Angebot in Schulen (z. B. Ganztag, Lehrer-Schüler-Verhältnis): 8d/g, 24
- 4. Bildungswege: 8 c/e/f, 10, 11, 13, 14, 15, 16a, 17, 22, 23a, 29
- 5. Ergebnisse (Abschlüsse, Kompetenzen): 9, 10, 11, 13, 14, 15c, 16, 18, 19, 23, 32
- 6. Unterschiede bzgl. des Geschlechts, des sozioökonomischen Status sowie des soziokulturellen Hintergrunds: 8e/f, 32 b



Ihr Fragenkatalog: Beleg für Effekte

- Bildungsangebote und deren Nutzung (Schülerzahlen, Schulangebot):
 1-7,12, 21, 25, 29, 34-39
- 2. Inputfaktoren (Lehrkräfte, Bildungsausgaben, Curricula): 26, 27, 28, 30
- 3. Angebot in Schulen (z. B. Ganztag, Lehrer-Schüler-Verhältnis): 8d/g, 24
- 4. Bildungswege: 8 c/e/f, 10, 11, 13, 14, 15, 16a, 17, 22, 23a, 29
- 5. Ergebnisse (Abschlüsse, Kompetenzen): 9, 10, 11, 13, 14, 15c, 16, 18, 19, 23, 32
- 6. Unterschiede bzgl. des Geschlechts, des sozioökonomischen Status sowie des soziokulturellen Hintergrunds: 8e/f, 32 b
- 7. Nachweis von Effekten: 18a/b, 20, 31, 33
 - 31. Welche direkten und indirekten Funktionen erfüllt das hessische Schulsystem in seiner vielfältigen Ausprägung? Welche Wirkungen und Effekte sind damit verbunden?



Ihr Fragenkatalog

- Bildu 1-7,1 Problem 1: 30
 Ange Ange Bildu Qualität von Bildung.
 Erge Unter Strangen nichts über die Qualität von Bildung.
 Erge Unter Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wie Strangen nichts über die Problem 1: 30
 Bildu Reicht wi
- 7. Nachweis von Effekten: 18a/b, 20, 31, 33
 - 31. Welche direkten und indirekten Funktionen erfüllt das hessische Schulsystem in seiner vielfältigen Ausprägung? Welche Wirkungen und Effekte sind damit verbunden?



Ihr Fragenkatalog

1.	Bildı	Problem 2:	ot):
 2. 3. 4. 	1-7, Inpu Ang Bild	haufig Daten, welche die amtliche Statistik nicht	30 g, 24
5.	Erge		18, 19, 23, 32
6.	Unte	Kompetenzen, Ungleichheit bzgl. Geschlecht und Herkunft, Übergänge, Wirkungsfragen	s sowie des
7.	Nac 31. in se verb	- wissenschaftliche Studien,	Schulsystem ind damit

Wiesbaden, Rahmenbed

ELEMENT-Studie



SCHWERPUNKT



Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu?

Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching

Jürgen Baumert · Michael Becker · Marko Neumann · Roumiana Nikolova

Zusammenfassung: Der Beitrag geht der Frage nach, ob Schülerinnen und Schüler, die eine sechsjährige Grundschule bereits nach der 4. Klasse verlassen und auf ein grundständiges Gymnasium wechseln, höhere Lernzuwächse im Leseverständnis und in Mathematik erreichen. Auf der Grundlage von Daten der ELEMENT-Studie wurde die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern aus Berliner grundständigen Gymnasien (N=1758) und Grundschulen (N=3167) während der 5. und 6. Jahrgangsstufe mithilfe von Regressions- und Propensity Score Matching-Analysen (PSM) modelliert. Nach Kontrolle von Eingangsunterschieden zwischen den Schulformen zeigten sich für das Leseverständnis keine statistisch signifikanten Unterschiede. Für die Mathematikleistung ließen sich kleine positive Effekte für die Frühübergänger lediglich mithilfe der Regressionsanalyse nachweisen. Das Ergebnis konnte im PSM nicht repliziert werden. Die Befunde sprechen gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium eine generelle Förderung der Lesefähigkeit und des mathematischen Verständnisses besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler erreicht wird. Methodische und inhaltliche Implikationen der Befunde und Grenzen ihrer Generalisierbarkeit werden diskutiert.

Konzept der nationalen Bildungsberichterstattung





Eckhard Klieme/Hermann Avenarius/Martin Baethge/Hans Döbert/Heinz-Werner Hetmeier/Gisela Meister-Scheufelen/ Thomas Rauschenbach/Andrä Wolter

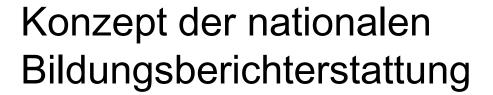
Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland

Im vorliegenden Beitrag formulieren die Autoren. die gemeinsam den ersten indikatorengestützen Bericht "Bildung für Deutschland" verantwortet haben, die Grundlagen ihrer Arbeit an einem Gewerte beschaft an einem Gesamtsystem der Rildungsberichterstattung für cation report "Education for Germany" will de Deutschland. Der erste Abschnitt enthält gewissermaßen die Philosophie" der Bildungsberichterchen Schwerpunkte und skizziert die erforderliche wissenschaftliche und statistische Infrastruktur

Basic Concepts for an Education Report for Ger

scribe the basis for their work on a comprehensiv education monitoring system for Germany. The first section presents the "philosophy" of educacontext of education monitoring and the choice of focal topics and sketches the necessary scientific einschließlich der Strategien zur regelmäßigen Er- and statistic infrastructure, including strategies for

Wiesbaden, 18. Juli 2014 | Eckhard Klieme | Sitzung der Enquetekommission "Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen" | Bildungsqualität und ihre Indik halte) und 3 (Elements), it explains the qualitation promotioning yester bit section prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the first section prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education repositions 2 (the instruction prosents the "phasopyre" of education reposition prosents the "phasopyre" of education reposition prosents and instruction prosents the "phasopyre" of education reposition prosents and instruction prosents and instruction prosents are phasopyre and instruction prosents are phasopyre and instruction prosents are phasopyre and instructio



- Ziele des Bildungswesens
 - Individuelle Bildung und Qualifizierung
 - Sicherung der Grundlagen für gesellschaftlichen Wohlstand
 - Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe.
- Leitidee: Bildung im Lebenslauf





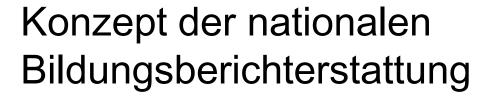
Eckhard Klieme/Hermann Avenarius/Martin Baethge/Hans Döbert/Heinz-Werner Hetmeier/Gisela Meister-Scheufelen/ Thomas Rauschenbach/Andrä Wolter

Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland

Im vorliegenden Beitrag formulieren die Autoren, die gemeinsam den ersten indikatorengestützen Bericht "Bildung für Deutschland" verantwortet. In this contribution, the authors, who together samtsystem der Bildungsberichterstattung für Deutschland. Der erste Abschnitt enthält gewissermaßen die Philosophie" der Bildungsberichterein nationaler Bildungsbericht im Kontext des Bil-dungsmonitoring verfolgt, begründet die inhaltlichen Schwerpunkte und skizziert die erforderliche wissenschaftliche und statistische Infrastruktur einschließlich der Strategien zur regelmäßigen Er-

Basic Concepts for an Education Report for Ger

cation report "Education for Germany" will de education monitoring system for Germany. The tion monitoring. Together with sections 2 (cor lowed by national education reports within the context of education monitoring and the choice of focal topics and sketches the necessary scientific



DIPF

Bildungsforschung
und Bildungsinformation

- Ziele des Bildungswesens
 - Individuelle Bildung und Qualifizierung
 - Sicherung der Grundlagen für gesellschaftlichen Wohlstand
 - Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe.
- · Leitidee: Bildung im Lebenslauf
- Indikatoren (= statistische Kennzahlen und Befunde) für die Qualitätsanalyse:
 - Kontext: Demographie
 - Input: Bildungsausgaben, Personal, Bildungsangebote, Bildungsbeteiligung
 - Prozesse: Umgang mit Bildungszeit, Übergänge, Qualitätssicherung
 - Wirkungen: Kompetenzen, Abschlüsse, Bildungserträge
 - > jeweils unter Beachtung von sozialer, ethnischer und regionaler Ungleichheit



Eckhard Klieme/Hermann Avenarius/Martin Baethge/Hans Döbert/Heinz-Werner Hetmeier/Gisela Meister-Scheufelen/ Thomas Rauschenbach/Andrä Wolter

Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland

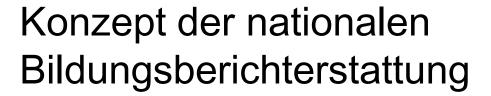
Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrug formuleiren die Autoren, die gemeinsum den ersten indiksteregenstützen Bericht. Bildung für Deutschland" voranworstet haben, die Crundlagen ihrer Aberbe an einem Gesamtrojstem der Bildungsberichtersatung für maßen die "Philosophe" der Bildungsberichter an einem Gesten der "Philosophe" der Bildungsberichter Aberbeitungsberichter in Kontext des Bildungsberichter in Kontext des Bildungsberichter in Kontext des Bildungsberichter in Kontext des Bildungsberichter vor verfelt, begründer die inhaltzeit der Bildungsberichter vor verfelt, begründer die inhaltzeit der Bildungsberichter verfelt der Bildungsberichter vergelnfalligen Einzelligen vergelnigen der Bildungsberichter vergelnigen der Bildungsberichter vergelnigen bei der Bildungsberichter vergelnigen be

Summary
ren, Basic Concepts for an Education Report for Ger
many

In this contribution, the authors, who togethe were responsible for the first indicator-based due cution report "Education for Germany", will describe the basis for their work on a comprehensive obseation monitoring system for Germany. This contribution monitoring system for Germany. The contribution of discation monitoring and the choice of call topics and disctribes the necessary scientification of the contribution of th

Wiesbaden, 18. Juli 2014 | Eckhard Klieme | Sitzung der Enquetekommission "Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen" | Bildungsqualität und ihre Indik-



DIPF

Bildungsforschung
und Bildungsinformation

- Ziele des Bildungswesens
 - Individuelle Bildung und Qualifizierung
 - Sicherung der Grundlagen für gesellschaftlichen Wohlstand
 - Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe.
- · Leitidee: Bildung im Lebenslauf
- Indikatoren (= statistische Kennzahlen und Befunde) für die Qualitätsanalyse:
 - Kontext: Demographie
 - Input: Bildungsausgaben, Personal, Bildungsangebote, Bildungsbeteiligung
 - Prozesse: Umgang mit Bildungszeit, Übergänge, Qualitätssicherung
 - Wirkungen: Kompetenzen, Abschlüsse, Bildungserträge

>jeweils unter Beachtung von sozialer, ethnischer und regionaler Ungleichheit

- Zweck: Öffentlicher Diskurs über Ziele und Entscheidungen
 - Transparenz des Bildungsgeschehens
 - Erkennen von Stärken & Schwächen, Handlungsbedarf



Eckhard Klieme/Hermann Avenarius/Martin Baethge/Hans Döbert/Heinz-Werner Hetmeier/Gisela Meister-Scheufelen/ Thomas Rauschenbach/Andrä Wolter

Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland

Zusammenfassung

In votlegenden Beitrag formulierne die Autoren, die geneinsam den erten indikatvengentlieren. Bericht "Bildung für Deutschland" vorantvortet haben, die Grundlagen ihrer Arbeit an einem Gesamtsystem der Bildungsberichtenstatung für Deutschland Der ertet Abschint erthalt gewissermaßen die "Philosophie" der Bildungsberichtenstattung, Gemeinsam mit den Abschnitten 2 (habet) und 3 (Elemento) eitlutert er, welche Ziele ein meinnaler Bildungsberichte Stattung, Gemeinsam mit den Abschnitten 2 (habet) und 3 (Elemento) eitlutert er, welche Ziele ein meinnaler Bildungsbericht in Kontext des Bildungsmeister Bildungsbericht in Kontext des Bildungsmeister die erforderliche wissenschaftliche und statistische Infrastruktur einschließlicht der Strastigen zur zeglenfäligen Festen.

Summary

n, Basic Concepts for an Education Report for

In this contribution, the authors, who togethe were responsible for the first indicator-based and earlier report. "Education for Germany", will describe the basis for their work on a comprehensive search the theory of their work on a comprehensive first section presents the "philosophy" of education monitoring, Together with sections 2 (one tents) and 3 (elements), it explains the goals followed by antional education reports within the context of ducation monitoring and the choice of feed along in the context of ducation monitoring and the choice of feed along in the context of ducation monitoring and the choice of feed along in the context of ducation monitoring and the choice of feed along in the context of ducation monitoring and the choice of feed along in the context of ducation monitoring and the choice of feed along in the context of ducation monitoring and the choice of feed along in the context of ducation monitoring and the choice of the context of the cont

Wiesbaden, 18. Juli 2014 | Eckhard Klieme | Sitzung der Enquetekommission "Kein Kind zurücklassen – Butter Staten Staten



Autorengruppe Bildungsberichtentattung

Bildung in Deutschland 2014

Konzept der nationalen Bildungsberichterstattung

- Ziele des Rildungswesens
 - |
 - S Kernaspekte der Bildungsqualität:
 - (
- Leitic positive Wirkungen
- Indik
 Chancengleichheit
 - für d effiziente, passende und gerechte Übergänge
 - k
 - Input: Bildungsausgaben, Personal, Bildungsangebote, Bildungsbeteiligung
 - Prozesse: Umgang mit Bildungszeit, Übergänge, Qualitätssicherung
 - Wirkungen: Kompetenzen, Abschlüsse, Bildungserträge

>jeweils unter Beachtung von sozialer, ethnischer und regionaler Ungleichheit

- Zweck: Öffentlicher Diskurs über Ziele und Entscheidungen
 - Transparenz des Bildungsgeschehens
 - Erkennen von Stärken & Schwächen, Handlungsbedarf

Eckhard Klieme/Hermann Avenarius/Martin Baethge/Hans Döbert/Heinz-Werner Hetmeier/Gisela Meister-Scheufelen/ Thomas Rauschenbach/Andrā Wolter

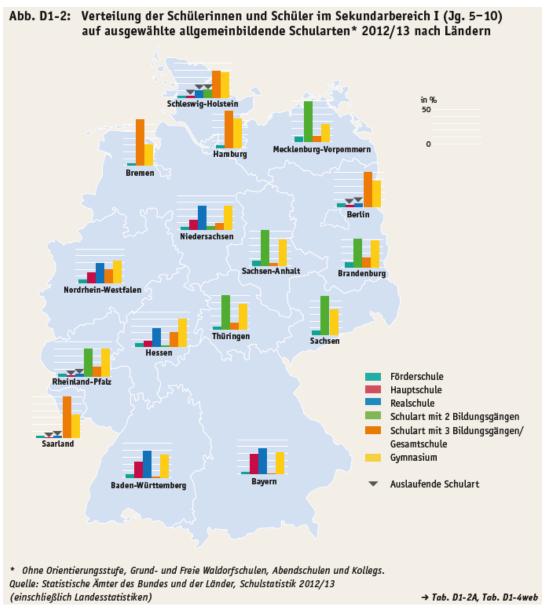
Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland

Zusammenfassung

Summary
en, Basic Concepts for an Education Report for G

responsible for the first indicator-based eduration report "fleucation for Germany", will dethe basis for their work on a comprehensive stotion monitoring system for Germany. The section presents the "philosophy" of educamonitoring. Together with sections 2 (conad 3 (elements), it explains the goals foltly mational education reports within the stat of education monitoring and the choice to topics and sketches the necessary scientific topics and sketches the necessary scientific

Wiesbaden, 18. Juli 2014 | Eckhard Klieme | Sitzung der Enquetekommission "Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen" | Bildungsqualität und ihre Indik ein Michael und 18 Bildungsqualität und ihre Indik ein mit Sitzung der Enquetekommission "Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulcius" (Bereins mit die Abballus") (Bereins mit die Abballus





Indikator "Schulstruktur und –angebot"

zu Frage 6: Schülerzahlen



Indikator "Schulabgänge und Schulabschlüsse" zu Frage 9: Schulabschlüsse

Tab. D7-3A: Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006 und 2012 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)* und Ländern

Land	Abgän- ger/ Absol- venten insge- samt	Ein- schließlich beruf- licher Schulen	Ohne Haupt- schul- abschluss	Ein- schließ- lich be- ruflicher Schulen	Mit Haupt- schul- abschluss	Ein- schließ- lich be- ruflicher Schulen	Mit Mitt- lerem Ab- schluss	Ein- schließ- lich be- ruflicher Schulen	Mit Fach- hoch- schul- reife	Ein- schließ- lich be- ruflicher Schulen	Mit all- gemeiner Hoch- schul- reife	Ein- schließ- lich be- ruflicher Schulen
	Anzahl		in %									
2006												
D	966.943	1.246.686	8,0	Х	22,7	26,5	38,3	46,2	1,5	13,4	25,3	29,6
HE	68.728	89.309	8,2	Х	X1)	X1)	X1)	X1)	2,6	17,6	26,0	30,6
	'	'	'	'	'	2012	'	'	'	'	'	'
D	854.684	1.131.888	5,9	Х	19,0	22,8	43,6	53,6	1,0	15,0	36,4	42,3
	'	1	1	'	'	1	1	'	1		'	
HE	65.202	85.021	5,4	Х	18,8	21,7	45,8	55,8	0,5	16,0	33,5	39,0



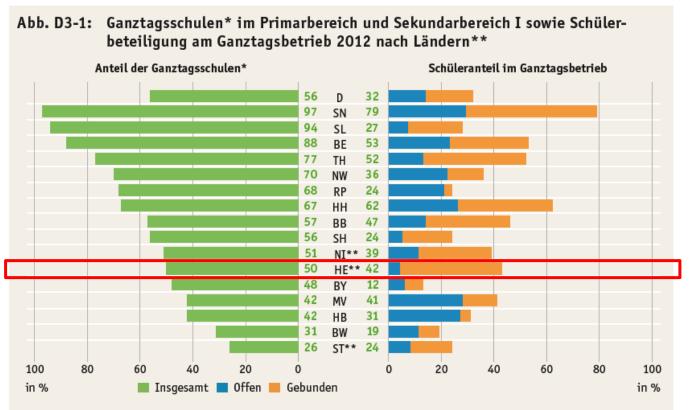
Indikator "Übergänge und Wechsel im Schulwesen" zu Frage 15: Übergänge

Fab. D2-2A: Veränderung der Schülerzahlen an Gymnasien und an sonstigen weiterführenden nach Startkohorten der Schuljahre 2006/07 (Index, Jahrgangsstufe 5 = 100)

	Startk	ohorte	Jahrgangsstufe (Schuljahr)						
Land	2000 in J	6/07 g. 5	Jg. 6 Jg. 7 (2007/08) (2008/09)		Jg. 8 (2009/10)	Jg. 9 (2010/11)			
	Anzahl		Index (Jahrgangsstufe 5 = 100)						
			Gymnasien						
D3)	286.502	100	100	96,0	94,1	90,4 93,7			
BW	41.463	100	100,8	98,7	96,4				
BY	47.996	100	100,3	94,7	92,0	88,1			
BE ³⁾	11.821	X	X	100	90,8	94,1			
BB ³⁾	7.236	Х	Х	100	101,8	101,9			
НВ	2.663	100	99,5	100,4	97,6	94,0			
НН	6.930	100	97,7	96,5	95,6	92,9			
HE ⁴⁾	25.875	100	97,3	93,6	89,4	86,0			
MV ³⁾	4.215	Х	Χ	100	100,8	98,2			
NI ⁴⁾	36.583	100	99,8	89,2	90,3	85,2			
NW ⁴⁾	71.260	100	100,7	95,7	93,7	91,5			
RP	16.215	100	98,9	100,1	97,9	92,0			
SL	3.909	100	99,6	96,8	92,5	94,3			
SN	10.639	100	102,2	100,8	97,8	91,8			
ST	6.046	100	100,3	101,8	99,0	94,3			
SH ⁶⁾	11.132	100	97,8	95,9	94,4	89,0			
TH	5.791	100	102,5	102,8	100,4	95,5			



Indikator "Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter" zu Frage 24: Ganztagsangebote



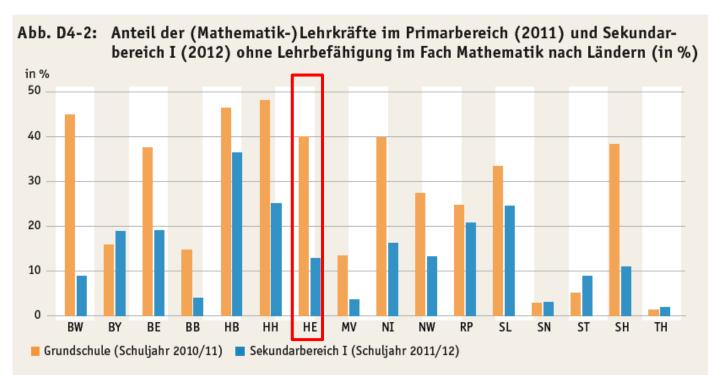
^{*} Ganztagsschulen als schulische Verwaltungseinheiten.

Quelle: Sekretariat der KMK (2014), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik → Tab. D3-5web

^{**} Für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt beziehen sich die Angaben ausschließlich auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft, da keine Daten zu Schulen in freier Trägerschaft vorliegen.



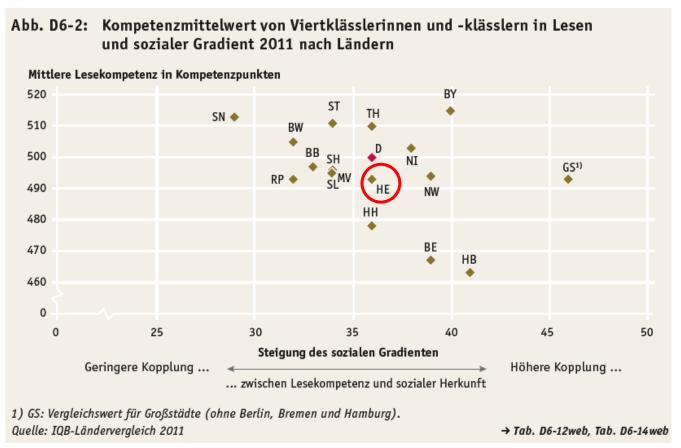
Indikator "Pädagogisches Personal im Schulwesen" zu Frage 26: Qualifikation der Lehrkräfte



Quelle: Stanat, P., Pant, H. A., Böhme. K. et. al. (Hrsg.) (2011), Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011; Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U. et. al. (Hrsg.) (2012). IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. → Tab. D4-8web



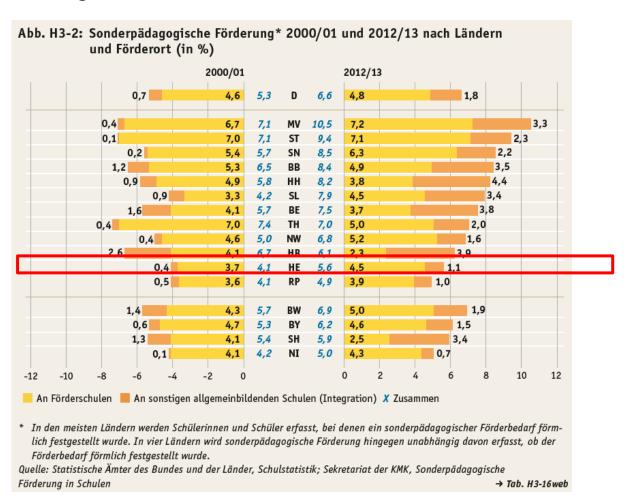
Indikator "Kognitive Kompetenzen" zu Frage 32: Schülerleistungen und Unterschiede





Indikator "Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem - Bildungsbeteiligung"

zu Frage 29: Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf





Ihre Fragen zu Effekten

18a. Wie hat sich das jeweilige Anforderungsniveau der hessischen Abschlussprüfungen aller Bildungsgänge im Vergleich zu denen anderer Bundesländer entwickelt?

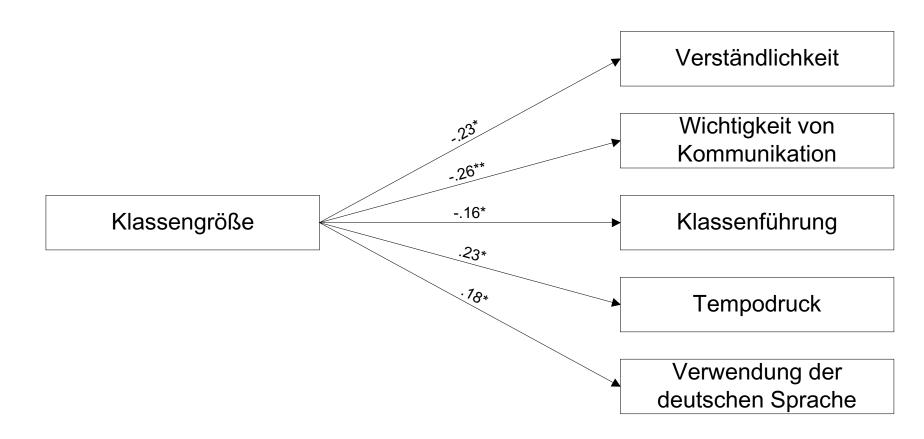
18b. Warum schneiden einige Schulträger bei zentralen Abschlussprüfungen und landesweiten Vergleichstests deutlich besser, andere deutlich schlechter ab als der Landesdurchschnitt?

20. Gibt es Zusammenhänge zwischen Klassengröße und erzieltem Lernerfolg?

33a An welchen Stellen gibt es ggf. besonderen Handlungsbedarf, um das Kompetenzniveau der hessischen Schülerschaft zu steigern?
33b. Welche Maßnahmen können dazu beitragen, dass Unterschiede im Kompetenzniveau ausgeglichen werden können?

Klassengröße und Unterrichtsqualität im Fach Englisch (DESI-Studie, 2008)

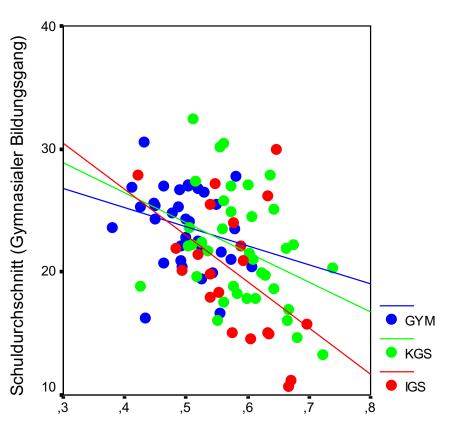


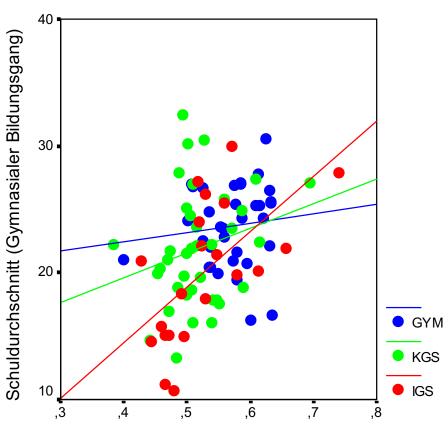


DIPF Bildungsforschung und Bildungsinformation

Mathematik-Wettbewerb und Schul-

merkmale ("Pädagogische Entwicklungsbilanzen", Stand 2004)





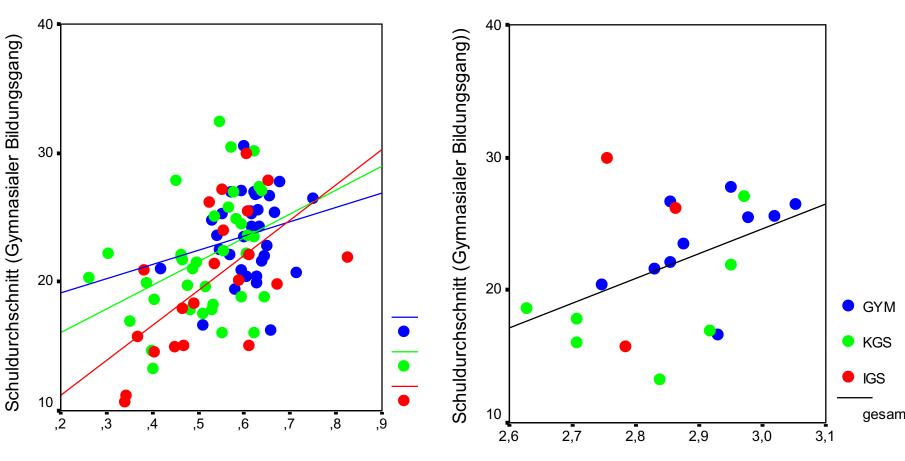
Lehrkräfte: Unmotivierte und belastete Schüler

Lehrkräfte: Leistungsorientierung

DIPF Bildungsforschung und Bildungsinformation

Mathematik-Wettbewerb und Schul-

merkmale ("Pädagogische Entwicklungsbilanzen", Stand 2004)



Lehrkräfte: Elternbeteiligung

Schüler: Wohlbefinden in der Schule

Bildungsqualität aus Sicht der Forschung



- Bildungsqualität entscheidet sich
 - auf Schulebene durch curriculare und extra-curriculare Angebote, die Schulkultur (z.B. Leistungserwartungen und Anerkennung), ein geordnetes und unterstützendes Lernklima, aufs Lernen fokussierte Schulleitung, Partizipation und Kooperation, (Selbst-)Evaluation
 - auf Unterrichtsebene durch anspruchsvolle Inhalte, differenzierende und aktivierende Aufgaben, konstruktive Unterstützung, gut strukturierte Klassenführung.

Bildungsqualität aus Sicht der Forschung



- Bildungsqualität entscheidet sich
 - auf Schulebene durch curriculare und extra-curriculare Angebote, die Schulkultur (z.B. Leistungserwartungen und Anerkennung), ein geordnetes und unterstützendes Lernklima, aufs Lernen fokussierte Schulleitung, Partizipation und Kooperation, (Selbst-)Evaluation
 - auf Unterrichtsebene durch anspruchsvolle Inhalte, differenzierende und aktivierende Aufgaben, konstruktive Unterstützung, gut strukturierte Klassenführung.
- Bildungspolitik und –administration können die Qualität der schulischen Bildung nur indirekt beeinflussen ("steuern") über
 - Gestaltung von Bildungsgängen (Zugang, Ziele, Inhalte, Abschlüsse)
 - Bereitstellung und Verteilung von Ressourcen (Infrastruktur, Personal, Finanzen)
 - Inhaltliche Vorgaben (Lehrpläne, Standards, zentrale Prüfungen)
 - Unterstützungssysteme: Beratung, Weiterbildung, "tools"
 - Qualitätssicherung.

Bildungsqualität aus Sicht der Forschung



- Bildungsqualität entscheidet sich
 - auf Schulebene durch curriculare und extra-curriculare Angebote, die Schulkultur (z.B. Leistungserwartungen und Anerkennung), ein geordnetes und unterstützendes Lernklima, aufs Lernen fokussierte Schulleitung, Partizipation und Kooperation, (Selbst-)Evaluation
 - auf Unterrichtsebene durch anspruchsvolle Inhalte, differenzierende und aktivierende Aufgaben, konstruktive Unterstützung, gut strukturierte Klassenführung.
- Bildungspolitik und –administration können die Qualität der schulischen Bildung nur indirekt beeinflussen ("steuern") über
 - Gestaltung von Bildungsgängen (Zugang, Ziele, Inhalte, Abschlüsse)
 - Bereitstellung und Verteilung von Ressourcen (Infrastruktur, Personal, Finanzen)
 - Inhaltliche Vorgaben (Lehrpläne, Standards, zentrale Prüfungen)
 - Unterstützungssysteme: Beratung, Weiterbildung, "tools"
 - Qualitätssicherung.
- Effektive Elemente staatlicher Steuerung (Achtung: wenig belastbares Wissen!):
 - Qualität des Personals, Curricula/Standards, Schulentwicklungsberatung und Weiterbildung, Evaluation, zentrale Prüfungen+Autonomie
 - Wirkung auf Chancenverteilung: Zugangsvoraussetzungen zu Bildungsgängen



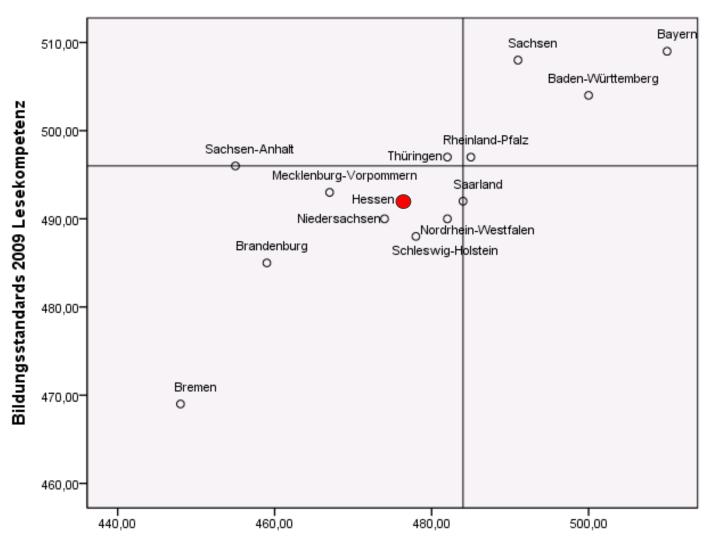
Prof. Dr. Eckhard Klieme

Direktor der Abteilung "Bildungsqualität und Evaluation" DIPF Frankfurt am Main

Kontakt: klieme@dipf.de

Hessen bleibt im Ländervergleich stabil



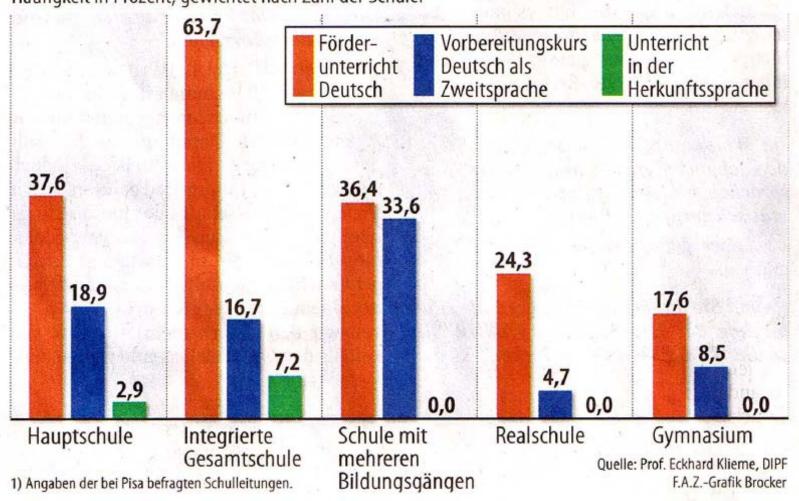




PISA 2009

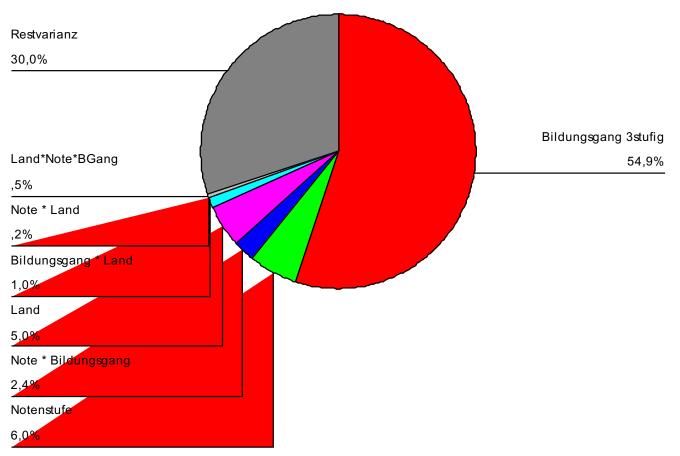
Förderangebote für Migranten an deutschen Schulen

Häufigkeit in Prozent, gewichtet nach Zahl der Schüler¹⁾



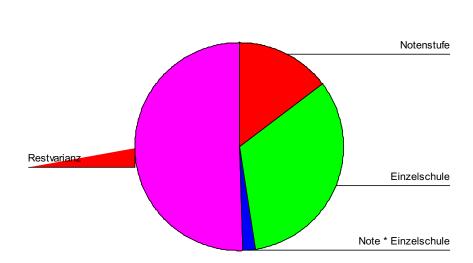


PISA 2000: Erklärung der Testleistung durch Durchschnittsnote und Schulunterschiede



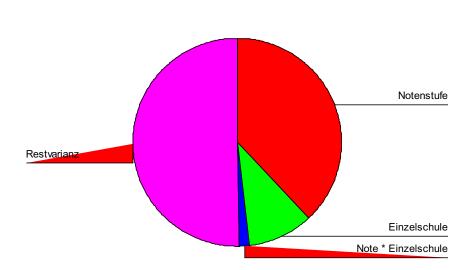
Standardsicherung im Gymnasium

LAND: 1 BE



Standardsicherung im Gymnasium

LAND: 6 HE



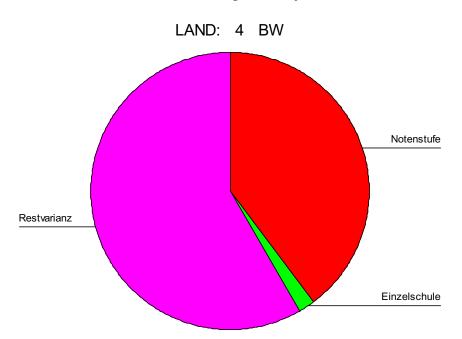
Standardsicherung im Gymnasium

Restvarianz

Restvarianz

Einzelschule

Standardsicherung im Gymnasium



Standardsicherung im Gymnasium

LAND: 9 RP

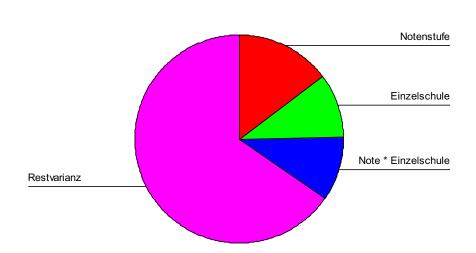
Notenstufe

Einzelschule

Note * Einzelschule

Standardsicherung im Bildungsgang Hauptschule

LAND: 9 RP



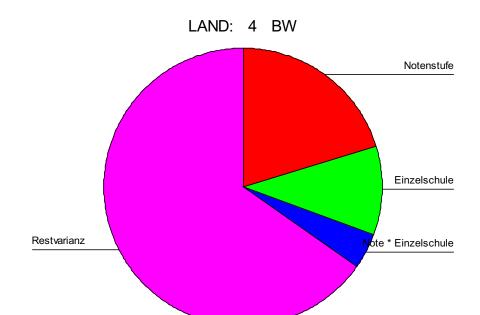
Standardsicherung im Gymnasium

Restvarianz

Restvarianz

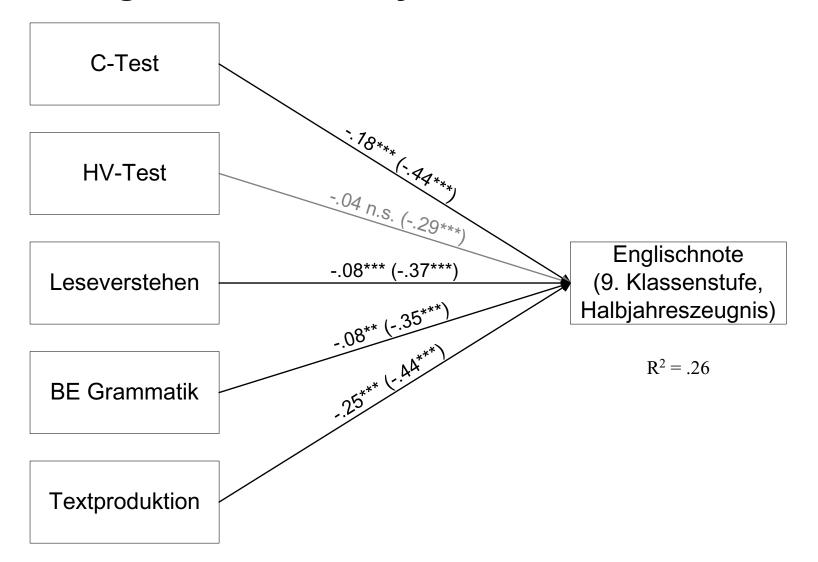
Einzelschule

Standardsicherung im Bildungsgang Hauptschule



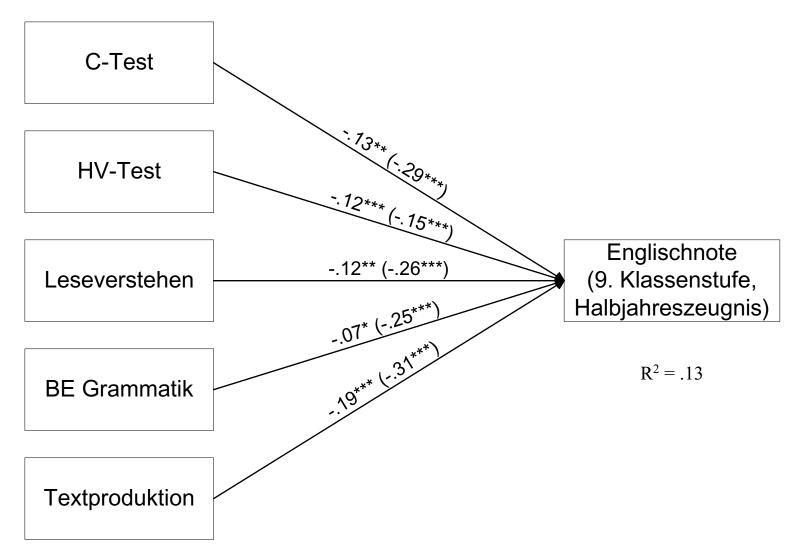


Didaktische Kulturen hier: Englischnote im Gymnasium





Didaktische Kulturen Englischnote in der Realschule





Weitere Fragen an Bildungsforschung

- (7) Welchen Effekt haben Ganztagsschulen auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler?
- (3) Was sind die Ursachen für Schulverweigerung, Schulversagen und Schulabbruch?
- (3) Inwieweit eigen sich verschiedene Schulformen zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf Studium und Berufsausbildung?
- (4) Hat die gestiegene Selbstständigkeit von Schulen bereits zu neuen Antworten z.B. zum Umgang mit Heterogenität geführt?
- (5) Leistungsfähigkeit des beruflichen Schulsystems
- (6) Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung
- (8) Individuelle Förderung, Individualisierung und Projektorientierung des Unterrichts
- (8) Aussagefähige Leistungsmessung und Leistungsdokumentation
- (9) Voraussetzungen und Bedingungen inklusiver Pädagogik
- (10) Inhalte und Standards der Lehramtsausbildung
- (10) Attraktivität des Lehrerberufs
- (11) Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Professionalisierung
- (12) Stärkung der Schulaufsicht





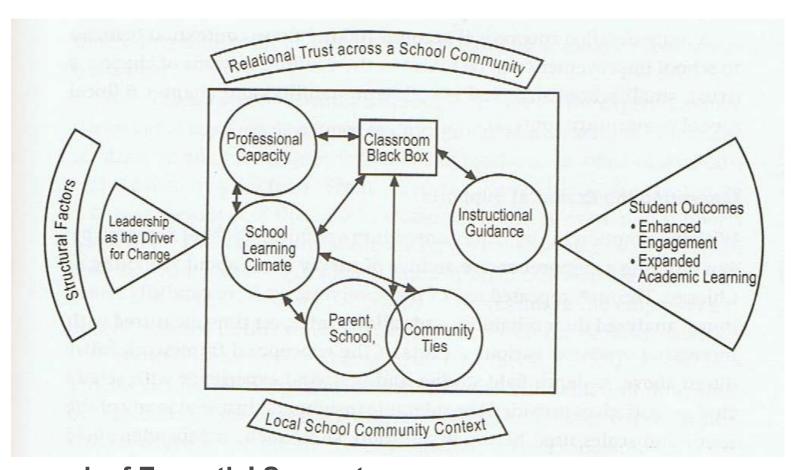


Pädagogische Verantwortung im Unterricht





Professionelle Verantwortung in der Schule vor Ort



Framework of Essential Supports nach Bryk et al. (2010): Organizing Schools for Improvement



Pro

Kern der erfolgreichen Schulentwicklung in selbstständigen Schulen (Chicago, 1992-1996):

Schulcurriculum und Unterricht gemeinsam im Kollegium entwickeln und fokussieren

Schulklima: Vertrauen, klare Regeln, hohe Erwartungen, starke Partizipation, enge Vernetzung, aktive Führung

Framework of Essential Supports nach Bryk et al. (2010): Organizing Schools for Improvement



Politische Verantwortung im System

Freiräume für Schulen schaffen, v.a. für Unterrichtsorganisation, Curriculum und pädagogische Profilbildung



Politische Verantwortung im System

Freiräume für Schulen schaffen, v.a. für Unterrichtsorganisation, Curriculum und pädagogische Profilbildung

Personal bereitstellen, sehr gut & handlungsnah ausbilden.

Ressourcen bereitstellen: Kohärente Beratung, bewährte "Werkzeuge"



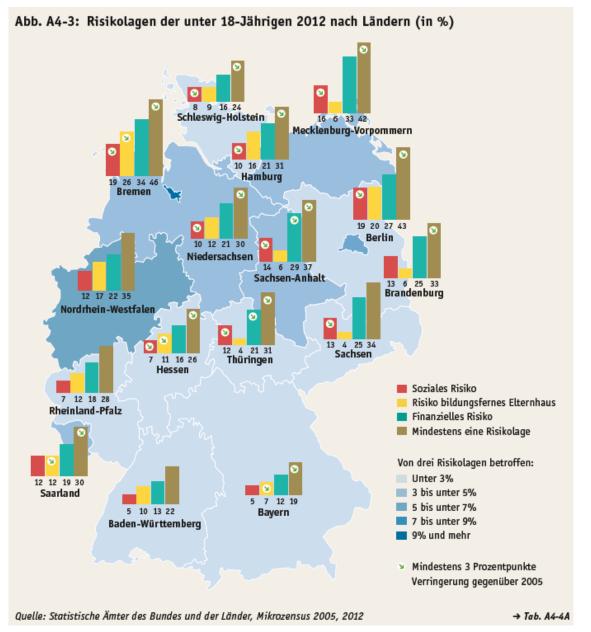
Politische Verantwortung im System

Freiräume für Schulen schaffen, v.a. für Unterrichtsorganisation, Curriculum und pädagogische Profilbildung

Personal bereitstellen, sehr gut & handlungsnah ausbilden.

Ressourcen bereitstellen: Kohärente Beratung, bewährte "Werkzeuge" Ziele vorgeben und

Lernen aus Erfahrung (mit Selbst- und Fremdevaluierung) organisieren, aber keinen marktförmigen Wettbewerb



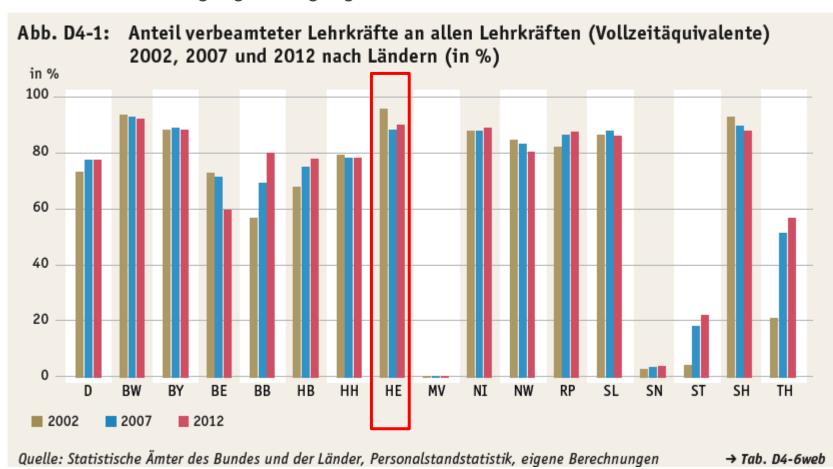


Indikator "Kinder aus Familien mit Risikolagen"

Quelle "Bildung in Deutschland 2014", S. 25



Indikator "Beschäftigungsbedingungen"



Quelle "Bildung in Deutschland 2014", S. 82