Stenografischer Bericht – öffentlicher Teil –

6. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

28. November 2014, 9:30 bis 13:50 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. Karin Hartmann
Abg. Gerhard Merz

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

FDP

Abg. Nicola Beer

FraktAss Kianusch Zakikhany (Fraktion der SPD)
FraktAss Josse Straub (Fraktion DIE LINKE)

Landesregierung:

StK: Dirin Heide Steiner
HKM: RR Rolf Hecktor

Ständige Sachverständige:

Josef Kraus
Prof. Dr. Wolfgang Boettcher
Dr. Katharina Gerarts
Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Zu dieser Sitzung geladene Sachverständige:

Herr Prof. Dr. Nils Berkemeyer
Frau Prof. Dr. Karin Bräu
Herr Prof. Dr. Rainer Dollase

Ständige Beratende Mitglieder:

Institution	**Name**
Hessischer Landkreistag	Christian Engelhardt Geschäftsführender Direktor
Hessischer Städte- und Gemeindebund	
Hessischer Städtetag	Anita Oegel
Hessisches Statistisches Landesamt	Ulrike Schedding-Kleis
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hessen	Jochen Nagel
Hessischer Philologenverband e. V.	
Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Hessen (agah)	Enis Gülegen Landesvorsitzender
Landeselternbeirat von Hessen (LEB)	
Landesschülervertretung Hessen - Geschäftsstelle -	Max Müller (Stellv. Landesschulsprecher) Fevzije Zeneli
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Hessen e. V. (VBE)	Stefan Wesselmann
Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e.V.	
Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim HKM	Angela Scheffels
Verband der Lehrer an Grund-, Haupt-, Real-, Sonder- und Gesamtschulen (VDL)	Markus Kaden

Protokollierung: Beate Mennekes
Sonja Samulowitz

Vorsitzender: Guten Morgen meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich begrüße Sie recht herzlich zur 6. Sitzung der Enquetekommission. Wir haben zwei Punkte auf der heutigen Tagesordnung, erstens die Anhörung zu Themenblock 3 und zweitens einen nicht öffentlichen Teil. Dazu gibt es ein Schreiben des Obmanns der GRÜNEN, über das wir noch sprechen müssen. Gibt es Einwände zu der Tagesordnung?

(Abg. Nicola Beer: Habt ihr das Schreiben da? Wir haben es nämlich nicht!)

– Ist es an alle gegangen?

(Abg. Daniel May: Ich habe es gestern an Herrn Greilich geschickt! Aber es ist auch nicht so spannend, wie es von dem Vorsitzenden dargestellt wird! – Abg. Nicola Beer: Ich würde es nur gerne lesen, bevor es drankommt!)

– Das kann helfen. Ich habe keinen Widerspruch zur Tagesordnung gesehen. Dann ist sie so beschlossen.

Ich darf in unserer Mitte zwei Praktikanten recht herzlich begrüßen: Zu meiner Rechten sitzt bei der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Ole Dittrich. Von der SPD ist Talha Edeer da. Weiterhin ist eine FSJlerin hier, Frau Davia Merbach. Ich wünsche einen guten Verlauf und ein spannendes Lauschen.

Punkt 1:

Anhörung zu

Themenblock 3: **„Die Funktionsfähigkeit des gegenwärtigen differenzierten und gegliederten Schulsystems sowohl im Hinblick auf seine Durchlässigkeit, seine Anschlussfähigkeit und seinen Beitrag zur Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit als auch auf seine Fähigkeit, allen individuellen Begabungen und Leistungspotentialen gerecht zu werden, hin überprüfen. Es gilt zu untersuchen, ob und in welchem Ausmaße Zusammenhänge zwischen sozial-kultureller und sozioökonomischer Herkunft und dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen bestehen. Ferner bedarf es einer genauen Analyse von Ursachen für Schulverweigerung, Schulversagen und Schulabbruch. Auch sollen wissenschaftliche Untersuchungen zu Leistungsniveau und Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schulformen analysiert werden und die jeweilige Eignung der Schulformen im Hinblick auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den weiteren Berufsweg in Studium und Berufsausbildung und die daraus resultierenden Bildungschancen geprüft werden. Dabei sind auch Studienabbrecherquoten zu untersuchen.“**

Es beginnt gleich Herr Prof. Berkemeyer. Er hat sich aufgrund terminlicher Probleme gewünscht, zu Anfang sprechen zu können. Ihm folgen Frau Prof. Bräu und Herr Prof. Dollase. Frau Dr. Rühle hat abgesagt. Sie hat unterschiedliche Gründe genannt, einer war

die Öffentlichkeitproblematik. Das müssen wir so zur Kenntnis nehmen. Ein Grund der Absage war, dass sie wünschte, bestimmte Daten nicht zu veröffentlichen. Daher hat die Geschäftsführung keinen Spielraum gesehen. Alle Sachverständigen, die hier auftreten und etwas in Wort, Schrift und Bild beitragen, müssen wissen, dass das veröffentlicht wird.

(Abg. Gerhard Merz: Das ist eine öffentliche Sitzung!)

– So ist es. Deswegen konnten wir nicht anders, als Frau Dr. Rühle mitzuteilen, dass all das, was sie sagt, öffentlich verwendet wird. Danach zog sie ihre Zusage zurück. Das bedauern wir. Wir werden in Zukunft noch stärker darauf achten, dass das allen Sachverständigen klar ist.

Herr Prof. Dr. Berkemeyer, ich begrüße Sie ganz herzlich in der Enquetekommission. Wir freuen uns auf Ihren Vortrag.

Herr Prof. **Dr. Berkemeyer:** Ich möchte mich für die Einladung bedanken. Das ist eine besondere Gelegenheit und Chance, in einem öffentlichen Rahmen einem sehr gemischten Auditorium Dinge vorzustellen und zu diskutieren.

Ich habe ein kurzes Handout unter der Überschrift „Bildungsgerechtigkeit und Schulentwicklung“ vorbereitet. Dabei sind das Einleitungsstatement und die Definition von Bildungsgerechtigkeit von zentraler Bedeutung und in der Präsentation in der Form nicht zu finden. Insofern wäre es schön, wenn Sie es auch mit zur Hand hätten.

Ich versuche, Ihnen in 20 Minuten das einzige bundesweite Schulsystemmonitoring vorzustellen, das es derzeit gibt. Es handelt sich um die Ergebnisse aus dem Chancenspiegel 2014, der wahrscheinlich am 9. oder 10. Dezember erscheinen wird. Ich werde der Enquetekommission dann entsprechende Exemplare zur Verfügung stellen, damit Sie das noch einmal schriftlich zur Verfügung haben. Die eine oder der andere hat vielleicht Interesse daran.

(Präsentation)

Ich muss am Anfang etwas zur Logik des Chancenspiegels sagen und werde direkt anhand der Abbildung versuchen, Ihnen klarzumachen, worum es uns eigentlich geht. Der Chancenspiegel versteht sich als Monitoringinstrument, das nicht mehr so sehr versucht, den Fokus darauf zu legen, wo soziale Ungleichheiten identifiziert werden können, sondern es möchte den Diskurs darüber stärken, normativ zu fragen: Was wünschen wir uns als Ergebnisstruktur für das Schulsystem?

Es gibt Zusammenhänge – das wissen Sie alle, Herr Klieme war da, Herr Weishaupt war da, ich werde es auch noch einmal sagen –, die nicht wegzudiskutieren sind. Das sind Befunde, die einfach da sind. Die Frage ist: Was machen wir mit diesen Befunden? Der Chancenspiegel möchte explizit den öffentlichen und nicht nur den fachakademischen Diskurs anregen, um die Gerechtigkeitsfrage im deutschen Schulsystem überhaupt wieder auf das Tapet zu bringen; denn das Thema „Gerechtigkeit“ hat keine lange, starke Tradition. PISA hat zwar sehr stark auf die Ungleichheitsthematik hingewiesen und damit einen zentralen Beitrag geleistet, aber es ist eine normative Frage, wie man sich ein gerechtes Schulsystem vorstellen muss, die am Ende nur in den Parlamenten entschieden werden kann; das lässt sich nicht allein wissenschaftlich beantworten. Die Wissenschaft kann aber auf bestimmte Aspekte aufmerksam machen.

Als Erstes haben wir versucht, die Frage der Gerechtigkeit anhand von vier Dimensionen zu fassen und nicht mehr nur anhand der sonst bekannten Kompetenzdimension. Dies sind Integrationskraft, Durchlässigkeit, Zertifikatsvergabe und Kompetenz. Die ist hier nicht abgebildet, weil uns dafür immer wieder Daten fehlen. Die unzureichende, unzulässige und teilweise auch deutlich anzumahnende Praxis der Bundesländer in Bezug auf die Daten ist ein eigenes Thema. Dazu gibt es unterschiedliche Initiativen, auch aus der Wissenschaft. Hierüber sollte dringend nachgedacht werden. Es ist schwer zu ertragen, dass der Öffentlichkeit nicht hinreichend Daten zur Verfügung gestellt werden, um einen Einblick in und eine genaue Übersicht über die Leistungsfähigkeit des Schulsystems zu bekommen. Das kann man eigentlich nicht erklären. Ich halte es für notwendig, immer wieder darauf hinzuweisen.

Es fängt bei der KMK-Statistik zum Ganztagsbetrieb an und geht dann bis in die Details der Vergleichsarbeiten. Das ist eigentlich traurig. Ich bin gespannt, was jetzt im Dezember herauskommt, wenn die KMK zu dem Thema tagt und sich überlegt, wie sie künftig mit den Vergleichsarbeiten und anderen Strategien umgehen kann. Die Verweigerung, sich die Dinge systematisch und ländervergleichend anzusehen, ist ein großes Problem. Das muss man erst einmal feststellen. Es ist überraschend, dass die breite Öffentlichkeit das akzeptiert. Es ist auch aus der kommunalen Sicht überraschend. Die Kommunen haben doch sicherlich ein großes Interesse daran, zu wissen, wie ihre Schulen bei bestimmten Aspekten abschneiden. Ich finde, damit sollte man sehr transparent und öffentlich umgehen und nicht eine Geheimwissenschaft daraus machen. Das ist sehr schwierig.

Wir versuchen, die vier Dimensionen miteinander in Verbindung zu bringen. Wenn Sie das machen, merken Sie sofort, dass Schwierigkeiten aufkommen. Denn die Frage ist ja: Wie müsste das Schulsystem denn aussehen?

Im Augenblick funktioniert der Chancenspiegel so – ich will gleich sagen, dass das nicht unproblematisch ist –, dass wir davon ausgehen: Je höher die Integrationskraft ist – damit sind vor allem die Inklusionsquoten gemeint, dahinter steckt z. B. die Ganztagsbetreuung, also ein System, in dem die Kinder und Jugendlichen aller Couleur möglichst lange gezielt im System verbleiben –, umso größer die Chancengerechtigkeit. Bei der Durchlässigkeit geht es um die Sitzenbleiber und Übergänge, bei der Zertifikatsvergabe um die Abschlüsse.

Wie diese vier Dimensionen miteinander zusammenhängen, das ist gar nicht so einfach zu beschreiben; es wird in der Regel auch nicht zusammen diskutiert. Deswegen sind wir der Meinung, dass der Chancenspiegel zu einer Komplexitätssteigerung führt, weil man jetzt – in der Diskussion wird oft gegensätzlich behauptet, man könne Kompetenzen nicht ideal fördern, wenn man beispielsweise zu stark inkludiere – die Daten erstmalig zusammen ansehen und dann überprüfen kann: Wie verhält sich das denn? Sind die Länder, die stark in der Kompetenzförderung sind, deswegen automatisch schlecht in den anderen Dimensionen, oder gibt es Länder, in denen beides ähnlich gelingt?

Ich will gar nicht so sehr auf die Ergebnisse hier eingehen. Im Chancenspiegel geht es uns nicht so sehr darum, zu sagen: Hessen steht auf Platz drei, vier oder fünf. – Sie sehen, wir haben sowieso eine Gruppenlogik im Chancenspiegel, sodass wir ganz auf numerisches Ranking verzichten, sondern nur sagen, dass Bundesländer zur oberen oder zur unteren Gruppe gehören. Die mittlere Gruppe spielt für uns ohnehin keine Rolle, weil wir eigentlich nur kontrastiv zeigen wollen, wie hoch die Varianz innerhalb der deutschen Schulsysteme in Bezug auf einzelne Dimensionen ist. Das ist die Grundidee dabei.

Es ist mir noch wichtig, zu sagen, dass der Gerechtigkeitsbegriff natürlich problematisch ist, weil man unter Gerechtigkeit eine ganze Menge verstehen kann. Jeder kann sich auch mit einer eigenen Definition von Gerechtigkeit versorgen. Das ist schwierig. Ich halte es aber für grundlegend falsch, am Begriff der Chancengleichheit festzuhalten. Bei einem Vortrag neulich in der KBBB wurde gesagt, dass in den SPD-Programmen der Begriff der Chancengleichheit auftaucht, während die CDU eher auf den Begriff der Bildungsgerechtigkeit rekurriert. Ich bin der Meinung, dass der Chancengleichheitsbegriff in die Irre läuft. Der bringt gar nichts, weil er – analytisch, aus einer wissenschaftlichen Perspektive – eigentlich verdeckt. Denn Sie sind relativ schnell am Ende, wenn Sie sagen: Was soll das eigentlich heißen? Mit einem differenzierten Gerechtigkeitsbegriff sind Sie aus meiner Sicht besser aufgestellt.

Wenn Sie sich die Definition des Chancenspiegels ansehen, dann wissen Sie, worauf wir uns bei der Gerechtigkeitsdefinition stützen. Es ist einmal die theoretische Annahme von Rawls. Dabei geht es um die Institutionengerechtigkeit. Die ist aus meiner Sicht auch insgesamt entscheidend für das Systemmonitoring in Deutschland. Rawls geht davon aus, dass die Institutionen so beschaffen sein müssen, dass sie immer den am schlechtesten Gestellten in der Gesellschaft am besten dienen. Gleichzeitig sagt er aber, dass es nicht sein darf, dass die besser Gestellten nicht von der Institution profitieren. Das ist ein interessanter Punkt, der darauf hinweist, dass es aus der Gerechtigkeitsperspektive um Verteilungsfragen geht. Wir müssen also gut überlegen, wie wir Förderstrategien, wie wir Interventionsmaßnahmen aufbauen. Aus der Rawls'schen Perspektive könnte es problematisch sein, nur auf Fördermaßnahmen im unteren Segment der Leistungsfähigkeit – wie immer Sie das beschreiben wollen – zu setzen. Es ist wichtig und richtig, darauf hinzuweisen.

Dennoch gibt es natürlich Grundlegendes, das man mit Rawls ausführen kann. Rawls würde davon ausgehen, dass diejenigen, die am System beteiligt werden – wenn Sie noch einmal an die Definition zurückdenken –, dass also gerade Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus keine Nachteile erfahren dürfen. Das heißt, wir haben eine institutionelle Diskriminierung im deutschen Schulsystem. Das ist genau der Befund, den auch PISA aufzeigt. Aus der Rawls'schen Perspektive gibt es hier unbedingten Handlungsbedarf. Wie das aussehen kann, dazu sage ich gleich noch etwas, wenn die Zeit reicht.

Wir haben dann weiter die Teilhabeperspektive – da stützen wir uns im Augenblick auf Arbeiten von Sen, auch Nussbaum gehört dazu – und die Anerkennungsperspektive von Honneth. Die ist mit der Technik des Bildungsmonitorings leider überhaupt nicht abbildbar, weil die Prozesse von Anerkennung nur sehr schwer Indikatoren erkennen lassen. Da kommt die Methode, die wir nutzen, an ihre Grenzen. Da haben wir ein Desiderat. An der Weiterentwicklung müssen wir arbeiten; denn die Anerkennungsperspektive setzt auf die Beobachtung der Interaktionsqualität, die quantitativ sehr schwer abzubilden ist. Da muss man dann schauen.

Das hessische Schulsystem muss ich Ihnen nicht weiter erklären; das noch einmal als Hintergrunddimension.

Wichtig ist: Bislang haben wir die Bundesländer im Vergleich beobachtet. Der diesjährige Chancenspiegel wird die Bundesländer im Vergleich sowie die landesinternen Differenzen oder Varianzen der Gebietskörperschaften beobachten. Damit kommt ein Aspekt der empirischen Bildungsforschung zum Vorschein, der lange Jahre eher unbe-

leuchtet war, nämlich der Regionalaspekt. Herr Weishaupt hat im Zuge des demografischen Wandels eine Menge dazu gesagt.

Das, was mir als Bildungsforscher auf der Seele brennt, ist die Frage: Wie kommt es zu solch massiven Varianzen innerhalb eines Bundeslandes, zwischen den Regionen? Sie als Regionalexperten sehen natürlich sofort, dass es im Süden so ist, oder können ganz klar erklären, warum die Zertifikatsvergabe im Nordwesten anders ist. Für einen Bildungsforscher, der erst einmal insgesamt draufschaut, ist die Varianz zwischen den Landkreisen und Kommunen erheblich.

Ich will das an einer Zahl deutlich machen – das ist jetzt hier nicht abgebildet, in der PowerPoint-Präsentation aber enthalten –: Beim Übergang auf eine Schule mit Hochschulreifeoption gibt es zwischen den Landkreisen eine Differenz von 45 %. Das heißt, in einigen Landkreisen wechseln 83,6 % eines Jahrgangs auf eine Schule mit Hochschulreifeoption, also ein Gymnasium oder eine Gesamtschule, im Landkreis mit der niedrigsten Quote sind es 39 %. Für einen Bildungsforscher lassen sich diese Übergangsquoten nur schwer aufgrund einer Leistungsselektion erklären. 45 Prozentpunkte sind so nicht nachvollziehbar. Das interessiert uns natürlich.

Die Frage, die dahintersteckt, ist: Wird nicht ein Teil der Varianz im Bereich Zertifikatsvergabe, also von Abschlüssen, die vergeben werden, durch regionale Angebotsstrukturen so moderiert, dass spezifische Landkreise oder Städte allein dadurch eine höhere Abschlussquote haben, weil sie eine andere Organisationsstruktur für ihr lokales Schulsystem aufgebaut haben? Das erklärt nicht alles, aber es wird bislang überhaupt nicht berücksichtigt, dass es einen institutionellen Effekt gibt, der die Abschlussquoten moderiert. Das ist aus einer gerechtigkeitstheoretischen Perspektive eher schwierig, das dürfte einleuchten. Also: Sag mir, wo du geboren bist, und ich sage dir, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, in dieser Kommune einen bestimmten Abschluss zu erwerben.

Das heißt, neben der bekannten Variablen, dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern, tritt unbedingt auch eine zweite wirkkräftige Variable auf, und das ist die Region. Die ist sehr unangenehm für die Politik, weil Sie alle sofort fragen: Wie soll man denn da steuern? Deswegen spricht man nicht gerne darüber, sondern lieber über Schulautonomie, über Dezentralisierung in der Kommune. Die Bundesländer in Deutschland verweigern allesamt die Verantwortung, diese Differenzen zu bearbeiten. Wenn Sie sich noch einmal in Ruhe mit den Ergebnissen beschäftigen, werden Sie sehen, dass das nicht erklärbar ist. Wir können nicht so tun, als seien das – aufgrund von irgendwelchen Begabungsvorstellungen, die sowieso irrwitzig sind – die naturgegebenen Resultate. Das ist nicht plausibel. Ihnen das aufzuzeigen, war heute mein Hauptpunkt.

Hier sehen Sie noch einen Bundeslandvergleich. In Bayern gibt es sensationellerweise Landkreise, in denen überhaupt keine Kinder auf eine Schule mit Hochschulreifeoption gehen. Korrigierend muss man sagen, dass es mitunter Versorgungseffekte zwischen Landkreisen und Städten gibt; das muss man berücksichtigen. Aber eine derart große Spannweite wie beispielsweise in Bayern – Hessen liegt in der Mitte – ist schwer zu erklären. Insbesondere wenn man begabungstheoretisch argumentiert, wird man ja eher von Normalverteilungen ausgehen. Dann müsste man eher eine Normalverteilungsannahme abbilden, vielleicht noch leicht gewichtet über Wirtschaftsfaktoren.

Hier sehen Sie noch weitergehende Punkte, die Sie dann auch im Chancenspiegel nachlesen können. Wie gesagt, ich werde den Mitgliedern der Enquetekommission die Zusammenfassung zukommen lassen.

Ich möchte die Zeit nicht unnötig überschreiten und auf einen abschließenden Punkt hinweisen. Es geht um die Frage: Was soll man denn jetzt angesichts dieser Grundlagen tun? Ich verlasse nun den Rahmen der genaueren empirischen Analyse und komme in den Raum der begründeten Spekulation; so will ich es einmal nennen, weil es natürlich sehr schwierig ist. Wir können aus den Befunden nicht kausal ableiten, was man politisch entscheiden und tun soll. Ich möchte trotzdem darauf hinweisen, dass es aus meiner Sicht bundesweit eine Nichtwahrnehmung der Verantwortung für „Schools at Risk" gibt. Den Bundesländern in Deutschland ist es weitgehend egal, ob eine Schule schlechte Leistungen erzielt – aus welchen Gründen auch immer das geschieht, das sei mal dahingestellt. Ob es an einer zufälligen Sammlung schlechter Lehrkräfte liegt, an der Klientel, am Schulbau oder am Vogelflug, das ist mir, ehrlich gesagt, egal. Es geht erst einmal darum, dass ein Bildungsministerium die Verantwortung dafür übernimmt und sieht, dass es Schulen gibt, die z. B. deutlich höhere Abbrecherquoten erzeugen. Dann ist es die Verantwortung und die Pflicht des Staates, dort zu intervenieren, und zwar nicht im Sinne von Strafe, sondern in Form von Unterstützung. Das ist notwendig. Die Länder aber haben allesamt eine wirkungslose Monitoringstruktur aufgebaut, in der sozusagen flächendeckend inspiziert wird, flächendeckend Kompetenzen gemessen werden, ohne die Daten zusammenzuführen und sie auf Intervention hin auszuwerten.

Ich will Ihnen ein Beispiel aus Thüringen nennen. Dort hatten wir den Sonderauftrag, in einer Zeitreihe die Abbrecherquote in den Landkreisen näher zu untersuchen, und zwar schulscharf. Das ist natürlich heikel, das ist ganz klar. Aber es ist schon interessant, zu sehen, dass sich die Abbrecherquote nicht gleichmäßig auf den Landkreis verteilt. In Thüringen hat man festgestellt, dass spezifische Standorte über die Zeit Probleme hatten, Schülerinnen und Schüler mit einem Zertifikat zu versorgen. Die Frage ist: Was kann man dann tun? Ich bin der Meinung, es ist dringend geboten, dass es endlich so etwas wie eine Taskforce gibt. Aus meiner Sicht hat die Qualitätsinspektion ihre Chance gehabt. Es gibt keine Befunde, die gezeigt haben, dass ein vergleichsweise teures System irgendwelche nachhaltigen Auswirkungen hatte. Deswegen muss es darum gehen, die Verantwortung im System ernst zu nehmen und sich die Standorte anzuschauen, wo wir klare Problemsituationen identifizieren können. Die Daten sind da, man kann das tun. Man will es nicht, das verstehe ich auch. Das ist sehr unangenehm. Damit werden Gewerkschaften und Politiker Probleme haben. Das ist sehr schwierig. Trotzdem: Die Kinder werden jeden Tag an diesen Standorten beschult, die der Verantwortung, die ihnen der Staat übertragen hat, eigentlich nicht gerecht werden. Wir gucken zu, und es wird nichts skandalisiert. Das ist irritierend.

Ich halte es für notwendig, Unterstützungsteams aufzubauen, die in der Lage sind, über eine längere Zeit mit den Schulen zu arbeiten und nicht nur eine formale Organisationsberatung zu machen. Es geht sehr konkret um Unterricht, Elterngespräche, Beratungssituationen, Strukturabläufe, das Curriculum und auch darum, eine Teilverantwortung zu übernehmen. Teams, die nur reingehen und keine Verantwortung haben, werden nichts bewirken. Sie müssen Verantwortung übernehmen. In dieser Rolle kann man viel Porzellan zerschlagen, aber auch einen richtigen Impact erzielen. Sie müssen die wirklich problematischen Standorte erst einmal auf Vordermann bringen, wenn Sie überhaupt eine Wirkung erzielen wollen. Die Vorstellung, alle Schulen in der Breite gleichmäßig zu entwickeln und voranzubringen, ist illusorisch und völlig daneben. Das geht nicht. Es gibt kein System, in dem das so funktioniert. Das alles sind Lippenbekenntnisse, mit denen man versucht, Aktivität zu zeigen, aber eigentlich an den wahren Problemen des Systems vorbeiargumentiert.

Ich will zwei abschließende Punkte nennen, einmal: Ich bin der Meinung, es ist dringend erforderlich, über das Curriculum zu diskutieren. Wir bekommen doch mit, dass Schüle-

rinnen und Schüler entlassen werden, die nicht in der Lage sind, ordentlich zu lesen, und deswegen keine Chance auf erweiterte Teilhabe an der Gesellschaft haben; nicht nur die Ausbildungsfähigkeit ist dabei ein Thema. Die Teilhabe setzt Lesefähigkeit voraus, und die setzt man ganz brav in das Curriculum ein. Sie machen den ganz normalen Stundenplan mit, was sehr schwierig ist. Stellen Sie sich das wie bei einem Krankheitsfall vor. Der wird auch nicht gleichmäßig behandelt, sondern das Akute kommt zuerst. Das müssen wir uns in der Schule auch angewöhnen. Wir sollten erst einmal die Basics über eine Flexibilisierung des Curriculums einarbeiten, damit dann auch mögliche Erfolge in den anderen Fächern zustande kommen können. Die Vorstellung, dass in den Fächern integrativ gleichsam gefördert wird, halte ich für relativ naiv. Schauen Sie sich einmal an, welchen Stellenwert Lesen überhaupt in den Schulen hat. Aus meiner Sicht ist die Stundenzahl deutlich zu erhöhen und der Fokus auf echte Trainingsprogramme zu legen. Das betrifft einmal kognitive Grundfähigkeiten, und es betrifft soziale Grundfähigkeiten. Das ist sehr aufwendig und sehr anstrengend. Dabei müssen die Schulen dringend unterstützt werden.

Letzte Bemerkung: Wenn wir uns die regionalen Disparitäten in den deutschen Schulsystemen anschauen, dann stellt sich die Frage, ob die kommunale Schulentwicklungsplanung in der Form noch länger Sinn macht. Die Frage des Vetorechts und/oder die Frage einer gemeinsamen, zumindest regional übergreifenden Schulentwicklungsplanung ist aus meiner Sicht unbedingt gegeben, sonst kommen Sie an die Gestaltung der Angebotsstruktur schlechterdings nicht heran. Das Vetorecht ist nicht unbedingt die beste Lösung, weil die Verbindungen zwischen der Landesregierung und den kommunalen Einheiten natürlich sehr politisch sind. Jeder kann sich vorstellen, dass man da Konflikte eher vermeiden möchte. Das kann ich gut nachvollziehen, aber es hilft nicht bei der Verbesserung einer Schulangebotsstruktur, die dazu geeignet ist, institutionelle Differenzen abzumildern.

Vorsitzender: Vielen Dank, Herr Prof. Berkemeyer. Eine Enquetekommission lebt von der neuen Information, aber natürlich auch von ganz spannenden, provokativen und deutlichen Aussagen. Ich glaube, da haben Sie einen Meilenstein gesetzt. Ihre Empfehlungen an die Kommission waren sehr eindeutig. Im Vergleich zu den bisherigen Sitzungen gibt es auch schon ganz viele Wortmeldungen, die Köpfe wurden bereits zusammengesteckt. Ich freue mich auf eine spannende Fragerunde. Noch einmal herzlichen Dank, dass Sie sich an die Zeitvorgabe gehalten haben; das war vorbildlich. – Herr May.

Abg. **Daniel May:** Sehr geehrter Herr Vorsitzender, sehr geehrte Damen und Herren, sehr geehrter Herr Prof. Berkemeyer! Ich habe in der Tat noch einige Fragen zu Ihren Folien, insbesondere was die regionale Verteilung angeht, die Sie für unser Bundesland dargestellt haben. Was müssten wir denn tun, wenn wir Ihrer letzten Empfehlung folgen und die kommunale Selbstverwaltung im Bereich der Schulträgerschaft ändern würden? Ich kenne mich in einem Teil des Landes ganz gut aus. In Nordhessen haben wir tatsächlich einen Kreis, in dem es fast keine integrierten Gesamtschulen gibt, im Nachbarkreis hingegen sehr viele. Die waren auf Ihrer Folie an der einen Stelle gleich gefärbt. Was sollten wir also anders machen? Ist das wirklich eine Frage der Schulorganisation? Das kann ich an dem Beispiel nicht erkennen.

Was die Zertifikatsvergabe betrifft, war ich sehr verblüfft über die Unterschiede in der regionalen Ausprägung. Auch da würde mich interessieren, inwieweit die Schulträgerschaft tatsächlich etwas ändern kann.

Auf Ihrer ersten Folie haben Sie drei Kategorien von Gerechtigkeit dargestellt, Sie haben aber von vier Merkmalen gesprochen. Können Sie das vierte Merkmal noch einmal nennen? Ist es richtig – so lese ich die erste Folie –, dass Hessen jeweils im oberen Bereich war?

Sachv. **Josef Kraus:** Herr Prof. Berkemeyer, ich habe drei ganz konkrete Fragen. Erste Frage: Sie haben davon gesprochen, dass einzelne Schulen eine höhere oder eine hohe Abbrecherquote erzeugen. In der Wortwahl steckt schon eine gewisse Kausalattribuierung. Mich würde interessieren: Was machen die falsch, bzw. warum haben sie am Schluss höhere Abbrecherquoten?

Zweite Frage: Wie hoch schätzen Sie den Anteil der Eigenverantwortung – ich weiß, das ist empirisch schwer festzumachen – der Schüler und ihrer Familien am Schulerfolg bzw. -misserfolg ein?

Dritte Frage: Sie haben Rawls und seine Theorie von der Gerechtigkeit zitiert. Rawls hat auch den Begriff des „Inequality Surplus“ geprägt. Was bedeutet das im Hinblick auf die Gestaltung von Schule?

Herr **Gülegen:** Herr Prof. Berkemeyer, es ist sicherlich zutreffend, dass das infrastrukturelle Angebot letztendlich ausschlaggebend für den erreichten Bildungsabschluss ist. Aus der Perspektive darf man sicherlich auch eine Gerechtigkeitsfrage stellen. Nur, das erklärt noch nicht, warum auch dort, wo die infrastrukturellen Angebote existieren – in Großstädten, z. B. in Frankfurt –, die Differenz zwischen den Schülergruppen sehr groß ist, d. h. Migrantenkinder in höheren Schulformen erheblich weniger vertreten sind als in unteren. Chancengerechtigkeit muss auch den Aspekt berücksichtigen. – Das ist die erste Frage.

Die zweite: Sie sagten, dass die Anerkennungsperspektive als etwas Überprüfbares nicht immer ganz fassbar ist. Meinen Sie nicht, dass z. B. die Tatsache, dass sich in curricularen Angeboten alle Schülergruppen wiederfinden, ein Kriterium dafür sein könnte? Wir haben Schulen mit einem Migrantenanteil von mehr als 90 %. Nur, das, was sie sind, was sie in die Schulen mitbringen, findet sich im Schulalltag überhaupt nicht wieder. Ist damit nicht ein Kriterium gegeben, anhand dessen man das überprüfen und feststellen könnte? Gibt es eine Anerkennungsbereitschaft seitens der Institution Schule den Migrantengruppen oder auch den Schülergruppen gegenüber?

Herr Prof. **Dr. Berkemeyer:** Ich möchte noch einmal deutlich machen: Mir geht es nicht darum, die Bewegung der Schulträger, die sich in den letzten Jahren sehr stark auf den Weg gemacht haben, Verantwortung in der Kommune zu übernehmen, zu konterkarieren. Das ist nicht die Idee dabei. Aber ein Schulträger hat eben nicht die Landesperspektive. Das ist eigentlich sehr eigensinnig. Es ist doch klar, dass die Kommune eine Angebotspolitik entsprechend ihrer gefühlten Klientel, die sie zu versorgen hat, macht. Der Kollege Zymek aus Münster hat das einmal sehr anschaulich dargestellt, auch Herr Radtke hat Regionalstudien vorgelegt. Deswegen kann man nicht erwarten, dass aus der Kumulation kommunaler Entscheidungen so etwas wie eine insgesamt gerechte Schulangebotsstruktur für ein Bundesland entsteht. Das ist schwierig. Darum geht es mir. Ich glaube, dass es dann in der Tat insbesondere in ländlichen Gebieten um Versorgungsentscheidungen geht.

Damit es nicht so dramatisch ist, nehme ich als Beispiel ein anderes Bundesland: Die Berliner machen gerade eine große Schulreform durch. Dabei lernen wir: integrierte Systeme ja, aber sie müssen auch vollwertig sein. Wenn Schulangebotsstrukturen erneuert, reformiert werden, dann müssen es vollwertige integrierte Systeme mit Oberstufe sein. Immer dort, wo die Oberstufe fehlt, kriegen die Eltern das sofort mit und sagen: Das ist die alte Hauptschule, da gehen wir nicht hin. – Die Eltern sind sehr klug, was diese Dinge angeht. Sofort haben wir wieder einen Kumulationseffekt, den wir nicht gut gebrauchen können, weil wir ihn kaum kompensieren können.

Herr Kraus, Sie haben auf die Familienverantwortung hingewiesen. Dazu muss man nur in die Schulgesetze schauen. Darin steht, dass man sich die Verantwortung für das, was in Schule passiert, teilt. So ist es jedenfalls in Thüringen; ich weiß nicht, wie der genaue Wortlaut in Hessen ist. Die Frage ist immer: Wie geht der Staat mit den Familien um, die das schlechter leisten können als andere? Und: Hat der Staat eine Verantwortung dafür oder nicht? Das müssen Sie entscheiden. Für mich ist es eindeutig. Wenn wir wissen, dass es Menschen gibt, die Schwierigkeiten haben, das zu leisten, dann müssen wir rein, weil es gesamtgesellschaftlich hochgradig problematisch ist, nichts zu tun. Die Frage ist: Wer macht das? Man müsste einmal in Ruhe darüber diskutieren, ob alles aus dem Bildungsministerium an die Einzelschule heruntergegeben wird oder ob man für diese Art der Begleitung nicht insgesamt einen Verbund in den Bundesländern braucht.

Sie haben das Beispiel Frankfurt genannt. In Frankfurt haben wir mittlerweile eine Migrationsquote von 50 % bei den unter Dreijährigen. Das heißt, jedes zweite Kind, das in Frankfurt geboren wird, hat eine Migrationsgeschichte; so müsste man es genauer sagen.

(Zuruf: 60!)

– Bei 60 % sind wir mittlerweile? Okay. Meine Zahl ist drei oder vier Jahre alt. Es gibt natürlich eine Kiezbildung. Die Schule kann Kiezbildung nicht kompensieren – das ist absurd –, aber sie kann ein Baustein sein, sozusagen eine Anlaufstelle, eine Stadtteilschule. Es sind unterschiedliche Konzepte in der Diskussion. Sie sind alle nicht gut evaluiert, deswegen will ich zurückhaltend sein, was die richtige Lösung angeht. Aber die Schulen in den schwierigen Stadteilen – die Bezeichnung selbst ist schon schwierig, weil wir so eine Differenzproduktion erzeugen, das ist nicht ganz einfach – können, wenn sie den Auftrag der Öffnung zum Stadtteil ernst nehmen, etwas bewegen. Ich nenne das Beispiel – ich weiß, das ist auch immer schwierig – der Grundschule Kleine Kielstraße, die das Problem im Dortmunder Norden überragend gelöst hat. Man hat Möglichkeiten, dort zu intervenieren, aber es darf nicht so getan werden, als ob Schule alles alleine könnte.

Damit ist klar: Die Verantwortung tragen die Gesellschaft und damit auch verschiedene Ministerien. Die Vorstellung, dass das Wirtschaftsministerium oder ein Ministerium für Strukturentwicklung damit nichts zu tun hätte, finde ich absurd. Sie müssen aber auch lernen, miteinander zu reden. Fragen Sie einmal empirisch, wie viele interministerielle Kooperationen es gibt. Selber schlagen die Ministerien aber vor, die Schulen sollten mit allen kooperieren. Es wäre gut, wenn die Ministerien zeigen würden, dass sie es auch hinbekommen. Das wäre wichtig und würde den Schulen signalisieren, dass man sie ernst nimmt und damit nicht alleinlässt. Denn gerade in den Gebieten – wie immer man sie politisch korrekt nennt, ich bin da offen – sehe ich in der Summe auch gewisse Überforderungstendenzen.

Zur Anerkennungsfrage: Das war ein wichtiger Hinweis. In der Dimension Integrationskraft ist Inklusion als Thema enthalten. Aber Ihnen ging es um die Frage: Wo tauchen die

Inhalte und die Bedürfnisse der Menschen mit Migrationsgeschichte auf, die ja politisch von allen Seiten willkommen und gewollt sind? Es gibt eine riesige Willkommenskultur. Keiner kennt sie zwar, aber es gibt sie. Das hat etwas mit dem Curriculum zu tun. Herr Dollase hat in seinem Papier darauf hingewiesen, dass man sich überlegen muss, ob man nicht sozusagen Anerkennung in Form von Anschlussfähigkeit herstellt. Wir unterrichten immer noch ein Curriculum, das 200 Jahre alt ist. Das ist nicht ein Curriculum der Weltgesellschaft, sondern es richtet sich sehr tradiert an den Disziplinen der Universitäten aus. Das ist vielleicht auch eine Schwierigkeit, was uns dann in die Lehrerbildung führt. Da bin ich selber deprimiert und möchte jetzt nichts dazu sagen.

Vorsitzender: Dann wollen wir mal keine Depressionen auslösen. – Frau Cárdenas.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Herzlichen Dank für den sehr interessanten Vortrag, Herr Prof. Berkemeyer. Ich bin sehr froh über Ihre Einlassungen, dadurch kommt hier doch sehr viel frischer Wind hinein. – Ich habe eine Feststellung und drei Fragen.

Meine Feststellung: Sie haben eben gesagt – das war auch vor einiger Zeit das Ergebnis der Enquetekommission „Migration und Integration" –, dass es eigentlich keinen Diagnosebedarf mehr gibt, sondern Handlungsbedarf. Alle wichtigen Positionen wurden längst mehrfach festgestellt, es wird aber nicht gehandelt. Das haben Sie an vielen Punkten sehr gut dargestellt, eben auch noch in Bezug auf die Ministerien.

Die erste Frage: Bei Ihrer Darstellung auf der zweiten oder dritten Folie war zu sehen, dass das Gebiet unterhalb des Landkreises Kassel in der Durchlässigkeit zur oberen Gruppe gehört, bei der Zertifikatsvergabe aber zur unteren Gruppe. Das kann ich mir schlecht vorstellen. Sie haben zwar gesagt, dass sich die vier Dimensionen nicht miteinander in Beziehung bringen lassen, aber ich möchte gerne wissen, wie sich so etwas ergeben kann. Können Sie mir dazu noch etwas sagen?

Zweite Frage: Sie haben gesagt, die Schulen bräuchten Unterstützungsteams. Wie stellen Sie sich das konkret vor? Gibt es dafür Vorbilder? Wir haben die schulpsychologischen Dienste. Wir haben auch dafür gekämpft, dass die Staatlichen Schulämter ihre Positionen und Kompetenzen behalten. Wie sollte so etwas aussehen, damit es wirklich effektiv ist?

Dritte Frage: Am Beispiel der Lesefähigkeit haben Sie von der Flexibilisierung der Curricula gesprochen und gefordert, dass die Kinder individuell und akut gefördert werden müssen, wenn an bestimmten Punkten nachgewiesen ist, dass sie da eine Förderung brauchen. Ist die Unfähigkeit dazu in allen Schulformen gleich entwickelt? Können Sie dazu Aussagen machen, bzw. würden Sie sich das trauen?

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe eine ergänzende Anmerkung zu der angezogenen Diskussion, was das Verhältnis der Verantwortung von Familie und Staat angeht. Es ist gar keine Frage, dass die staatliche Ebene für die Kinder, von denen Sie gesprochen haben, eine Verantwortung übernehmen muss. Das ergibt sich aus dem Jugendhilferecht, das ergibt sich auch aus den meisten Landesgesetzen, in denen der Abbau von Benachteiligungen als Zielsetzung des Schulsystems definiert ist. Daher ist genau das keine Frage. Mit dem Thema werden wir uns ja bei der nächsten Anhörung noch intensiver beschäftigen.

Ich will zwei Problemkomplexe ansprechen. Einer hat uns das letzte Mal schon beschäftigt, nämlich die Frage des Beitrags von – im Wesentlichen – kommunaler Schulentwicklungsplanung. Wir haben das unter dem Aspekt der demografischen Entwicklung betrachtet. Meine Erfahrung aus der kommunalen Perspektive ist – ich war einmal Schuldezernent –, dass wir in der Schulentwicklungsplanung, so wie sie derzeit strukturiert ist, im Grunde überhaupt keine Einflussmöglichkeiten auf wesentliche Elemente von schulischem Erfolg oder Misserfolg haben.

Auf der einen Seite gebe ich Ihnen vollkommen recht: Wir müssen die Verantwortung für die Kinder in unseren Schulträgerbezirken, in unseren Städten und Landkreisen übernehmen. Auf der anderen Seite können wir das in Bezug auf Schule nur sehr, sehr begrenzt. Da, wo es tatsächlich um die Fragen von Unterricht geht – Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsorganisation –, wird von uns verlangt, dass wir den Kranz an Unterstützungsleistungen anbieten – Schulsozialarbeit, teilweise Ganztagsangebot und manches andere mehr; über die Ressourcenfrage will ich an der Stelle nicht reden –, aber da, wo es um das berühmte Kerngeschäft von Pädagogik geht, gibt es keine kommunale Einflussmöglichkeit. Ich würde Sie gerne fragen, ob Sie mir in Folgendem zustimmen: Wenn eine Schulentwicklungsplanung die Fragen in den Blick nehmen würde, von denen Sie hier gesprochen haben, müsste dann nicht die Zuständigkeitsgrenze zwischen dem kommunalen Schulträger und der Landesebene fallen oder anders organisiert werden? Müsste es dann nicht eine gemeinsame Verantwortung geben, die sich allerdings über alle Aspekte des schulischen Lebens erstrecken muss, inklusive des unterrichtlichen Geschehens? – Das war der eine Punkt.

Der zweite Punkt ist: Sie haben von Interventionsteams und einer anderen Form der Intervention gesprochen. Die Schulaufsicht hätte ihre Stunde gehabt und sie verspielt. Gibt es denn irgendwo in der Welt Beispiele, wie man solche Interventionsteams tatsächlich erfolgversprechend in Marsch setzen kann? Wer müsste ihnen angehören, und mit welchen Kompetenzen müssten sie ausgestattet sein?

Sachv. Prof. **Dr. Helmut M. Niegemann:** Sie haben am Anfang dafür plädiert, den Begriff „Chancengleichheit“ wegzulassen. Das kann ich nicht nachvollziehen. Warum sollten Alternativen besser operationalisierbar sein? Chancengleichheit ist natürlich kein eindimensionaler Begriff. Er hat eine Menge Facetten, die aber recht gut operationalisierbar sind. Ich kann institutionell keine Barrieren festmachen, die dem entgegenstehen könnten. Sozioökonomische Aspekte spielen sicherlich nicht die Hauptrolle, vor allem aber die psychologischen können die Entscheidung zur Akzeptanz von Chancen beeinträchtigen. Da gibt es wieder viele Facetten, aber das ist vielleicht eine akademische Diskussion.

Was die Zertifikatsvergabe betrifft, würde ich zur Vorsicht raten. Eigene Untersuchungen im Saarland haben gezeigt, dass dann, wenn ein gewisser politischer Druck da war – dort ging es um den erweiterten Hauptschulabschluss –, die Zertifikatsvergabe angestiegen ist. Es gab aber keine Hinweise, dass auch die Kompetenz angestiegen ist. Es kann nicht reichen, die Zertifikatsvergabe alleine als ein wichtiges Kriterium zu nennen, ohne den Blick auf das Erreichen von Kompetenzzielen zu richten. Das ist ziemlich leicht. Wir können allen einen Abschluss geben.

Abg. **Nicola Beer:** Ich habe das Gefühl, dass Sie gerade nicht auf alle angesprochenen Punkte eingegangen sind, deswegen knüpfe ich noch einmal an die Kompetenzfrage an. Herr May hat schon gesagt, dass die vierte Dimension nicht dargestellt wurde. Ich

habe auch nur im Nebensatz wahrgenommen, dass Sie zu der vierten Dimension keine Daten haben und sie daher nicht einbeziehen. Das finde ich schwierig, weil wir heute wieder nur über Strukturen und Schulformen diskutieren.

Mich interessiert wirklich die Qualität von Unterricht, von individueller Förderung und damit von Schule insgesamt. Ich meine, dabei muss man auch die Kompetenzdimension einbeziehen, weil wir ja nachher messen müssen, ob die Kinder in ihrer individuellen Entwicklung jeweils Fortschritte gemacht haben. Wir setzen uns für einen Fortschrittsindex ein, anhand dessen wir dann auch handeln können. Klar ist: Jede Schule, selbst jede Gruppe, jeder einzelne Schüler hat eine eigene Startsituation. Die Frage ist, ob wir das Geld so effektiv einsetzen, dass der Einzelne und dann in der Addition die Gruppe, die Schule fortschrittliche Entwicklungen nachweist.

Unser Ansatz war, all diejenigen zusammenzubringen, die daran einen Anteil haben. Das wird jetzt zum Teil rückabgewickelt, und man zupft Schulämter, diejenigen, die in der Lehrerbildung, in der Fortbildung, für die Schulinspektion und die Qualitätsentwicklung zuständig sind, wieder auseinander. Man hätte sie auch anders zusammenzubringen können. Es wäre gut gewesen, sie auch institutionell zu verbinden.

Dann habe ich wenig von Qualität gehört, aber viel von Struktur. Sie haben gesagt, bei der Übergangsfrage sei entscheidend, dass eine Schule auf jeden Fall eine gymnasiale Oberstufe hat. Wenn man das zuspitzt, müsste man umgekehrt fragen: Kann denn eine Schule ohne gymnasiale Oberstufe keine gute Schule sein und keinen guten Unterricht machen? Mir ist aufgefallen, dass Sie dabei nicht die Übergangsquoten von Hauptschulen, verbundenen Haupt- und Realschulen oder auch Mittelstufenschulen mit hohem Praxisanteil, den Sie in Ihrem Thesenpapier auch gefordert haben, einbeziehen. Wir haben Übergangsquoten von 59 %, die anschließend eine Oberstufe oder Fachoberstufensysteme besuchen. Meines Erachtens zeigt das eher, dass die Schulen einen guten Unterricht machen, auch für Kinder, die häufig aus großen Systemen heraus auf solche kleineren, übersichtlicheren und deswegen auch stärker individuell fördernden Schulen gekommen sind. Ich stelle schlicht die These in Abrede, dass nur eine Schule mit einer gymnasialen Oberstufe eine gute Schule sein kann.

(Abg. Gerhard Merz: Das war nicht das Argument!)

Herr Prof. **Dr. Berkemeyer:** Das Thema der Schulqualität war bewusst so gewählt. Ich wollte auf den Punkt aufmerksam machen, dass wir angebotsstrukturell Abschlussquoten manipulieren. Das steht erst einmal für sich. Jenseits davon stellt sich die Frage der Schulqualität. Das eine hat mit dem anderen erst mal gar nichts zu tun. Der Hinweis auf die Oberstufe ergibt sich aus den Erfahrungen mit der Berliner Schulreform. Man sieht, dass Schulen, die keine Oberstufe anbieten, von den Eltern deutlich seltener gewählt werden. Das ist auch klar, weil man wieder einen Übergang einbaut. Man weiß, das ist schwieriger. Wenn das System die Schüler halten will, dann geht das.

Zu den Zertifikaten: Glauben Sie denn, dass die KMK bereit wäre, die Zertifikatsvergabe mit dem Kompetenzerwerb in Verbindung zu bringen? Ich hätte nichts dagegen. Aber denken Sie an den Skandal, der in der Bundesrepublik losbrechen würde. Eigentlich wissen alle, wie das ausgehen würde. Man kann ja die Befunde, die wir haben, ein bisschen weiterdenken. Kümmern Sie sich darum. Wir aus der Wissenschaft können das nicht entscheiden. Es ist Ihre Baustelle, das voranzutreiben.

Ich will gleichzeitig sagen: Wenn Sie nicht an Ihre eigenen Zertifikate im Land glauben, dann frage ich mich, wieso nicht. Wenn Sie glauben, dass das so leicht manipulierbar ist, dann würde ich doch in den Ministerien nachfragen, wie das denn sein kann. Ein Zertifikat soll etwas Wertvolles sein, sonst können wir es ja ganz abschaffen. Da muss man in beide Richtungen sehr vorsichtig argumentieren. Ich bin mir auch nicht sicher, ob man den Lehrkräften gerecht wird, wenn man sagt: Ihr verschenkt ja die Zertifikate. – Mir leuchtet die Manipulationsargumentation ein, und ich glaube auch, dass da vielleicht etwas dran ist, gleichzeitig darf man aber nicht so tun, als ob die Vergabe der Zertifikate geradezu willkürlich passiert. Das meinen Sie sicherlich nicht.

(Abg. Nicola Beer: Das hat er auch nicht gesagt!)

Ich bin ja bei Ihnen. Ich will nur sagen: Es ist gefährlich, wenn man sich gegen diesen Indikator wendet. Man entwertet das eigene Schulsystem in Gänze, wenn man sagt: Das ist bei uns sowieso nichts wert. – Das ist ein sehr schwieriger Zusammenhang.

Zur Schulentwicklungsplanung: Ich halte es in der Tat für notwendig, dass wir uns ein Stück weit von den lästigen inneren und äußeren Schulangelegenheiten befreien. Das wäre durchaus sinnvoll – in NRW z. B. gibt es eine starke Regionalisierungsinitiative –, weil man sehen kann, dass die Kommunen teilweise deutlich mehr Interesse an ihren Schulen haben als die Landesregierungen; das zeigen ausgewählte Beispiele. Mit diesem Interesse hat man natürlich ein Pfund. Darum ist es notwendig, es einzubeziehen, aber auch zu betonen, dass die Landesperspektive bedeutsam ist; denn sonst verorten sich die Kommunen gleichsam so, als ob sie überhaupt nicht mehr zu dem Bundesland gehören. Dann spielt das alles in der Entwicklungsperspektive gar keine Rolle mehr. Das ist eine schwierige Synchronisierungsaufgabe, die man institutionell verankern sollte, damit der Diskurs dann auch stattfindet. Es ist ja nicht so, dass überhaupt niemand miteinander redet. Über den Städtetag usw. wird viel dafür getan. Trotzdem könnte ich es mir auf der operativen Ebene bis in die Referatsebene hinein noch ein bisschen ausgeprägter vorstellen, übrigens auch in der Verbindung mit dem Bildungsmonitoring. Die Frage ist ja: Wofür brauchen wir das eigentlich? Jede Kommune macht einen Bildungsbericht, das Land hat einen, keiner weiß voneinander. Die stehen nebeneinander. Wer soll sie eigentlich benutzen? Man könnte einmal überlegen, das besser miteinander zu organisieren, sodass dann auch ein fruchtbarer Dialog über das Monitoring zustande kommt.

Welche Schulform fördert besser? – Seit der Hattie-Studie ist ja alles anders; das haben Sie mitbekommen. Ich bin ein großer Freund davon, an der Stelle wenigstens auf die Differenz zwischen Grundschulen und allen anderen Schulformen hinzuweisen. Offensichtlich gelingt es der einzigen „Gesamtschule“ in Deutschland, deutlich mehr aus ihren Möglichkeiten zu machen als allen anderen Schulen. Ich sage das so undifferenziert, weil es der einzige Befund ist, auf den wir uns wirklich verlassen können, wenn man die IGLU-Daten mit den PISA-Daten vergleicht. Insofern wäre es gut, die Grundschulen wieder ein bisschen mehr im Blick zu haben. Sie machen offensichtlich aus schwierigen Arbeitsbedingungen eine ganze Menge. Das ist die einzige Aussage, zu der ich mich hinreißen lassen würde.

Im Übrigen müssen wir auch bei der Frage der Schulqualität aufhören, so zu tun, als gäbe es dazu nur eine Idee. Man darf nicht so tun, als gäbe es eine Blaupause für den Qualitätsrahmen der Schulinspektionen. Jeder Organisationsforscher würde sagen: Das ist situationsabhängig; man muss sich die Geschichte der Schule und das Personal ansehen. – Sie können nicht mit allen Personen alles realisieren – das geht nicht –, sondern Sie müssen in der Lage sein, mit dem Vorhandenen zu arbeiten. Deswegen mein Plädo-

yer für den Umgang mit Heterogenität auch für die Organisationsform Schule. Das ist ebenfalls wichtig.

Was die Durchlässigkeit angeht, bitte ich noch einmal um schriftliche Nachfrage. Dann könnte ich Ihnen das detailliert aufstellen. Dazu muss ich mir die Daten genau ansehen, damit ich nichts Falsches erzähle. Ich bitte um Verständnis.

Zu den Schulteams: Es gibt internationale Erfahrungen. Dazu kann ich aber im Augenblick nicht detailliert und profund Auskunft geben. Ich denke, man sollte dazu übergehen. Die zweite Phase der Lehrerbildung ist schon ein Schatz, den wir nicht immer gut heben. Sie wissen, dass die Verbindung zwischen erster und zweite Phase schwierig ist. Wenn man nachfragt, dann machen und können das alle, es läuft in jedem Bundesland perfekt. Wenn Sie aber genau hinschauen, dann stellen Sie fest, dass es überall eine Baustelle, eine Schwierigkeit ist. In der zweiten Phase landen mitunter sehr gute Leute an, um die Lehrerausbildung zu machen. Diese Leute könnten in solchen Teams eine gute Säule sein. Sie brauchen sicherlich so etwas wie einen Generalisten, der eine Idee von Beratung und ähnlichen Dingen hat. Sie brauchen vor allem Leute, die nicht das Bedürfnis haben, anderen zu sagen, was sie nicht können. Das ist schwierig. Wie wollen Sie die auswählen?

Die Teams sollten nicht mit einer Inspektionslogik dahin kommen, also mit dem Ansage: „Wir wissen, wie es eigentlich sein müsste“, sondern mit der Idee – das ist bei Schön und Argyris ausgeführt – einer organisationalen Untersuchung. Wir müssen uns anschauen: Was sind die echten Probleme? Manchmal ist nicht die Didaktik das Problem. Es ist natürlich absurd, zu meinen: Wir machen jetzt ein Gruppenpuzzle, und dann wird die Schule besser. – Das sind merkwürdige Diskussionen, die wir zum Teil mit aus der Schulpädagogik lancieren, zu verantworten haben. Man muss wirklich die Problemanalyse in den Fokus rücken und dann gemeinsam mit den Leuten arbeiten. Das hat nichts damit zu tun, wer das ist, sondern damit, wie die Teams arbeiten. Das Rein-raus-Prinzip halte ich für relativ absurd, auch in der Verknüpfung mit Zielvereinbarungen. Bei allem Respekt: Das interessiert doch niemanden, der schlechte Ergebnisse hat. Ich kann Ihnen sagen, wie eine Universität mit solchen Dingen umgeht: genau wie die Schulen auch, selbstbewusst und autonom.

Herr **Nagel:** Zum einen teilen wir Ihre Kritik an der Hattie-Studie. Wir teilen auch Ihre Einschätzung bezogen auf die einzig wirkliche „Gesamtschule“ in der Republik. Das sieht die GEW Hessen ganz genauso.

Zum anderen habe ich mich ein bisschen darüber gewundert, dass Sie mit einem kleinen Zungenschlag gesagt haben: „Da werden die Gewerkschaften wohl Probleme haben“, als Sie davon gesprochen haben, dass man in die Schulen geht, genauer analysiert und Probleme herausarbeitet. Zumindest für meine Gewerkschaft möchte ich ganz deutlich erklären: Damit haben wir überhaupt keine Probleme, wenn es zur Unterstützung führt. Genau das haben Sie ja gesagt.

Wir haben allerdings massive Probleme mit der Praxis. Die haben Sie auch kritisch beschrieben. Also haben Sie eigentlich das beschrieben, womit sich die Gewerkschaften auseinandersetzen müssen, nämlich dass es sinnlose Inspektionen gibt, Zielvereinbarungen, falsche Schuldzuschreibungen und eine falsche Verlagerung von Verantwortung. Wir haben Probleme damit, dass sich die Politik durch solche Mechanismen aus ihrer Verantwortung stiehlt. Das möchte ich noch einmal richtigstellen, weil oft so schnell, einfach und willfährig gesagt wird: die Gewerkschaften. – So ist es nicht. Wir wollen gute

Arbeit. Unsere Kolleginnen und Kollegen leisten in der Regel gute Arbeit. Dort, wo es Probleme gibt, brauchen wir gezielte Unterstützung. Schauen Sie sich einmal an, wie sich die Fortbildungsmöglichkeiten in Hessen in den letzten Jahren entwickelt haben. Da ist radikal abgebaut worden. Genau das wären Unterstützungsmechanismen. Da liegen die Probleme, die wir als Gewerkschaften immer wieder kritisieren werden. Ich denke, das gilt auch für die anderen Gewerkschaften in Hessen; so nehme ich es zumindest wahr.

Noch einmal ganz deutlich: Das war für uns der Punkt, weshalb wir erklärt haben – dabei geht es auch nicht darum, zu sagen, dass die Schulaufsicht versagt hat –, dass wir eine regionale Schulaufsicht brauchen, die diese Dinge sehr viel differenzierter betrachten, sehr viel herausarbeiten und mit Unterstützung aufbereiten kann. Das wollte ich noch einmal richtigstellen. Nicht die Gewerkschaften sind schuld.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich möchte noch einmal auf Ihre anfängliche Darstellung der Kriterien zurückkommen, die ich interessant fand. Sie haben gesagt: Hinter Integrationskraft steckt alles Mögliche, was irgendwie dazu führt, dass möglichst viele Kinder möglichst lange im System zusammenbleiben, bis hin zu Ganztagsangeboten. – Das kann ich mir plastisch vorstellen. Aber wie lautet Ihre genaue Definition von Durchlässigkeit? Wie lautet die Definition – das Thema wurde jetzt schon mehrfach besprochen –, was die Zertifikatsvergabe angeht? Zu den Kompetenzen haben Sie gesagt, es sei schwierig, schwammig, und mehr lasse sich dazu nicht sagen. Die anderen beiden Kriterien hätte ich gerne noch etwas genauer beschrieben. Ich glaube, erst dann lässt sich eine ordentliche Diskussion weiterführen.

Es ist angesprochen worden – das halte ich auch für ein wichtiges Thema –, wie man Qualität steuern kann. Sie haben ein starkes Plädoyer gegen die Qualitätsinspektion und für einen Taskforce-Ansatz gehalten. Mich interessiert der Aspekt: Aufgrund welcher Beobachtungen oder auslösenden Mechanismen ist denn bei dem Thema eine Taskforce einzusetzen und loszuschicken? Denn dann kommt plötzlich durch die Hintertür wieder eine ganze Reihe von Aspekten ins Haus, und es wird inspiziert, Daten werden erhoben, ausgewertet und Qualitäts- oder andere Kriterien miteinander verglichen. Ich glaube, da haben wir in der Tat eine Diskussion im Land.

Eine letzte Bemerkung: Es ist schön, wenn wir feststellen, dass wir in Hessen viele Themen, die Sie deutlich angesprochen haben, schon längere Zeit und auch aktuell im Blick haben. Was beispielsweise die Leseförderung angeht, müssen Sie uns nicht katholisch machen. Auch das Thema „Schulentwicklungsplanung“ ist eine ganz große Baustelle.

Abg. **Karin Hartmann:** Ich möchte die Schulentwicklungsplanung, Stichwort „regionale Disparitäten“, ansprechen. Unabhängig von der Synchronisierungsaufgabe zwischen Land und Schulträgern stellt sich die Frage: Inwieweit müsste eine abgestimmte Schulentwicklungsplanung neu definiert werden, damit sie nicht nur die demografische Entwicklung in der Schulentwicklungsplanung quasi nachvollzieht, sondern steuernd tätig wird? Welche Stellschrauben sehen Sie da sowohl für das Land als auch für die Schulträger?

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Vielen Dank für Ihren interessanten Vortrag, Herr Berkemeyer. – Ich würde gerne auf einen Punkt zurückkommen, der in der Debatte schon eine Rolle gespielt hat, nämlich das Verhältnis von Kompetenz und Zertifikaten.

Das ist ein ganz zentraler Punkt, den wir genau betrachten sollten. Einmal geht es darum, den Zusammenhang zu klären. Wenn große Diskrepanzen – statistisch jedenfalls, ich habe die Zahlen jetzt nicht im Einzelnen im Kopf – zwischen gemessenen Kompetenzen und vergebenen Zertifikaten bestehen, dass man also für die gleiche Kompetenz ganz unterschiedliche Zertifikate bekommen kann, dann ist das allein schon ein sehr wichtiger Befund. Wenn das dann noch lokal, regional oder auch – um auf Herrn Gülegen einzugehen – über bestimmte soziale Gruppen gestreut ist, ist das ein interessanter Punkt.

Wir sollten uns klarmachen – wenn Sie mir diese Marx'sche Terminologie gestatten –, dass die Kompetenz sozusagen die Gebrauchswertseite des Schulgeschehens beschreibt – natürlich aus der Sicht der Verwertung seitens der Wirtschaft –, und die Zertifikatsseite beschreibt den Tauschwert, nämlich: Die Zertifikate sind ein Medium der Kommunikation zwischen dem Erziehungssystem und einem anderen Funktionssystem der Gesellschaft, wie Geld oder ein anderes Medium. Die Zertifikate haben einen bestimmten Kurswert. Sie sind aus der Perspektive der Individuen die entscheidenden Kriterien für die Frage der Teilnahmemöglichkeiten usw. Das heißt, wir müssen uns klar darüber sein, dass die Disparitäten – ich finde es sehr interessant, wie Sie das machen – in den verschiedenen Dimensionen jeweils unterschiedliche Bedeutung für unterschiedliche Bezugsgrößen, also auch Bezugssysteme haben.

Sachv. Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Ich möchte noch kurz auf zwei Themen eingehen. Eine wichtige Frage ist für mich – sie ist auch in der Diskussion schon aufgekommen –: Was machen wir eigentlich mit den Monitoring-Ergebnissen, insbesondere mit den Ergebnissen der Schulinspektion, wenn sie nicht dazu führen, dass tatsächlich Unterrichtsentwicklung generiert wird? Es war von einer Taskforce die Rede. Man muss auf jeden Fall systematisch gucken, wo die großen Probleme sind und dann tatsächlich da intervenieren.

Wie kann man die Ansicht haben – wie viele Schulen gibt es Hessen?, in Nordrhein-Westfalen sind es über 6.000, das ist ein riesengroßes Projekt –, bei mehr als 2.000 Schulen von der Politik aus Qualitätsentwicklung des Unterrichts betreiben zu wollen? Wie wollen Sie als Politiker das machen? Sie müssen sich mit den strukturellen Fragen auseinandersetzen.

Eine strukturelle Frage wäre: Was machen wir mit den Inspektionsergebnissen? Wo intervenieren wir? Wie können wir Innovation und Verbesserung anbringen, und zwar da, wo die Situation aus dem Ruder zu laufen droht? – Ob die Gewerkschaften da immer so konstruktiv sind, wage ich zu bezweifeln, Herr Nagel. Es wäre schön, wenn das so wäre; denn es geht um die Kinder und deren Zukunft. Ich würde gerne sehen, dass wir es hinbekommen, tatsächlich da positiv zu intervenieren, zu unterstützen – da bin ich ganz auf der Seite der Gewerkschaften –, wo die Sache den Bach runtergeht. Da wir nicht alles leisten können, halte ich die Idee, die Du mehrfach angerissen hast und die hier aufgenommen worden ist, für sehr wichtig. Das müssen wir weiterverfolgen. Wie kann eine Intervention, eine Verbesserung da aussehen, wo die Kinder eben zurückgelassen werden? Ich möchte noch einmal wiederholen, dass es um das Thema „Kein Kind zurücklassen" geht. Ich nehme das ernst.

Den zweiten Bereich haben wir ja gar nicht aufgenommen. Ich wüsste auch nicht, wie die Politik das besser machen könnte; ich bin kein Politiker. Aber es ist schon verwunderlich, zu sehen, dass so ein großes gesellschaftliches Thema wie Bildung tatsächlich zu 90 % von Schulmenschen und Bildungspolitikern behandelt wird und mit den anderen –

ich teile Deine Auffassung – kaum kommuniziert wird, z. B. mit Städteplanern, mit Menschen im Gesundheitswesen, mit Sozialpädagogen. Selbst die Kommunikation von Bildungsleuten mit Sozialpädagogen findet doch in der Praxis gar nicht statt. Für Sie als Politiker wäre doch die Frage interessant: Wie kann man da besser ins Gespräch kommen und Bildung zum großen öffentlichen Thema machen? Vielleicht wäre die Enquetekommission ein gutes Instrument, um das in einer öffentlichen Debatte und nicht nur in einem öffentlichen Raum, der mit den 40 Leuten hier auch nicht so richtig öffentlich ist, aufs Tapet zu bringen.

Abg. **Daniel May:** Ich möchte ein Statement abgeben und noch eine Frage stellen, was die regionalen Unterschiede angeht, die Sie für unser Bundesland dargestellt haben, und wie wir damit umgehen sollen. Die provokante These: „Muss das denn überhaupt lokal, kommunal gemacht werden?“ wird sich, glaube ich, aus praktischen Gründen nicht stellen. Es würde einen derartigen Organisationsaufwand bedeuten, die kommunalen Schulträger ins Land zu überführen – das wird nicht gehen.

Gleichwohl heißt das nicht, dass wir uns der Frage nicht stellen sollten. Ich nehme schon ernst, was Sie dargestellt haben, dass es beispielsweise in Bezug auf die Abbrecherzahlen Unterschiede gibt. Das ist für mich erst einmal nicht erklärbar, obwohl ich meine, eine gewisse Übersicht über das Land Hessen zu haben. Ich denke, man sollte die kommunalen Schulträger erst einmal in Kenntnis darüber setzen, dass es diese Unterschiede gibt; die ist nicht unbedingt vorhanden. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen: Das wird zu Überraschungseffekten führen.

Die Frage, die sich daran anschließt, ist: Wie befähigen wir die Leute vor Ort, die richtigen Schlüsse daraus zu ziehen? So ganz selbsterklärend ist das, was Sie dargestellt haben, nicht, um es vorsichtig zu sagen. Die Frage ist: Wie schaffen wir es, die Leute vor Fehlschlüssen zu bewahren? Ich möchte Sie bitten, dazu noch etwas zu sagen; denn es wird schon Überraschungseffekte geben.

Herr **Engelhardt:** Ich möchte auf das Thema „kommunale Schulträger“ zu sprechen kommen, weil ich Ihre Ausführungen ein Stück weit als widersprüchlich empfinde. Sie haben in Ihrem Vortrag nicht nur darauf hingewiesen, dass es regionale Probleme gibt, sondern auch, dass die Integration von Schule in den Kiez hinein – ich würde eher Region sagen, weil wir keine Großstadt sind – sehr wichtig sein kann. Wie soll denn bitte, wenn Schulentwicklung nicht mehr von den kommunalen Schulträgern wahrgenommen wird, die auch Jugendhilfeträger sind, die sehr viele Angebote des Lernens organisieren – Musikschule, Volkshochschule –, die für Kindergärten zuständig sind etc., die Integration in den Kiez hinein stattfinden?

Wir haben gleichzeitig – das werden Sie ja auch verfolgen – die Entwicklung zur Bildungsregion, d. h. Schulentwicklungsplanung nicht nur als Planung von Gebäuden, sondern als Planung einer engen Verzahnung aller Bildungspartner. Genau das ist das Entwickeln von Schule in den Kiez hinein. Warum sollen wir dann über die Schulträgerschaft diskutieren?

Herr Prof. **Dr. Berkemeyer:** Ich habe lange Jahre Kommunalisierungsprozesse begleitet. Es sind ja keine Regionalisierungsprozesse, streng genommen sind es Kommunalisierungsprozesse, die immer an den Gebietskörperschaften enden. Das ist schon ein Prob-

lem, weil sich die Menschen nicht an Gebietskörperschaften halten. Das sieht man an Pendlerquoten usw. Da beginnt das Ganze schon zu wackeln.

Ich will noch einmal klar sagen: Ich bin beeindruckt, wie viel Engagement die Kommunen bei diesem Thema zeigen. Sie müssten das überhaupt nicht, sie könnten sich auch auf andere Dinge konzentrieren. Ich will auch nicht sagen, dass sich die Kommunen herausziehen sollen, ich glaube nur nicht, dass es gelingen kann, eine Schulentwicklungsplanung für ein Bundesland zu organisieren, indem man jede Kommune organisieren lässt.

Sie haben nach Stellschrauben gefragt. Ich will ein Beispiel nennen: Eine Landrätin in einem mir nicht bekannten Bundesland hat formuliert, sie würde gerne eine Schulform gründen, die vollständig inklusiv ist, die sei aber zu teuer. Wir müssen über die Finanzierung der Schulentwicklungsplanung sprechen. Es kann ja nicht sein, dass, wenn die Kommune schon eine inhaltliche Entscheidung treffen kann, die am Ende durch den Haushalt infrage gestellt wird. Jetzt kann man sagen: Dann muss die Kommune eben umschichten, dann kann sie sich das erlauben. – Aber Sie wissen selber viel besser als ich, wie die Haushalte der Kommunen mitunter aussehen.

Für ein klares Votum von Landesseite, dass es z. B. aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive gegeben ist, dort ein inklusives Schulsystem aufzubauen – dabei muss man sich auch über Finanzierungsfragen unterhalten, daran hängt ja sehr viel, was die Dinge sehr kompliziert macht –, für eine Unterstützung von Landesseite, damit eine Landrätin eine richtige Idee mit ihren Kollegen umsetzen kann, halte ich die gemeinsame Planungsverantwortung für notwendig. Ich sehe nicht, wie man sonst an die Disparitäten herankommt, wenn jede Kommune das alleine macht. Ich sage nicht, dass wir es zentralisieren sollen, aber wir brauchen die Austauschsysteme, und das hat etwas mit dem Monitoring zu tun, auf das Wolfgang Boettcher zu Recht hingewiesen hat. Es ist doch ein Irrsinn, den wir im Augenblick betreiben, dass wir Hunderte von Bildungsberichten auf den Weg bringen. Das ist kaum zu kommunizieren. Sie werden auch wechselseitig kaum zur Kenntnis genommen. Die Frage ist: Was brauchen wir eigentlich?

Ich meine – und mache noch einmal Werbung für den Chancenspiegel –: Wenn der Chancenspiegel zu bestimmten Indikatoren Daten auf kommunaler Ebene bereithält, dann ist das doch eine Möglichkeit, sich auch interkommunal in Angebotsfragen, in Entwicklungsfragen zusammenzusetzen. Das müssen nicht immer alle Kommunen gleichermaßen sein. Aber dort, wo man den Eindruck hat, es sei ratsam, über die Strukturfragen zu sprechen, braucht man doch ein Instrument. Wenn dann jede Kommune mit ihrem Bildungsbericht kommt, ist der Prozess im Schulentwicklungsplan tot, bevor er angefangen hat, weil niemand jeden Plan lesen wird. Wer schon einmal einen Schulentwicklungsplan gesehen hat – Sie haben das –, der weiß, wie abturnend das ist. Wenn Sie dann sechs davon lesen sollen, um ins Gespräch zu kommen, ist das schwierig.

Sie brauchen ein gemeinsames Monitoringinstrument. Das heißt ja nicht, dass die Kommunen nicht trotzdem etwas erstellen können, aber sie brauchen etwas Gemeinsames, sonst können sie nicht gemeinsam reden. Das wird dann nicht funktionieren. Jeder behauptet ja: Bei uns sind die Daten aber anders, das kommt anders zustande. – Das ist eine große Schwierigkeit. Sie brauchen gemeinsame Dokumente, die man nutzen kann.

Das ist auch das Problem beim Aufbau des Monitoringsystems. Fragen Sie doch einmal in den Ministerien, welche Arbeitsgruppe wovon weiß und wie die Daten genutzt werden. Ich rate jedem Bundesland: Seid doch ehrlich, baut ein Controlling auf, und nennt das auch so. Jede Großorganisation benötigt ein Controlling. Die Gesellschaft erwartet

ein leistungsfähiges Schulsystem. Dazu muss man etwas sagen können. Deswegen braucht man das Controllinginstrument.

Sie haben nach dem Anlasspunkt gefragt: Wann soll man in die Schulen hineingehen? Solch ein Controllinginstrument könnte als Längsschnittinstrument die amtliche Statistik sein. Sie ist hinreichend, preiswert und liegt ohnehin vor. Damit kann man beispielsweise bei hohen Abbrecherquoten in die Schulen gehen und nach den Ursachen forschen. Es geht nicht darum, zu sagen – da gebe ich Ihnen völlig recht –: „Ihr habt einen schlechten Job gemacht", sondern wir müssen fragen: Wie kommt es dazu, dass die Abbrecherquote bei euch dauerhaft hoch ist? Mit dieser offenen Fragehaltung müssen wir hineingehen. Dann muss man gemeinsam schauen, was man machen kann, und die entsprechende Unterstützung zur Verfügung stellen.

Dazu gehören übrigens auch unangenehme Wahrheiten wie z. B., gute, fähige Kollegen mal zu versetzen. Jetzt möchte ich hören, ob die GEW immer noch bei mir ist. Es geht um das Recht, Beamte auf Zeit zu versetzen, um einen Schulstandort nachhaltig nach vorne zu bringen. Die Schulaufsicht weiß immer, wer ein guter Mann oder wer eine gute Frau ist. Das Schlimme ist: Sie bleiben dann an einem Ort. – Ich hoffe, dass das auf Zustimmung stößt; denn ich halte es für notwendig, das eine oder andere auch über Personalaustausch auf den Weg zu bringen. Das ist eine große Ressource, die uns das Beamtenrecht – so wie ich es verstehe – gibt. Das müsste man in diesem Kontext möglicherweise ein bisschen verstärken. Da kann man sich auch Anreize vorstellen.

Vorsitzender: Vielen herzlichen Dank, Herr Prof. Berkemeyer. Das war ein sehr lebendiger Teil. – Ich begrüße nun Frau Prof. Karin Bräu und freue mich auf Ihren Vortrag.

Frau Prof. **Dr. Karin Bräu:** Auch ich möchte mich ganz herzlich für die Einladung bedanken. Eine schriftliche Stellungnahme habe ich Ihnen bereits übersandt. – Die erste Frage Ihres Fragenkatalogs fand ich sehr interessant und möchte da Herrn Berkemeyer folgen. Das ist eigentlich keine wissenschaftliche, sondern eine normative Frage. Ich werde diesbezüglich eine Position präsentieren, wie ich mir Chancengleichheit vorstelle, und die vertrete ich, glaube ich, nicht allein.

(Präsentation)

Die Zusammenhänge zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischem Status bzw. Migrationshintergrund fasse ich in meinem Vortrag nur ganz kurz zusammen; ein paar Daten habe ich in dem Papier ausgeführt. Wenn Sie Rückfragen zu einzelnen Punkten haben, habe ich auch im Anhang noch einige Folien, anhand deren ich darauf eingehen könnte. Ich fasse das kürzer zusammen, weil mir der dritte Punkt wichtig ist, nämlich: Woran liegt die Chancenungleichheit? Dazu werde ich ein paar Faktoren vorstellen. Bei den Maßnahmen halte ich es wie Herr Berkemeyer – aber das gilt für alle Maßnahmen –: Nicht alles ist niet- und nagelfest gesichert. Hierzu gibt es aber ein paar Vorschläge, über die man diskutieren kann.

Ich komme zur Definition von Chancengleichheit, wobei ich sagen muss, dass ich die Begriffe „Chancengleichheit" und „Bildungsgerechtigkeit" nicht in der Weise differenziere. Beides ist dann erreicht, wenn alle die gleichen Chancen haben, d. h. wenn Bildungserfolge – die kann man mit verschiedenen Indikatoren messen – unabhängig von leistungsfremden Merkmalen sind.

Chancenungleichheit liegt dann vor – ich benutze hier eine Formulierung des Soziologen Stefan Hradil –, wenn wertvolle Güter – und ein hoher Abschluss ist ja solch ein wertvolles Gut – auf einige gesellschaftliche Gruppen mehr verteilt sind als auf andere. Der Begriff – das schreibe ich dazu – bedeutet nicht automatisch, dass hier bewusst diskriminiert wird, sondern Chancenungleichheit liegt dann vor – man muss sich Gedanken darüber machen, woran das liegt –, wenn es statistisch relevant ist, dass bestimmte Gruppen mit bestimmten Merkmalen schlechter abschneiden als andere.

Als politische oder gesellschaftliche Aufgabe möchte ich formulieren: Benachteiligungen dürfen nicht von der Schule reproduziert werden – auch Benachteiligungen, die möglicherweise aus der Familie oder aus den Aufwachsbedingungen stammen –, sondern ihnen muss so weit wie möglich entgegengewirkt werden.

Ich werde mich jetzt sehr stark auf die Benachteiligten konzentrieren, möchte aber wie Herr Berkemeyer betonen: Ich meine damit nicht, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler förderwürdig sind.

Es gibt einen deutlichen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungserfolg – ich habe das jetzt auf eine Folie zusammengekürzt –, der sich bei allen Indikatoren, die man dafür heranziehen kann, zeigt: Bildungsbeteiligung, Übergänge, Kompetenzmessungen, Abschlüsse, Übergänge in Ausbildung, Studium, Beruf usw. Dieser Zusammenhang ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern – es gibt ihn in der ganzen Welt, so auch in Deutschland und in Hessen – relativ hoch. Aus den PISA-Daten zwischen 2000 und 2012 lässt sich ablesen, dass es eine ganz zarte Entwicklung hin zu einer nicht mehr ganz so engen Kopplung gibt. – Das zunächst als Hoffnungsschimmer.

Es gibt auch einen deutlichen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Wenn man aber genau hinschaut und Migrationshintergrund noch einmal nach dem sozioökonomischem Status aufschlüsselt, dann kann man sagen: Der größte Teil dieses Zusammenhangs lässt sich durch den sozioökonomischen Status erklären, und zwar weil Familien mit Migrationshintergrund überproportional häufig einem niedrigen sozioökonomischen Status angehören. Anhand verschiedener Daten kann man trotzdem nachweisen, dass Kinder mit Migrationshintergrund und einem niedrigen sozioökonomischen Status noch einmal eine leichte Kumulierung von Benachteiligung erfahren. In der Sekundarstufe I bleiben sie z. B. wesentlich häufiger sitzen und werden auch häufiger abgestuft als Kinder ohne Migrationshintergrund auf dem gleichen sozioökonomischen Level.

In Hessen – das sind Daten, die für ganz Deutschland gelten – wirken Selektionsmechanismen schärfer als im Bundesdurchschnitt. Die Durchfallquoten, also die Sitzenbleiberquoten, die Rückstellungen vor der Einschulung sind höher als im Bundesdurchschnitt. Auch das trifft die Gruppen mit niedrigem sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund stärker als andere, sodass sich die soziale Disparität etwa zwischen dem fünften und dem neunten Schuljahr steigert.

Ich belasse es hierbei, was die Feststellung betrifft, dass es eine Chancenungleichheit gibt. Wie gesagt, wenn Sie Wünsche nach näheren Daten haben, kann ich die mit meinen Folien nachliefern.

Ich möchte jetzt stärker auf die Faktoren für Bildungserfolg eingehen und orientiere mich zum einen an dem französischen Soziologen Boudon, der zunächst einmal von den primären Herkunftseffekten spricht. Das sind die Unterstützungs- und Förderaktivitä-

ten, die Fördermöglichkeiten, das Anregungspotenzial, das eine Familie einem Kind mitgibt.

Ich will dazu nur zwei Beispiele nennen – das ist sehr vielfältig –, erstens das, was die Literatur als „30 Million Word Gap“ bezeichnet. Bis zum dritten Geburtstag haben Kinder je nach Schichtzugehörigkeit unter Umständen 30 Millionen Wörter weniger gehört und waren weniger Sprache „ausgesetzt“ als andere Kinder.

Ein anderes Beispiel aus dem aktuellen Bildungsbericht betrifft zusätzliche Bildungsangebote für sechsjährige Kinder, die kurz vor der Einschulung sind. Die gelben Balken links stehen für einen niedrigen sozioökonomischen Status, die blauen Balken rechts für einen hohen. Sie sehen, wie sie von links nach rechts ansteigen. Besonders deutlich ist der Unterschied im Bereich der Musik. Der Anteil an Kindern aus den oberen Schichten, die eine musikalische Früherziehung machen, ist fünfmal so hoch. Selbst bei den Sportangeboten sind es mehr als anderthalbmal so viele, bei den Sprachen doppelt so viele. Das ist das, was man unter primären Herkunftseffekten subsumieren kann.

Ein weiterer Faktor sind Effekte der Übergangsempfehlungen. Da wird es jetzt sehr viel heikler, vielleicht auch für die Politik. Es geht nämlich um Dinge, die man als „institutionelle Diskriminierung“ bezeichnen kann. „Institutionell“ heißt nicht unbedingt, dass es sich um eine gezielte persönliche, eine bewusste Form der Diskriminierung handelt, sondern die Strukturen – eingebettet in eine gesellschaftliche Grundhaltung – und die Organisationsform wirken diskriminierend. Es gibt z. B. bei der Übergangsempfehlung von der Grundschule auf die weiterführende Schule den Befund, dass Lehrerinnen und Lehrer bei mittleren Leistungen Kindern aus bildungsnahen Familien eine Gymnasialeignung viel eher zutrauen als Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Die müssen eine deutlich höhere Leistung erbringen.

Das lässt sich frappierend anhand der Daten in dieser Tabelle aufzeigen. Hier wird deutlich – vorhin war die Rede von dem Zusammenhang von Kompetenzen und Zertifikaten –, was damit gemeint sein könnte, wo Ungerechtigkeiten liegen könnten. Links sehen Sie eine Eingliederung des sozioökonomischen Status nach Berufsgruppen; das habe ich auch in meinem Text geschrieben. Die Schwierigkeit ist, dass das nicht immer gleich gemessen, gleich definiert wird. Das gilt auch für den Migrationshintergrund. Deswegen lassen sich die Daten und Studien auch nicht immer miteinander vergleichen. Hier ist es jetzt eine Unterteilung nach Berufsgruppen, wobei darin meiner Meinung nach ein Fehler steckt; dies habe ich aus der IGLU-Studie kopiert. In der Stufe V oder VI muss es nicht „Facharbeiter und leitende Angestellte“ heißen, sondern „Arbeiter mit Leitungsfunktion“.

Zur mittleren Spalte: Die Punkte stehen für die Ergebnisse, die Kompetenzen, die bei IGLU gemessen wurden. Dann wurde geschaut: Welche Übergangsempfehlung haben die Kinder, die getestet wurden – nach IGLU wird im vierten Schuljahr getestet, 500 ist der Index, der internationale Mittelwert –, bekommen? Dann kann man eine lineare Liste aufmachen. „Kritischer Wert“ heißt dabei: Ab dieser Punktzahl ist die Wahrscheinlichkeit fifty-fifty, dass eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen wird. Sie sehen: Die Punktwerte werden umso höher, je niedriger der soziale Status der Berufsgruppe angesiedelt wird. Kinder aus Familien der oberen Dienstklasse haben bei einem Wert von 537 eine 50-%-Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, während die Kinder ungelernter Arbeiter fast 80 Punkte mehr erbringen müssen, um den kritischen Wert zu erreichen.

Zu der rechten Spalte – Gymnasialpräferenz der Eltern – komme ich gleich noch.

Der Faktor „Empfehlung der Grundschullehrerinnen“ wird durch die sekundären Herkunftseffekte nach Boudon noch einmal gesteigert. Bei den sekundären Herkunftseffekten geht es um die Entscheidung, die Eltern für eine Schule treffen. Die ist darüber hinaus sozial selektiv; denn Eltern, die Akademiker sind oder zur oberen Dienstklasse gehören, entscheiden sich sehr viel häufiger für das Gymnasium, selbst wenn das Kind keine Gymnasialeignung bekommen hat. Umgekehrt gibt es durchaus Familien, die sich trotz Gymnasialempfehlung nicht für das Gymnasium entscheiden. Wenn ich noch einmal auf die Tabelle zurückgehe, sehen Sie, dass es eine ähnliche Erhöhung der Punktwerte auch aufseiten der Eltern gibt.

Hier will ich Ihnen den Zusammenhang, auch wenn Sie die Zahlen nicht im Detail lesen können, zum Verlauf von Übergangsentscheidungen zeigen. Auch dort werden die sekundären Herkunftseffekte und die Effekte durch die Übergangsempfehlungen deutlich; es wird allerdings nicht nach sozioökonomischem Status unterschieden.

Zum oberen Balken: Die Eltern wurden im Laufe des vierten Schuljahres ihrer Kinder gefragt, welche Schulform sie für ihr Kind wünschen. Sie sehen: 57 % wünschen das Gymnasium, 29,4 % die Realschule, 3,4 % die Hauptschule, die restlichen 10 % Gesamtschulen.

Jetzt schaut man sich an, welche Empfehlung die wirklich bekommen haben. Wenn wir die 57 %, für die das Gymnasium gewünscht wird, gleich 100 % setzen, stellen wir fest: Zwei Drittel dieser Schüler bekommen tatsächlich eine Empfehlung für das Gymnasium. Von diesen gehen dann auch 92 % aufs Gymnasium. Ehrlich gesagt, mich überraschen die 8 %, die auf das Gymnasium gehen möchten, eine Gymnasialempfehlung bekommen und dann trotzdem eine andere Schulform wählen, fast ein bisschen. Aber der Übergang ist auch unproblematisch.

Schauen wir uns diejenigen an, deren Wunschschulform das Gymnasium ist, die aber eine Realschul- oder eine Hauptschulempfehlung bekommen: Auch von den Schülern, denen die Realschule empfohlen worden ist, gehen 29 % aufs Gymnasium, und selbst von denen, die eine Hauptschulempfehlung bekommen haben, gehen noch 13 % aufs Gymnasium und ca. 10 % auf Gesamtschulen.

Man kann hier keinen direkten Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status herstellen, aber man kann sehen, dass die Entscheidungen von Eltern – die tatsächlich gewählte Schulform – sehr stark sozial abhängig sind. Schauen Sie sich einmal diejenigen an, die die Hauptschule als Wunschschulform angeben: Von den Kindern, deren Eltern antworten: „Es ist in Ordnung, wenn mein Kind auf die Hauptschule geht“, bekommen 80 % tatsächlich eine Hauptschulempfehlung. Aber 2 % bekommen eine Gymnasialempfehlung. Ich denke, diese Schüler sind interessant. Nur 25 % gehen tatsächlich auf ein Gymnasium; viele dagegen entscheiden sich für eine Realschule oder eine Gesamtschule. Hier wirken wahrscheinlich die sekundären Herkunftseffekte.

Ich möchte die Effekte der Übergangsempfehlungen – das, was da geschehen kann – mithilfe von zwei Zitaten illustrieren. Sie stammen aus einer Studie von Mansel/Spaiser, die Jugendliche mit Migrationshintergrund zu ihren Erfahrungen im Schulsystem interviewt haben. Um zu verdeutlichen, wie die Wirkmechanismen an dieser Stelle sind, lese ich Ihnen ein Zitat vor. Ein Schüler sagt:

Zum Beispiel hatte ich Noten, um zur Realschule gehen zu können, aber mich hat man auf eine Hauptschule geschickt. Mir hat irgendjemand in die Beurteilung geschrieben,

ich könnte mich nicht konzentrieren und sonst was. Deswegen hat die Realschule mich nicht angenommen. Deswegen musste ich zur Hauptschule ...

Sich konzentrieren können: Es gibt auch Lehrer, die sagen – das geht aus Interviews hervor –: „Ja, der könnte vielleicht auf ein Gymnasium gehen, aber die Eltern können nicht gut helfen“, oder: „Auf dem Gymnasium gibt es keine Sprachförderung; vermutlich hilft man dem Kind mehr mit einer Realschulempfehlung“. Ich will damit sagen, dass ich den Lehrerinnen und Lehrern nicht unterstelle, dass sie diskriminierend wirken wollen. Sie versuchen möglicherweise, die Kinder zu schützen. Faktisch wirkt es aber diskriminierend, weil sie andere Leistungen erbringen müssen, um dieselbe Schulform wie andere schaffen zu können.

Wenn man sich diese drei Effekte als Begründungen für die Ungleichheiten bei den Bildungserfolgen vor Augen führt, kann man sich überlegen, was man dagegen tun kann. Ich habe hier relativ salopp ein paar Maßnahmen aufgeführt. Die primären Herkunftseffekte lassen sich letztendlich nur durch Fördermaßnahmen auf den verschiedenen Ebenen kompensieren: Es muss so früh wie möglich etwas nachgeholt werden, was von der Familie nicht oder weniger gut geleistet wurde. Ich halte, was solche Frühfördermaßnahmen betrifft, finanzielle Anreize, ein Kind nicht in eine Kindertagesstätte zu schicken, für nicht besonders zielführend.

Ich möchte besonders Fördermaßnahmen mit Blick auf den Spracherwerb hervorheben. Es geht nicht so sehr darum, Deutsch als Alltagssprache zu erlernen. In der Schule wird eine ganz besondere Sprache verlangt, und die ist auch notwendig, um anspruchsvollere Sachverhalte darstellen zu können. Um höhere Abschlüsse erreichen zu können, aber auch – das ist das, was die Schule erreichen möchte – um die Schüler in die Lage zu versetzen, zu diskutieren, zu analysieren und zu interpretieren, bedarf es einer bestimmten Form von Sprache. Wenn man ein Protokoll schreiben und darstellen will, was jemand gesagt hat, braucht man die indirekte Rede, was die Beherrschung des Konjunktivs und bestimmter anderer Sprachformen bedeutet. Es genügt nicht, im Alltag Deutsch sprechen zu können, sondern man benötigt eine spezifische Sprache. Auch das bringen Kinder aus – wie ich es einmal vereinfachend sage – Akademikerfamilien sehr viel eher mit als Kinder, in deren Haushalten wenig bzw. wenig an der Schriftsprache orientiert gesprochen wird.

Es geht also um eine Förderung des Erwerbs einer Bildungssprache von der frühen Kindheit an über alle Altersstufen und Schulformen hinweg. Ich plädiere für eine integrierte Sprachbildung, also nicht so sehr dafür, Sprachförderkurse in jedem Schuljahr anzubieten und sozusagen die Kinder auszusuchen, die dorthin gehen, sondern dafür, das in Form einer Maßnahme zu machen. Das ist in den letzten Jahren vor allem durch das Projekt FoerMig etabliert und ausgebaut worden. Man hat es auch relativ gut mit Materialien versehen. Diese Art von Sprachbildung trägt sicherlich dazu bei, die primären Herkunftseffekte ein bisschen abzumildern. Man wird sie nicht auflösen können; das ist völlig klar.

Der zweite und der dritte Punkt zielen auf die Schulstruktur ab. Das wird dann wirksam, wenn es Selektionsstufen gibt, wenn also Übergangsentscheidungen von Elternwünschen und Lehrerempfehlungen abhängen. Unter diesem Aspekt muss man dafür plädieren, weniger Selektionsstufen zu haben und Schulen mit mehreren Bildungsgängen zu etablieren.

Was die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern betrifft: Um etwa die Sprachförderung in allen Schulformen, in allen Altersstufen und in allen Fächern zu gewährleisten, muss

man die Lehrerinnen und Lehrer sowie selbstverständlich auch die Erzieherinnen und Erzieher gut ausbilden. Ich nenne drei Aspekte, die zwingend in das Curriculum der Lehrerausbildung einfließen sollten – was nicht bedeutet, dass das nicht schon zum Teil der Fall ist. Aber z. B. die Sprachförderung ist einzig in Nordrhein-Westfalen als verbindliches Modul für alle Lehramtsstudiengänge und für sämtliche Fächer – nicht nur im Fach Deutsch oder im Fach Deutsch als Fremdsprache – fest etabliert worden. Die Sprachbildung sollte also generell ein Thema sein. Es sollte auch ein Verständnis für die Datenlage und für die Problematiken von Bildungsungleichheit vermittelt werden.

Da Sie in Ihrem Fragebogen die Hattie-Studie angesprochen haben: Ich bin, obwohl ich sie beeindruckend finde, ein bisschen skeptisch, was die Nutzbarkeit dieser Studie betrifft. Wenn man etwas herausziehen möchte: Es werden bestimmte Faktoren von Unterrichtserteilung angeführt, die man aus anderen, zum Teil auch aus deutschsprachigen Studien kennt, etwa Merkmale lernförderlichen Unterrichts und Lehrerhandelns, z. B. die kognitive Aktivierung und das Classroom Management. Ich bin da ein bisschen vorsichtig, denn eine Lehrerausbildung, die allein auf die Einzelmerkmale nach Hattie setzt – das sagte Herr Berkemeyer –, hat eine relativ geringe Wirkung. Deshalb muss man ein bisschen schauen, wie man diese Faktoren benennt.

Das war mein Vortrag. Jetzt werde ich auf Ihre Fragen reagieren.

Vorsitzender: Wir sammeln die Fragen. – Als Erste hat sich Frau Dr. Gerarts gemeldet.

Sachv. **Dr. Katharina Gerarts:** Frau Prof. Bräu, ganz herzlichen Dank für diesen sehr interessanten Vortrag. Ich fand es sehr hilfreich, so detailliert dargestellt zu bekommen, inwieweit der Bildungserfolg tatsächlich mit dem sozioökonomischen Status und auch mit dem Migrationshintergrund zusammenhängt. Sehr wichtig fand ich auch, dass Sie darauf hingewiesen haben, dass – das zeigt auch der aktuelle Migrationsreport – nicht allein der Migrationshintergrund den Bildungserfolg beeinflusst, sondern dass der sozioökonomische Status tatsächlich das entscheidende Merkmal ist. Ich finde es ganz wichtig, das festzuhalten.

Ich habe mich in dieser Runde schon als Kindheitsforscherin geoutet. Ich finde es ganz wichtig, auch die Perspektive derjenigen einzubeziehen, über die wir hier immer sprechen. „Kein Kind zurücklassen“ ist das Thema, wie immer wieder gesagt wurde. Verschiedene Studien über Kinder zeigen das, was auch Sie jetzt zum Ausdruck gebracht haben, nämlich dass Kinder sogar schon ab dem Alter von sechs Jahren ein starkes Empfinden dafür haben, dass ihre Bildungschancen niedriger sind, je nachdem wie der Bildungshintergrund und der soziale Hintergrund sind. Wenn wir die Kinder befragen, zeigt sich ganz deutlich, dass in die Zukunft gerichtete Aspirationen geringer sind, je niedriger der sozioökonomische Status ist. Ich finde es sehr wichtig, das zu beachten.

Insofern habe ich jetzt eine Frage zu den Maßnahmen, die Sie zum Schluss dargestellt haben. Ich würde gern wissen, ob Sie es nicht auch so sehen, dass wir bei den Kindern mit einer stärkeren Kompetenzförderung, z. B. was die Sprache angeht, ansetzen sollten, um die Möglichkeiten zur Teilhabe oder zur kindlichen Partizipation zu verbessern. was bei den Kindern selbst Veränderungen hervorrufen könnte, die die Wirksamkeit zwischen sozioökonomischem Status und Bildungserfolg abmildern könnten. Ich wüsste gern, welche Möglichkeiten Sie da sehen.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Auch von mir vielen Dank für diesen Vortrag. Ich möchte zwei oder drei Fragen stellen, an die sich vielleicht eine kleine Detailfrage anschließt.

Erste Frage. Ich wüsste gern – Sie haben das vielleicht implizit gesagt –, welche Rolle bei dem ganzen Komplex der Definition von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit nach Ihrem Verständnis die individuelle Begabung spielt. Dahinter steckt die Frage: Was lässt sich in der besten aller Welten überhaupt kompensieren? Oder müssen wir einfach die zutiefst ungerechten Ausgangsvoraussetzungen zur Kenntnis nehmen, die darin begründet sind, dass Menschen unterschiedlich sind? Das kann man auch so bewerten. Das wüsste ich gern, denn eine Antwort darauf definiert für mich, welchen Handlungshebel ich suche bei welchem maximalen Ziel, das ich erreichen kann.

Zweite Frage. Am Ende Ihres Vortrags kamen Sie auf das Thema „Frühförderung und Sprache“ zu sprechen. Ich möchte versuchen, das genauer zu verstehen. Einerseits plädieren Sie für eine alltagsintegrierte Sprachförderung – ich glaube, das steht in Ihrem Handout, das Sie uns vorher geschickt haben –, andererseits ist Ihnen der Aspekt „Bildungssprache versus Alltagssprache“ wichtig. Ich möchte Sie bitten, das ein bisschen auszuführen. Wir befassen uns hier auch recht intensiv mit Sprachförderkonzepten. Es gibt schon eine ganze Menge Ansätze, die aber auch beurteilt werden müssen. Mir scheint es so zu sein, dass die Intensität des Ausgesetztseins in einer sprachlichen Umgebung – Sie haben auch von den 30 Millionen Wörtern gesprochen – besonders wichtig ist und dass das bei den alltagsintegrierten Ansätzen sehr gut gelingt. Wie, an welcher Stelle und in welcher Bildungsphase – sprich: in welchem Alter – spielt die Bildungssprache als Zusatzkomponente eine Rolle? Ist das nicht ein Widerspruch? Kommt das nicht automatisch? Vielleicht gibt es dazu noch mehr Überlegungen, die Sie kurz ergänzen könnten.

Die kleine Frage bezieht sich auf die methodische Grundlage: Sie haben von den sekundären Herkunftseffekten gesprochen. Dabei ging es unter anderem darum, dass die Übergangsempfehlungen auch von der Wahrnehmung der elterlichen Berufe mit beeinflusst würden, also vom sozioökonomischen Status, bei dem der Bildungsstand der Eltern eine Rolle spielt. Wissen die Lehrer das eigentlich? Wie können wir so sicher sein, dass die Lehrer bzw. diejenigen, die die Übergangsempfehlungen aussprechen, darüber in der Form Bescheid wissen, dass das systematisch einfließen Kann? Wenn man das so erhoben hat, wird das wahrscheinlich auch angeschaut worden sein.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Auch ich bedanke mich herzlich für den spannenden Vortrag. Zu zwei Punkten habe ich Fragen. All die Fragen, die Frau Wiesmann gestellt hat, fand ich sehr interessant; ich hätte sie selbst gern gestellt. Aber zu zwei Punkten möchte ich etwas sagen.

Bei dem ersten Punkt geht es um die Übergangsempfehlungen. Sie haben gesagt, dass die Lehrer bei einem niedrigeren sozioökonomischen Status der Eltern die Schüler für weniger geeignet halten, was den Übergang auf das Gymnasium anbelangt. Da möchte ich fragen: Ist damit das Gymnasium als Schulform oder der gymnasiale Bildungsgang gemeint? Ich denke dabei z. B. an die gymnasialen Bildungsgänge in integrierten Gesamtschulen. Das ist mir wichtig.

Meine Frage zielt darauf ab, es ist bekannt, dass es einen gewissen – wie manche es nennen – gymnasialen Habitus gibt. Das korrespondiert mit dem, was Sie gesagt haben, nämlich dass die Lehrer diese Kinder wahrscheinlich schützen wollen. Liegen sie damit nicht auch richtig, wenn es tatsächlich so ist, dass die Förderung, gerade die Sprach-

förderung, die erforderlich ist, um z. B. kompensatorisch Defizite auszugleichen, an den Gymnasien weniger läuft? Haben sie nicht recht damit, eine entsprechende Empfehlung zu geben? Wir wissen schließlich, dass gerade an Gymnasien Kinder mit Migrationshintergrund – so habe ich Sie jedenfalls verstanden – am ehesten sitzen bleiben oder abgeschult werden. Das ist für mich auch eine wichtige Frage. Für mich ist das ein Dilemma. Es stellt sich natürlich auch die Frage: Wie kann man damit umgehen? Wie kann man versuchen, das zu reduzieren?

Zweiter Punkt. Ich bin Ihnen sehr dankbar, dass Sie auch das Thema Fachsprachen genannt haben. Kinder, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, haben einfach Probleme damit. Wir Linke haben immer gefordert, dass Deutsch als Zweitsprache als zusätzliche Ressource bis zum zwölften Lebensjahr gegeben werden muss und dass das nicht auf die Vorlaufkurse reduziert werden darf. Meine Frage ist: Denken Sie nicht, dass es aus den oben genannten Gründen gerade für die Gymnasien wichtig wäre, eine gezielte Förderung in Form einer zusätzlichen Sprachförderung – Deutsch als Fremdsprache – anzubieten?

Sachv. Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Es ist sehr interessant, dass der gute alte Boudon – ich glaube, das ist von 1971 – immer noch für die Bildungstheorie herhalten muss. Am Rande möchte ich sagen – das bezieht sich auch ein bisschen auf das, was Frau Dr. Gerarts eben angesprochen hat –: Man muss Boudon einmal zu Ende lesen. Im zweiten Teil, den, glaube ich, kein Bildungsforscher gelesen hat, geht es um die soziale Ungleichheit. Boudons mathematisch gut belegte Theorie besagt, dass wir, selbst wenn wir Bildungsungleichheiten reduzieren könnten, die Ungleichheit in der Gesellschaft nicht würden beheben könnten, da dort noch andere Wirkmechanismen vorhanden sind als im bescheiden wirkenden Bildungswesen. Aber das ist eine andere Thematik.

Wir wollen jetzt einmal versuchen, das, was Boudon gesagt hat, den Sie so in den Mittelpunkt gestellt haben, in eine praktische Strukturentscheidung zu übersetzen. Sie und auch viele andere Forscher haben festgestellt, in der Situation, in der Eltern für ihre Kinder entscheiden können, ob diese ein unteres, ein mittleres oder ein höheres Curriculum wählen, entstehen Ungleichheitseffekte, wie sie beschrieben worden und, wie gesagt, empirisch auch gut nachgewiesen sind. Boudon hat uns gezeigt, dass eine Vervielfältigung solcher Entscheidungspunkte exponentiell wirkt: Die Ungleichheit wird immer größer, je mehr solcher Entscheidungspunkte vorhanden sind.

Wir hatten in den letzten 30 Jahren eine große Debatte darüber: Wie soll die Übergangsentscheidung von der Grundschule in die weiterführende Schule ablaufen? Sollen wir die Eltern herausnehmen? Ist es demokratietheoretisch möglich, zu sagen: „Die Eltern dürfen nicht entscheiden“? Ist es demokratietheoretisch vernünftig, zu sagen: „Nur die Lehrerinnen und Lehrer sollen das entscheiden“? Diese sind dafür nicht hinreichend qualifiziert – nicht hinreichend qualifiziert worden, wie man sagen muss.

Ich glaube, wir haben da ein großes Dilemma. Sehe ich es richtig, dass der einzige Weg, um da herauszukommen, darin bestünde, solche Entscheidungen überhaupt nicht erst anfallen zu lassen? Wäre das die einzige strukturelle Möglichkeit, um das zu vermeiden, was Boudon theoretisch entwickelt hat und was andere empirisch nachgewiesen haben? Oder warum reden wir über Boudon?

Frau Prof. **Dr. Bräu:** Ich versuche, mich durch die Fragen zu arbeiten. Ich fange von hinten an; das ist ein bisschen leichter, weil die letzte Frage noch besser in Erinnerung ist.

Sagen wir es einmal so: Wenn die Entscheidungen wegfallen, kommt dieser Faktor nicht mehr zum Tragen. Eine andere Möglichkeit ist, die Eltern zu beraten. Ich gehe nicht davon aus, dass einer der Faktoren, die ich genannt habe, komplett aufzulösen wäre; schon gar nicht trifft das auf die primären Herkunftseffekte zu. Aber ich sehe das Bemühen der Schulen und derjenigen, die für die Schulstrukturen verantwortlich sind, schon darin, die Effekte zu verringern.

Das knüpft an Ihre Frage an: Beim Übergang auf eine Gesamtschule oder auf eine Schule mit mehreren Bildungsgängen, die es, wenn die entsprechenden Leistungen erbracht werden, ermöglicht, eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen, fallen solche Entscheidungen weg. Darin sehe ich also – wenn man diesen Hebel betätigen möchte – eine Möglichkeit. Das ist eine zweite Form.

Es wurde eine Frage nach den Effekten der Lehrerurteile gestellt: dass sie dem Schutz der Schülerinnen und Schüler dienten, weil auf dem Gymnasium aufgrund des gymnasialen Habitus weniger Förderung vorgesehen sei, auch was die Sprache betrifft. Das ist wahrscheinlich so. Aber genau das nennt man „institutionelle Diskriminierung“: das Zusammenspiel von mehreren Faktoren, die quasi ineinandergreifen und ein Gesamtpaket ergeben. Wenn ein Gymnasium darauf baut, dass die Hausaufgaben von den Eltern kontrolliert werden und die Lehrerin sagt: „Na ja, in der Familie können die Eltern das nicht optimal leisten, geben wir also lieber keine Gymnasialempfehlung“, ist genau dieses Zusammenspiel von mehreren Faktoren gegeben, und das ist das Problem.

Es wurde auch gefragt, was die Lehrer eigentlich über den familiären Zusammenhang wissen. Ich kenne keine Studie, die zum Inhalt hat, was die Lehrer wissen. Es gibt aber Interviewstudien, in denen Lehrer dazu befragt werden, wie sie zu ihrer Entscheidung kommen, und dann verschiedene Faktoren benennen. Meines Wissens ist es auch vorgesehen, dass nicht allein die Noten ausschlaggebend sind – wobei sich so etwas wie Konzentrationsfähigkeit in den Noten widerspiegeln müsste. Haben solche zusätzlichen Faktoren einen Wert an sich, oder spiegeln sie sich in den Leistungen wider?

Sprachförderung: Ich habe nicht den Begriff „alltagsintegrierte Sprachförderung“ benutzt, sondern den Begriff „in den Unterricht integrierte Sprachförderung“. Man muss sich die Bildungssprache einmal genauer anschauen. Es gibt ausgewiesene Analysen, die zeigen, welche Sprachform man in welchen Fächern braucht. Zum Beispiel gibt es eine sehr anschauliche Analyse, in der sich eine Fachdidaktikerin Physik die Bildungsstandards Physik angeschaut hat: Wie viel Sprache kommt darin vor?

Das Wort „interpretieren“ z. B. kommt darin häufiger vor als in den Bildungsstandards Deutsch. Das ist sehr anschaulich. Es wird auch deutlich, dass Interpretieren im Deutschunterricht etwas anderes ist als Interpretieren im Physikunterricht. Es geht darum, im Fachunterricht sprachsensibel, sprachintensiv und sprachbewusst zu agieren, also Wörter zu erklären und Sprachformen noch einmal zu explizieren. Mittlerweile gibt es da eine Reihe von Ausbildungsprogrammen. Ich denke, das ist etwas, was man in die Lehrerausbildung übernehmen könnte.

Die Rolle individueller Begabung: Was lässt sich kompensieren? Der Begriff „Begabung“ ist eine schwierige Sache. Nach meinem Kenntnisstand hat man in der neuesten Begabungsforschung nicht dezidiert festgestellt, wie hoch die Anteile der Begabung, der Umweltfaktoren und die eigener Faktoren sind und wie das Zusammenspiel funktioniert. Ich möchte mich auf dieses Parkett nicht begeben; denn es bringt letztlich nicht so viel. Ich glaube nicht, dass sich primäre Herkunftseffekte hundertprozentig kompensieren lassen; aber dass man die Chancen da erhöht, ist sicherlich angebracht.

Vorsitzender: Wir müssen etwas Organisatorisches besprechen. Herr Prof. Dollase hat mir gesagt, er muss gegen 13:15 Uhr gehen. Mir liegen jetzt ganz viele Wortmeldungen vor, Bis alle ihre Fragen gestellt haben und darauf geantwortet worden ist, sind wahrscheinlich 30 Minuten vergangen, und der letzte Anzuhörende geriete etwas in Zeitnot. Ich schlage daher vor, dass Sie sich das, was Sie fragen möchten, notieren und wir uns erst einmal den nächsten Vortrag anhören. Dann könnten die Fragen zu beiden Vorträgen gestellt werden. Wäre das in Ordnung? – Ich bedanke mich für Ihr Verständnis.

Herr Prof. Dollase, ich bitte Sie, das Wort zu ergreifen.

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Ich darf mich kurz vorstellen:

(Präsentation Dollase siehe Anlage – Folie 2)

Wichtig ist, dass ich Psychologe bin. Ich bin Experte für empirische Forschung und habe auch über einen Zeitraum von etwa 15 bzw. 30 Jahren kompensatorische Vorschulerziehung und Fremdenfeindlichkeitsforschung betrieben. Ich war Mitglied der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags Nordrhein-Westfalen, die eine ähnliche Zielsetzung wie diese hatte. Seit meiner Pensionierung im Jahr 2008 habe ich 72 Hospitationsstunden bei 72 verschiedenen Lehrkräften in Berlin, in Hamburg und im Ruhrgebiet absolviert – jeweils in sozialen Brennpunkten. Seit 2011 bin ich täglich an einer Grundschule, in der 84 % der Kinder einen Migrationshintergrund und 24 % einen Förderbedarf haben, telefonisch supervisorisch tätig. Ich werde also gelegentlich auf empirische Untersuchungen, aber auch auf praktische Beispiele eingehen.

(Folie 3)

Ich bin immer dafür, dass auch die Kollegen aus der Wissenschaft ihre Verbindlichkeiten offenlegen. Das sind die Vereine, in denen ich Mitglied bin. Einer davon ist in Frankfurt ansässig, daher kenne ich Frank-Olaf Radtke. Bei den anderen handelt es sich um Berufsverbände und um kulturelle Interessen.

(Folie 4: „Überinformation – Hits in Datenbanken zu Unterrichtsthemen (2007)“)

Wenn ich als Experte auftrete, kann ich nicht sagen, ich kenne die letzten Studien der Bertelsmann Stiftung. Vielmehr waren bereits im Jahr 2007 in den internationalen Forschungsdatenbanken zu dem Thema „education“ über 1 Million Arbeiten gespeichert. Wenn Sie die Arbeiten zu den Themen „teaching“, „instruction“ und „class“ zusammenzählen, kommen Sie auf 1,5 Millionen. Die Zahl kann seither nur gestiegen sein. Wer behauptet, er habe sie alle gelesen und sei deswegen Experte, lügt. Wenn in Gütersloh eine neue Untersuchung erscheint, heißt das noch lange nicht, dass der Kenntnisstand dieser vielen Studien damit devalidiert wird. Wir sind deswegen auf Leute wie Hattie angewiesen, die nichts anderes gemacht haben, als Zigtausende von Untersuchungen zusammenzufassen.

Das Thema, mit dem Sie sich hier befassen, ist seit etwa 200 Jahren ein relevantes Thema empirischer und pädagogischer Forschung.

(Folie 6)

Die ersten empirischen Untersuchungen der Neuzeit erschienen von den oben aufgeführten Personen, also im angloamerikanischen Bereich. Sie waren 1965 Gegenstand der Psychologieausbildung im 1. Semester. Nichts Neues: Es wird ein Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Schicht festgestellt, den Sie definieren können, wie Sie wollen. Ob Sie ihn als „Chancenungleichheit“ oder „Bildungsgerechtigkeit“ bezeichnen, ist egal. Das ist sehr robust; das lässt sich in aller Welt belegen. Es ist nur von Land zu Land unterschiedlich.

(Folie 7)

Es gab auch schon im Jahr 1828 Versuche, die Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkindschulen zu gestalten, und es wurden Anmerkungen zu der Wichtigkeit gemacht, die kleinen Kinder der Armen – im Alter von eineinhalb bis sieben Jahren – zu erziehen. Sie sehen, dass auch damals schon solche Versuche existiert haben.

Jetzt will man natürlich wissen, was dabei herausgekommen ist. Es ist immer dieselbe Diagnose; meine Vorredner haben schon darauf hingewiesen. Aber ich möchte sagen, es ist auch ein Anpassungsproblem: Eine Schule entwickelt ein ziemlich mittelschichtiges, akademisches und internationales System und schreibt in die Curricula, was ein Schüler oder eine Schülerin haben muss, um erfolgreich durchzukommen. Nachher wundert man sich, dass es Anpassungsprobleme gibt. Die Menschen sind von Natur aus unterschiedlich, teils auch durch die Umwelt bedingt. Diese Frage hat meine Vorrednerin zu Recht etwas beiseitegeschoben. Es kommt darauf an, dass schon beim Eintritt in den Kindergarten, wenn es darum geht, sich an diese Standards zu gewöhnen, eine große Bandbreite an Voraussetzungen gegeben ist.

Die Bildung wird hoch geschätzt. Auf einer Ihrer Folien stand, sie sei ein hohes Gut. Es ist natürlich klar, dass wir dieses Gut allen gönnen möchten, wenn es einen solch hohen Wert hat. Aber die Erfahrung zeigt, manche wollten nicht, manche durften nicht, und manche konnten nicht – aus welchen Gründen auch immer. Deswegen gibt es immer Schulversager; auch ich war einer.

(Folie 11: „What sort of information is important to evaluate other people?“)

Ich habe im Rahmen einer Studie, an der 6.500 Bundesbürger teilnahmen, gefragt: „Was ist für Sie wichtig, um andere Leute zu beurteilen?“, und dabei den vollständigen Paarvergleich, eine besonders saubere und sehr aufwendige Methode, angewandt. Dabei kommt in der Tat das heraus, was Sie jetzt schon mehrfach gehört haben: An erster Stelle steht der Bildungsabschluss, an zweiter Stelle der Beruf, an dritter Stelle das Alter, an vierter Stelle das Geschlecht, an fünfter Stelle die Nationalität und an letzter Stelle die Religion. Das ist eine Studie, in der es um Muslim- und Islamfeindlichkeit ging. Sie sehen also, das geht durch die gesamte Gesellschaft.

Meine Kollegen Baumert und Trautwein – aus Tübingen – kennen Sie. Sie haben festgestellt, an Hauptschulen konzentrieren sich die Schülerinnen und Schüler, denen die relativ abstrakten akademischen Anforderungen, die die modernen Schulen generell kennzeichnen, prinzipiell keine adäquaten Entwicklungsaufgaben und -kontexte bieten. Das ist ein uralter Gedankengang, der in dieser Debatte immer eine große Rolle gespielt hat.

Prof. Walter, der für die GRÜNEN diese pädophilen Vorkommnisse aufgearbeitet hat, hat eine qualitative Studie zu dem Begriff der Bildung im Prekariat durchgeführt. Das ist sein Ergebnis:

Mit dem Begriff der „Chance“ können sie nichts anfangen. Auf die Formel „Chance durch Bildung“ reagieren sie gar wütend. Jeder oder jede von ihnen, der/die – sagen wir – über 16 Jahre ist, erfasst ganz realistisch, dass die Chancen-Bildungs-Gesellschaft für ihn oder sie bedeutet, in den nächsten Jahrzehnten ohne Aussichten, ohne Ansehen, erst recht ohne Möglichkeiten des Weiterkommens zu bleiben. Denn Bildung war ja der Selektionshebel, der sie in die Chancenlosigkeit hineinsortiert hatte. Bildung bedeutet für sie infolgedessen das Erlebnis des Scheiterns, des Nicht-Mithalten-Könnens, der Fremdbestimmung durch andere, die mehr gelesen haben, besser reden können, gebildeter aufzutreten vermögen.

Sie wissen auch, dass Nida-Rümelin, der Vorsitzende der Grundwertekommission der SPD, von einem „Akademisierungswahn“ gesprochen hat und dass wir aus Nürnberg hören, dass wir einen großen Facharbeitermangel haben.

(Folie 16: „Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationsstufen bis 2020“)

Sie wissen, dass wir im Jahr 2020 bei den Arbeitskräften einen Anteil von etwa 24 % mit Fachhochschul- und Universitätsabschluss haben. Dann brauchen wir – Meister und Techniker – immer noch einen Anteil von 56 % mit einem normalen Schulabschluss. Wir brauchen sogar noch welche ohne Abschluss – für Hilfsarbeitertätigkeiten, die wir gern den Zugewanderten überlassen.

Wenn wir einen solchen Trend haben – was wir gar nicht vertiefen müssen –, können wir feststellen, dass es auch eine Menge Ausnahmen davon gibt.

(Folie 18: „Slope of socio-economic gradient by amount of variation in pupil socio-economic backgrounds“)

Dort, wo der Stern ist – das ist das Einzige, was sich daran verändert hat –, ist Deutschland aufgeführt. Das heißt, wir haben einen etwas steileren Anstieg als im OECD-Durchschnitt. Unten ist die Variation, die sozioökonomische Heterogenität, dargestellt. Sie sehen, wenn wir uns an einem Land ein Beispiel nehmen sollen, dann bitte an Katar; denn die haben eine ähnliche Variation und dabei einen deutlich niedrigeren Anstieg dieses sozialen Gradienten. Das heißt, der Zusammenhang ist da besser. Das wollte ich ihnen der Vollständigkeit halber sagen – auch wenn sich keiner von uns ein Beispiel daran nehmen will.

In der oberen Gruppe finden sich Neuseeland, Dubai, Frankreich, Singapur, Österreich, Australien, die Tschechische Republik, England, Schweden, Japan und andere; ein paar sind hier nicht genannt worden. Wir müssen sozusagen in die linke obere Ecke hineinkommen; im Augenblick ist die Situation grenzwertig. Ich würde nicht sagen, dass wir da spitze sind.

(Folie 19: „Mathematische Kompetenz und Varianzaufklärung (R^2) durch den ESCS-Index“)

Hier wurde die mathematische Kompetenz mit einem Test gemessen. Sie sehen, dass die Varianzaufklärung durch den ESCS-Index – das ist ein soziokultureller Index, der bei den PISA-Studien verwendet wird – in Bayern und in Brandenburg am niedrigsten ist und dass der Wert für Hessen höher liegt; der für Nordrhein-Westfalen liegt sogar noch höher. Es gibt kaum Anstrengungen, zu untersuchen, warum das so ist. Wie wird auf der einen Seite ein Wert von 14 % erklärt, und wie werden auf der anderen Seite die Werte von

Nordrhein-Westfalen und Bremen, die für eine progressive Unterrichtshaltung bekannt sind – in Bremen ist der Wert mit 26 % fast doppelt so hoch –, erklärt? Warum ist das eigentlich so?

(Folie 20: „Zusammenhang zwischen der mathematischen Kompetenz und dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Hintergrund in PISA-E“(1))

Das kann man sich erklären, wenn man sich eine solche Wolke anschaut. Es geht um die mathematische Kompetenz und in dem Zusammenhang wieder um den sozioökonomischen Status. Sie sehen, dass es auch in der höchsten Gruppe eine ganze Reihe von Ausreißern nach unten gibt und in den niedrigsten Gruppen auch eine ganze Reihe von Ausreißern nach oben. Man muss einfach wissen, dass das Korrelationen sind, bei denen es große Mengen von Außenseitern gibt.

(Folie 21: „Zusammenhang zwischen der mathematischen Kompetenz und dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Hintergrund in PISA-E“(2))

Ich habe hier den PISA-Durchschnittswert eingefügt, den man übrigens auf 500 festgelegt hat, damit man die Presse und somit die Öffentlichkeit beeinflussen kann. Normalerweise wäre das der Wert 0, der Wert 600 wäre der Wert 1, und dann würden sich die Ergebnisse von 0,4 auf 0,5 verbessern. Aber dann hätte sich politisch keiner gerührt. Vielmehr brauchen wir hier hohe Zahlen. Deswegen hat man den Mittelwert auf 500 gesetzt und die Standardabweichung auf 100: damit das ordentlich dicke Zahlen sind.

Das ist eine innerdeutsche Stichprobe, die an 400 Schülern genommen wurde. Sie können sehen, dass in der allerhöchsten Gruppe eine ganze Menge mathematischer Flop zu finden ist. Sie sehen auch, dass bei -2 und -3 eine ganze Reihe überdurchschnittlich Guter verzeichnet ist.

Die Frage, die Frank-Olaf Radtke vorhin gestellt hat, war sehr provokativ: Ja, es gibt zum einen die Zertifikate und zum anderen die Kompetenz. Wollen Sie, dass die Kompetenz durch einen Test festgestellt wird? Wir müssen, wenn wir eine solche Ungerechtigkeit feststellen, immer sagen: Pass auf, die Kompetenz ist die Wahrheit. – Dann müssen wir einen Test machen. Das droht auch: Das IQB und andere Institutionen wollen gern solche objektiven Testverfahren für alle Übergangsentscheidungen haben.

Die Zertifikate werden – das ist vorhin bei Ihnen angeklungen – auch curricular so definiert. In Sport z. B. kann man eine Flasche sein, aber wenn man sich an die Regeln hält und immer schön aufräumt, kann man durchaus eine 2 oder eine 1 bekommen. In Nordrhein-Westfalen ist im Curriculum festgeschrieben, dass es nicht nur die Kompetenz ist, die zu solchen Zertifikaten führt. Deswegen sind die Lehrer von dem Verdacht befreit, dass es eine tendenzielle, durch Vorurteile geprägte Entscheidung wäre, wenn man für ein Kind eine bestimmte Empfehlung gäbe; denn sie müssen auch auf so etwas wie Konzentrationsfähigkeit – das haben Sie eben gesagt –, soziales Verhalten und Teamfähigkeit achten. Die Lehrer sind damit aus dem Schneider; denn das sind Ziele, die jemand mit einem bestimmten Bildungshintergrund leichter erreichen kann.

(Folie 22: „Projekt ‚Markus’ Rheinland-Pfalz, 2000“)

Im Jahr 2000 wurde in Rheinland-Pfalz ein Projekt durchgeführt. Jeder Strich stellt eine Schulklasse in Mathematik dar. Der Mittelwert ist als dunkler Punkt gekennzeichnet. Sie sehen, in dem Test schnitten die besten Schulklassen in Mathematik in der Hauptschule erheblich besser ab als die schlechtesten Schulklassen im Gymnasium.

(Folie 23: „Helmut Fend 2009: Durchlässigkeit“)

Die Fend-Untersuchung zeigt deutlich, dass, wenn beide Elternteile das Abitur haben, in 39 % der Fälle die Töchter kein Abitur machen; 31 % sind es, wenn beide Elternteile kein Abitur haben. Das sind Längsschnittstudien. Das sind keine bildungsökonomischen statistischen Daten, die kausal überhaupt nicht belastbar sind.

(Folie 24: „Beleg Durchlässigkeit gegliedertes Schulsystem“)

Eine neue Studie aus dem Jahr 2014 zeigt, dass es keine „long-term effects of early track choice“ gibt. Das heißt, wenn die OECD das nicht immer nur bei den 15-Jährigen, sondern auch bei den 25-Jährigen oder 30-Jährigen messen lassen würde, sähe die Geschichte ganz anders aus. Das muss man bei allen Maßnahmen berücksichtigen. 44 % der bayerischen und – ich glaube – 46 % der baden-württembergischen Studierenden haben nicht den direkten Weg über das Gymnasium zur Universität genommen.

In der Stellungnahme der Deutschen Akademie der Wissenschaften Leopoldina zur „Frühkindlichen Sozialisation“ vom Juli 2014 findet man folgende Sätze:

Daraus folgt, dass eine Gesellschaft nicht nur die Intelligenzentwicklung fördern, sondern auch berufliche Angebote bereitstellen sollte, die von Personen mit unterschiedlichem Niveau kognitiver Kompetenz genutzt werden können.

Es ist völlig uninteressant, wie hoch der genetische Anteil daran ist. Den gibt es, aber man kann ihn in keinem Individuum gesondert und genau feststellen. Nächster Punkt:

Auch bei günstigen Trainings- und Schulungsmaßnahmen bleiben interindividuelle Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit in der Regel bestehen.

Bisherige Maßnahmen und ihre Wirkung – all das habe ich im Laufe meines Lebens gesehen; auch davor gab es das schon –: erstens Vorschulerziehung und Vorverlagerung der Schulpflicht, zweitens kompensatorische Erziehung, drittens multiprofessionelle Teams, viertens strukturierte Förderprogramme und fünftens evidenzbasierter Unterricht.

Ich will kurz darauf eingehen. Was die schulische Erziehung und Unterrichtung vor der Schule betrifft, haben die Ergebnisse insgesamt gezeigt – ich habe selbst fünf Jahre lang mit einer Kontrollgruppe an einem solchen Versuch teilgenommen –: Es ist egal. Man kann es machen, man kann es aber auch sein lassen. Neuere Studien haben gezeigt, dass Kinder, die erst im Alter von sieben Jahren von ihren Eltern eingeschult worden sind, im 4. Schuljahr einen gewaltigen Vorsprung haben. Das kann man anhand der IGLU-Datensätze und anhand einer Studie von Puhani/Weber feststellen.

(Folie 33: „Beginn Pflichterziehung in EU-Staaten“)

Wenn Sie sich die Regelungen in den EU-Staaten anschauen, sehen Sie, dass die Kinder nur in den rot markierten Ländern früh eingeschult werden. Dabei ist im United Kingdom durch den Cambridge Primary Review – 4.000 Untersuchungen – festgestellt worden, dass ein früher Schuleintritt unter Umständen gar nicht gut ist für die weitere Entwicklung. Zu den anderen Ländern mit einem frühen Einschulungsalter gehört z. B. Holland. Dort gibt es den „basisonderwijs“. Aber das ist einfach ein Kindergarten – dort gibt es Dreirädchen und alles Mögliche –, der an eine Grundschule angegliedert ist. In den skandinavischen Ländern – Finnland ist PISA-Sieger – werden die Kinder im Alter von sie-

ben Jahren eingeschult. Die Finnen sind der Meinung, dass die Kinder so lange spielen sollen, wie es nur irgend geht.

(Folie 34: „Langzeitstudie ‚Zu frühe Einschulung verkürzt das Leben'")

„Zu frühe Einschulung verkürzt das Leben", zu dem Schluss kommt die berühmte Terman-Studie, die in den Zwanzigerjahren gestartet worden ist. Mittlerweile sind die Teilnehmer im Wesentlichen verstorben, und man hat gesehen, wer früh eingeschult wurde, hat nicht so lange gelebt. Darüber amüsieren sich die Leute, aber es hat einen ganz einfachen psychologischen Hintergrund: Dahinter steht Stress, den die Eltern machen. Das Kind muss unbedingt gefördert werden. Warum machen sie einen solchen Stress? Weil sie z. B. Angst haben, dass sie in dieser Gesellschaft nicht anerkannt werden. Das können Sie alles nachlesen.

Kompensatorische Erziehung: „No child left behind" ist der Spruch der Bush-Administration, der übernommen wurde. Die kompensatorische Erziehung endet theoretisch mit der Unterscheidung: Die Kinder sind anders, aber nicht defizitär. – Daran erinnert sich heute keiner mehr.

Auch empirisch ist sie geendet: im Head-Start-Programm, ebenfalls durch einen internationalen Vergleich verursacht. Dieses Programm läuft noch. Über 1 Million Kinder haben daran teilgenommen. Man findet „small to moderate" Effekte bei den Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens, beim Wortschatz sowie beim Gesundheits- und Problemverhalten. Das ist positiv; das muss man also empfehlen. Keine Effekte hat es aberim Fach Mathematik und bei den sozialen Fähigkeiten. Da hat man bisher nichts gefunden.

(Folie 43)

Bei der Vorschulerziehung handelt es sich, wenn man sie optimal gestaltet, um einen offenen, situationsorientierten Ansatz, um ein alltagsintegriertes Sprachlernen. Um das noch einmal deutlich zu machen: Die Studie, die Sie genannt haben, ist von Hart/Risley 1995 wiederholt worden. „NNT" heißt „Number Needed to Treat". Das ist für die angewandte Forschung in vielen Disziplinen wichtig: Man muss vier Kinder aus belasteten Milieus in einen Kindergarten schicken, damit bei einem ein Erfolg zu messen ist. Ist das traurig oder nicht? Es ist nicht traurig, sondern positiv. Das ist sehr viel. Aber man muss immer vorsichtig sein, wenn es darum geht, den Leuten individuelle Segnungen davon zu versprechen. Es ist für unsere Gesellschaft gut, wenn alle Kinder eine solche Vorschulerziehung genießen.

(Folie 44: „Aleatorische Interpretation der Vorschulförderung")

Ich habe das 1984 in einem meiner Bücher mithilfe von Würfeln dargestellt. So sieht es aus, und das ist bescheiden; das muss man ganz deutlich sagen.

(Folie 45: „Perry Preschool Study")

Die Kinder, die an der berühmten Perry Preschool Study teilgenommen haben, sind mittlerweile über 40 Jahre alt.

(Folie 47: „In deutschen Gesamtschulen keine größere ‚soziale Gerechtigkeit' als im gegliederten System")

Auch das längere gemeinsame Lernen ändert nichts am sozialen Gradienten. Das zeigt die Untersuchung – eine Längsschnittstudie – des Gesamtschulbefürworters Helmut Fend. Sie sehen, dass sich die Angehörigen der unterschiedlichen Schichten ähnlich entscheiden, was das dreigliedrige System, die Förderstufe oder die Gesamtschule betrifft.

(Folie 48)

Das ist der Matthäus-Effekt: Wenn alle Kinder gefördert werden, bleiben die Unterschiede in der Größe erhalten. Sie werden nur ein bisschen verschoben. So ähnlich wird darüber diskutiert.

(Folie 49: „Gesamt: Größte Belastungen (LK, N=1401)“)

Die Heterogenität einer Klasse ist für die Lehrer keine Erleichterung, sondern eine Belastung. Das trifft auch für das Verhalten schwieriger Schüler zu. Das sollten Sie immer berücksichtigen. Der Aktionsrat Bildung hat im Februar 2014 eine Stressauflistung für etwa 50 Berufe veröffentlicht. Oben in der Liste stehen nur Lehrerberufe, an erster Stelle die Sonderpädagogen – weit vor Krankenpflegern und Krankenschwestern und weit vor Ärzten. Ich kann mir das auch vorstellen, denn alle, die in diesen Berufen Stress haben, werden entsprechend behandelt. Da gibt es Psychotrainings, Selbsterfahrungsgruppen, Balint-Gruppen usw. Bei den Lehrern hält man das aufgrund der allgemeinen Vorurteile nicht für nötig.

Multiprofessionelle Teams: Sie scheinen – das setze ich extra dahinter – „vermutlich sehr wirksam“ zu sein.

(Folie 51: „Verhältnis Lehrkräfte und administratives sowie pädagogisch-unterstützendes Personal: Internationaler Vergleich“)

Darauf bin ich durch eine Studie der OECD gekommen, an der Deutschland nicht teilgenommen hat und über die in Deutschland nicht diskutiert wurde. Das habe ich vom österreichischen Bildungsministerium erhalten. Im OECD-Mittel kommt auf 16 Lehrer eine Zusatzstelle für pädagogisch-unterstützendes Personal: Sozialpädagoge, Schulpsychologe – was auch immer. Gleichzeitig kommt auf neun Lehrer eine unterstützende Person – Vollzeitstelle –, die bei administrativen Angelegenheiten hilft. Wir wissen, Lehrer klagen über die Belastung durch administrative Aufgaben.

Sie klagen auch darüber, dass viele Schülerinnen und Schüler – gerade im Fall von Inklusion – sehr kompliziert sind. Insbesondere bei emotionalen und sozialen Schwierigkeiten ist es nicht mit gutem Zureden getan. Sie müssen sich vorstellen, dass ein solches Kind, nachdem die Zettel für die Gruppenarbeit ausgeteilt worden sind, einfach einmal durch den Raum geht und alles vom Tisch schmeißt, auch bei den anderen. Dieses Problem müssen Sie lösen. Solche Probleme kann man nicht ohne Weiteres und nicht ohne Zusatzpersonal lösen.

Das zeigt auch – ich glaube, das ist ebenfalls schon gesagt worden –, jedes integrierte System ist teuer. Das gemeinsame Lernen ist kein Sparmodell, sondern es wird teurer, wie man sieht, wenn man es international vergleicht.

(Folie 52: „Globaler Trend: multiprofessionelle Teams um das Lehren und Lernen herum“)

Ich habe die Teach First Fellows per Zufall in Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen evaluieren können. Ich habe für die Max-Traeger-Stiftung der GEW ein Gutachten zu der Ausstattung mit Schulpsychologen geschrieben und dabei gesehen, dass andere Länder in diesen Bereichen viel weiter sind. Die Italiener haben für je 400 Schüler einen Schulpsychologen. Die Italiener werden uns immer gern vorgehalten, weil die Inklusion dort so gut gelingt. Bei uns kommen etwa 8.000 Schüler auf einen Schulpsychologen; in einigen Bundesländern, z. B. in Schleswig-Holstein, sind es 16.000 Schüler auf einen Schulpsychologen. Wegen dieses Ansturms haben sie sich zumeist auf der grünen Wiese verschanzt und sorgen dafür, dass sie gar nicht mitarbeiten. Wenn das funktionieren soll, müssen sie da mitarbeiten.

Die Teach First Fellows sind eine Stiftungsbewegung. Vor allem die Post ist daran beteiligt. Das sind Hochschulabsolventen, die sich verpflichten, zwei Jahre lang für das Gehalt eines Referendars in Brennpunktschulen zu arbeiten. Sie haben – ich habe alle möglichen Leute befragt: Schüler, Kollegen, die Schulleitung – hervorragende Zertifikate bekommen.

(Folie 54: „Hattie (2009)“)

Evidenzbasiertes Lernen – Hattie –: Die Bücher über diese Unterrichtsmethoden liegen mittlerweile in der deutschen Übersetzung vor.

(Folie 55)

Ich möchte Sie alle darauf hinweisen, dass von Mitchell so etwas für „inclusive and special education“ vorliegt. Das auf der rechten Seite abgebildete Buch ist die Neuauflage. Er hat 25 Strategien, die sich international bewährt haben, zusammengestellt.

Die Ergebnisse von Hattie sind banal. Der erste Punkt ist, dass der Lernerfolg sehr stark vom Schüler abhängt, nicht unbedingt von den Eltern.

Der zweite Punkt ist, dass man vor allem von kompetenten anderen lernt. Deswegen wird ein etwas lehreraktiverer Unterricht gefordert.

Der dritte Punkt ist, dass alles, was mit Gruppen zu tun hat – gemeinsam am Tisch sitzen, gemeinsam lernen –, mit vielfältigen motivatorischen und organisatorischen Schwierigkeiten verbunden ist, die von der Lehrperson überhaupt nicht zu kontrollieren sind.

(Folie 57: „Worauf kommt es an?“)

Diese Grafik hat für große Verwirrung gesorgt. Worauf kommt es beim Lernerfolg an? Dass zur Hälfte der Schüler dafür verantwortlich ist. Man kann das heute statistisch trennen und feststellen, ob etwas vom Schüler abhängt oder von den Eltern. Wenn Sie mehrere Kinder haben, wissen Sie, wie unterschiedlich die sein können. Es gibt bei den Kindern eine große Variation, obwohl sie denselben Vater, dieselbe Mutter und dieselbe Familie haben.

Der nächste größere Anteil – deswegen kann man ruhig sagen, auf den Lehrer kommt es an – entfällt auf den Lehrer. Sie sehen, die häusliche Umgebung wird hier mit einem relativ kleinen Anteil dargestellt. Es geht hier nur um den Lernerfolg, um die Schulleistung. Das trifft auch auf die Schulleitung zu. Aber es gibt natürlich Wechselwirkungen. Die Schulleitung kann dafür sorgen, dass sich die Lehrer wohlfühlen, und das kann dazu führen, dass der Schüler in einem stärkeren Ausmaß positiv beeinflusst wird.

Es stellt sich die Frage, warum die Eltern hier so wenig Einfluss haben: Auf den Ehrgeiz, die Disziplin und die sonstigen Eigenschaften besteht kein Einfluss. Das ist es doch. Die wollen nicht; die haben kein Interesse. Ich spreche jetzt von der Grundschule, mit der ich täglich telefoniere. Es ist einfach nicht zu fassen: Gerade wurden die Schulanfänger angemeldet. Da kommt z. B. eine Mutter, die kaum Deutsch spricht, obwohl sie zur zweiten Generation der Einwanderer gehört. Warum hat sie das nicht gelernt? Will sie das nicht, oder darf sie es nicht? Sie meldet ihr viertes Kind an, die drei anderen haben ohnehin schon sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie möchte jetzt davon profitieren, dass sie ihr Kind in eine normale Grundschule schicken kann. Das ist alles wunderbar. Sie müssen sich vorstellen, was es in der Schule für Schwierigkeiten macht, damit zurechtzukommen.

(Folie 59: „Effect sizes for teacher as activator and teacher as facilitator“)

Folgerichtig sind die wichtigsten Größen alle in irgendeiner Form lehrerzentriert. „Diese Ergebnisse zeigen, dass (vom Lehrer ausgeführte) aktive und geführte Instruktion sehr viel erfolgreicher ist als ungeführtes, ‚facilitative' Lernen“, heißt es bei Hattie. Ich sage das, weil das auch eine Methode sein kann, diejenigen, die auf der Schattenseite dieser Gesellschaft stehen, besser zu erziehen.

(Folie 60: „Außenseiterbildung“)

Das ist das Soziogramm einer Schulklasse; davon habe ich ein paar Hundert. Die Frage lautete: „Neben wem möchtest du nicht sitzen?“ Möchten Sie Nr. 25 sein? Dann sagen Sie: Macht mal Gruppenarbeit oder selbstständiges Lernen mit dem. – Wir haben eine mittelschichtig geprägte Schulkultur entwickelt. Das ist viel schlimmer, als wir es uns 1968 vorstellen konnten. All das, was mit Gruppen zu tun hat – dieses selbst bestimmte Lernen –, ist für das Kind aus gutem Hause gedacht, dass das ganz locker macht.

Analyse und Ausblick: Der Einfluss der Schule ist relativ begrenzt. Die Erziehungswissenschaften haben beim Lernen folgende Einteilung vorgenommen: formelles schulisches Lernen, informelles Lernen und non-formales Lernen. Letzteres machen die außerschulischen Bildungsträger.

(Folie 65: „Gewichtsverteilung des Bildungseinflusses nach Lernart (geschätzt)“)

Faure hat geschätzt, dass die schulische Bildung nur ein Drittel ausmacht.

(Folie 66: „Nur 14 % der Lebenszeit verbringen wir zwischen 4 und 18 Jahren in der Schule“)

Die OECD hat in einer repräsentativen Studie festgestellt, dass wir nur 14 % der Lebenszeit zwischen vier und 18 Jahren in der Schule verbringen. Es gibt in anderen Ländern das sogenannte Sommerloch. Die haben drei Monate Sommerferien, und anschließend stellt man fest, dass die Kinder aus den sogenannten belasteten Elternhäusern schlechter geworden sind, während die aus bildungsnahen Elternhäusern besser geworden sind. Das muss dann aufgearbeitet werden.

Die Hälfte der wöchentlichen Wachzeit – das können Sie nachrechnen, das ist selbst im Kindergarten so – verbringen die Kinder bei ihren Eltern. Deswegen brauchen wir von der Ganztagsschule nicht unbedingt solche wunderbaren Wirkungen zu erwarten.

Die Schule ist nicht schicht- und kulturneutral, sondern mittelschichtig und akademisch orientiert. Das Ziel ist der Dr. phil., nicht aber der Mensch, der eine Decke anbringen, Fenster einbauen oder einen Fußboden legen kann. Der wirkliche Skandal ist, dass wir das nicht schätzen, sondern aus irgendwelchen Gründen annehmen, dass eine akademische Ausbildung das Nonplusultra ist.

Darin steckt ein Risiko, ein Kollateralschaden, der dazu geführt hat, dass sich die Menschen, die so arbeiten, gar nicht mehr wohlfühlen, sondern als Versager. Es gibt neue Studien der Bundesagentur für Arbeit. Man hat den Leuten Bilder von einem Bäcker gezeigt, und die haben gesagt: Der hat das Abitur nicht geschafft. – Soll ein Abiturient nachher Bäcker werden? Macht er das?

Wir können die Unterrichtsformen ändern, sodass sich die soziale Selektion vielleicht abschwächt. Das „direct teaching“ kann dazu führen – ein kleiner Beitrag –, ebenso strukturierte Verfahren im Unterricht und weniger kommunikative Anteile, die bewertet werden müssen. In Nordrhein-Westfalen und in Bremen zählt in einigen Fächern nur die mündliche Beteiligung im Unterricht. Halten Sie das für schichtneutral? Begünstigt das nicht in irgendeiner Form diejenigen, die aus einem kommunikativen Elternhaus kommen? In Hessen ist das nicht so schlimm. Deswegen lagen Sie auch im Mittelfeld. Warum können non-formale Bildungsträger nicht auch zertifizieren, z. B. andere Fähigkeiten? Schließlich ist die Schule nicht das Alleinseligmachende.

Die sozialen Vergleiche, die wir auch in Schulen mit einem längeren gemeinsamen Lernen erleben, sind manchmal bitter. Man erfährt jeden Tag in jeder Unterrichtsstunde, dass man schlechter ist als die anderen. Man hat, wenn man in der dritten Liga spielt, nie die Chance, Erster zu werden. Das ist nun einmal so. Ich kann Ihnen Beispiele dafür nennen.

Ich arbeite in derselben Stadt in einer Initiative für eine Gesamtschule mit, die nach dem Muster der Produktionsschulen in Dänemark die sogenannte Restgruppe an den Gesamtschulen ausgliedert. So wurde mir das avisiert. Ich mache an einer Gesamtschule in Duisburg-Beeck eine Fortbildung. Die Fortbildungskoordinatorin sagt zu mir: Gehen Sie besonders auf die Restgruppen ein. – Ich sage: Was ist das denn? – Sie antwortet: Das sind die, die nicht mitkommen.

Wir versuchen an der Kurt-Tucholsky-Gesamtschule so etwas wie eine Ausgliederung in die Produktionsschulen. Das machen die Dänen seit 1984, weil man der Schulmüdigkeit mancher Jugendlicher nicht beikommt, die bei der Erfüllung der akademischen Anforderungen nicht mitmachen. Alle meine Kollegen sagen: Wir brauchen interne und externe Differenzierungsformen. – Hartmut Esser, einer der bekanntesten empirischen Soziologen in der Bundesrepublik, sagt:

Ein gegliedertes Bildungssystem nutzt beim sozialen Aufstieg also gerade den Migrantenkindern aus den unteren Bildungsschichten, und eine Umstellung würde eher den ethnischen Eliten zugutekommen.

Die Ergebnisse mehrerer Untersuchungen jüngeren Datums liefern in der Tat Hinweise dafür, dass der Hauptschulbesuch in der Summe positive Konsequenzen für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Interessenentwicklung hat. Ich lege mich nicht fest und sage Ihnen nicht, dass Sie irgendwelche Schulformen fördern sollen, andere dagegen nicht. Aber Sie müssen einfach dieses Problem sehen: Wenn du dauernd mit wesentlich Besseren verglichen wirst, was macht das mit dir? Können Sie es ertragen, wenn Sie sich dauernd in einer Gesellschaft befinden, in der alle anderen besser sind? Können

Sie es ertragen, wenn Sie in diesem Raum das Gefühl haben: „Die anderen sind mir alle intellektuell überlegen, ich bin die einzige Flasche hier“? Macht Ihnen das Freude? Motiviert Sie das?

Deswegen meine ich übrigens auch, dass wir dringend einen Einstieg in die Multiprofessionalität brauchen. Damit beantworte ich auch einige Fragen, die Sie mir in Ihrem Katalog gestellt haben. Ich denke, es wird nicht unbedingt als ungerecht empfunden, wenn man da, wo man richtige soziale Brennpunkte hat, beispielsweise zusätzliches Personal, insbesondere Logopäden, einstellt. – Danke schön.

Vorsitzender: Auch an Sie geht ein herzlicher Dank. Sie haben die Anforderung, einen belebenden Vortrag zu halten, erfüllt. Ich glaube, er birgt einigen Nachfrage- und Diskussionsstoff.

(Herr Prof. Dr. Dollase: Ich bitte darum: nur eine Frage und eine Antwort!)

– Gut, dann verfahren wir so. – Herr Radtke hat sich eben gemeldet.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Ich möchte die Anregung aufnehmen und zugleich auch Frau Prof. Bräu befragen. Wir haben heute Morgen und auch in Ihrem Vortrag, Herr Dollase, etwas über eine statistische Diskriminierung gehört: Effekte, die man statistisch messen, aber nicht ohne Weiteres erklären kann. Innerhalb der Disziplinen und in der Öffentlichkeit gibt es überall Debatten darüber, wie man das erklärt. Wir haben zwei Optionen – darüber haben wir in dieser Enquetekommission schon gesprochen –: entweder Selbstselektion oder Fremdselektion. Entweder sind es die Eltern und die Kinder selbst, die sich nicht für eine höhere Bildung entscheiden, oder es ist die Organisation der Schule.

Ich bin am heutigen Vormittag noch einmal darauf gestoßen worden, dass man so argumentieren kann, wie Sie es getan haben. Sie sagen: Gute und schlechte Schüler gibt es immer; wenn man Kriterien hat, erfüllen einige sie eben, und andere erfüllen sie nicht. – Das ist sicher richtig.

Die Frage ist nur – sie geht auch an Frau Prof. Bräu –: Wie erklären Sie unter solchen Bedingungen das, was Herr Berkemeyer vorgetragen hat, nämlich die regionalen Differenzen? Wie erklärt man die Differenzen, die sich auf soziale Gruppen beziehen? Dabei geht es nicht nur um sozioökonomische Unterschiede, sondern z. B. auch um unterschiedliche Nationalitäten. Noch viel wichtiger finde ich: Wie erklärt man, wenn man mit der Grundthese arbeitet, es gibt immer gute und schlechte Schüler, den historischen Wandel?

Wir haben in der Bundesrepublik folgende Situation: Herr Dollase und ich sind zu einer Zeit in die Schule gegangen, als 6 % eines Jahrgangs ein Gymnasium besucht haben. Heute ist das anders. Die Differenz zwischen damals und heute ist nicht dadurch entstanden – darin werden Sie mir wohl recht geben –, dass wir z. B. die Mädchen intensiv gefördert, ihnen etwa eine frühe Sprachförderung haben angedeihen lassen, sondern dadurch, dass auf der Angebotsseite Strukturveränderungen eingetreten sind, wie auch immer sie politisch motiviert und gesellschaftlich hervorgerufen sein mögen.

Für mich stellt sich also, auch nach dem Durchgang heute Morgen, noch immer die Frage: Wie erklärt man die Besonderheiten bezogen auf die Region, auf die Zeit – also

historisch – und auf soziale Gruppen? Das scheint mir ein wichtiger Punkt zu sein, zumal hinzukommt – das haben Sie eben auch beschrieben –, dass wir uns auf einem völlig anderen Niveau bewegen. Mit „Niveau“ meine ich jetzt auch die Kompetenzniveaus. Auch da müsste man nachfragen, wie das eigentlich funktioniert.

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Regional: Heute Morgen hat der Kollege gesagt, es gebe eine Kiezentwicklung. Das heißt in der Stadtsoziologie – ich habe zusammen mit Wilhelm Heitmeyer bei Suhrkamp das Buch „Krise der Städte“ herausgegeben – „sozialräumliche Polarisierung“. Das hängt damit zusammen, dass die Menschen nicht heterogen zusammenwohnen, sondern sich nach Interessen – auch kulturellen –, nach Vertrautheit, nach Einkommen und nach bezahlbaren Mieten sortieren.

Es gibt Simulationsstudien, die zeigen, dass bei der einfachen Annahme „Gleich und Gleich gesellt sich gern“ mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit – noch nicht einmal einer hundertprozentigen – nach ungefähr 100 Versuchen eine sozialräumlich polarisierte Regionalstruktur erreichbar ist. Das ist mit den einfachen Indikatoren nicht zu erfassen: Sind das alles Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern? Sind das mehr Mädchen oder mehr Jungen? Vielmehr bilden sich ganz eigene Dynamiken heraus, die solche regionalen Unterschiede erklären.

Die Frage nach den zeitlichen Unterschieden würde ich mit dem Hinweis auf den Flynn-Effekt beantworten. Der könnte einigen von Ihnen bekannt sein. In den Industriestaaten sind seit den Fünfzigerjahren die Intelligenzquotienten durchschnittlich um 20 Punkte gestiegen. Das heißt für meine Generation – bei einem Test im Jahr 1954 –, wir hatten als Zehnjährige einen um 20 Punkte niedrigeren IQ, als es heute durchschnittlich der Fall ist. Wie kommen diese Entwicklungen zustande? Die Welt ist anregender geworden. Die kleinen Kinder sind wesentlich schneller und lernen mehr. Der Flynn-Effekt ist in allen Industrieländern zu beobachten. In den USA schwächt er sich im Moment ab.

Darauf hat man natürlich reagiert. Es gibt Analysen der Grundschullehrpläne, die zeigen, dass die Kinder im 4. Schuljahr auf Englisch gestellte Fragen beantworten müssen, die ich in der Quarta beantwortet habe. Oder Bruchrechnung, Strichrechnung, Punktrechnung und Geometrie: Das war früher definitiv ein Thema der Quinta – 6. Schuljahr am Gymnasium –; heute ist das ein Gegenstand des Grundschulunterrichts. Die Anforderungen sind also gestiegen. In den Achtzigerjahren wurde nachgewiesen, dass in allen Bundesländern die Anforderungen z. B. in Mathematik so hoch waren wie nie zuvor in diesem Jahrhundert.

Ich habe mehrere Untersuchungen zu dem Zeitwandel durchgeführt, auch empirische. Ich amüsiere mich darüber, wenn ich in dem Protokoll einer Abiturprüfung aus dem Jahr 1911 lese, dass die links- und rechtsrheinischen Nebenflüsse des Rheins aufgesagt werden mussten: erst die links-, dann rechtsrheinischen. Dann wurde notiert, ob der Prüfling die Frage mit Hilfe beantwortet hat oder nicht und ob die Antwort vollständig und umfassend war. Auf dieser Grundlage wurde die Note vergeben. Es hat sich also an dem kognitiven Komplexitätsniveau aufgrund der Industrialisierung und der gesellschaftlichen Entwicklung – die kann ich nicht so genau darstellen; bei dem letzten Punkt möchte ich passen – etwas Wesentliches geändert. Das wäre auch für Psychologen interessant.

Gleichzeitig nehmen aber auch – in den USA wurden solche Untersuchungen gemacht – der Narzissmus, die Selbstbezogenheit, die Eitelkeit und die Empfindsamkeit zu. Die

Kinder leiden heute stärker unter Gruppen und unter sozialen Vergleichen. Aber das unterstreicht nur das, was ich vorhin schon zu der Hattie-Studie gesagt habe.

Abg. **Daniel May:** Herr Dr. Dollase, erst einmal vielen Dank für den Vortrag, der sehr informativ, aber auch sehr anregend und ein bisschen unterhaltend war – wenn ich das so sagen darf.

Ich habe zwei Fragen. Erste Frage. Sie haben die multiprofessionellen Teams – um es einmal so zu sagen – zurückhaltend positiv bewertet. Es gibt Indizien dafür, dass sie sehr hilfreich sein können. Nun haben wir uns im Land Hessen vorgenommen, vor allem die Betreuung durch Lehrer zu verbessern. Auch angesichts der demografischen Entwicklung wird die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer nicht verändert. Ist das unter Umständen die falsche Herangehensweise? Sollte man sagen: „Die Stellen sollten beibehalten werden, aber es sollten nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Angehörige anderer Professionen eingestellt werden“? Es ist die Frage, ob das eine Konsequenz sein könnte.

(Abg. Nicola Beer: Das haben wir ja gemacht!)

Die zweite Frage bezieht sich auf das, was Sie zur Schulform gesagt haben und was ein bisschen konträr ist zu dem, was die Vorrednerinnen und Vorredner dargestellt haben. Wenn wir sagen: „Die Schulform muss passen“, und: „Unterschiedliche Schulformen können sehr nützlich sein“, wie bekommen wir dann diejenigen, die davon profitieren können, tatsächlich dorthin? Eine Frage lautet nämlich: Werden die Schülerinnen und Schüler tatsächlich der richtigen Schulform zugewiesen, oder haben wir da Effekte von Diskriminierung?

Vor allen Dingen: Wie können wir das verbinden? Wie können wir einerseits dafür sorgen, dass die Schulform passt, und wie können wir andererseits dem entgegenwirken, dass sich die Schule ganz einseitig am – Sie haben das überspitzt gesagt – Dr. phil. orientiert? Braucht man dann tatsächlich noch die verschiedenen Schulformen? Besteht das Problem nicht in der Zielvorstellung anstatt in der Schulform an sich?

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Mit all dem, was ich von meinen Kollegen zitiert habe, und auch mit dem, was ich gesagt habe, will ich Ihnen solche Organisationsentscheidungen nicht ersparen. Das ist eine andere Sache. Man kann es so oder so machen. Die empirische Forschung zeigt immer, was bisher unter den gegebenen Bedingungen machbar gewesen ist. Sie zeigt nie, was bei einer Optimierung und bei neuen Ansätzen noch möglich wäre. Das muss man auch zu Hattie sagen. Das ist eine Banalität für den empirischen Forscher, und das sollte man so stehen lassen.

Es muss nicht unbedingt so sein, aber es gibt frühe Anzeichen im Leben, die darauf hinweisen, dass manche an bestimmten Dingen mehr Interesse haben als an anderen. Die Selektionsentscheidungen der Eltern sind auch davon geprägt, dass sie denken, das Kind bekommt mit Sicherheit einen Job, wenn es im Gymnasium reüssiert.

Manche sagen, man müsse das stärker prüfen und die Durchlässigkeit weiter erhöhen, solange es unterschiedliche Schulformen gibt. Ich habe einmal geschrieben, das Schulsystem sei noch zu wenig gegliedert. Es müsse so stark gegliedert werden, dass keiner mehr weiß, wo oben und unten ist.

Wir kommen nämlich aus diesem Trend, den ich vorhin beschrieben habe, überhaupt nicht mehr heraus: Das positive Akademikervorurteil, also die Auffassung, dass die akademische Bildung etwas so Wesentliches sei, ist sehr stark verwurzelt. Das ist absurd. Das behindert hin und wieder auch die Elternarbeit an den Schulen, weil die Lehrer zum Teil gar nicht in der Lage sind, mit Menschen umzugehen, die etwas Einfaches machen oder die einfach strukturiert sind. Ich erlebe, wie distanziert-bürokratisch der Umgang mit ihnen ist. Dann wird irgendein Zettel ausgefüllt – das muss man machen -; es gibt keine Herzlichkeit. Giovanni di Lorenzo hat einmal gesagt: Die Deutschen machen immer alles korrekt, aber es fehlt an Herzlichkeit. – Das trifft auch auf die Integration derjenigen zu, die zugewandert sind. Man kann das jetzt zwar sagen, aber nicht ohne Weiteres vereinbaren.

Zu den Lehrern: Ich habe in Nordrhein-Westfalen meine Ergebnisse in Anwesenheit von Vertretern des Philologenverbands, der GEW und des VBE vorgestellt. Die waren danach alle überzeugt und haben Frau Löhrmann, die anschließend Ministerin in einer Minderheitenregierung war, dazu gebracht, das sofort und ohne Zögern zu unterschreiben. Mir ist völlig klar, dass man in machen Lehrerverbänden denkt: Das Geld fehlt uns, wenn wir Lehrerstellen haben wollen. – Aber die Schule soll ein Ort des Lebens sein, eine Ganztagsschule. Das ist wegen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie notwendig.

Glauben Sie auch nicht, dass da nur Lehrerinnen und Lehrer wesentliche Arbeit leisten. Es gibt so viele Beispiele – auch aus der norwegischen Schulforschung –, die zeigen, dass selbst eine Dame in einem Kiosk, die sehr herzlich ist, dazu beiträgt, dass die Kinder weniger Stress haben und sich wohler fühlen. Darüber muss man nachdenken. Aber mir ist völlig klar – ich verstehe das auch –, dass die Lehrerverbände Angst haben, wie es in Berlin und in anderen Ländern der Fall ist, dass dann am Lehreretat gespart wird. Daran darf nicht gespart werden.

Sachv. Prof. **Dr. Wolfgang Boettcher:** Herr Dollase, ich fand den Hinweis auf die sogenannten Sommerloch-Studien interessant; denn er macht deutlich, dass die Schule doch eine große Bedeutung hat. Aber das nur am Rande.

Ich habe bei dem bunten Bild, das Sie gezeichnet haben, Probleme, so etwas wie Pointen herauszulesen. Ich frage daher, ob ich das bei drei Pointen richtig sehe. Wenn ich es richtig sehe, stelle ich fest, dass Sie tatsächlich massivste Innovationen vorschlagen.

Der eine Punkt knüpft an das an, was Sie gerade gesagt haben: Die Schule wird von Organisationssoziologen als monoprofessionelle Organisation beschrieben. Das ist ein Unding. Wenn eine Schule so viele verschiedene Aufgaben hat, können diese nicht von den Angehörigen einer Profession erledigt werden. Das heißt, wir brauchen verschiedene Professionen, um verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Das bedeutet eben nicht einen Schulsozialarbeiter auf 1.000 Lehrer oder auf 10.000 Schülerinnen und Schüler, sondern das muss massive Veränderungen an der Organisation mit sich bringen. Das ist tatsächlich ein Paradigmenwechsel.

Die zweite Pointe, die ich herausgehört habe – vielleicht aber auch nur, weil ich mir gewünscht habe, sie herauszuhören –, ist der Hinweis auf Hattie im Zusammenhang mit dem Lernen von kompetenten anderen. Baumert hat auch etwas zu der Fragestellung gesagt. Das ist ein anderes Zitat als das, das Sie hier angeführt haben. Er hat gesagt, dass die Kombinationseffekte in Gruppen nützlich seien, um das Lernen zu fördern, auch bei denjenigen, die ansonsten größere Schwierigkeiten mit dem Lernen hätten.

Das wäre für mich eine dramatische Innovation: heterogene Lerngruppen und die Auflösung des hierarchischen Schulsystems.

Die dritte Pointe, die ich gehört zu haben meine, ist: Sie beschweren sich – ich denke auch, mit Recht – über den dauernden Vergleich, der an den Schulen herrscht, und stellen das als eine große psychologische Belastung für Schülerinnen und Schüler heraus. Sie haben auch auf uns in diesem Haus verwiesen: Wie würde es uns gehen, wenn wir am laufenden Band an die Tafel kommen und Fragen beantworten müssten und vor den anderen mit Zensuren belohnt würden? Oder wenn meine Studierenden das erleben würden: Das wäre eine Katastrophe. Warum denken wir nicht grundsätzlich darüber nach, ob es nicht eine idiotische Idee ist – die wir aus dem 18. Jahrhundert oder woher auch immer übernommen haben –, dass wir ständig die Leistungen von Schülerinnen und Schülern messen und in einer Hierarchie den Noten 1 bis 6 zuordnen müssen? Ich habe herauszuhören gemeint, dass wir einmal grundsätzlich darüber nachdenken müssen.

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Grundsätzlich darüber nachdenken – ja. Beim ersten Punkt, bei dem es um die multiprofessionellen Teams ging, würde ich Ihre Wahrnehmung unterstreichen. Das sehe ich so; das habe ich auch schon geschrieben.

Zu dem zweiten Punkt – der Hinweis auf Hattie –: Gruppen können segensreich wirken, aber sie müssen es nicht. Ich mache soziometrische Untersuchungen zu Sympathien und Antipathien. Eine meiner Doktorandinnen hat mit einer Hochgeschwindigkeitskamera Gruppenarbeit aufgenommen. Wenn einer, der nicht so beliebt ist, einen Beitrag macht, gucken die anderen etwas zur Seite. Wenn aber einer, der beliebt ist, eine halbwegs richtige Antwort gibt, sind die anderen ganz erfreut und unterstützen ihn. In Gruppen ist also ein wildes gruppendynamisches Leben möglich. Es muss aber nicht so sein. Es gibt durchaus Erfahrungen, die sehr positiv sind – ich war selbst schon in Gruppen tätig –, aber ich habe auch Forschungsgruppen mit 50 Professoren an der Cliquenwirtschaft scheitern sehen.

Das ist also eine Option: Es könnte so sein. Das unterschätzt man. Der verstorbene Norm Green – kooperatives Lernen – hat auch fünf Elemente des Gruppenlernens benannt. Aber ich sage den Leuten immer: Ihr müsst es erst einmal schaffen, dass die ihre eigenen Interessen wahren und sich gleichzeitig z. B. für die Gruppe insgesamt einsetzen. – Das ist so schwierig, dass es in den meisten Fällen nicht gelingt. Was z. B. das Gruppenpuzzle in der Comenius-Hauptschule in Duisburg-Hamborn, direkt neben meiner Gesamtschule gelegen, betrifft: Da sagten dann einige Schüler in bestem Ruhrpottdeutsch zu der Lehrerin: Neben den Arsch setze ich mich nicht. – Es gibt solche Auseinandersetzungen, dass das einfach nicht machbar ist. Das gibt dann nur Ärger.

Dritter Punkt. Die klasseninternen Vergleiche, die die Schüler selbst anstellen, hat mein Kollege Wulf-Uwe Meyer 1984 experimentell untersucht. Das Buch ist damals zwar rezipiert worden, aber die Relevanz für die Schule wurde nicht erkannt. Probleme ergeben sich durch das Aufteilen von Gruppen nach Leistung – selbst wenn es nur den Anschein hat – und durch das Loben nach Selbstnormen. Das heißt, wenn du jemandem sagst: „Für dich ist das eine tolle Leistung“, blamierst du ihn in den Augen der anderen, und er entwickelt eine niedrige Selbsteinschätzung der eigenen Begabung. Er springt 20 cm weit, und du lobst ihn, während die anderen 1 m weit springen. Wenn du ihn lobst, wissen die anderen, du hältst nichts von ihm.

Ich bin in Inklusionsklassen gewesen. Die Lehrerin hat gesagt: Da ist die Gruppe der Elefanten, da ist die Gruppe der Mäuse, dort ist die Gruppe der Hasen, und hier ist die Gruppe der Schnecken. – Ich habe ein kleines Mädchen gefragt, was das heißt. „Die Hasen sind die besten", hat sie geantwortet. Das braucht man gar nicht zu sagen, das bekommen die selbst mit. Der soziale Vergleich zwischen Schülern ist etwas, was auch Diskriminierung erzeugen kann. Es gibt kein einziges Resultat, bei dem der soziometrische Status, also die Beliebtheit in einer Schulklasse – egal wie –, nicht in irgendeiner Form mit der sozialen Schicht und mit der Leistungsfähigkeit, so, wie sie im System geschätzt wird, korreliert.

Deswegen ist das ein bisschen schwierig. Sie haben völlig recht, wenn Sie darüber nachdenken. Ich gebe mir ebenfalls Mühe. Ich schreibe auch etwas darüber. Im Dezember oder im Januar erscheint von mir „Gruppen im Elementarbereich". Dann fangen wir damit an.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Herr Prof. Dollase, vielen Dank. Ich möchte an den letzten Punkt anknüpfen, weil ich ihn sehr interessant finde, und zwar an den Aspekt: Wie fühlen sich Kinder und Erwachsene in ihren jeweiligen Gruppen? Ich habe es so verstanden, dass Sie sagen, eine maximale Heterogenität in einer Gruppe sei für das Selbstbewusstsein nicht maximal förderlich. Ich bringe es einmal auf diese Formel, auch wenn sie etwas zu kurz greift.

Aber mich würde interessieren – ein paar Punkte haben Sie angesprochen –, was das für Bewertungsnormen, für Leistungsziele und für Konsequenzen beim Nichterreichen heißt. Ganz konkret: Wir haben auch nach Klassenwiederholungen gefragt. Sie haben eben selbst Benotungen angesprochen. Wenn Sie schon darüber nachdenken und forschen: Was ist die Richtung dieses Nachdenkens? Braucht man Objektivierungen dessen, was die Gruppenmitglieder untereinander etablieren, ohne dass man es von außen richtig durchschaut? Was ist das richtige Weiterdenken an der Stelle?

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Ich habe eine Reihe von Zeitwandelstudien im Abstand von 20 bis 30 Jahren an denselben Schulen mit denselben Instrumenten wiederholt. In der Grundschule ist es so, dass die Klassenkameraden im Vergleich zu den Siebzigerjahren stärker zu Feinden werden und dass man Angst davor hat. Das ist ein Zuwachs von 20 bis 30 %, der, bezogen auf Anfang der Siebzigerjahre, Ende der Neunzigerjahre festgestellt werden konnte. Es werden z. B. solche Fragen gestellt: Macht es dir viel aus, wenn andere Kinder dich nicht leiden können? Die Zahl der bejahenden Antworten hat um 30 % zugenommen.

Aber die richtigen Probleme kommen in der Pubertät; denn dann denken die Jugendlichen über ihre Identität nach. Ein ganz einfaches Beispiel: Ich stelle eine Frage, du antwortest, und ich sage: Nein, das ist nicht richtig. – Wenn jemandem das zweimal passiert, ist der Tag gelaufen. Dann denkt er in den anderen Unterrichtsstunden darüber nach.

Das machen Sie auch. Nehmen wir einmal an, Sie würden hier einen Beitrag leisten und dann merken, dass es irgendwelche Missbilligungen gibt. Dann sind Sie sofort sauer. Schon eine kleine Kritik wird von unsereins so empfunden. Als Ruhrgebietskind würde ich sagen: Wat ist denn hier los? Et passiert doch gar nichts. Es ist nur mit Worten gewesen; du hast ihm ja keinen vors Kinn gehauen. – Die Empfindsamkeit haben wir auf unsere Kinder übertragen. Das wird nicht mehr sportlich genommen wie zu meiner Zeit in Duis-

burg, als es hieß: „Tja, Rainer, du hast in Latein wieder einmal eine 6“, und sich die anderen dann einen zusammengejubelt haben. Solche Dinge sind das.

Die Richtung, wie man dieses Fühlen in Gruppen ändert, ist schlicht und einfach: Daran muss gearbeitet werden. Man kann es nicht einfach verordnen, ohne die Voraussetzungen dafür zu schaffen, den täglichen sozialen Vergleich – „social competition“ – zu ertragen. Es gibt wunderbare Ideen, etwa der „Magic Circle“ der Schulpsychologischen Beratungsstelle der Stadt Münster. Die spielen das dort mit den Kindern durch. Aber das machen nicht alle, und es können auch nicht alle; denn zum Teil machen die Schülerinnen und Schüler nicht mit.

Es würde in die Richtung einer grundlegend veränderten Lehrerausbildung gehen. Ich habe es vorhin schon einmal gesagt: Wir haben in der Ausbildung der Mediziner ein wunderbares Beispiel dafür, wie Wissenschaft und Praxis integriert werden können. Das ist, bis hin zur späteren Fortbildung, eine sehr intensive Form der Ausbildung. Jeder Chefarzt bzw. jede Chefärztin in einem Krankenhaus ist höchstwahrscheinlich habilitiert und hat Forschung betrieben. Das ist eine Ausbildung auf Augenhöhe. Diese Integration fehlt. In Nordrhein-Westfalen gab es einmal einen Herrn Hammelrath – auch ein GEW-Mitglied –, der gesagt hat: Die erste Phase der Lehrerausbildung ist dringend reformbedürftig, die zweite ist nicht mehr sanierungsfähig.

Vorsitzender: Ich muss jetzt die Rednerliste schließen, weil es sonst zu viel wird. Wir wollen gegen 13:15 Uhr fertig sein. Das bedeutet, dass über Äußerungen von Herrn Prof. Dollase, die jetzt noch kommen und die irgendjemandem im Saal nicht gefallen, nicht mehr diskutiert werden kann. – Frau Beer.

Abg. **Nicola Beer:** Ich habe zwei Fragen. Die eine Frage bezieht sich auf den Einsatz multiprofessioneller Teams. Wir sind in Hessen den Weg gegangen, die Ressourcen an den Schulen über 100 % hinaus zu erhöhen. Die Idee dahinter war: Eine Versorgung mit 100 % dient der Abdeckung des Unterrichts. Das, was darüber hinausgeht, steht den Schulen zur Verfügung. Das, was darüber hinausgeht, bewegt sich in einem Korridor zwischen 4 % zusätzlich und 35 % zusätzlich; denn wir verteilen das nach dem Sozialindex.

Meine Frage ist: In diesem Korridor – 4 % bis 35 % obendrauf – haben die Schulen die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, ob sie das mit Lehrkräften, mit Sozialpädagogen oder mit Erziehern machen. Das heißt, das ist schon möglich. Mir stellt sich die Frage: In welchem Umfang kann man das allein vor Ort entscheiden lassen? Das ist momentan die Situation. Oder wäre es Ihrer Meinung nach sinnvoller, das stärker anzuleiten? Wie würden Sie da die Balance halten wollen? Wie gesagt, die Breite des Korridors hängt damit zusammen, dass sich die Schulen in unterschiedlichen Zusammenhängen befinden und dort auch oft gewünscht wurde, selbst entscheiden und auf diese Situation reagieren zu können.

Zweite Frage. Sie haben anhand dieser Kuchenteile sehr bildhaft dargestellt, wie groß der Faktor Schüler ist, dass dann der Faktor Lehrkräfte kommt und dass die anderen Aspekte weit dahinter folgen. Mich würde vor allem ein Punkt interessieren, über den ich nachher im Zusammenhang mit Frau Bräus Vortrag noch einmal diskutieren möchte: die Bildungsaspiration. Wie kann ich zu so etwas motivieren? Wie kann ich es unterstützen und die Schüler dazu anleiten?

Wir sehen, dass die Bildungsaspirationen sehr unterschiedlich sind. Es lässt sich nicht immer an dem sozioökonomischen Hintergrund festmachen. Wir können eher zwischen verschiedenen Nationalitäten differenzieren. Wir erleben zum Teil, dass es in anderen Kulturkreisen ein weit stärkeres Bedürfnis gibt, zu lernen: nicht gezwungen werden, zu lernen, sondern lernen zu wollen. Das ist etwas, was wir in unserem Kulturkreis häufig sehr stark vermissen, selbst bei denen, die einen hohen sozialökonomischen Status haben – vielleicht sogar überproportional häufig bei denen. Wie kann man dafür sorgen, dass die Kinder das Lernenwollen und das Neues-entdecken-wollen entwickeln, damit sie ihre eigenen Fortschritte produzieren können?

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Die letzte Frage ist ziemlich eindeutig zu beantworten: Wir brauchen begeisterte Lehrer. Sie kennen den Film „Der Club der toten Dichter". Ich halte den Film für pädagogischen Kitsch. Aber das war ein Lehrer, der es verstanden hat, die Schüler zu begeistern. Ich habe in meiner schriftlichen Stellungnahme auch das aufgeführt, was zwei Bildungsökonomen herausgefunden haben: Wenn man sehr gute Lehrer hat, ist das sozusagen eine kompensatorische Maßnahme. Das können Sie nachlesen. Das stand auch einmal im Magazin „GEO". Jürges und eine seiner Mitarbeiterinnen haben anhand von großen Datensätzen belegt, dass es wirklich darauf ankommt, tolle Lehrer zu haben.

Aber diese Lehrerausbildung – ich sage es noch einmal – ist einfach lächerlich. Meine Kollegen machen den Unterricht doch gar nicht vor. Stellen Sie sich eine Chirurgieprofessorin vor, die die Exzision eines Blinddarms auf Arbeitsblättern zeigt, in der Gruppe erarbeiten lässt und anregt, dass man schlau über irgendeinen Text redet. Da muss von Anfang an das Handwerk eingeübt werden. Ich habe noch Professorinnen und Professoren erlebt, die jeden Donnerstag in einer Versuchsschule, in der es einen Raum mit einer Einwegscheibe gab, Unterricht vorgemacht haben. Sie haben sich selbst dem Ganzen ausgesetzt. Hattie zeigt, dass Microteaching ganz wesentlich ist.

Ich habe woanders geschrieben, wir brauchen eine pädagogische GSG 9. Es gab nämlich einmal die Situation, dass die Polizisten nicht mehr in der Lage waren, den Verbrechern über eine Hecke zu folgen, und dann wurde Herr Wegener beauftragt, eine Polizeitruppe aufzustellen, die das kann. Wir können in der Schule, in der ich im Moment supervisorisch tätig bin, keine Lehrer gebrauchen, die wegen der Gewaltvorkommnisse mittags fix und fertig sind und sich in Behandlung begeben müssen. Sie brauchen Nerven wie Drahtseile. Das ist unglaublich schwierig; nicht jeder kann solche Nerven haben.

Aber wenn es eine solche sozialräumliche Polarisierung gibt – eine regionale Aufteilung –, ist es dringend notwendig, dass diejenigen, die dorthin gehen, genau wissen: Aha, ich bin hier auf der Unfallstation, hier passiert alles. – In dem Einzugsbereich der Schule ist in diesem Jahr eine Mutter vom Vater erstochen worden; im vorigen Jahr ist eine Mutter vom Vater verbrannt worden. Ich wollte Ihnen nur einmal die Dramatik dieser Vorgänge schildern. Aber wie wollen wir dem mit ein bisschen Papier beikommen? Wir brauchen andere Menschen dafür, auch um die Schüler zu motivieren.

Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin ist extrem wichtig. Ich weiß nicht, wie das in Hessen geregelt ist. Ich habe damals in der Enquetekommission eine Schulleitungsakademie gefordert, eine spezifische Vorbereitung. An der Schule, an der ich bin, ist durch transformatorische Führerschaft – charismatische Führung, man hat für die Lehrer genauso viel Verständnis wie für die Sache; das ist auch bei Hattie nachzulesen – der Krankenstand von 19 Tagen im Jahr stabil auf fünf bis sechs Tage reduziert worden. Sieben von

25 Lehrkräften wollten die Schule verlassen. Jetzt ist nur eine Lehrkraft gegangen. Daran kann man sehen, was alles notwendig ist. Das ist sozusagen eine organisatorische, menschliche, interaktive Kompetenz.

(Abg. Nicola Beer: Die multiprofessionellen Teams! Wie stark soll gesteuert werden, oder soll man das vor Ort frei entscheiden?)

Ich möchte noch einmal ganz deutlich sagen: Um das Ganze aus der Auseinandersetzung zu nehmen, muss es einen eigenen Etat dafür geben. Ich kann als älterer Herr nur noch sagen: Machen Sie das doch bitte. Schaffen Sie einen eigenen Etat für die pädagogisch-psychologischen und für die administrativen Zusatzkräfte. Sonst kommt es ewig zu Auseinandersetzungen; denn die Solidarität der Kollegen mit den Angehörigen ihres Berufsstands – mit dem Nachwuchs – ist so hoch, dass das nur als eine Verschlimmerung empfunden wird.

Ich kann von der Schule sagen, dass über die Schulleiterin und aufgrund des Problemdrucks der Spielraum, der jetzt durch eine zusätzliche Stiftung vergrößert worden ist, für vorübergehende Maßnahmen – den Einsatz von Logopäden usw. – enorm gewachsen ist. Die sind einsichtig und sagen: Wir brauchen einen Logopäden und nicht einen weiteren Referendar oder eine weitere Referendarin.

Sachv. **Josef Kraus:** Sie entschuldigen, dass ich mit einem kleinen Kalauer anfange: Der ideale Lehrer raucht nicht, trinkt nicht, existiert nicht. – Ich warne davor, den Lehrerberuf so zu idealisieren. Im Übrigen muss man sich in der Gesellschaft und in der Politik wirklich einmal Gedanken darüber machen, wie man den Lehrerberuf und auch die Tätigkeit eines Schulleiters bzw. einer Schulleiterin wieder attraktiver machen kann. Wir haben beispielsweise einen dramatischen Mangel an Bewerbern. Das ist in der Öffentlichkeit überhaupt noch nicht richtig bekannt geworden. Dabei meine ich mit Attraktivität nicht nur das Materielle, sondern auch das Ansehen und das Ideelle.

Eine Information für Sie, die im Grunde genommen skandalisiert gehört – Stichwort: multiprofessionelles Schulpersonal –: Als ich vor 30 Jahren als Schulpsychologe angefangen habe, und als ich angefangen habe, Schulpsychologen auszubilden, war die Relation folgende: In Deutschland kam ein Schulpsychologe auf 10.000 Schüler. Dann gab es einen KMK-Beschluss, mit dem man es sich zum Ziel gesetzt hatte, dass ein Schulpsychologe auf 5.000 Schüler kommt. Wie wir gerade gehört haben, sind wir davon noch weit entfernt. Man hört zwar laufend, dass dieses oder jenes passiert – am 26. April 2002 am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt, dann in Winnenden und in Emsdetten; Sie wissen, was ich meine –, aber es hat sich in der Hinsicht nichts getan. Dabei möchte ich nicht nur eine Lanze für den Einsatz von mehr Schulpsychologen brechen, sondern ich plädiere auch für den Einsatz von anderem professionellen Personal.

Meine Frage: Ich glaube, wir waren uns relativ einig, dass es neben der möglichen institutionellen Selektivität auch eine Selbstselektivität gibt, die beim Zugang zu weiterführenden Schulen etwas mit den Familien zu tun hat. Wir wissen natürlich auch aus alltäglicher schulischer Erfahrung – sehr verkürzt gesagt –: Wenn es zu Hause nicht klappt, klappt es in der Schule auch nicht. Herr Dollase, wie kommt man an solche desinteressierten oder problematischen Eltern heran? Können Sie sich ein Modell für eine freiwillige oder auch für eine obligatorische Elternbildung vorstellen, und wenn ja, wer könnte sie leisten?

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Was die Idealisierung des Lehrerberufs betrifft: Herr Kraus, das liegt daran, dass es mir – immer noch – einfach Spaß macht. Ich habe mich auch bemüht, meinen Job so anzulegen, dass er mir in dieser Richtung Spaß macht. 13 oder 14 ehemalige Studenten sind Professoren geworden, die meisten auch in pädagogischen Fächern. Gut, es gibt Lehrer, die vielleicht nicht dem Idealbild des Lehrers entsprechen, wie es in „Der Club der toten Dichter" gezeichnet wird. Die Untersuchungen von Weinert/Helmke haben schon in den Neunzigerjahren gezeigt, dass das auch gar nicht nötig ist. Man kann seine Persönlichkeit beibehalten, aber man muss bestimmte Ziele haben, die man im Unterricht erreichen will. Jemand, der gern Werkstattunterricht macht, soll das tun. Wer Frontalunterhalter ist, soll das bitte auch bleiben.

Hattie hat in Berlin gesagt – ich habe ihn da persönlich getroffen –: „Know thy impact". Das heißt: Du musst deine Wirkung kennen. Du bist der Chef im Ring, und das, was du richtig machst, machst du richtig. Aber du brauchst ein Ziel. – Was muss man erreichen? Es gibt es ein paar ganz klare Vorschriften dafür – auch für den Gruppenunterricht –, wie man eine Vollbeschäftigung der Schüler erreicht. Jeder soll nach seiner Fasson selig werden. Das gilt auch für die Lehrer. Wir nehmen keine Selektion der Persönlichkeiten vor.

Ich möchte noch einmal darauf hinweisen, dass wir solche Leute wie die Mediziner haben: Sie befinden sich permanent in einer Fortbildungsschleife, und sie sind auch in Balint-Gruppen oder in Psychogruppen eingebunden. Das ist für sie ganz selbstverständlich; denn sie leiden sonst unter Traumata. Das gilt auch für die Hamburger Polizisten, für die ich ebenfalls einmal gearbeitet habe: Die brauchen so etwas regelmäßig als Ausgleich. Ich hatte auch ein DFG-Forschungsprojekt „Kollegiale Beratung". Das ist noch viel besser. Es gibt z. B. kollegiale Hospitationen. All das haben wir nicht entwickelt.

Zu den Schulpsychologen: Sie wollen keine Reklame machen; ich will das auch nicht, weil ich selbst Psychologe bin. Aber ich sage noch einmal, die Etats müssen getrennt werden. Ich habe in der Stellungnahme für die Max-Traeger-Stiftung festgestellt, dass auch die Beratungslehrer nicht aus dem Etat für Schulpsychologen bezahlt werden. Wir haben erkannt, dass wir gerade bei der Heterogenität einer Klasse besondere Probleme haben, bei der Inklusion erst recht. Jetzt müssen sich Experten um die Schule herum befinden. Denken Sie daran, in Finnland sind auch Mediziner einmal wöchentlich bei einer Klassenkonferenz anwesend. Stellen Sie sich einmal vor, wir würden das hier machen. Das haben damals alle gut gefunden, aber keiner hat irgendetwas getan.

Die Eltern: Die statistischen Daten beim kognitiven Lernerfolg sehen so aus, als ob die Eltern nur einen kleinen Teil der Varianz hätten, Das liegt zum Teil daran, dass die Eltern von Abiturienten z. B. nicht ohne Weiteres bei der Infinitesimalrechnung oder bei einer Fremdsprache helfen können. Wenn man Latein und Englisch gemacht hat und der Sohn Französisch lernt, kann man ihm nicht helfen. Was soll das denn? Wir sind da ausgeklinkt. Außerdem sind auch in machen Sachkundefächern die Arbeiten und die Aufgabenstellungen heute so, dass man sie nicht ohne Weiteres erledigen kann. Man muss arbeiten gehen und kann dann auch gar nicht helfen. Daher kommt das.

Ich habe überhaupt nichts gegen eine solche Idee und finde das auch richtig. Aber ich muss noch einmal darauf hinweisen: An der Schule, die ich jetzt betreue, erteilt die Schulleiterin zwei oder drei Stunden weniger Unterricht – die muss noch unterrichten –, weil sie jeden Morgen um 7 Uhr im Elterncafé ist. Da kommt es auch auf Interaktivität an. Sie ist in der Lage, einem richtigen Prolovolk – wie man in bildungsdünkligen Kreisen sagen würde – Anerkennung zu spenden. Sie kann herzlich mit ihnen reden, auch wenn sie sich nicht gut ausdrücken können. Das sind Fähigkeiten, die sich nur über eine Or-

ganisation wie das Elterncafé – oder irgendetwas anderes; ich habe das nur als Beispiel genannt – entfalten können. Jeder Lehrer hat ein öffentliches Image seiner interaktiven Anerkennungsfähigkeiten und seines Respekts, und daran muss er im Umgang mit Schülerinnen und Schülern und bei jedem Kontakt mit Eltern arbeiten.

Frau **Scheffels:** Ich habe mir vorhin die Frage gestellt, warum eigentlich kein Wort über die UN-Behindertenrechtskonvention gefallen ist. Es ist ab und dann der Begriff „Inklusion“ erwähnt worden. Im Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer ist das seit geraumer Zeit ein unheimlich intensiv diskutiertes Thema. Das lässt sich aber nicht mit Aussagen wie „wenn die Schüler richtig zugewiesen werden“ vereinbaren. Es gibt nämlich einen Anspruch aller Schülerinnen und Schüler, in jeder Schule aufgenommen zu werden. So, wie er es negativ beschrieben hat – jetzt ist Herr Boettcher hinausgegangen –, funktioniert es nicht, nämlich dass man sagt: Jetzt kommt mal an die Tafel und beantwortet bitte diese oder jene Frage. – So pauschal funktioniert Unterricht nicht.

Wir waren uns alle einig – auch verbands- und gewerkschaftsübergreifend –, dass sich die Schule verändern muss. Wenn nicht alle Schüler über die 50-cm-Hürde springen können, muss man sich das anschauen, und zwar nicht defizitorientiert, sondern an den einzelnen Schülern ausgerichtet. Das wird die Schule unglaublich verändern. Dann geht es auch nicht darum, dass die Lehrkräfte für den Unterricht da sind, sondern die Lehrkräfte sind für die Schule da. Die Lehrkräfte erteilen nicht nur Unterricht. Es wurde eben gefragt: Welche Ziele habe ich im Unterricht? – Die Frage ist: Welche Ziele habe ich in meiner Schule bzw. in meiner Schule gemeinsam mit der Schulgemeinde?

Da kommt es zu einer Veränderung in den Köpfen. Ich kann mir in Hessen viele Schulen anschauen: In der Mehrheit sind es noch Grundschulen, die sich an diesen Stellen verändern. Aber auch in der Sekundarstufe 1 – gerade weil Sie vorhin die Pubertät angesprochen haben – gibt es eine ganze Menge Beispiele, an denen man das positiv deutlich machen kann. – Das ist der erste Punkt.

Bei dem zweiten Punkt geht es um die multiprofessionellen Teams. Es ist für uns – Hauptpersonalrat der Lehrkräfte und wieder alle Verbände und Gewerkschaften – keine Frage mehr, dass es multiprofessionelle Teams gibt.

Eine Grenze ziehen wir bei den Teach First Fellows. Nein, das wollen wir nicht. Wir wollen qualifizierte Kräfte verschiedener Professionen. Das ist völlig klar. In den Schulen ist das vorgegeben; das steht außer Frage. Wir wollen nicht, dass eine Berufsgruppe gegen die andere ausgespielt wird. Wir brauchen die unterschiedlichen Berufsgruppen im Zusammenspiel. Die Teach First Fellows wollen wir deswegen nicht, weil wir qualifizierte, ausgebildete Leute haben wollen und es nicht auf die Schiene „günstige Angebote“ geschoben haben möchten. Das sind Leute, die damit gegebenenfalls – ich sage das jetzt despektierlich; so haben wir darüber diskutiert – ihre Karriere planen oder zumindest einen Karriereschritt machen. Ausgebildete Kräfte und multiprofessionelle Teams – ja.

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Es tut mir leid, dass die Teach First Fellows in Hessen ein solch schlechtes Image haben. Sie sind qualifiziert. Ich habe Schulleiter gefragt, was sie machen würden, wenn sie die Möglichkeit hätten, einen Referendar, einen Quereinsteiger, einen Sozialpädagogen oder einen Teach First Fellow einzustellen. Die hatten eine ganz klare Rangordnung: Die würden an erster Stelle den Sozialpädagogen einstellen, an zweiter Stelle den Teach First Fellow, an dritter Stelle den Referendar und an vierter Stel-

le den Quereinsteiger. Das ist eine große Stichprobe. Ich kann diese Zahlen einfach nur weitergeben. Mehr brauche ich dazu nicht zu sagen. Die sind qualifiziert.

Außerdem müssen Sie sehen, international kommt auf neun Lehrer eine administrative Kraft. Die haben zum Teil auch administrative Tätigkeiten übernommen. Das konnten sie aufgrund ihrer Ausbildung leisten. Sie haben zum Teil auch Sachen gemacht, die mit ihrer Sprachkompetenz zusammenhingen. Das ist gar kein Lehrerersatz, und sie sind auch gar nicht nur pädagogisch tätig, sondern sie machen wer weiß was. „Zusatzkraft" sei die beste Bezeichnung, haben die Lehrer gesagt.

Inklusion: Ich habe in diesem Jahr 15 Vorträge dazu gehalten und mache Fortbildungen dazu – auch nach Mitchell –, wie man das in der Klasse macht. Das ist der entscheidende Punkt. Ein Fall: Ich hospitiere in einer Klasse, in der ein geistig behindertes Kind ist. Die beiden Lehrerinnen – eine Sonderpädagogin und eine Lehrerin – fragen mich: Haben Sie gemerkt, dass Timo geistig behindert ist? – Nein, das habe ich nicht gemerkt, sage ich. Vier Wochen später wurde Timo blutüberströmt in der Schultoilette gefunden. Warum? Weil sich zwei Mitschüler, die selbst schlecht sind, aber – jetzt kommt es – keinen Förderstempel auf der Stirn haben, darüber aufgeregt haben, dass er immer eine Sonderbehandlung bekommt. Das sind ganz normale psychologische Prozesse, die ablaufen können, wenn mehrere Menschen zusammenkommen.

Ich habe nichts anderes gesagt, als dass man diese Prozesse qualifiziert bearbeiten muss, damit so etwas unterbleibt. Ich will nicht dagegenhalten und sagen, wir müssten da aussteigen oder sonst etwas machen. Vielmehr beschreibt man diese Probleme, damit sie gelöst werden können. Ich habe nichts davon, wenn man immer nur theoretisch darüber redet, wie schön das ist und dass sich die ganze Gesellschaft ändert. Das muss auch praktisch umgesetzt werden. Machen Sie bitte vor, wie man mit einem solchen Fall umgeht. Es reicht nicht, die beiden Täter auszuschimpfen. Dann haben Sie gleich deren Rachegelüste am Hals.

Das ist sehr schwierig. Deswegen habe ich an der Schule auch angeregt – obwohl ich persönlich gar nicht so ein Fan davon bin –, die gewaltfreie Kommunikation einzuüben. Dazu müssen aber Kurse abgehalten werden. Diese Kurse veranstalten wir mit den Schülern und auch mit den Lehrern. Es sind dann keine Lehrer, die das machen, sondern es sind Psychologen oder Pädagogen, die darauf spezialisiert sind. Einige von den Teach First Fellows könnten das auch machen, weil die ein Zertifikat in dem Bereich haben.

Herr **Nagel:** Dass es auf die guten Lehrkräfte ankommt: Ich sage immer wieder, wir haben doch gar nichts dagegen, dass nur die Besten in diesem Lande Lehrkräfte werden. Dann müssen wir aber, bitte, die Bedingungen dafür schaffen. Wir stehen jetzt vor der Situation, dass die Landesregierung mit ihrer Koalitionsvereinbarung den Beruf abwerten will; wir stehen vor der Situation, dass die Lehrkräfte 42 Wochenstunden zu arbeiten haben, mit Pflichtstunden bis obenhin voll sind und keine Zeit bekommen für all das, was Sie für so wichtig halten; und wir stehen vor der Situation, dass in Hessen aufgrund einer immer größeren Zahl von Vertretungsverträgen in den Schulen jede 25. Unterrichtsstunde von jemandem gehalten wird, der noch nicht einmal eine Ausbildung für das Lehramt hat. Vielleicht ist es in den Sommerferien aufgrund des Drucks, der erzeugt wurde, ein bisschen besser geworden.

Ich meine damit nicht Psychologen oder multiprofessionelle Teams, sondern irgendwen. Ich will auch nicht den Personen zu nahe treten, die das versucht haben. Das sind die

strukturellen Bedingungen, denen wir uns gegenübersehen. Wenn das gelöst ist, sind wir gern bereit, über solche Dinge zu reden. Aber im Moment ist das für uns wie eine Diskussion über das Paradies. Ich denke, ich werde schon gestorben sein, wenn das irgendwann erreicht wird.

Ich habe ein paar Probleme mit Ihrer Sprache. Sie reden von „schlechten Schülern“ und von „guten Schülern“. Das sind Formulierungen, die ich nicht verwende. Das wollte ich wenigstens sagen.

Ich habe auch noch ein paar andere Probleme. Ich habe zurückgedacht und mir überlegt: Wie wäre Ihr Vortrag in den Sechzigerjahren angekommen, als wir eine noch stärker patriarchalisch strukturierte Schule hatten? Wie gehen Sie eigentlich damit um, dass es immerhin durch diese erste Bildungsreform gelungen ist, die Benachteiligung von Mädchen im Bildungsprozess deutlich zu verringern? Sie skizzieren sozusagen an der neuen Benachteiligungsschwelle immer die Probleme und sagen, das findet dann in der Gruppe statt. Es geht doch auch nicht darum, einen Handwerker, der ein Fenster einbaut, abzuwerten. Darum ging es in der Diskussion in den Sechzigerjahren: Man würde die Hausfrauentätigkeit abwerten. So war das. So wird sie von den Frauen heute noch an vielen Stellen geführt. Ich will jetzt nicht Herrn Kauder zitieren; das können wir uns sparen.

An den Stellen stellt sich doch nicht die Frage: „Wie werden die verschiedenen Tätigkeiten in der Gesellschaft bewertet?“, sondern die Frage ist: Wer bekommt das Zugangsrecht zu der Tätigkeit X, und wer hat qua Geburt das Zugangsrecht zu der Tätigkeit Y, obwohl vielleicht noch nicht einmal die gleiche Leistung erbracht wird? Das haben wir vorhin gesehen. Die Frage ist: Wie verändern wir die soziale Selektivität dieses Bildungswesens dahin gehend, dass der Erwerb eines Abschlusses stärker von der Fähigkeit als von der Herkunft bestimmt wird? Das hat gar nichts damit zu tun – das sage ich auch als Gewerkschafter –, dass man handwerkliche oder industrielle Tätigkeiten abwerten will. Wir haben in der Gesellschaft eine solche Hierarchie, und wir müssen die Veränderungen hinbekommen.

Das hat letztlich auch immer wieder das zur Folge, was Sie sagen: die Auseinandersetzung mit der Realität in den Schulen. Aber ich höre bei Ihnen ein bisschen heraus – Vorsicht, vielleicht höre ich es falsch –: Wenn wir die Konfrontation in den Gruppen vermeiden, geht es uns besser. – Damit werden wir keine Veränderung in dem Sinn erreichen. Wir müssen in den Schulen kompetent auf diese Veränderungen eingehen können. Dazu brauchen wir die entsprechenden Bedingungen. Das ist auch eine soziale Verpflichtung der Lehrkräfte; das sehe ich genauso. Aber wir dürfen nicht versuchen, das zu vermeiden; denn damit bremsen wir die Entwicklung zu einer gerechteren Bildungsstruktur.

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Ich gehe gleich auf den letzten Punkt ein. Bei den anderen Punkten sehe ich keinen großen Widerspruch zu meinen Vorschlägen. Ich habe ein paar Vorschläge gemacht. Warum scheitern denn immer die gleichen Kinder an der Schule? Das muss geändert werden.

Das wird an der Zertifizierung deutlich; denn die misst mehr als die Kompetenz. Sie misst nämlich: Wie fügst du dich in diese Gesellschaft ein? Es hat im Anschluss an die PISA-Studie einen verräterischen Leserbrief gegeben. Das hat jemand geschrieben: Auch in Finnland, werden, obwohl die ein integriertes Gesamtschulsystem haben, einige Müllwerker und andere Professoren. – Der hat gesagt, das gemeinsame Lernen sei eine

Form, wie die sich an Unterschiede gewöhnen. Das heißt, man lernt in der Schule, man ist, weil alle anderen besser sind, nur zum Müllwerker geeignet,.

Ich meine, das bleibt ein Problem der sozialen Gerechtigkeit, das auch auf die Eltern übergreift – dazu kann ich Ihnen ebenfalls etwas erzählen –, die es z. B. nicht gut finden, dass ein guter Schüler seinen Mitschülern etwas beibringt. Die sagen dann, so, wie Ihre Nachbarin es gerade getan hat: Der ist gar nicht qualifiziert. – Solche Fälle kann ich beschreiben. Ich bin Empiriker und Praktiker. Das läuft nicht so interessant. Das ist schlicht und einfach ein Problem; das muss man sehen. Wenn man will, dass Kinder schon durch das gemeinsame Lernen erfahren, dass sie für einen niederen gesellschaftlichen Posten präpariert werden, muss man das so machen.

Was die Frage nach den Bedingungen betrifft, bin ich völlig bei Ihnen. Ich setze mich überall für Lehrer und Lehrerinnen ein. In fast allen meiner Vorträge habe ich das gemacht. Ich komme aus einer uralten Lehrerfamilie. Mein Vater hatte die Silberne Ehrennadel der GEW. Das steht alles in dieser Tradition; da brauchen Sie keine Sorgen zu haben.

Meine Sprache: Ich habe nie gesagt, ich habe gute und schlechte Studierende. Da ist eine ehemalige Examenskandidatin: Die Sachverständige der GRÜNEN hat eine Prüfung bei mir abgelegt. Das ist doch nicht die Sprache, die ich im Umgang mit Kindern benutze. Ich habe auch schon einmal eine Kindergartengruppe geleitet. Da rede ich auch anders als hier. Da ist die Sprache mit angepasst. Man muss von jedem Lehrer verlangen können, dass er zielgruppenspezifisch reden kann. Das habe ich hier getan. Es ist einfacher, und es verkleistert die Unterschiede nicht, wenn man ganz deutlich sagt: Der kommt mit der Schule zurecht und der andere nicht. – Ich war selbst einmal ein Schulversager. Das hat mir gutgetan.

Vorsitzender: Wir könnten auch von Hasen und Elefanten sprechen. Das wäre ebenfalls eine Variante.

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Um Fremdenfeindlichkeit zu vermeiden, sagt man „Autochthone“ und „Allochthone“. Wenn irgendwo steht „Allochthone raus!“, ist das Wort auch verbrannt. Diese Political Correctness bringt überhaupt nichts.

Vorsitzender: Als Sozialarbeiter spricht man von „Stadtteilen mit hohem sozialen Risiko“. Wenn man auf die Frage, was das ist, antwortet, das sind die Brennpunkte, heißt es: Ach so. – Dann hat man es wieder verstanden. Trotzdem verwendet man den Begriff heute nicht mehr.

Wir haben damit die Fragen an Prof. Dollase abgearbeitet. Im Namen der Kommission verabschiede ich mich von Ihnen und wünsche Ihnen weiterhin viel Erfolg.

Wir kommen nun zu den Fragen an Frau Prof. Bräu. Als Erster hat Prof. Niegemann das Wort.

Sachv. Prof. **Dr. Helmut M. Niegemann:** Frau Kollegin Bräu, ich habe mich an Ihrer Definition von Chancengleichheit gestoßen. Wenn Sie sagen, eine vollständige Chancengleichheit sei erreicht, wenn Leistungsunterschiede gleich über die sozialen Merkmale

verteilt seien, frage ich mich, was das mit Chancen zu tun hat. Wenn sie gleich darüber verteilt sind und Sie die Chancengleichheit daran festmachen, heißt das, die Entscheidungen von Familien – von Schülern selbst – können keine Rolle mehr spielen. Da kann ich gar nicht mitgehen. Das finde ich überhaupt nicht sachlogisch. Unabhängig davon kann ich vielem zustimmen, was Sie gesagt haben.

Das ist keine Wortklauberei; denn es hängt für politische Entscheidungen sehr viel davon ab, ob man annimmt, dass Leute Chancen wahrnehmen oder dass Chancen, die objektiv gegeben sind, nicht wahrgenommen werden. Dafür gibt es Gründe. Aber das ist eine andere Sache, als wenn man von vornherein annimmt, wer Chancen nicht wahrnimmt, ist nicht verantwortlich dafür.

Abg. **Nicola Beer:** Ich möchte verschiedene Aspekte anführen. Erster Aspekt. Sie haben sehr plastisch dargestellt, dass Eltern trotz einer Beratung seitens der Grundschule zum Teil andere Entscheidungen treffen. Jetzt brauchen wir uns relativ wenig mit denjenigen zu belasten, die sagen: Mein Kind geht aufs Gymnasium, obwohl die Schule eine andere Empfehlung gibt. – Mich interessieren vor allem die Fälle, in denen die Kinder, obwohl ihnen die Schule eine höhere Leistungsfähigkeit bescheinigt, von den Eltern zurückgehalten werden. Kennen Sie Untersuchungen, in denen es um einen Vergleich mit Bundesländern geht, die gebundene Grundschulempfehlungen abgeben? Wie hat sich das ausgewirkt?

Wie kommt man an solche Eltern heran? Man kann natürlich versuchen, die Eltern stark zu machen und zu sagen: Du kannst deinem Kind das zutrauen. – Wenn ich mit Kindern aus solch einem Umfeld rede, habe ich manchmal das Gefühl, es liegt bei manchen Eltern ein bisschen daran, dass sie nur schwer damit leben könnten, wenn ihr Kind in andere Dimensionen vorstieße, und dass sie sich auch nicht vorstellen können, dass das möglich ist. Mich interessiert also, wie wir an diese Eltern herankommen: Hat das etwas mit Beratung versus gebundene Empfehlung zu tun?

Zweiter Aspekt. Ich bin völlig bei Ihnen, was Sprachfähigkeit und Sprachentwicklung betrifft. Sie haben dargestellt, wie wichtig es ist, die unterschiedlichen Sprachniveaus zu beherrschen. Im Physikunterricht bedeutet die Sprachfähigkeit etwas anderes als in der Alltagssprache. Wie gehen wir dann mit all den Diskussionen über Mehrsprachigkeit um? Man kann jetzt sagen, man soll das eine tun und das andere nicht lassen. Gibt es an dieser Stelle Interdependenzen, auf die wir besonders – und vielleicht anders – achten müssen?

Jenseits der Antwort von Herrn Prof. Dollase auf die Frage nach der Motivationsfähigkeit: Sie haben das so wunderschön am Beispiel der Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund dargestellt, bei denen die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass sie Abitur machen, weil – wie Sie gesagt haben – eine andere Bildungsaspiration vorhanden ist, bedingt durch die Gruppe, die Kultur oder die Familie. Wie bekommt man diese Selbstmotivationskräfte in den Griff? Wenn man begeisternde Lehrer hat, kommt man an alle Kinder heran. Aber ich glaube, es hat zu einem großen Teil auch etwas damit zu tun, dass man Selbstmotivation entwickeln und auch Frustrationen überwinden kann. Gibt es da weitere Aspekte, die man fördern könnte?

Herr **Nagel:** Ich möchte kurz auf das Thema „Schullaufbahnempfehlung am Ende der 4. Klasse“ eingehen. Zum einen sind wir grundsätzlich der Auffassung, dass kein Mensch wirklich zuverlässig eine Prognose dazu abgeben kann, wie sich ein Kind – auch in der

Pubertät – entwickelt. Das ist einer der Punkte, weshalb wir sagen, eine Aufteilung nach der 4. Klasse – wenn denn überhaupt eine Aufteilung erfolgen soll – ist viel zu früh.

Zum anderen haben Sie das im Zusammenhang mit den Grundschullehrkräften geschildert. Ich versetze mich einfach einmal in die Lage einer Grundschullehrkraft, die eine 4. Klasse unterrichtet. Dann sage ich: Ist es nicht sogar sehr realistisch, dass Grundschullehrkräfte sehr stark das Elternhaus im Hintergrund im Kopf haben, wenn sie eine solche Empfehlung geben?

Realistisch ist es insofern, als doch das Gymnasium die Schulform ist, in der sehr stark auf die Leistung der Eltern zurückgegriffen wird, um die eigene Leistung zu erbringen. Sie brauchen nur die Eltern der Gymnasiasten zu fragen, wie oft sie durch eine massive Unterstützung bei den Hausaufgaben mit dafür sorgen müssen, dass die Kinder mit dieser Schulform zurechtkommen und dass die entsprechenden Ergebnisse erzielt werden. Nach meiner Kenntnis rekurriert keine Schulform so sehr auf die Leistung der Eltern, um Ergebnisse zu erzielen, wie das Gymnasium. Von daher ist es berechtigt, wenn Grundschullehrkräfte sagen: Das muss ich mit bedenken, wenn ich für das Kind dieses oder jenes empfehle.

Ich finde es schlimm, dass es so ist, aber ich denke, man muss es von der anderen Seite her verändern. Vorhin wurde gesagt: Da ich Latein und Englisch als Fremdsprachen hatte, kann ich meinem Kind in Französisch nicht helfen. – Aber ich kann ihm immerhin in Englisch und aufgrund der Allgemeinbildung, die ich erworben habe, in den anderen Fächern helfen. Dann ist die Französisch-Problematik nicht mehr so groß. Gerade hier gibt es einen großen Rückgriff auf Elternkompetenzen, damit die schulische Leistung erbracht werden kann. Daher sage ich: Die momentane Herangehensweise, vor einem solchen Hintergrund Empfehlungen zu erteilen, ist durchaus realistisch.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Ich habe vorhin schon darauf hingewiesen, dass wir es hier mit statistischer Diskriminierung zu tun haben: dass hier statistisch konstruierte Artefakte zur Debatte stehen und dann die Schwierigkeit entsteht, wie man das kausal erklärt. Wenn man Korrelationen hat, hat man eben noch keine Kausalitäten. Das haben wir hier schon öfter erörtert.

Ich habe Sie vorhin schon gefragt, wie man die regionalen und die zeitlichen Unterschiede – Herr Dollase ist schon darauf eingegangen – sowie den Bezug auf unterschiedliche soziale Gruppen in das Boudon-Schema der primären und sekundären Herkunftseffekte einbaut.

Aber ich möchte jetzt zusätzlich Folgendes anmerken: Wir haben über Jahrzehnte hinweg kontinuierlich solche statistischen Diskriminierungen festgestellt. Das haben alle Beteiligten heute Morgen gesagt. Gleichzeitig ist aber gefördert worden. Frau Bräu, ich teile Ihren Optimismus hinsichtlich der Förderungsoptionen, also was die Bearbeitung der primären Herkunftseffekte angeht, nicht. So weit ich zurückdenken kann, wird auf Teufel komm raus gefördert, und wir haben keine wirklichen Effekte – jedenfalls keine, die wir diesen Förderungen zurechnen können.

Ich finde, es ist wichtig, dass wir uns heute, wenn wir diesen Punkt abschließen, noch einmal klarmachen – auch weil Herr Dollase immer wieder auf die sozialpychologische Dimension des Selbstwertgefühls oder der Selbstmotivation hingewiesen hat –: Wir haben die Situation, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen aufgrund der statistischen Gegebenheiten, die nicht nur wissenschaftsintern bekannt sind, kein Vertrauen in das

Schulsystem haben können. Fassen wir nur einen Moment lang die Analogie zu dem ins Auge, worüber im Zusammenhang mit der NSU-Geschichte in Deutschland diskutiert worden ist: dass man als Angehöriger einer bestimmten Bevölkerungsgruppe kein Vertrauen in die Dienstleistungen des Sicherheitsapparats und des Rechtssystems haben kann.

Wenn wir eine Analogie zum Schulsystem ziehen – das Gleiche haben wir uns in der vergangenen Enquetekommission über das Medizinsystem anhören müssen –, stellen wir fest, wir haben eine ganze Bevölkerungsgruppe, ob wir sie nun sozioökonomisch oder über den Migrationshintergrund definieren, die kein Vertrauen in das Schulsystem haben kann. Darüber wird mittlerweile in der allgemeinen Debatte und in der Literatur unter zwei Gesichtspunkten diskutiert: In einer englischen Untersuchungskommission, die einen Polizeiskandal aufgearbeitet hat, fiel die Formulierung „unangemessene Dienstleistung", während in einer Studie über das Schulsystem, die der Kollege Heckmann, der auch an der Enquetekommission „Migration und Integration" teilgenommen hat, im Auftrag der EU durchgeführt hat, das Stichwort „unterlassene Hilfeleistung" verwendet wird.

Das heißt, die systemische Leistungsfähigkeit, bezogen auf genau diese statistisch definierten Gruppen, steht zur Debatte. Wie gesagt, in Sachen NSU waren wir uns am Ende doch alle einig, dass mit dem Angebot des Polizei- und Sicherheitsapparats etwas nicht stimmt. Ich denke, in der Schule ist es genauso. Es gibt nicht nur ein Behördenversagen, und es gibt nicht nur ein Staatsversagen, sondern es gibt auch ein Schulversagen.

Frau Prof. **Dr. Bräu:** Zur Definition von Chancengleichheit. Vielleicht muss man doch zwischen den Begriffen „Gleichheit" und „Gerechtigkeit" unterscheiden. Mir geht es nicht um die moralische Definition von Gerechtigkeit oder um die Festlegung: Wer ist schuld? Oder wer ist der Auslöser?

Wenn ich das an einer statistischen Signifikanz festmache, geschieht das deshalb, weil es mich zwingt, bei einem Element genauer hinzuschauen: Warum soll der Migrationshintergrund in einem direkten Zusammenhang mit der Leistung stehen? Es gibt keinen direkten Zusammenhang. Wenn das systematisch und über viele Jahre hinweg so ist, muss ich mir anschauen, woran das liegt. Das gilt für alle Gruppen. Die Definition von Chancengleichheit impliziert, dass es Gründe gibt. Wenn man davon ausgeht, dass es genetisch bedingt ist, braucht man sich relativ wenig darum zu kümmern; denn da kann man wenig machen. Wenn man aber davon ausgeht, dass es institutionell diskriminierende Vorgänge sind, muss man anders reagieren, und wenn man davon ausgeht, das ist durch Herkunftseffekte bedingt, muss man wiederum anders darauf reagieren.

Aber zunächst einmal muss man konstatieren: Zu den wertvollen Gütern haben, statistisch gesehen, nicht alle den gleichen Zugang. Eine Chance zu haben wird so definiert. Man kann – alltagssprachlich wird das in der Regel so gemacht – „Chance" auch anders definieren. Das mag wohl sein.

Zu den Bildungsaspirationen möchte ich gern noch eine Folie zeigen:

(Präsentation Bräu siehe Anlage – Folie „Erweitertes Erwartungs-Wert-Modell")

Dieses Modell stammt auch aus der Studie von Baumert und anderen. Es wird versucht, eine Erklärung für die sekundären Herkunftseffekte zu finden. Ganz rechts ist die Wahl

der Schulform aufgeführt. In den beiden Kästchen davor finden sich die nach diesem Modell wichtigsten Motive, warum man sich für eine bestimmte Schulform entscheidet. Ein Motiv ist die Wertschätzung. Die Statuserhaltung ist ein sehr wichtiges Element. In dieser Studie wird auch festgestellt – ich habe sie nicht im Detail parat –, welche Faktoren eine hohe Wirkung haben. Der Statuserhalt gehört dazu. Akademikereltern wünschen sehr stark – und sie investieren auch viel Energie in diesen Wunsch –, dass ihre Kinder ebenfalls Abitur machen. Wenn die Eltern kein Abitur haben, hat das Element Statuserhalt andere Auswirkungen auf die Schulformwahl.

Die tatsächlichen Kosten – wenn das Kind Abitur macht, geht es später in einen Beruf und verdient später Geld – spielen eine relativ geringe Rolle. Das ist zwar in dem Modell enthalten, aber empirisch spielt es wohl kaum eine Rolle. Wenn man sich bei der Schulformwahl die Entscheidung fürs Gymnasium anschaut, stellt man fest, ein Faktor ist die Wertschätzung der Gymnasialbildung, der andere die Erfolgserwartung: Wie hoch schätzt man die Wahrscheinlichkeit ein, dass das Kind das tatsächlich erreicht?

Sie sehen hier auch ein wildes Durcheinander von Pfeilen. Sie zeigen, was alles darauf einwirkt. Das brauche ich vielleicht nicht im Einzelnen vorzustellen. Das sind Normen im Umfeld, die sehr stark mit dem Statuserhalt zu tun haben: wenn also der ganze Bekanntenkreis und die Familienmitglieder bestimmte Abschlüsse haben.

Zu dem Kästchen links unten – Schulerfahrungen des Kindes –: Das sind die Noten und die Rückmeldungen, die ein Kind bekommt. In dem Kästchen rechts daneben ist die elterliche Wahrnehmung der Schulerfahrungen aufgeführt: Es kann sein, dass ein Kind die Note 4 nach Hause bringt und dass die Eltern dann auf die Lehrerin schimpfen, weil sie so schlechte Noten gibt. Es kann aber auch sein, dass sie die schlechte Note dem Kind zuschreiben. Es gibt also verschiedene Zuschreibungen: Wer ist eigentlich für Erfolge oder Misserfolge zuständig?

Das beantwortet die Frage, die Sie gestellt haben, noch nicht im Detail. Ich kann sie auch nicht eindeutig beantworten. Das Modell zeigt aber Optionen, bei denen man ansetzen könnte. Es ist, ehrlich gesagt, schwierig, beim Statuserhalt anzusetzen.

Abg. **Nicola Beer:** Wenn Eltern sehen, dass ihr Kind dadurch eine Aufstiegsmöglichkeit hätte – das ist auch soziale Mobilität –, und das verhindern, verkehrt sich die Bedeutung des Statuserhalts praktisch ins Gegenteil. An den Punkt will ich heran. Aber es kann sein, dass Sie Statuserhalt so definieren, dass der Status, den die Eltern haben, erhalten bleibt. Das andere wäre ein Statusgewinn.

Frau Prof. **Dr. Bräu:** Da wirken sich unter Umständen die bildungsbezogenen Normen aus. Wenn eine Familie Angst davor hat, dass der Aufstieg die Sozialbeziehungen stört – das ist ein Modell, um eine Erklärung zu finden –, ist dem vermutlich schwer beizukommen.

Was Migranten betrifft, zeigen die Studien, dass diese entgegen dem, was man ihnen manchmal zuschreibt, tendenziell hohe Bildungsaspirationen haben. Das ist auch plausibel. Man migriert, weil man sich eine bessere Zukunft erhofft, und man nimmt relativ viel auf sich, wenn man in ein anderes Land geht. Die Bildungswünsche von Migranten sind im Verhältnis zu ihrem sozioökonomischen Status relativ ausgeprägt.

Gebundene Grundschulempfehlungen: Man kann salopp sagen – auch das wird in der Studie detailliert ausgeführt; ich müsste noch einmal nachschauen –, dass die freie Elternentscheidung die soziale Differenz verstärkt; denn die Eltern, die ihre Kinder aufs Gymnasium schicken möchten, tun dies auch. Sollte man daraus schließen, es sei erforderlich, die Wahlfreiheit der Eltern einzuschränken? Da wäre ich vorsichtiger. Aber wenn man sich die Statistik anschaut, kann man das, grob gesagt, so sehen.

Mehrsprachigkeit: Es spricht sehr viel dafür – ich bin keine ausgewiesene Expertin –, die Mehrsprachigkeit als eine Qualifikation anzusehen und nicht als ein Defizit, wie es manchmal immer noch der Fall ist, vor allem wenn man Sprachen unterscheidet. Man kann zwischen Sprachen mit einem privilegierten Status und Sprachen mit einem weniger privilegierten Status unterscheiden. Wenn jemand einen amerikanischen Vater hat und zweisprachig aufwächst – Deutsch und Englisch –, sagt kein Mensch, der hat einen Migrationshintergrund. Dann wird diese Mehrsprachigkeit geschätzt. Die einen Schulen werden „Brennpunktschulen“ genannt, die anderen „internationale Schulen“. Brennpunktschulen und internationale Schulen haben jeweils einen hohen Anteil an Migranten, aber den Sprachen wird ein unterschiedlicher Status zugewiesen. Türkisch und Russisch haben eben einen anderen Status als Englisch, Spanisch oder Französisch, die Schulsprachen also.

Es wäre sicherlich für das Selbstkonzept förderlich, auch die Sprachen, die weniger privilegiert sind, die aber in Deutschland viel gesprochen werden, als zweite Fremdsprache in der Schule anzubieten. Somit hätten die Schüler die Möglichkeit, ihre Muttersprache als zweite Fremdsprache zu wählen. Das ist auch im Hinblick auf die Bildungssprache wichtig. Man weiß, dass die Bildungssprache Deutsch leichter erlernt wird, wenn diese Sprachform auch in der Herkunftssprache vorhanden ist. Die Förderung der Erstsprache in der Schule – in Norwegen z. B. macht man das sehr stark – ist in der Regel auch hilfreich für das Erlernen der deutschen Sprache, die natürlich für den Bildungserfolg erforderlich ist.

Ob das realistisch ist: Ich habe vorhin schon gesagt, das ganze Paket ist sozusagen das Element. Es mag schon sein, dass das realistisch ist, wobei man einmal im Einzelfall prüfen müsste, ob man ein Kind wirklich dadurch beschützt. Aber wenn man sagt: „Das Gymnasium ist so und soll so bleiben“, stellt man fest, dass das realistisch ist. Das Paket ist die institutionelle Diskriminierung. Das eine folgt aus dem anderen. Es handelt sich sozusagen um eine Aneinanderreihung in einem Gesamtgefüge.

Herr Radtke, zu regionalen Differenzen kann ich gar nichts sagen, weil ich mich damit zu wenig beschäftigt habe. Was ich jetzt sage, bezieht sich auch nicht direkt auf Studien. Aber ich habe mich schon des Öfteren gefragt, wie es gekommen ist, dass die Mädchen, die in den Sechzigerjahren noch unterprivilegiert waren, jetzt bessere Abschlüsse haben als die Jungen. Ich vermute, dass das weniger auf der schulischen Förderung beruht, sondern mehr mit Änderungen in der Sichtweise der Gesellschaft zu tun hat. Frauen haben sich emanzipiert und Rechte durchgesetzt, und nach und nach haben sich auch die Sichtweisen verändert.

Ich gehe davon aus, dass das mit anderen unterprivilegierten Gruppen in ähnlicher Weise geschehen könnte. Es gibt diesen Prozess auch schon. Gott sei Dank hat sich die sehr klischeehafte Sichtweise, Migranten seien in der Regel nicht oft in statushohen Berufen zu finden, schon geändert. Das ist anders. In Parlamenten, in Schulen und in anderen relevanten, akademisch hoch statuierten Berufen nehmen die Zahl der Migranten und die Zahl der Frauen zu. An den Stellen, an denen Zuschreibungsprozesse die Diskriminierung ausmachen, lässt sich das hoffentlich auch gesellschaftlich bearbeiten.

Vorsitzender: Damit sind die Fragen an Sie beantwortet. Ich bedanke mich – auch im Namen der Kommission – ganz herzlich bei Frau Prof. Bräu. Herzlichen Dank für die Mühe, die Sie sich gemacht haben!

Wiesbaden, 16. Januar 2015

Für die Protokollierung: Der Vorsitzende:

Michaela Öftring Marcus Bocklet

Bildungsgerechtigkeit und Schulentwicklung in Hessen – Ergebnisse einer empirischen Bestandsaufnahme (CSP 2014)

Prof. Dr. Nils Berkemeyer

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Sitzung der Enquetekommission „*Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen*“

Hessischer Landtag am 28.November 2014

Hessen im Ländervergleich

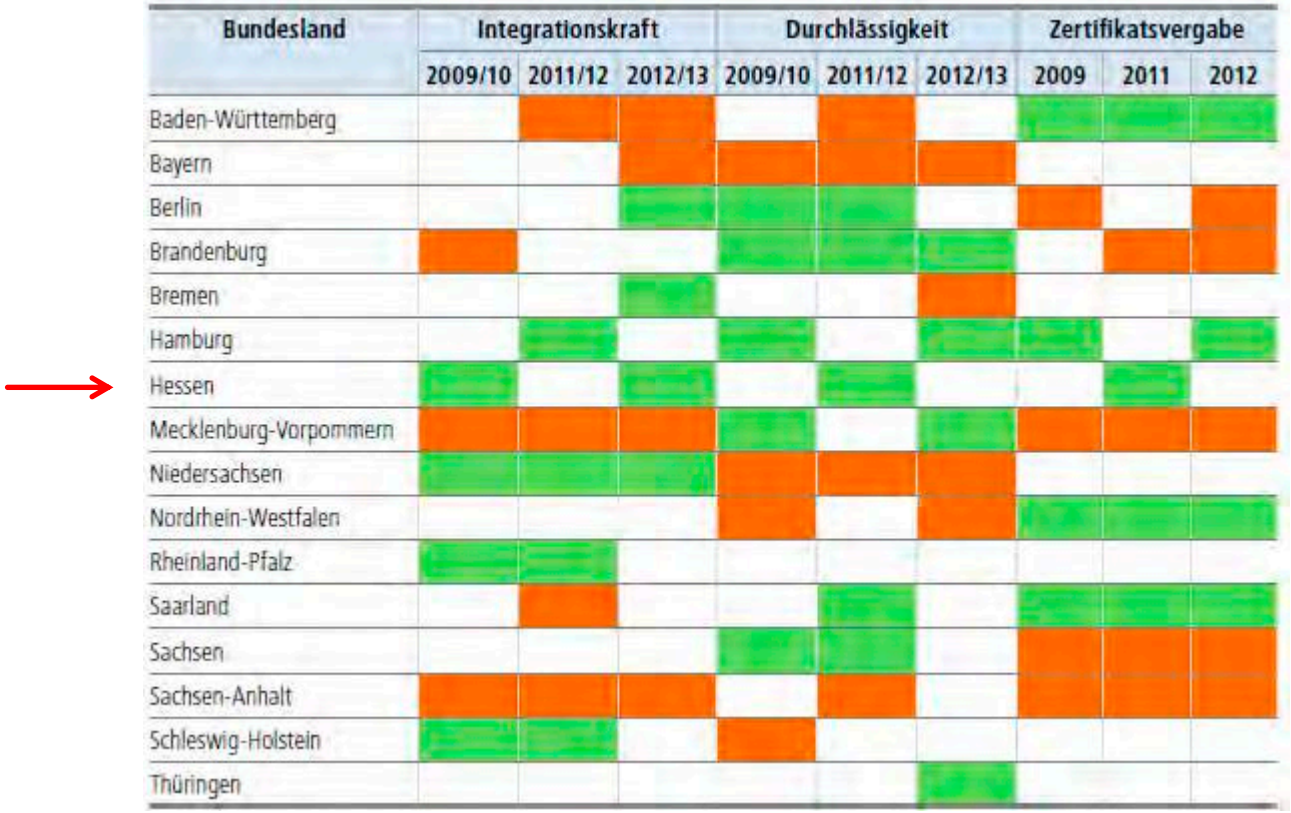
Veränderungen der Dimensionen schulsystemischer Gerechtigkeit

Bundesland	Integrationskraft			Durchlässigkeit			Zertifikatsvergabe		
	2009/10	2011/12	2012/13	2009/10	2011/12	2012/13	2009	2011	2012
Baden-Württemberg									
Bayern									
Berlin									
Brandenburg									
Bremen									
Hamburg									
Hessen									
Mecklenburg-Vorpommern									
Niedersachsen									
Nordrhein-Westfalen									
Rheinland-Pfalz									
Saarland									
Sachsen									
Sachsen-Anhalt									
Schleswig-Holstein									
Thüringen									

Quelle: Berkemeyer et al. 2014

Hessen im Ländervergleich

Veränderungen der Dimensionen schulsystemischer Gerechtigkeit



Bundesland	Integrationskraft			Durchlässigkeit			Zertifikatsvergabe		
	2009/10	2011/12	2012/13	2009/10	2011/12	2012/13	2009	2011	2012
Baden-Württemberg									
Bayern									
Berlin									
Brandenburg									
Bremen									
Hamburg									
Hessen									
Mecklenburg-Vorpommern									
Niedersachsen									
Nordrhein-Westfalen									
Rheinland-Pfalz									
Saarland									
Sachsen									
Sachsen-Anhalt									
Schleswig-Holstein									
Thüringen									

Quelle: Berkemeyer et al. 2014

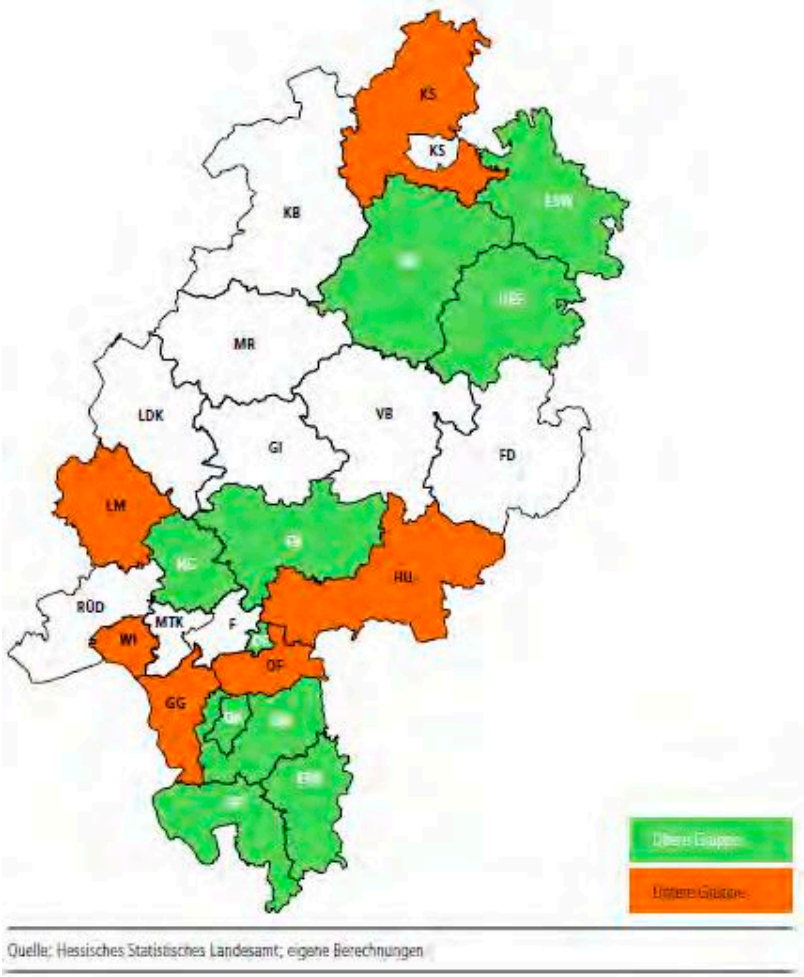
Hessen liegt über die Jahre und in der relationalen Betrachtung gesehen in allen Dimensionen an der Grenze zwischen den erfolgreicheren und mittelguten Ländern

Eckdaten zum hessischen Schulsystem

- Im Anschluss an die Primarstufe bieten sich den Schülern sowie deren Eltern verschiedene Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf die Schulart der Sekundarstufe I
- Das Regelschulsystem hält laut hessischem Schulgesetz die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium, die Gesamtschule (integriert und kooperativ) sowie die Mittelstufenschule bereit (§ 11 Abs. 3HSchG). Haupt- und Realschulen können miteinander verbunden sein und beginnen die Sekundarstufe I dann in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit einer Förderstufe
- Somit zeichnet sich das hessische Schulsystem bezogen auf die formale Beschreibung durch ein **Nebeneinander von traditioneller Differenzierung und der Entkoppelung von Schulart und Bildungsgang** aus.

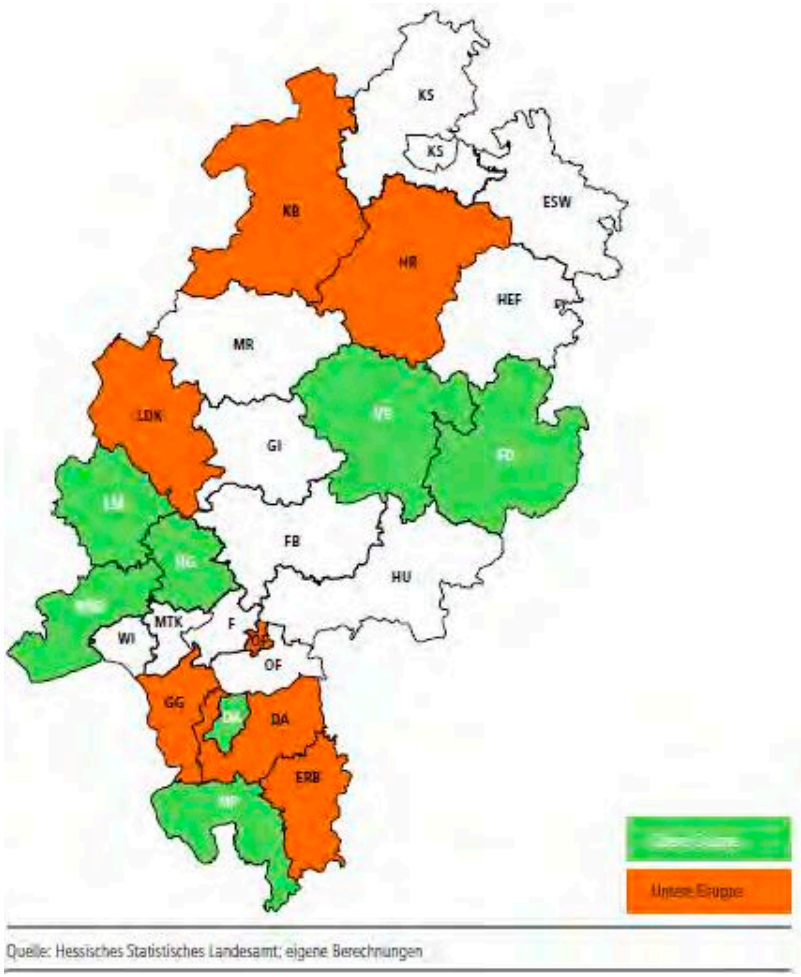
Regionale Unterschiede innerhalb Hessens Dimensionen

Dimension „**Durchlässigkeit**“



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

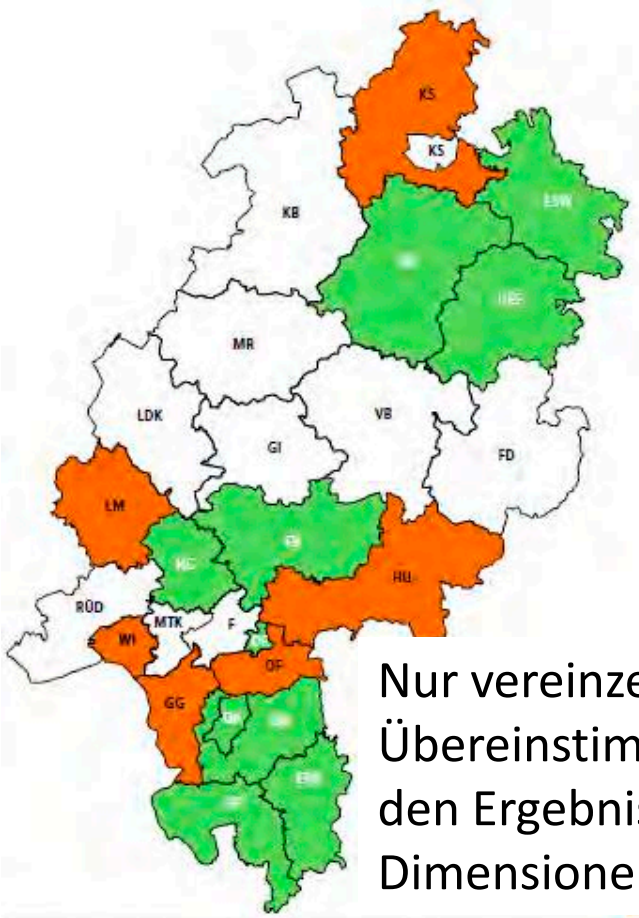
Dimension „**Zertifikatsvergabe**“



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

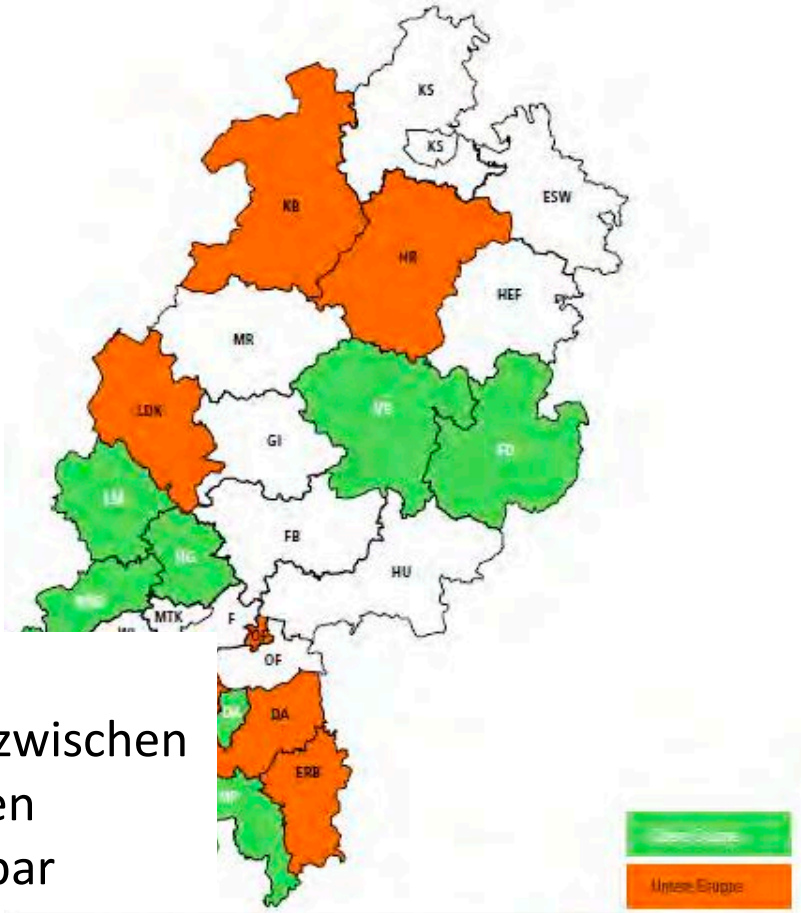
Regionale Unterschiede innerhalb Hessens Dimensionen

Dimension „**Durchlässigkeit**“



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Dimension „**Zertifikatsvergabe**“

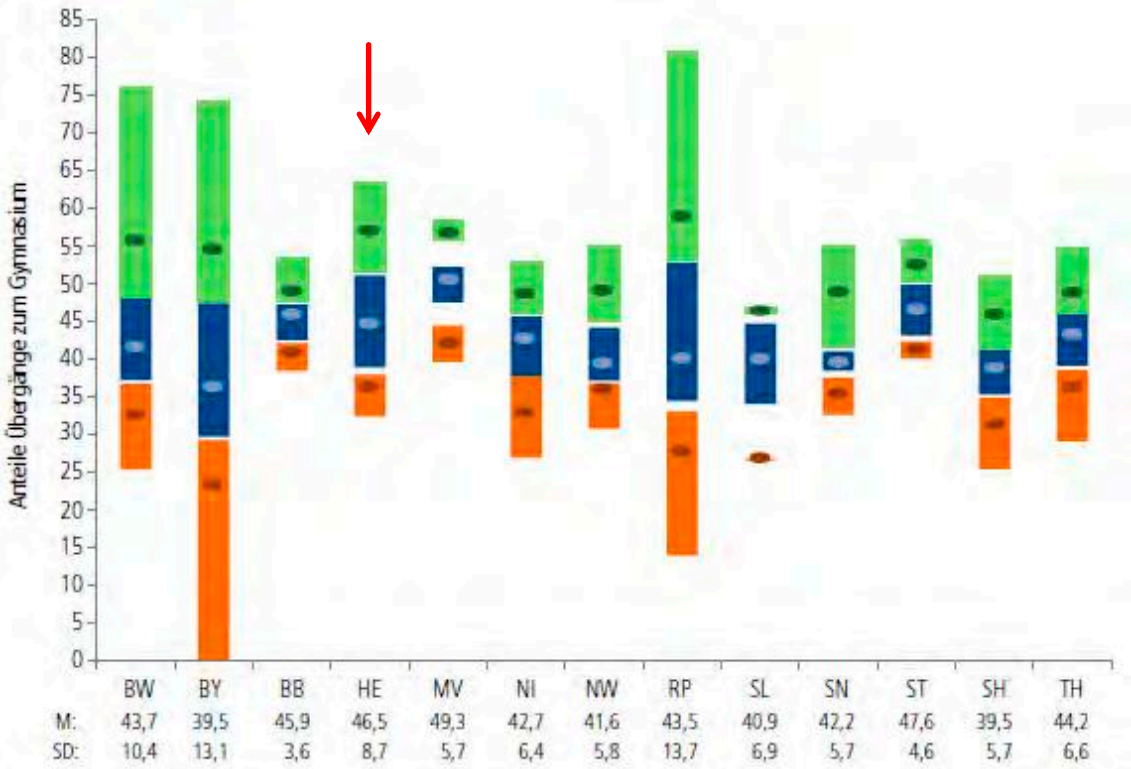


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen

Nur vereinzelt sind Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen in den Dimensionen erkennbar

Regionale Unterschiede innerhalb Hessens Einzelindikatoren im Ländervergleich

Anteil der Fünftklässler*, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergingen, Schuljahr 2012/13

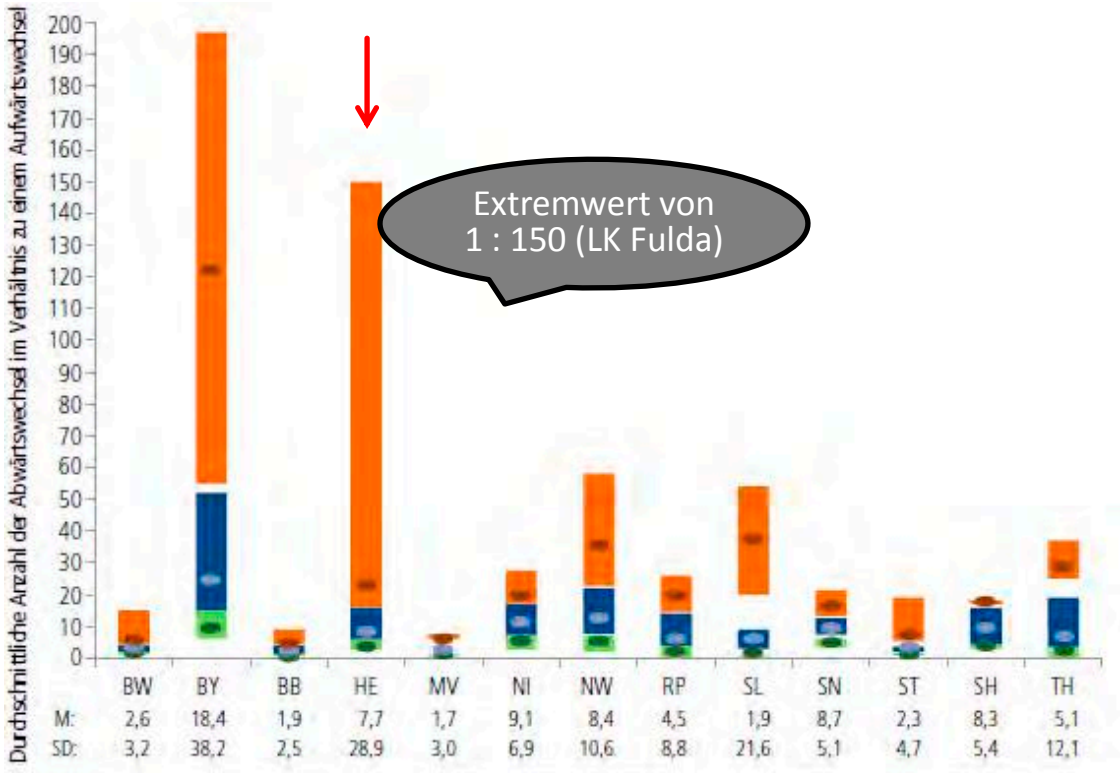


* In Brandenburg werden neben den Übergängen aus der sechsjährigen Grundschule und in Mecklenburg-Vorpommern aus der Orientierungsstufe nach Klassenstufe 6 auch die Übergänge von Jahrgangsstufe 6 in Jahrgangsstufe 7 des Gymnasiums einbezogen, also jene Schülerinnen und Schüler, deren Übergang in den Sekundarbereich I bereits zwei Jahre zuvor (in Jahrgangsstufe 5) auf ein grundständiges Gymnasium erfolgte.

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

Regionale Unterschiede innerhalb Hessens Einzelindikatoren im Ländervergleich

Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln in den Jahrgangsstufen 7 bis 9*, Schuljahr 2012/13

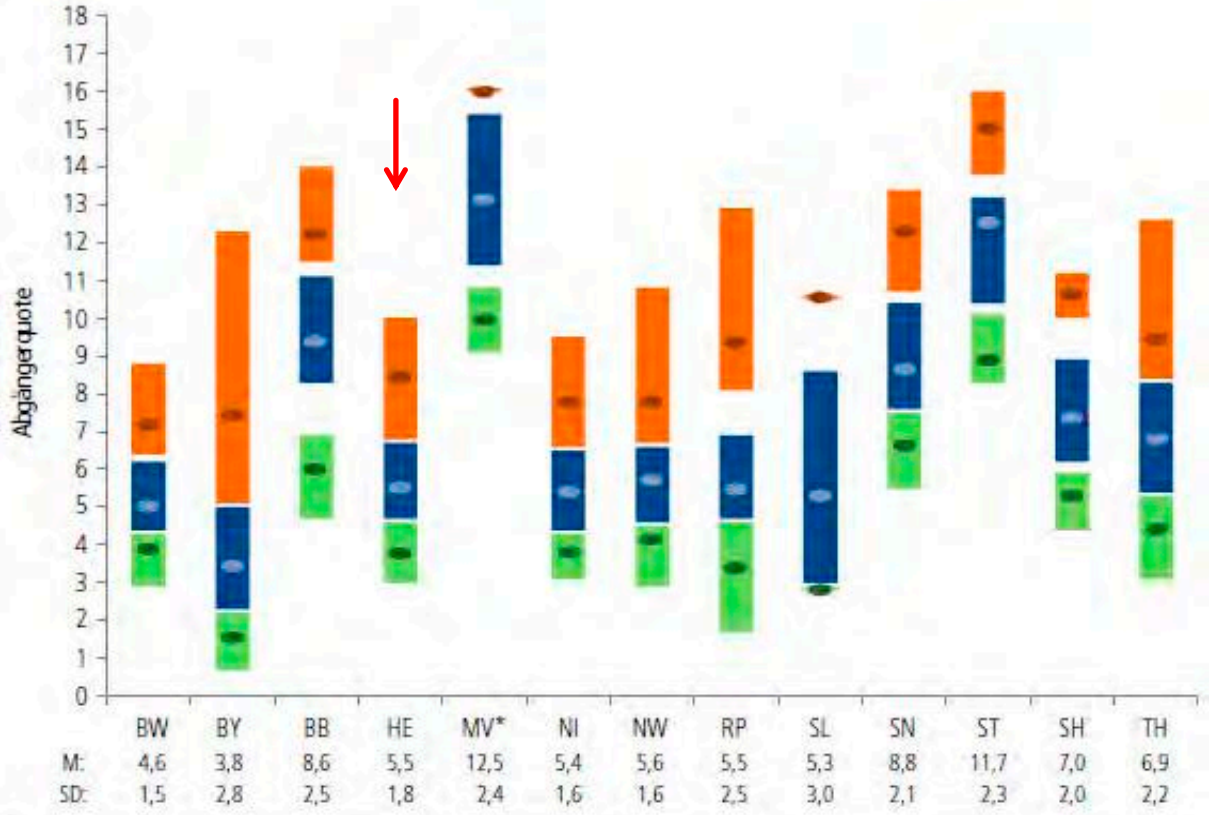


* Aufgrund fehlender Werte konnte für Baden-Württemberg die kreisfreie Stadt Heidelberg nicht berücksichtigt werden. Verändertes Berechnungsverfahren für die untere Gruppe Thüringens (siehe Hinweis unter Abbildung TH-4)

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

Regionale Unterschiede innerhalb Hessens Einzelindikatoren im Ländervergleich

Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Jahr 2012

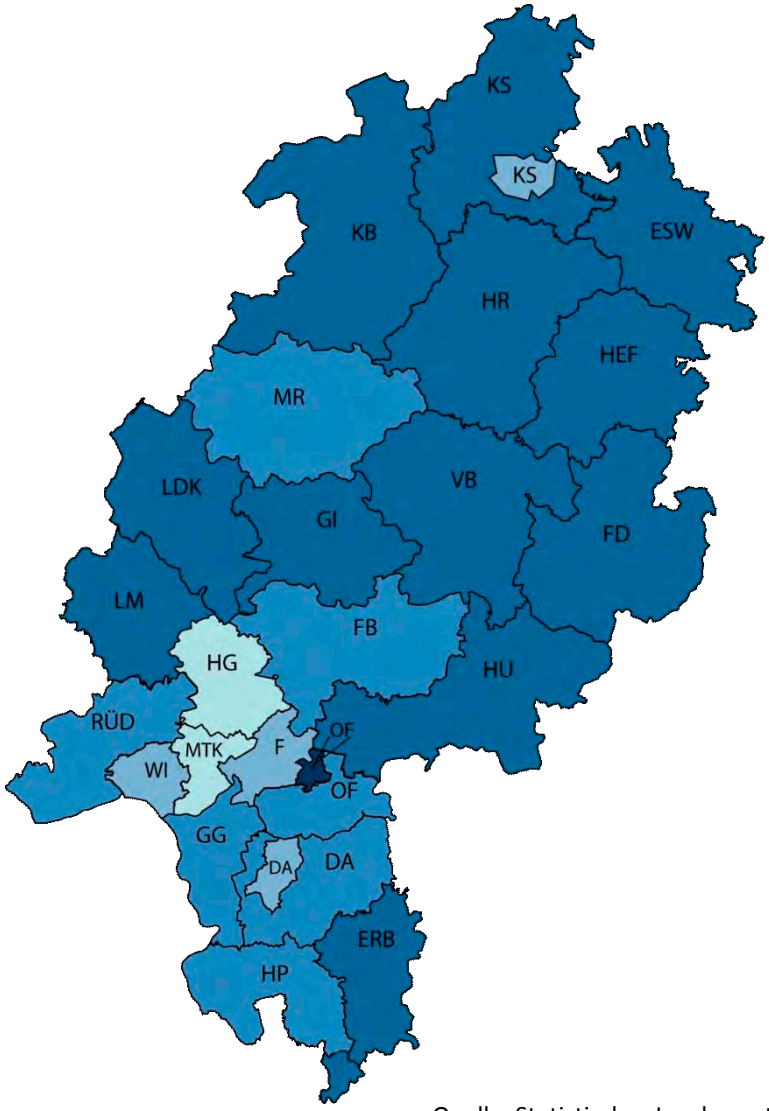


	BW	BY	BB	HE	MV*	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
M:	4,6	3,8	8,6	5,5	12,5	5,4	5,6	5,5	5,3	8,8	11,7	7,0	6,9
SD:	1,5	2,8	2,5	1,8	2,4	1,6	1,6	2,5	3,0	2,1	2,3	2,0	2,2

* Aufgrund fehlender Daten konnten in der Berechnung die kreisfreie Stadt Schwerin und der Landkreis Mecklenburgische Seenplatte nicht berücksichtigt werden.

Quelle: Statistische Ämter der Länder; eigene Berechnungen

Sozialstrukturelle Disparitäten innerhalb Hessens



Kontextanalyse (LCA)

- Ziel: Bildung latenter Klassen, die sich hinsichtlich sozialstruktureller Kontextbedingungen unterscheiden
- Verwendung sozialstatistischer Variablen:
  - Verfügbares Einkommen je Einwohner
  - Bildungsstand: Anteil der Einwohner mit Hochschulreife
  - Quote der hilfebedürftigen unter 15-Jährigen (nach SGB II)
- 5-Klassen-Lösung mit bester Modellgüte

Profil	Inhaltliche Kurzbeschreibung
Sozialstrukturprofil 1 (n=11)	Landkreise mit einem insgesamt durchschnittlichen sozialstrukturellen Profil
Sozialstrukturprofil 2 (n=4)	Großstädte mit einem insgesamt durchschnittlichen sozialstrukturellen Profil, aber hohem Bildungsniveau
Sozialstrukturprofil 3 (n=8)	Landkreise mit einem insgesamt durchschnittlichen sozialstrukturellen Profil, aber überdurchschnittlichem Bildungsniveau
Sozialstrukturprofil 4 (n=1)	Großstadt mit einem insgesamt ungünstigen sozialstrukturellen Profil
Sozialstrukturprofil 5 (n=2)	Landkreise mit einem insgesamt günstigen soziostrukturellen Profil

Quelle: Statistisches Landesamt Hessen; eigene Berechnungen

CSP 2014: Zentrale Befunde für Hessen im Überblick

- Hessen erreicht im Länder- und Zeitvergleich gute bis durchschnittliche Ergebnisse
- Regionale Disparitäten sind im Ländervergleich durchschnittlich ausgeprägt
- Dennoch sind bisweilen eklatante Unterschiede innerhalb des Landes festzustellen
  - Beim Übergang zum Gymnasium: ca. 30 Prozentpunkte
  - Abgänger ohne HA: Quoten reichen bis zur 10%-Marke
  - Hohe Anzahl an Abwärtswechseln im LK Fulda
  - Soziale Disparitäten zwischen Gebietskörperschaften sind trotz hoch aggregierter Daten festzustellen
- Problemlagen bedürfen kleinräumiger Analysen vor Ort
- Abgestimmte Schulentwicklungsplanung ist vor dem Hintergrund eines breiten institutionellen Möglichkeitsspektrums (5 Schulformen in Sek I) ratsam

Regionen Hessens mit Kfz-Kennzeichen

Kfz-Kennzeichen	Regionen Hessens
HP	Bergstraße, Landkreis
DA	Darmstadt, Kreisfreie Stadt
DA	Darmstadt-Dieburg, Landkreis
F	Frankfurt am Main, Kreisfreie Stadt
FD	Fulda, Landkreis
GI	Gießen, Landkreis
GG	Groß-Gerau, Landkreis
HEF	Hersfeld-Rotenburg, Landkreis
HG	Hochtaunuskreis
KS	Kassel, Kreisfreie Stadt
KS	Kassel, Landkreis
LDK	Lahn-Dill-Kreis
LM	Limburg-Weilburg, Landkreis
HU	Main-Kinzig-Kreis
MTK	Main-Taunus-Kreis
MR	Marburg-Biedenkopf, Landkreis
ERB	Odenwaldkreis
OF	Offenbach am Main, Kreisfreie Stadt
OF	Offenbach, Landkreis
RÜD	Rheingau-Taunus-Kreis
HR	Schwalm-Eder-Kreis
VB	Vogelsbergkreis
KB	Waldeck-Frankenberg, Landkreis
ESW	Werra-Meißner-Kreis
FB	Wetteraukreis
WI	Wiesbaden, Landeshauptstadt, Kreisfreie Stadt

Tab. HE-5 (zu Abb. HE-2): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium übergingen, Hessen, Schuljahr 2012/13

Kreis/kreisfreie Stadt	alle Übergänge absolut	Übergänge auf das Gymnasium absolut	Anteil Übergänge auf das Gymnasium an allen Übergängen in Prozent
Darmstadt, kreisfreie Stadt	1.203	761	63,3
Frankfurt am Main, kreisfreie Stadt	4.775	2.439	51,1
Offenbach am Main, kreisfreie Stadt	1.124	461	41,0
Wiesbaden, kreisfreie Stadt	2.226	1.085	48,7
Bergstraße, Landkreis	2.156	1.113	51,6
Darmstadt-Dieburg, Landkreis	2.582	1.557	60,3
Groß-Gerau, Landkreis	2.110	910	43,1
Hochtaunuskreis	2.001	1.186	59,3
Main-Kinzig-Kreis	3.499	1.471	42,0
Main-Taunus-Kreis	2.051	1.240	60,5
Odenwaldkreis	819	337	41,1
Offenbach, Landkreis	2.934	1.484	50,6
Rheingau-Taunus-Kreis	1.616	875	54,1
Wetteraukreis	2.788	1.491	53,5
Gießen, Landkreis	2.069	670	32,4
Lahn-Dill-Kreis	2.329	880	37,8
Limburg-Weilburg, Landkreis	1.577	652	41,3
Marburg-Biedenkopf, Landkreis	1.996	746	37,4
Vogelsbergkreis	854	337	39,5
Kassel, kreisfreie Stadt	1.474	602	40,8
Fulda, Landkreis	2.095	741	35,4
Hersfeld-Rotenburg, Landkreis	981	382	38,9
Kassel, Landkreis	1.862	748	40,2
Schwalm-Eder-Kreis	1.537	667	43,4
Waldeck-Frankenberg, Landkreis	1.455	551	37,9
Werra-Meißner-Kreis	764	285	37,3
Hessen	**50.877**	**23.671**	**46,5**

Tab. HE-6 (zu Abb. HE-3): Anteil der Fünftklässler, die nach der Grundschule auf eine Schulart mit Hochschulreifeoption übergingen, Hessen, Schuljahr 2012/13

Kreis/kreisfreie Stadt	alle Übergänge absolut	Übergänge auf Schularten mit Hochschulreifeoption absolut	Anteil Übergänge auf Schularten mit Hochschulreifeoption an allen Übergängen in Prozent
Darmstadt, kreisfreie Stadt	1.203	987	82,0
Frankfurt am Main, kreisfreie Stadt	4.775	3.684	77,2
Offenbach am Main, kreisfreie Stadt	1.124	850	75,6
Wiesbaden, kreisfreie Stadt	2.226	1.812	81,4
Bergstraße, Landkreis	2.156	1.255	58,2
Darmstadt-Dieburg, Landkreis	2.582	1.765	68,4
Groß-Gerau, Landkreis	2.110	1.765	83,6
Hochtaunuskreis	2.001	1.508	75,4
Main-Kinzig-Kreis	3.499	2.311	66,0
Main-Taunus-Kreis	2.051	1.407	68,6
Odenwaldkreis	819	596	72,8
Offenbach, Landkreis	2.934	1.843	62,8
Rheingau-Taunus-Kreis	1.616	1.126	69,7
Wetteraukreis	2.788	1.733	62,2
Gießen, Landkreis	2.069	1.527	73,8
Lahn-Dill-Kreis	2.329	1.602	68,8
Limburg-Weilburg, Landkreis	1.577	811	51,4
Marburg-Biedenkopf, Landkreis	1.996	983	49,2
Vogelsbergkreis	854	425	49,8
Kassel, kreisfreie Stadt	1.474	1.049	71,2
Fulda, Landkreis	2.095	818	39,0
Hersfeld-Rotenburg, Landkreis	981	671	68,4
Kassel, Landkreis	1.862	1.270	68,2
Schwalm-Eder-Kreis	1.537	820	53,4
Waldeck-Frankenberg, Landkreis	1.455	621	42,7
Werra-Meißner-Kreis	764	435	56,9
Hessen	**50.877**	**33.674**	**66,2**

Tab. HE-7 (zu Abb. HE-4): Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln der Schüler in den Jahrgangsstufen 7 bis 9, Hessen, Schuljahr 2012/13

Kreis/kreisfreie Stadt	Summe Aufwärtswechsel absolut	Summe Abwärtswechsel absolut	Verhältnis von Aufwärts- zu Abwärtswechseln
Darmstadt, kreisfreie Stadt	6	44	7,3
Frankfurt am Main, kreisfreie Stadt	44	272	6,2
Offenbach am Main, kreisfreie Stadt	10	59	5,9
Wiesbaden, kreisfreie Stadt	4	140	35,0
Bergstraße, Landkreis	26	189	7,3
Darmstadt-Dieburg, Landkreis	50	225	4,5
Groß-Gerau, Landkreis	6	96	16,0
Hochtaunuskreis	15	96	6,4
Main-Kinzig-Kreis	21	170	8,1
Main-Taunus-Kreis	10	166	16,6
Odenwaldkreis	9	62	6,9
Offenbach, Landkreis	21	186	8,9
Rheingau-Taunus-Kreis	4	92	23,0
Wetteraukreis	12	240	20,0
Gießen, Landkreis	26	72	2,8
Lahn-Dill-Kreis	19	149	7,8
Limburg-Weilburg, Landkreis	9	143	15,9
Marburg-Biedenkopf, Landkreis	32	86	2,7
Vogelsbergkreis	13	78	6,0
Kassel, kreisfreie Stadt	12	94	7,8
Fulda, Landkreis	1	150	150,0
Hersfeld-Rotenburg, Landkreis	5	65	13,0
Kassel, Landkreis	6	65	10,8
Schwalm-Eder-Kreis	23	91	4,0
Waldeck-Frankenberg, Landkreis	22	100	4,5
Werra-Meißner-Kreis	9	46	5,1
Hessen	**415**	**3.176**	**7,7**

Tab. HE-8 (zu Abb. HE-5): Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe an allen Schülern der Sekundarstufe, Hessen, Schuljahr 2012/13

Kreis/kreisfreie Stadt	Wiederholer in der Sekundarstufe absolut	Schülerzahl in der Sekundarstufe absolut	Anteil der Wiederholer in der Sekundarstufe in Prozent
Darmstadt, kreisfreie Stadt	440	12.536	3,5
Frankfurt am Main, kreisfreie Stadt	1.467	37.209	3,9
Offenbach am Main, kreisfreie Stadt	286	7.948	3,6
Wiesbaden, kreisfreie Stadt	696	18.125	3,8
Bergstraße, Landkreis	598	18.514	3,2
Darmstadt-Dieburg, Landkreis	577	18.352	3,1
Groß-Gerau, Landkreis	538	16.506	3,3
Hochtaunuskreis	580	17.372	3,3
Main-Kinzig-Kreis	922	27.585	3,3
Main-Taunus-Kreis	594	15.281	3,9
Odenwaldkreis	241	6.643	3,6
Offenbach, Landkreis	911	22.107	4,1
Rheingau-Taunus-Kreis	406	12.128	3,3
Wetteraukreis	803	22.717	3,5
Gießen, Landkreis	540	17.796	3,0
Lahn-Dill-Kreis	438	16.742	2,6
Limburg-Weilburg, Landkreis	399	13.135	3,0
Marburg-Biedenkopf, Landkreis	392	16.161	2,4
Vogelsbergkreis	133	6.482	2,1
Kassel, kreisfreie Stadt	347	12.642	2,7
Fulda, Landkreis	373	15.893	2,3
Hersfeld-Rotenburg, Landkreis	171	7.444	2,3
Kassel, Landkreis	227	13.656	1,7
Schwalm-Eder-Kreis	303	13.071	2,3
Waldeck-Frankenberg, Landkreis	334	10.961	3,0
Werra-Meißner-Kreis	171	6.432	2,7
Hessen	**12.887**	**403.438**	**3,2**

Tab. HE-11 (zu Abb. HE-7): Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den allgemeinbildenden Schulen, Hessen, 2012

Kreis/kreisfreie Stadt	erreichte Hochschulreife absolut	Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter absolut	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent
Darmstadt, kreisfreie Stadt	1.060	1.575	67,3
Frankfurt am Main, kreisfreie Stadt	2.071	5.896	35,1
Offenbach am Main, kreisfreie Stadt	372	1.300	28,6
Wiesbaden, kreisfreie Stadt	916	2.743	33,4
Bergstraße, Landkreis	1.034	2.920	35,4
Darmstadt-Dieburg, Landkreis	795	3.214	24,7
Groß-Gerau, Landkreis	642	2.774	23,1
Hochtaunuskreis	968	2.234	43,3
Main-Kinzig-Kreis	1.143	4.552	25,1
Main-Taunus-Kreis	689	2.155	32,0
Odenwaldkreis	306	1.182	25,9
Offenbach, Landkreis	1.046	3.444	30,4
Rheingau-Taunus-Kreis	657	1.925	34,1
Wetteraukreis	1.281	3.233	39,6
Gießen, Landkreis	1.086	3.103	35,0
Lahn-Dill-Kreis	690	2.985	23,1
Limburg-Weilburg, Landkreis	552	2.026	27,3
Marburg-Biedenkopf, Landkreis	805	3.167	25,4
Vogelsbergkreis	245	1.207	20,3
Kassel, kreisfreie Stadt	681	2.233	30,5
Fulda, Landkreis	690	2.645	26,1
Hersfeld-Rotenburg, Landkreis	346	1.312	26,4
Kassel, Landkreis	540	2.570	21,0
Schwalm-Eder-Kreis	659	2.098	31,4
Waldeck-Frankenberg, Landkreis	441	1.889	23,3
Werra-Meißner-Kreis	260	1.097	23,7
Hessen	**19.975**	**65.479**	**30,5**

Tab. HE-12 (zu Abb. HE-8): Anteil der Absolventen mit Hochschulreife an der alterstypischen Wohnbevölkerung aus den beruflichen Schulen, Hessen, 2012

Kreis/kreisfreie Stadt	erreichte Hochschulreife absolut	Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter absolut	Anteil erreichte Hochschulreife an Wohnbevölkerung in Prozent
Darmstadt, kreisfreie Stadt	761	1.575	48,3
Frankfurt am Main, kreisfreie Stadt	1.361	5.896	23,1
Offenbach am Main, kreisfreie Stadt	369	1.300	28,4
Wiesbaden, kreisfreie Stadt	673	2.743	24,5
Bergstraße, Landkreis	477	2.920	16,3
Darmstadt-Dieburg, Landkreis	246	3.214	7,7
Groß-Gerau, Landkreis	354	2.774	12,8
Hochtaunuskreis	420	2.234	18,8
Main-Kinzig-Kreis	1.192	4.552	26,2
Main-Taunus-Kreis	306	2.155	14,2
Odenwaldkreis	149	1.182	12,6
Offenbach, Landkreis	516	3.444	15,0
Rheingau-Taunus-Kreis	248	1.925	12,9
Wetteraukreis	402	3.233	12,4
Gießen, Landkreis	584	3.103	18,8
Lahn-Dill-Kreis	675	2.985	22,6
Limburg-Weilburg, Landkreis	866	2.026	42,8
Marburg-Biedenkopf, Landkreis	650	3.167	20,5
Vogelsbergkreis	449	1.207	37,2
Kassel, kreisfreie Stadt	955	2.233	42,8
Fulda, Landkreis	896	2.645	33,9
Hersfeld-Rotenburg, Landkreis	266	1.312	20,3
Kassel, Landkreis	197	2.570	7,7
Schwalm-Eder-Kreis	404	2.098	19,3
Waldeck-Frankenberg, Landkreis	441	1.889	23,3
Werra-Meißner-Kreis	383	1.097	34,9
Hessen	**14.240**	**65.479**	**21,7**

Tab. HE-13 (zu Abb. HE-9): Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung, Hessen, 2012

Kreis/kreisfreie Stadt	Abgänger ohne Hauptschulabschluss absolut	Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter absolut	Anteil Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der alterstypischen Wohnbevölkerung in Prozent
Darmstadt, kreisfreie Stadt	69	1.179	5,9
Frankfurt am Main, kreisfreie Stadt	302	5.226	5,8
Offenbach am Main, kreisfreie Stadt	104	1.159	9,0
Wiesbaden, kreisfreie Stadt	221	2.506	8,8
Bergstraße, Landkreis	134	2.856	4,7
Darmstadt-Dieburg, Landkreis	171	3.161	5,4
Groß-Gerau, Landkreis	177	2.722	6,5
Hochtaunuskreis	79	2.461	3,2
Main-Kinzig-Kreis	207	4.286	4,8
Main-Taunus-Kreis	106	2.281	4,6
Odenwaldkreis	74	1.082	6,8
Offenbach, Landkreis	121	3.330	3,6
Rheingau-Taunus-Kreis	87	1.952	4,5
Wetteraukreis	181	3.318	5,5
Gießen, Landkreis	149	2.525	5,9
Lahn-Dill-Kreis	156	2.862	5,5
Limburg-Weilburg, Landkreis	93	1.967	4,7
Marburg-Biedenkopf, Landkreis	136	2.567	5,3
Vogelsbergkreis	56	1.181	4,7
Kassel, kreisfreie Stadt	173	1.736	10,0
Fulda, Landkreis	94	2.605	3,6
Hersfeld-Rotenburg, Landkreis	53	1.241	4,3
Kassel, Landkreis	79	2.612	3,0
Schwalm-Eder-Kreis	133	1.990	6,7
Waldeck-Frankenberg, Landkreis	136	1.803	7,5
Werra-Meißner-Kreis	79	1.064	7,4
Hessen	**3.370**	**61.672**	**5,5**

Bildungsgerechtigkeit und Schulversagen

Univ. Prof. Dr. Rainer Dollase
(früher: Uni Bielefeld, Abt. Psychologie)

Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen“
Hessischer Landtag, 28.11.14

- Studium **Psychologie** Saarbrücken, Köln, Düsseldorf

- seit 1970 Lehrerausbildung in Aachen, Köln, Essen, Bielefeld (4000 Lehrerprüfungen) Lehraufträge Karlsruhe

- Zahlreiche **Empirische Forschungen** (Erziehung, Unterricht, Fremdenfeindlichkeit, Evaluationsforschung, Musikrezeption, Testentwicklung, temporale Muster)

- Mitglied verschiedener Forschungsinstitute, Graduiertenkolleg, **Enquetekommission „Chancen für Kinder“**, Gutachter, peer reviewer, Beratung Bildungsrahmen 0 bis 10 Jahre

- **seit 2008 72 Hospitationsstunden bei 72 verschiedenen Lehrkräften** an Gesamtschulen, Gymnasien, Sekundarschulen, Hauptschulen, Realschulen, Grundschulen

- **wöchentliche Supervision** einer GS mit 84% Migrationshintergrund, und 25% Kindern mit Förderbedarf seit 2011

- Deutsche Gesellschaft für Psychologie

- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen, Sektionen Schulpsychologie und Politische Psychologie

- **Heimatverein Steinhagen (passiv)**

- **Männer Gesangsverein Amshausen (passiv)**

- Gesellschaft Bildung und Wissen Frankfurt

- Johanniter/Schutzgemeinschaft Wald/ Deutsche Gesellschaft für Post- und Telekommunikationsgeschichte

Überinformation - Hits in Datenbanken zu Unterrichtsthemen (2007)

(ERIC, Psycinfo, PsycBOOKS, PSYNDEX)

- education = 1.042.376
- aggression = 34.293
- prejudice = 9.359
- heterogeneous groups = 561
- learning = 487.543
- teaching = 311.349
- instruction = 268.349
- class = 114.490
- tuition = 5.945

1. Relevantes Thema empirischer und pädagogischer Forschung seit rund 200 Jahren

Erste statistische, empirische Untersuchungen zum Zusammenhang Schulerfolg und sozialer Schicht des Elternhauses.

Davis & Havighurst (1946)

Warner, Havighurst & Loeb (1944)

Hollingshead (1949)

Ueber

die frühzeitige

Erziehung der Kinder

und

die englischen

Klein-Kinder-Schulen,

oder

Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen,

nebst einer

Darstellung der Spitalfielder Klein-Kinder-Schule und des daselbst eingeführten Erziehungssystems,

von

S. Wilderspin,

Vorsteher der Londner Central-Klein-Kinder-Schule und reisendem Lehrer für die Gesellschaft der Klein-Kinder-Schulen.

Mit zwei Steintafeln.

Aus dem Englischen

nach der dritten Auflage, mit Benützung der neuesten Schriften von W. Wilson, Brown, Mayo u. a., und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen

von

Joseph Wertheimer.

Zweite, sehr verbesserte und vermehrte Auflage.

Wien, 1828.

Gedruckt und im Verlage bei Carl Gerold.

KÖN. B. REGIERUNG DES ... KAMMER DES INNERN.

- **Benennung des Symptoms unterschiedlich: Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit, Schulversagen etc.**

- **Immer dieselbe Diagnose: Milieu und belastete Elternhäuser haben Nachwuchs, der in der Schule nicht so erfolgreich ist**

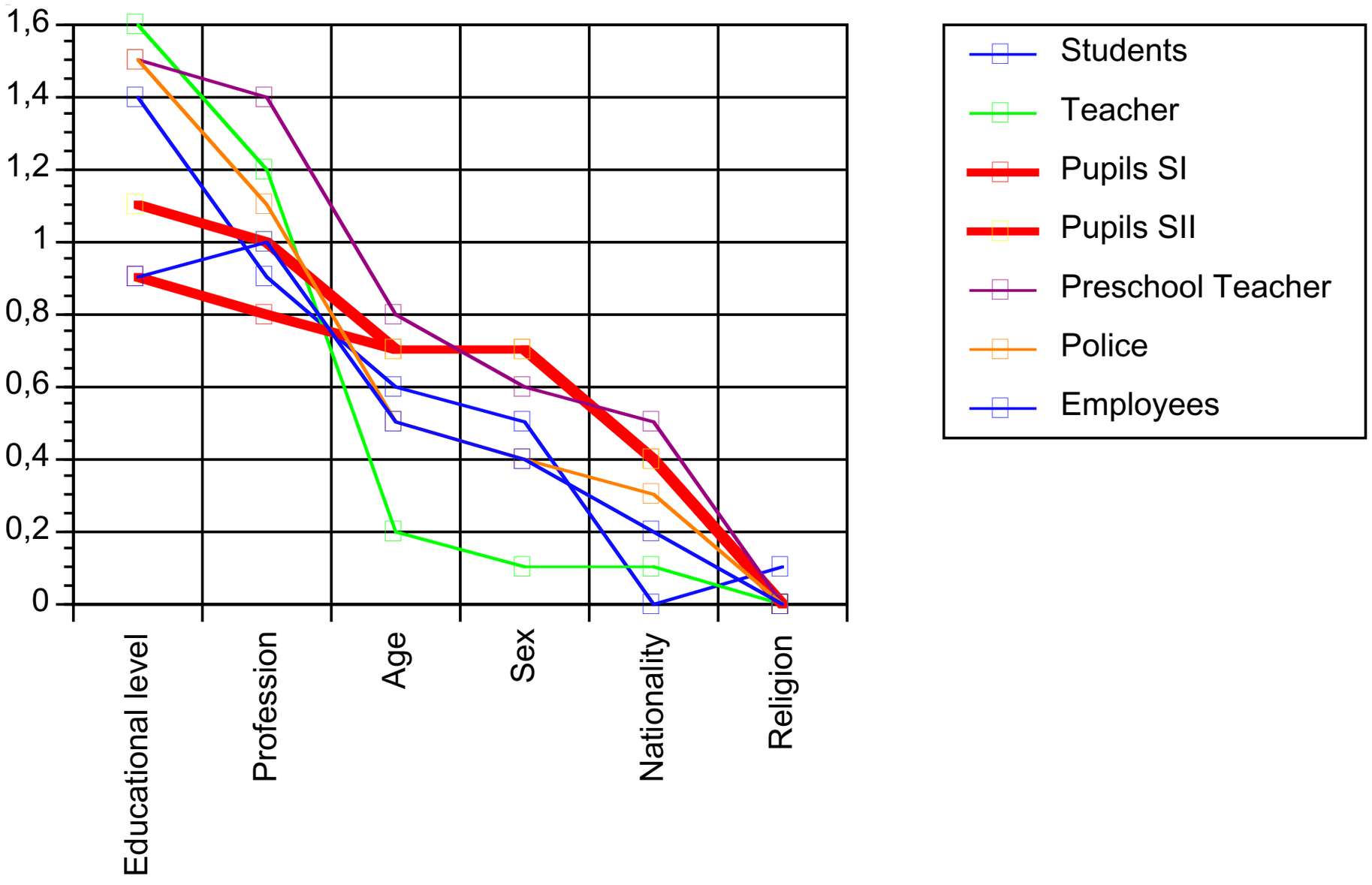
- **= Anpassungsproblem an Standards der mittelschichtigen, modernen und erfolgreichen Schule, die auf akademische Bildung zielt**

- **2.Bildung wird hoch geschätzt - aber nicht von allen**

- **„Schulbildung“ ist ein hoher Wert - den man allen Menschen gönnt**
- **aber: manche wollten nicht… manche durften nicht…manche konnten nicht**

What sort of information is important to evaluate other people?

(Pair comparison technique used in samples to construct a rational scale)



An Hauptschulen konzentrieren sich solche Schülerinnen und Schüler, **denen die relativ abstrakten akademischen Anforderungen,** wie sie generell die modernen Schulen kennzeichnen, prinzipiell keine adäquaten Entwicklungsaufgaben und -kontexte bieten.

Trautwein, Baumert, Maaz
2007

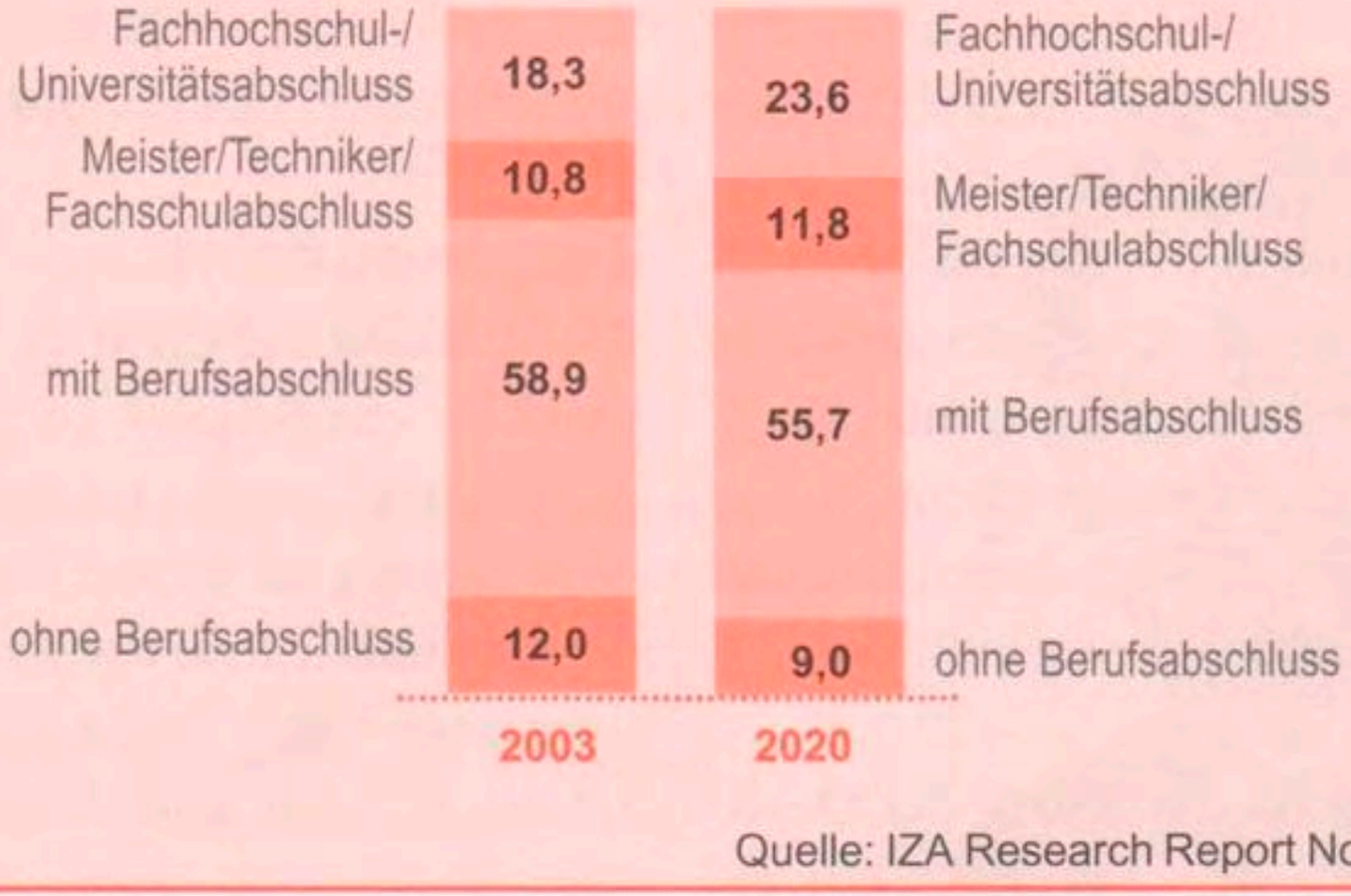
- Hilft dem Prekariat die Bildung?
- (Zitat Prof. Walter, Göttingen)

Mit dem Begriff der "Chance" können sie nichts anfangen. Auf die Formel "Chance durch Bildung" reagieren sie gar wütend. Jeder oder jede von ihnen, der/die - sagen wir - über 16 Jahre ist, erfasst ganz realistisch, dass die Chancen-Bildungs-Gesellschaft für ihn oder sie bedeutet, in den nächsten Jahrzehnten ohne Aussichten, ohne Ansehen, erst recht ohne Möglichkeiten des Weiterkommens zu bleiben. Denn Bildung war ja der Selektionshebel, der sie in die Chancenlosigkeit hineinsortiert hatte. Bildung bedeutet für sie infolgedessen das Erlebnis des Scheiterns, des Nicht-Mithalten-Könnens, der Fremdbestimmung durch andere, die mehr gelesen haben, besser reden können, gebildeter aufzutreten vermögen.

- Nida Rümelin „Akademisierungswahn“
- FacharbeiterInnenmangel akut

Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationsstufen bis 2020

Deutschland, Anteile in Prozent

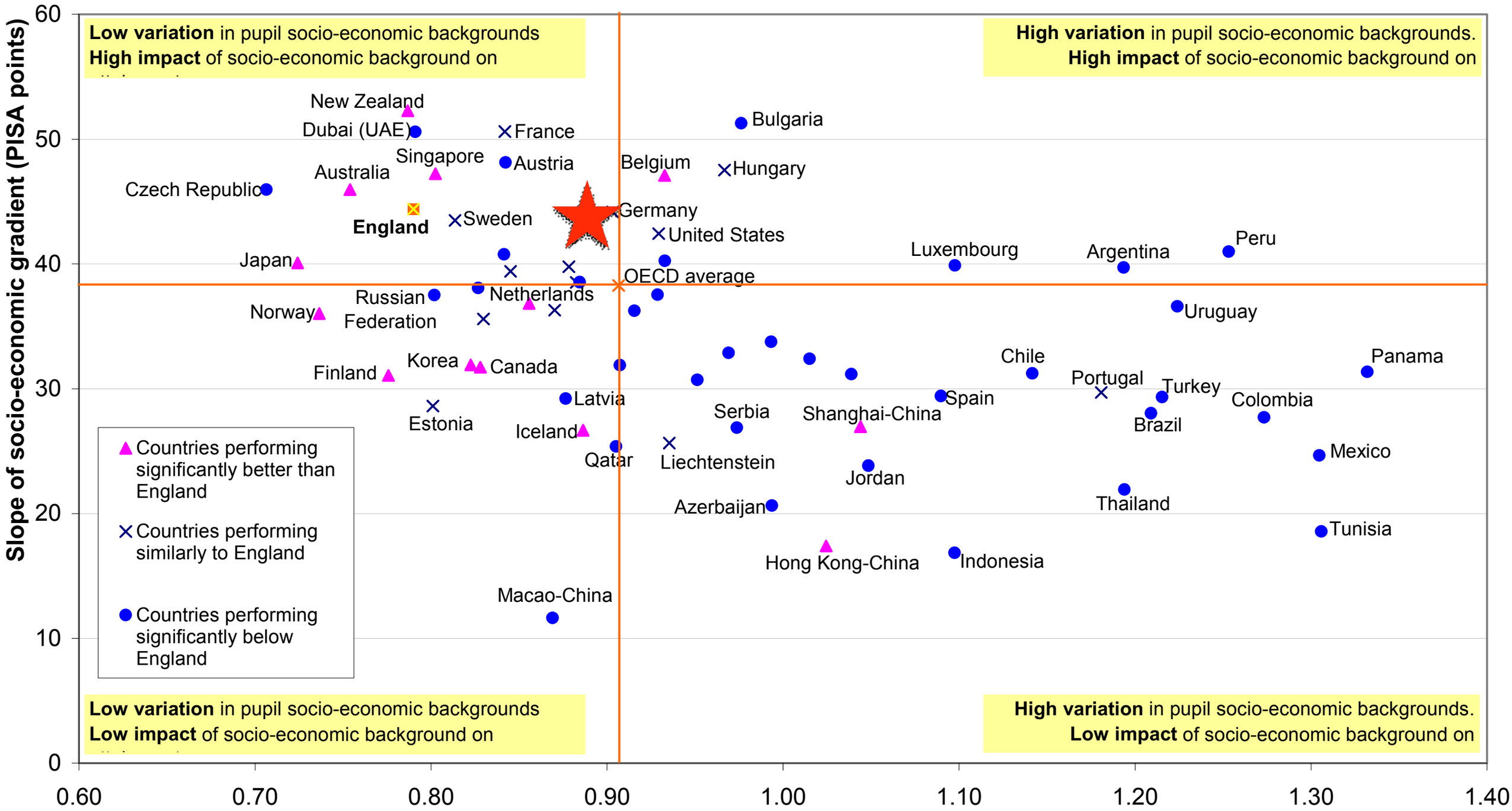


Quelle: IZA Research Report No. 9, 2007

- **3. Ausnahmen vom Trend**

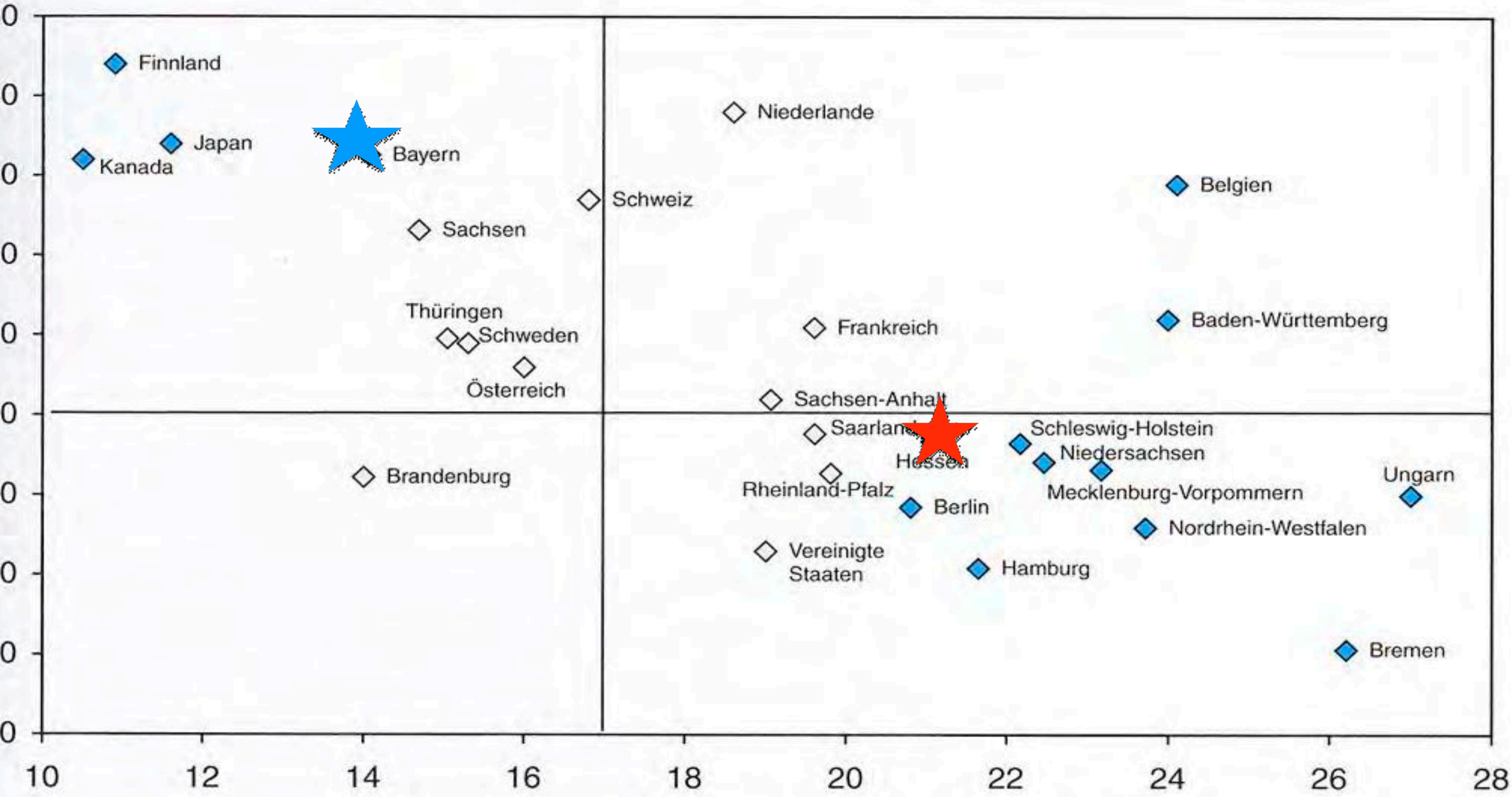
Figure 10:

Slope of socio-economic gradient by amount of variation in pupil socio-economic backgrounds



Source: OECD, PISA 2009 datatba

ng 9.11: Mathematische Kompetenz und Varianzaufklärung (R^2) durch den ESCS-Index



Anmerkung: Dunkel hinterlegte Datenpunkte unterscheiden sich bezüglich der Varianzaufklärung durch den ESCS signifikant vom OECD-Durchschnitt.

ildung 9.8: Zusammenhang zwischen der mathematischen Kompetenz und dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Hintergrund in PISA-E

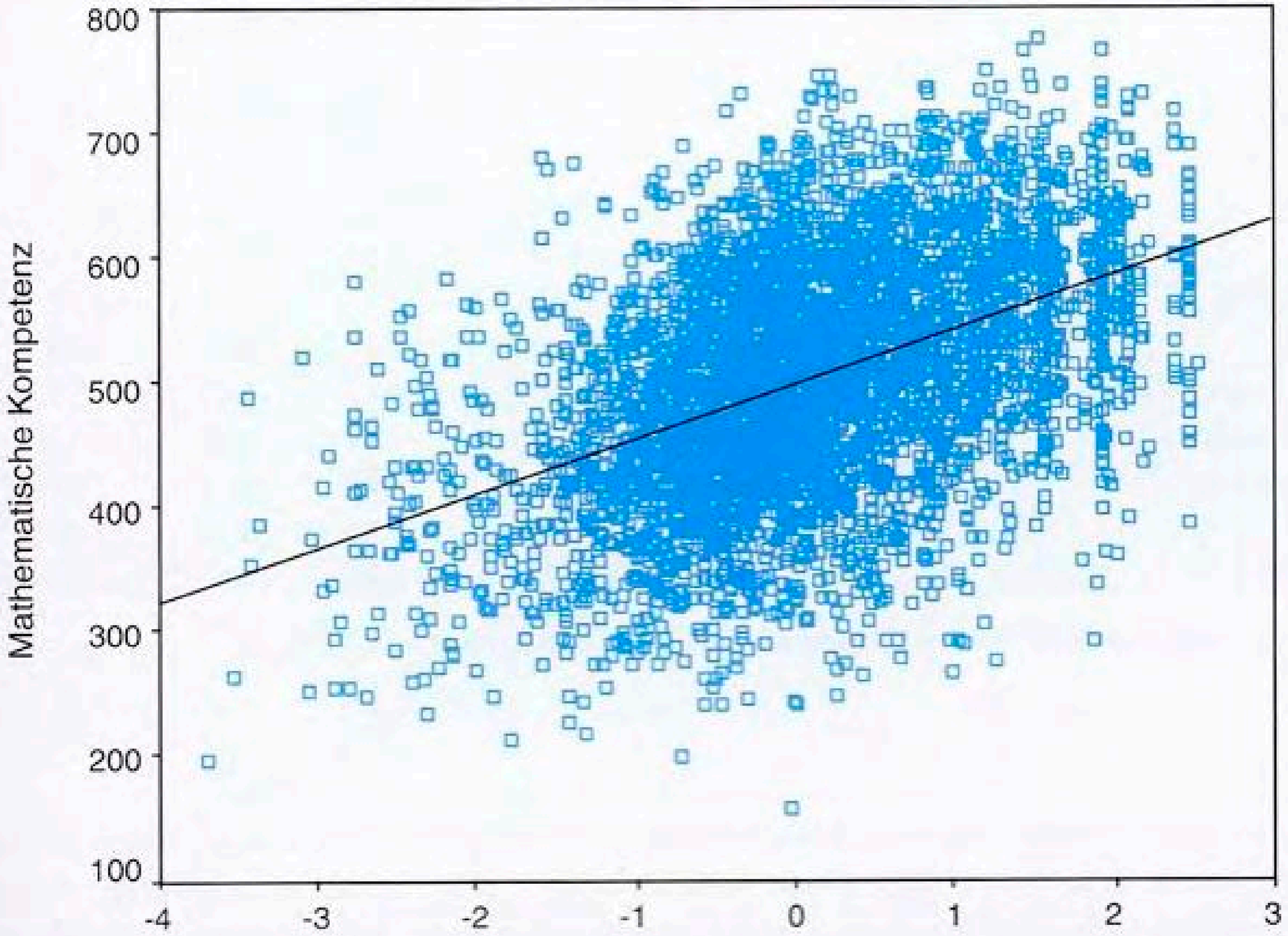
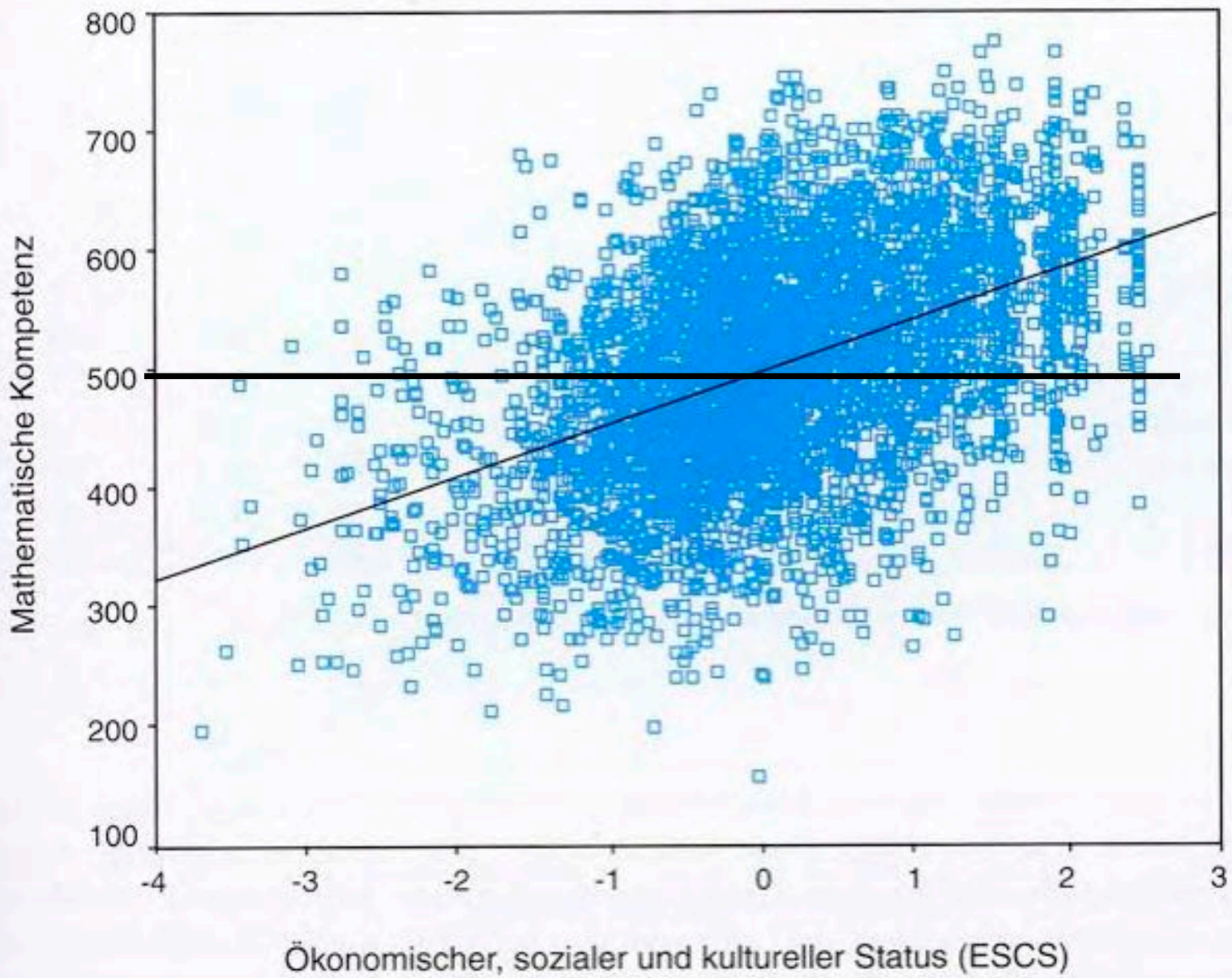


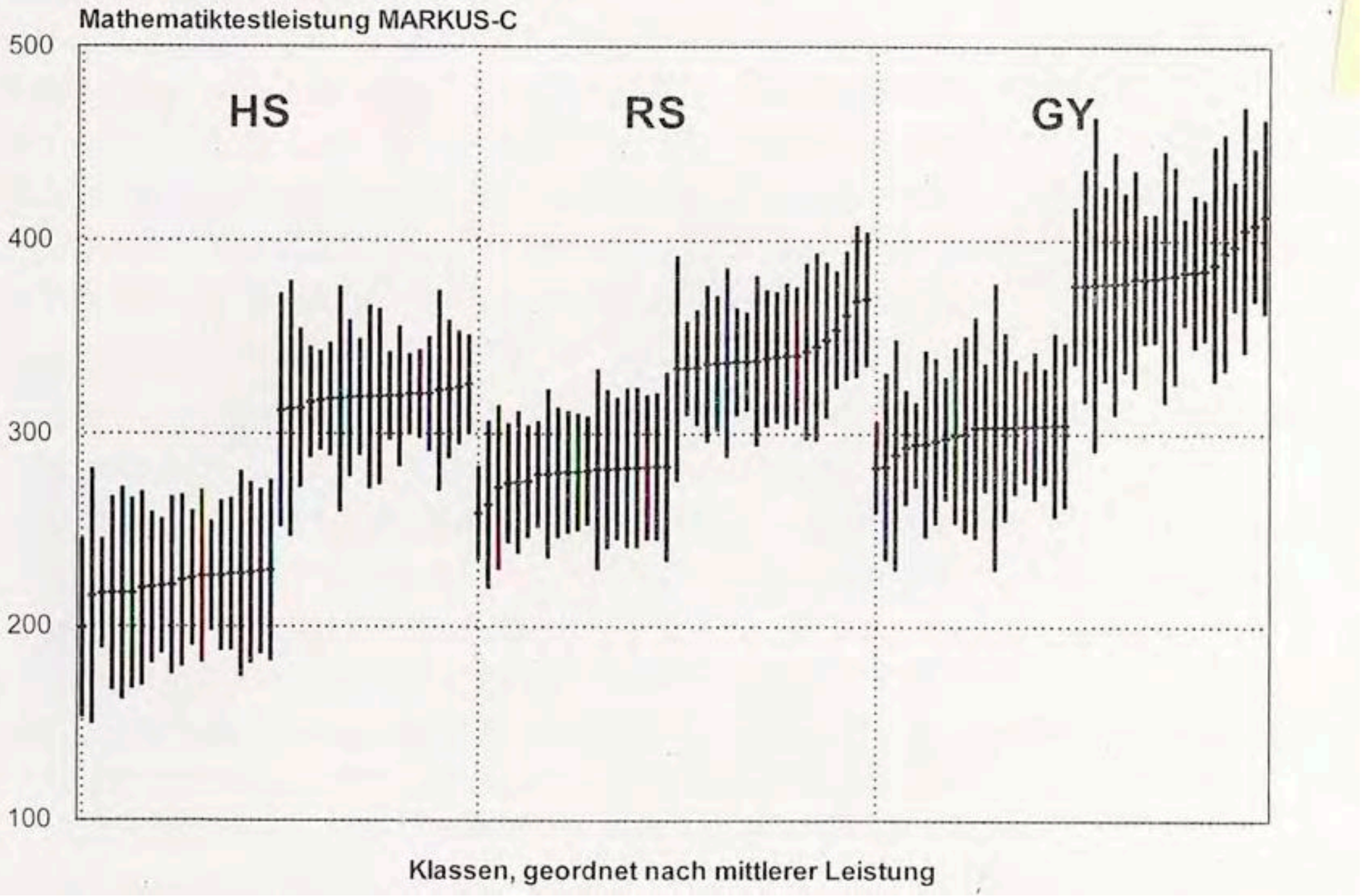
Abbildung 9.8: Zusammenhang zwischen der mathematischen Kompetenz und dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Hintergrund in PISA-E



Anmerkung: Jeder Datenpunkt steht für 450 Schülerinnen und Schüler aus der PISA-E-Stichprobe.

Projekt „Markus“ Rheinland Pfalz, 2000

Abbildung 22: Extremgruppen der pro Bildungsgang jeweils 20 leistungsstärksten und leistungsschwächsten Klassen



Durchlässigkeit: Helmut Fend 2009

	Töchter mit Abi	Söhne mit Abi
Eltern ohne Abi	31 %	37 %
Eltern mit Abi	61 % 39% ohne	69 % 31% ohne

Beleg: Durchlässigkeit gegliedertes Schulsystem

IZA DP No. 7897

The Long-Term Effects of Early Track Choice

Christian Dustmann Patrick A. Puhani Uta Schönberg

January 2014

ABSTRACT The Long-Term Effects of Early Track Choice*

Despite its efficiency in tailoring education to the needs of students, a tracking system has the inherent problem of misallocating students to tracks because of incomplete information at the time of the tracking decision. This paper investigates the effects of attending a more advanced track in middle school on long-term education and labor market outcomes for Germany, a country with a very rigorous tracking system where the risk of misallocating students to tracks is, due to the early age at which tracking takes place, particularly high. Our research design exploits quasi-random shifts between tracks induced by date of birth, and identifies the long-term effects of early track attendance for a group of marginal students most at risk of misallocation. Remarkably, we find no evidence that for these students, attending a more advanced track leads to more favorable long-term outcomes. We attribute this result to the up- and downgrading of students between tracks after middle school when more information about their potential is available. Overall, our findings underscore that flexibilities built into a tracking system, which allow students to revise initial track choices at a later stage, effectively remedy even a prolonged exposure to a less advanced school environment.

JEL Classification: I21, J10 Keywords: tracking, school quality, peer effects, regression discontinuity design

Corresponding author:
Patrick A. Puhani Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät Institut für Arbeitsökonomik Königsworther Platz 1 30167 Hannover Germany E-mail: puhani@aoek.uni-hannover.de

- 44% bayerischer (ähnlich Baden-Württemberger) Studierender kommt nicht direkt vom Gymnasium

- Fehler der OECD Argumentation: Die Gerechtigkeit des Schulsystems bei 15jährigen messen....

- **4. Stellungnahme der Deutschen Akademie der Wissenschaften Leopoldina zur „Frühkindlichen Sozialisation“, 2014, zum Thema**

“ daraus folgt, dass eine Gesellschaft nicht nur die Intelligenzentwicklung fördern, sondern auch berufliche Angebote bereitstellen sollte, die von Personen mit unterschiedlichem Niveau kognitiver Kompetenz genutzt werden können.“

“ auch bei günstigen Trainings- und Schulungsmaßnahmen bleiben interindividuelle Unterschiede in der kognitiven Leistungsfähigkeit in der Regel bestehen“.

5. Bisherige Maßnahmen und ihre Wirkungen

Maßnahmen

1. **Vorschulerziehung, Vorverlagerung der Schulpflicht**
2. **kompensatorische Erziehung**
3. **multiprofessionelle Teams**
4. **strukturierte Förderprogramme**
5. **evidenzbasierter Unterricht**

- **1. und 4. schulische Erziehung und Unterrichtung vor der Schule**

- Wegen der Ergebnisse, die zum Teil keine Unterschiede und einige für den Kindergarten erbrachten, wurden keine Vorklassen eingerichtet und die Früheinschulung war kein Thema mehr

Puhani & Weber 2005

- Untersuchung der früh-(ca. mit 6) und später (ca. mit 7)eingeschulten Kinder
- anhand der IGLU Daten und anderer Datensätze
- Späteingeschulte im 4.Schuljahr deutlich besser

Table A.6. Admission age to mandatory education in 30 European countries

Belgium 6

Bulgaria 7

Czech Republic 6

Denmark 7

Germany 6

Estonia 7

Ireland 6

Greece 6

Spain 6

France 6

Italy 6

Cyprus 6

Latvia 5

Lithuania 6

Luxembourg 4

Hungary 5

Malta 5

Netherlands 5

Austria 6

Poland 6

Portugal 6

Romania 7

Slovenia 6

Slovakia 6

Finland 7

Sweden 7

United Kingdom 5

Iceland 6

Liechtenstein n.a.

Norway 6

NB: n.a. = not available.

Beginn Pflichterziehung in EU Staaten

Quelle Eurostat 2009

Langzeitstudie

Zu frühe Einschulung verkürzt das Leben

Der Trend geht derzeit zu Chinesisch schon im Kindergarten. Doch eine amerikanische Langzeitstudie warnt davor, Kinder zu früh einzuschulen.

„Überraschenderweise“ ließ das Schuleintrittsalter zugleich eine Prognose für die Länge ihres Lebens zu. „Die Kinder, die mit fünf Jahren in die erste Klasse kamen, hatten ein höheres Risiko, früh zu sterben, während diejenigen, die im Regelalter von sechs Jahren mit der Schule begannen, länger lebten.“

Die Teilnehmer, die sehr früh zur Schule gekommen waren, hatten in ihrem gesamten Leben mit Problemen zu kämpfen. Sie litten etwa unter mentalen Anpassungsschwierigkeiten oder Alkoholmissbrauch. „Viele der früh Eingeschulten irrten als Erwachsene von einem ausgewogenen Weg ab und kümmerten sich zu wenig um ihre Gesundheit. Ihre Chancen auf ein langes Leben standen weniger gut“, schreiben die Autoren Howard Friedman und Leslie Martin von der University of California.

Offenbar kann es schlimme Folgen haben, wenn sehr früh eingeschulte Kinder „die unstrukturierte Zeit zum Spielen verlieren, die, wie Psychologen wissen, für eine gesunde Entwicklung sehr wichtig ist“.

Howard Friedman, Leslie Martin: Die Long-Life Formel. Beltz 2012. 317 Seiten. 19,95 Euro.

- **2. Kompensatorische Erziehung**

- **Kompensatorische Vorschulerziehung - Bildungsnachteile ausgleichen**

- **Kinderarmut, gezielte Anstrengungen für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern**

- **„no child left behind“**

- ...und so endete die kompensatorische Erziehung.... theoretisch...

- Defizitthese *(...die anderen sind defizitär)*
- Differenzthese *(...die anderen sind anders)*

- ...und empirisch

HEAD START

- Head start = Kopfstart, Frühstart
- verursacht durch Sputnikschock
- Millionenprogramm zur frühkindlichen Bildungs- und Intelligenzförderung
- Beginn: Ende der 60er Jahre

- HEAD START dauert bis heute an...
- 1.670 Zuwendungsempfänger
- ca. 1 Million Kinder haben teilgenommen

National Head Start Impact study (1998ff)

- Zufallsaufteilung (N = ca. 5000)
- „small to moderate“ Effekte auf prereading und prewriting skills, Wortschatz, Gesundheits- und Problemverhalten
- keine auf Mathematik, keine auf soziale Fähigkeiten

- **Vorschulerziehung - optimal**
- **NNT von 1:4**
- **bei offenem, situationsorientiertem Alltagslernen**

Aleatorische Interpretation
der Vorschulförderung
(oder: wir würfeln unseren Schulerfolg)

1. *Die Wissenschaft* (genau):

	Prozent der Programmkinder, die in der Schule versagen	Prozent der Kontrollkinder, die in der Schule versagen
Vorschulförderungsprogramme von GORDON, GRAY PALMER, WEIKART (Median)	31,6	53,1

2. Die *aleatorische Interpretation* (ungefähr):

Ihr Kind wird ein Schulversager, wenn Sie es in ein Vorschulprogramm schicken und Sie bei einmal würfeln . . .

eine oder eine

würfeln!

Ihr Kind wird ein Schulversager, wenn Sie es an *keinem* Programm teilnehmen lassen und Sie bei einmal würfeln . . .

eine oder eine oder

eine würfeln!

Ist das nicht ein toller Fortschritt?! Die Daten stammen aus LAZAR und DARLINGTON (1982, S. 35, Tab. 7) – sind selbstverständlich hochsignifikant. „Kontrollkinder" haben keine Vorschulförderung genossen und stammen ebenso aus „low income families" wie die Programmkinder. „Schulversagen" bedeutet: Sitzengeblieben und/oder in Sonderklasse überwiesen.

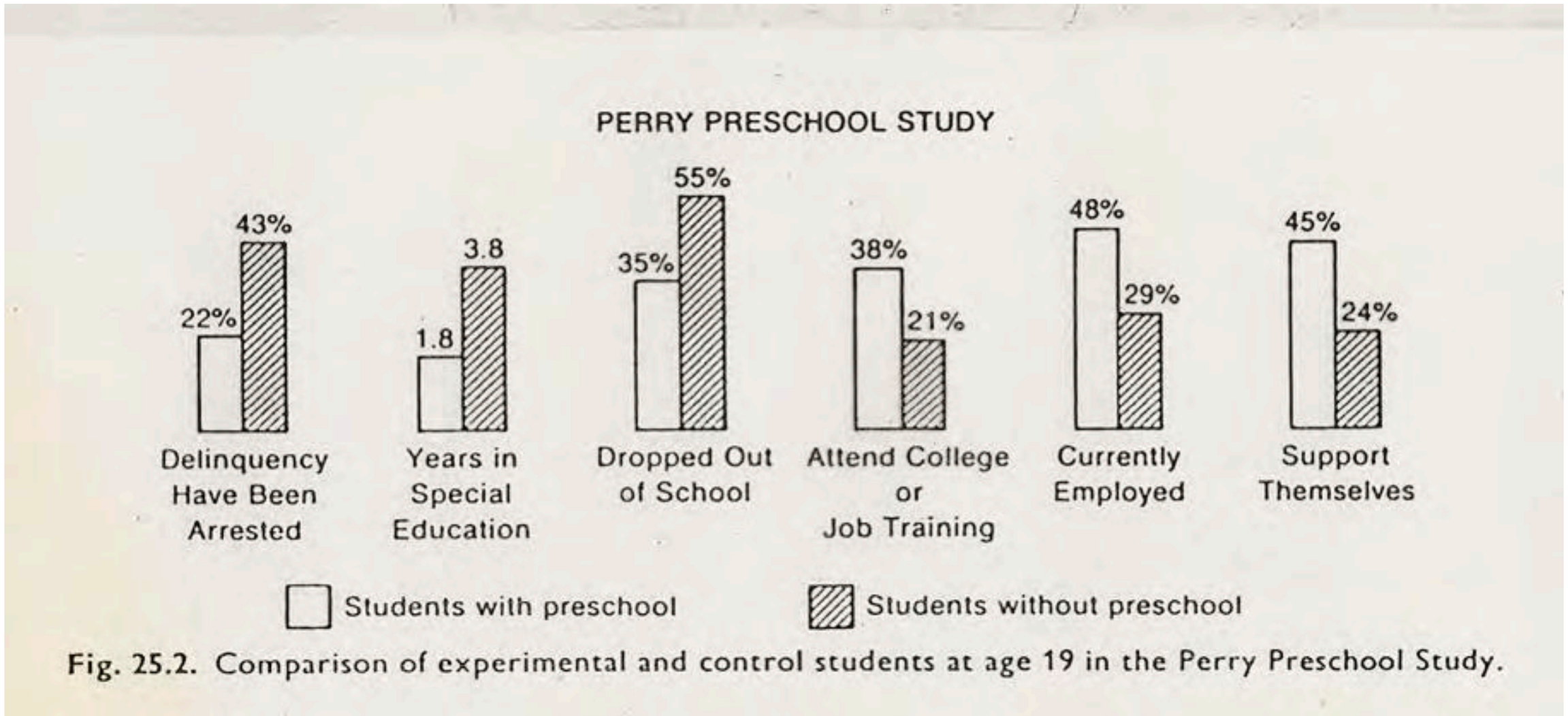
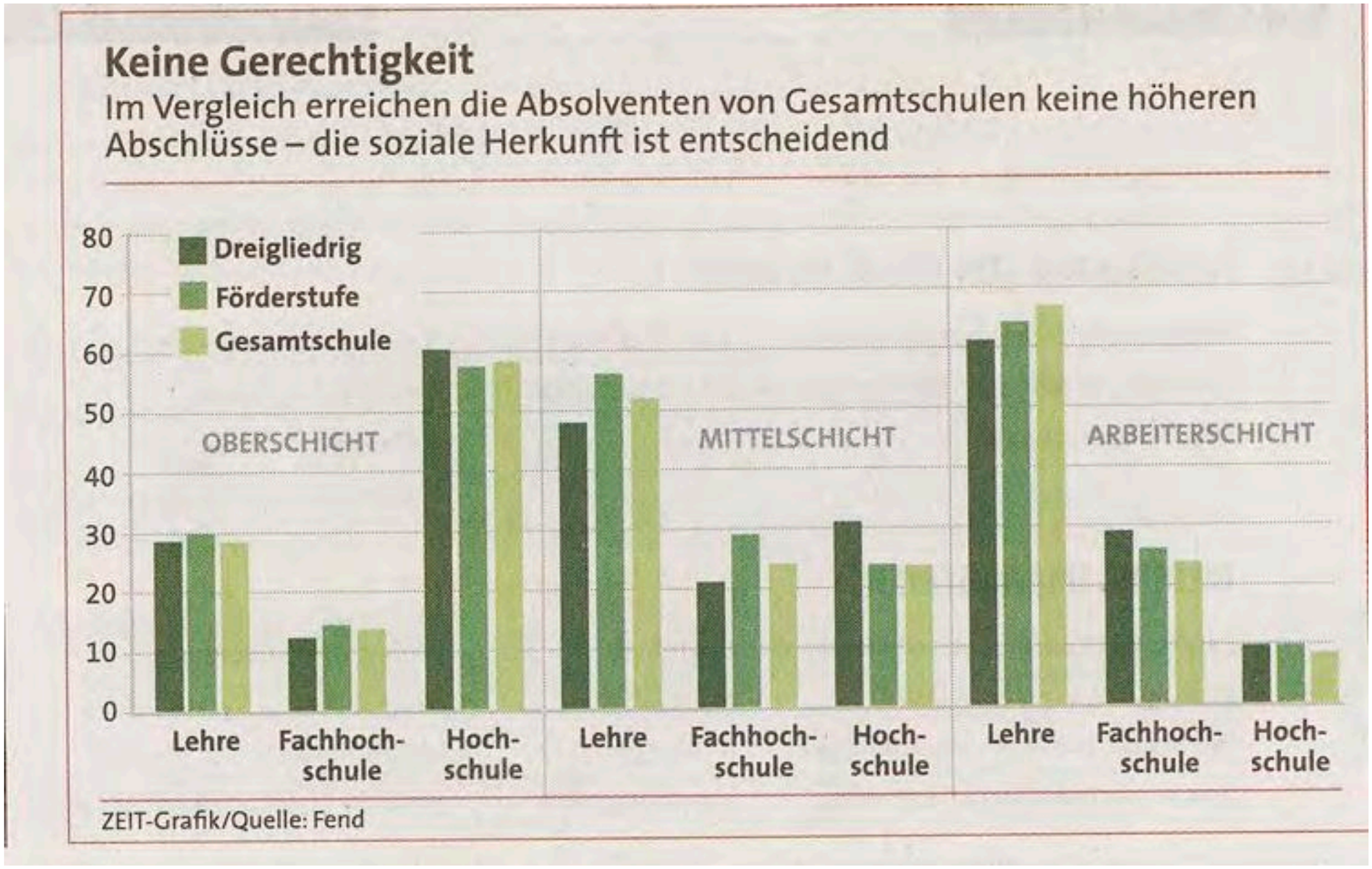


Fig. 25.2. Comparison of experimental and control students at age 19 in the Perry Preschool Study.

- **längeres „gemeinsames Lernen“ ändert sozialen Gradienten nicht**
- **auch Ganztagsschulen nicht**

In deutschen Gesamtschulen keine größere „soziale Gerechtigkeit“als im gegliederten System



Deutsche Untersuchung vom früheren Gesamtschulbefürworter Helmut Fend

die Größte

die Kleinste

die
Kleinste

die Größte

alle wurden gefördert

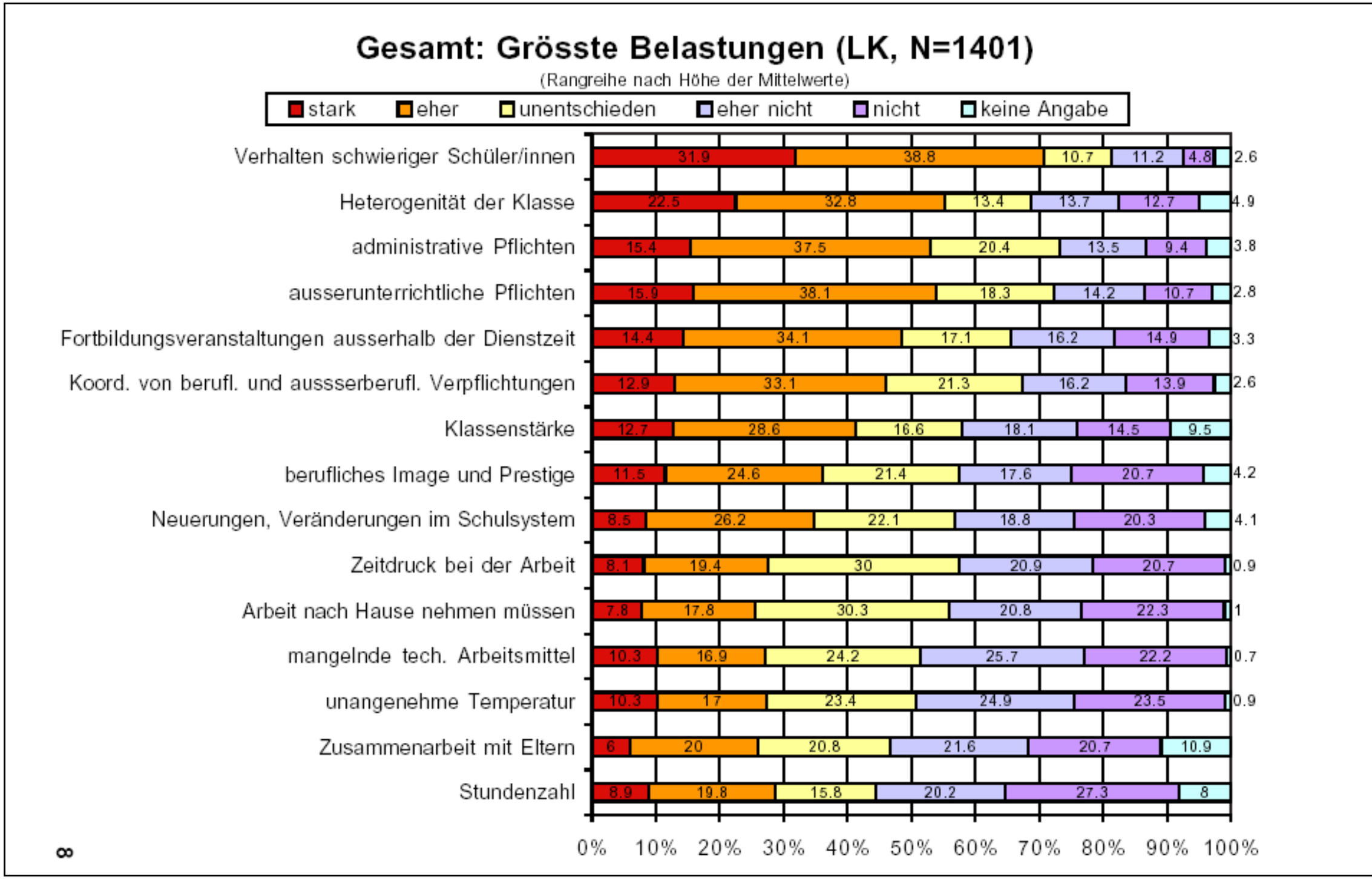
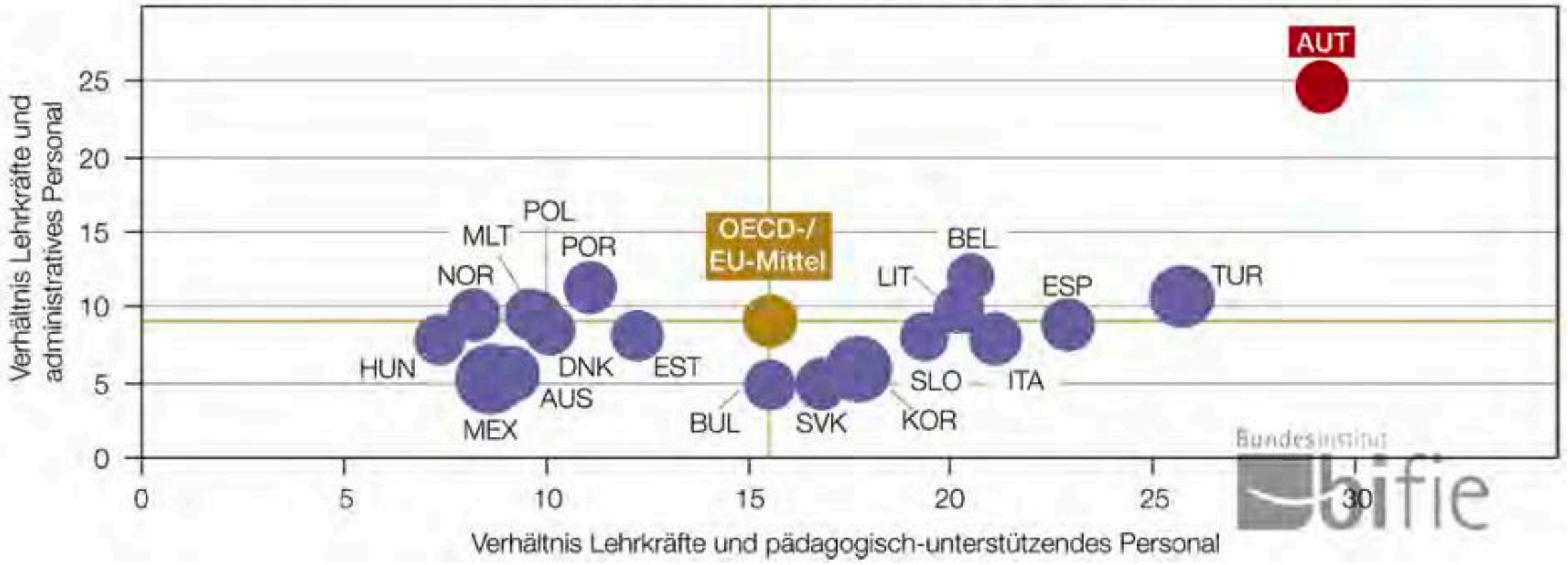


Abbildung 4:

Belastungen von Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Basel-Stadt (Ulich, Inversini & Wülser, 2002)

- **3. Multiprofessionelle Teams - vermutlich sehr wirksam**

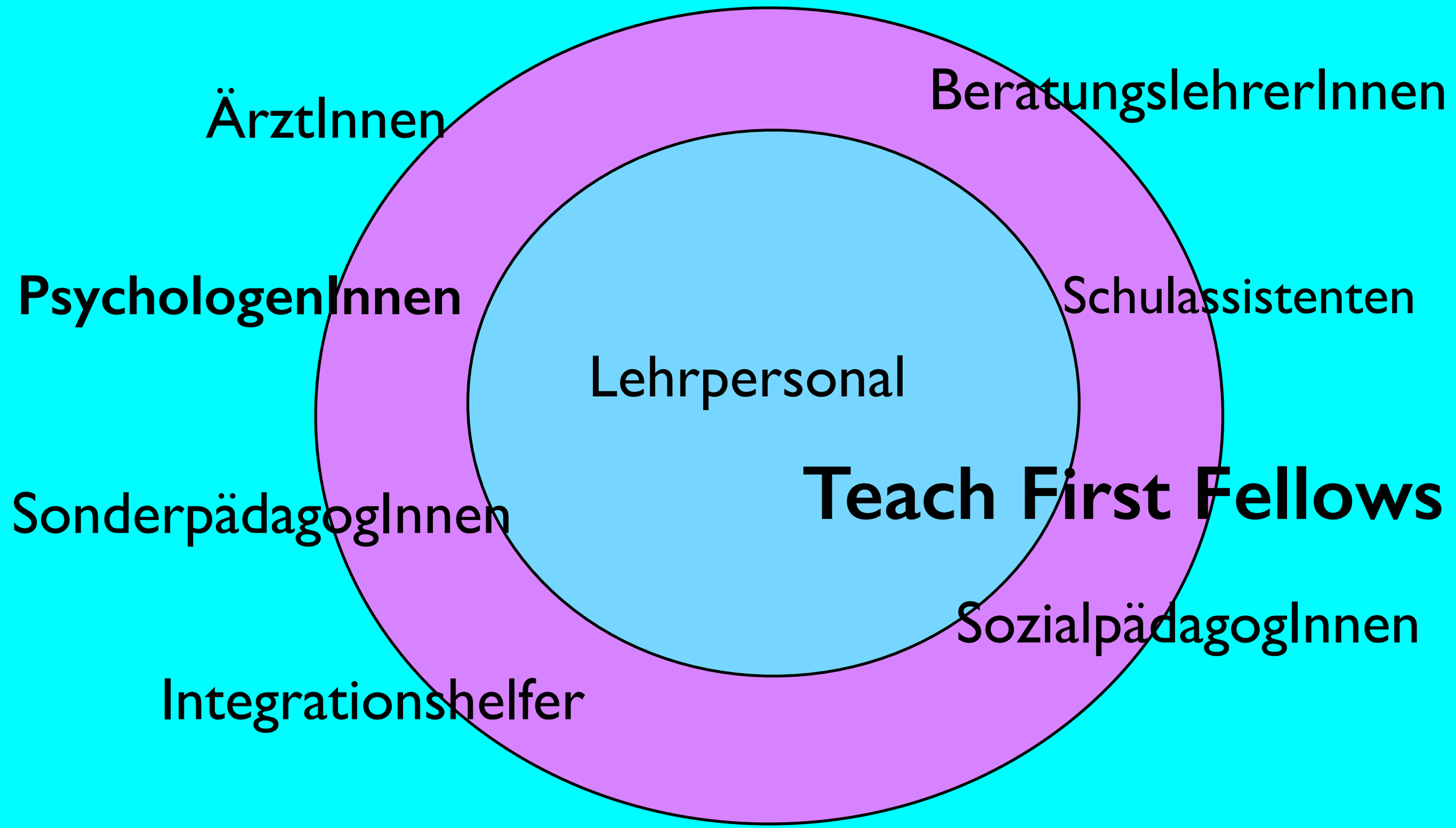
Verhältnis Lehrkräfte und administratives sowie pädagogisch-unterstützendes Personal: Internationaler Vergleich



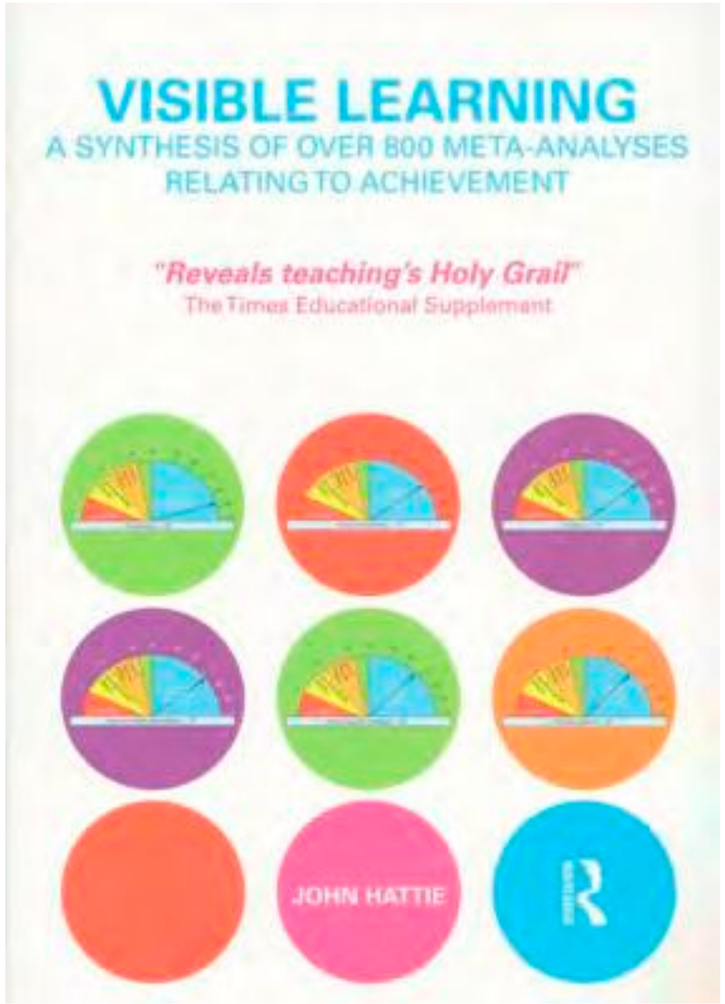
OECD Mittel: auf 9 Lehrpersonen 1 Vollzeitstelle administratives Personal

OECD Mittel: auf 16 Lehrpersonen 1 Vollzeitstelle pädagogisch-unterstützendes Personal

Globaler Trend: multiprofessionelle Teams um das Lehren und Lernen herum

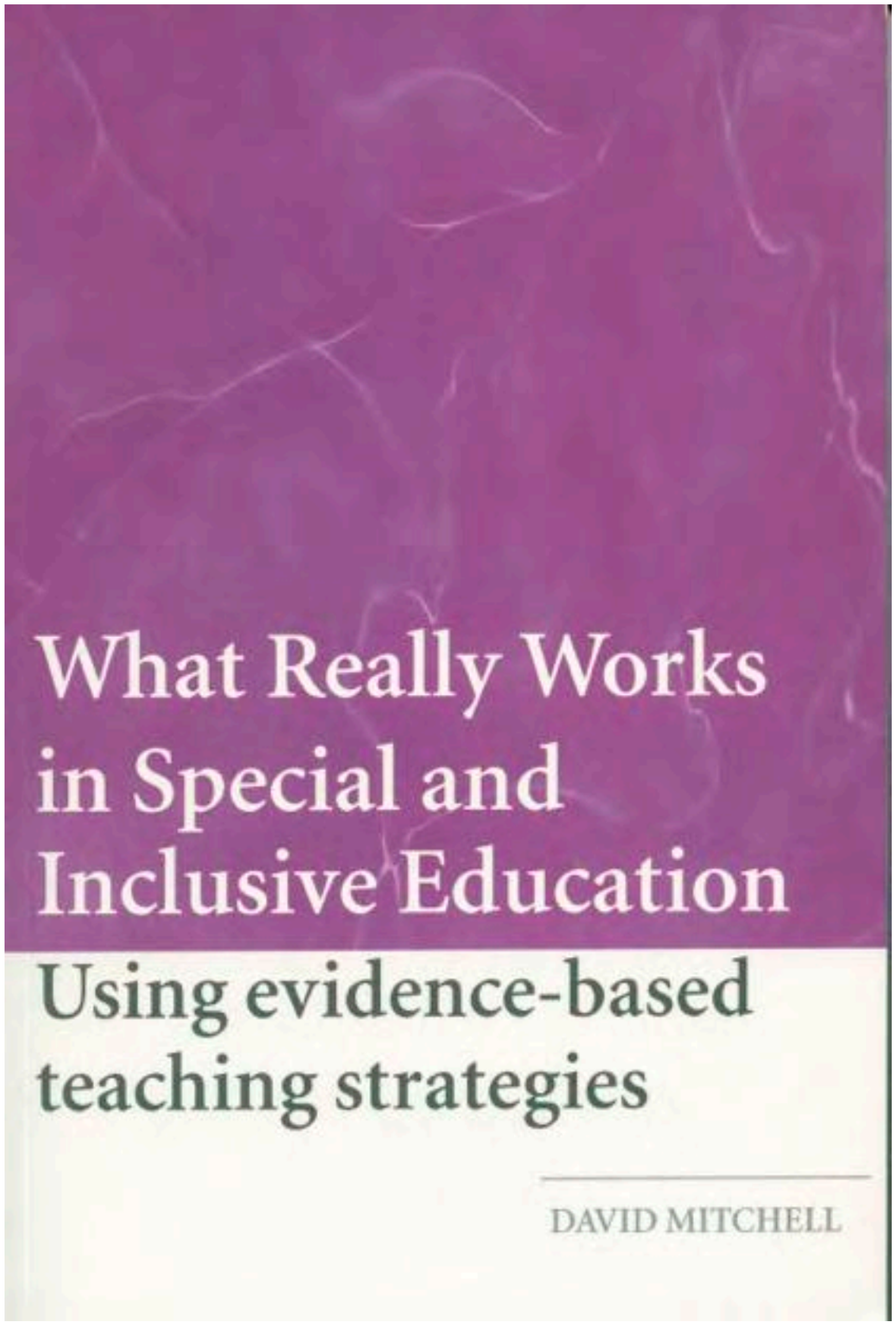


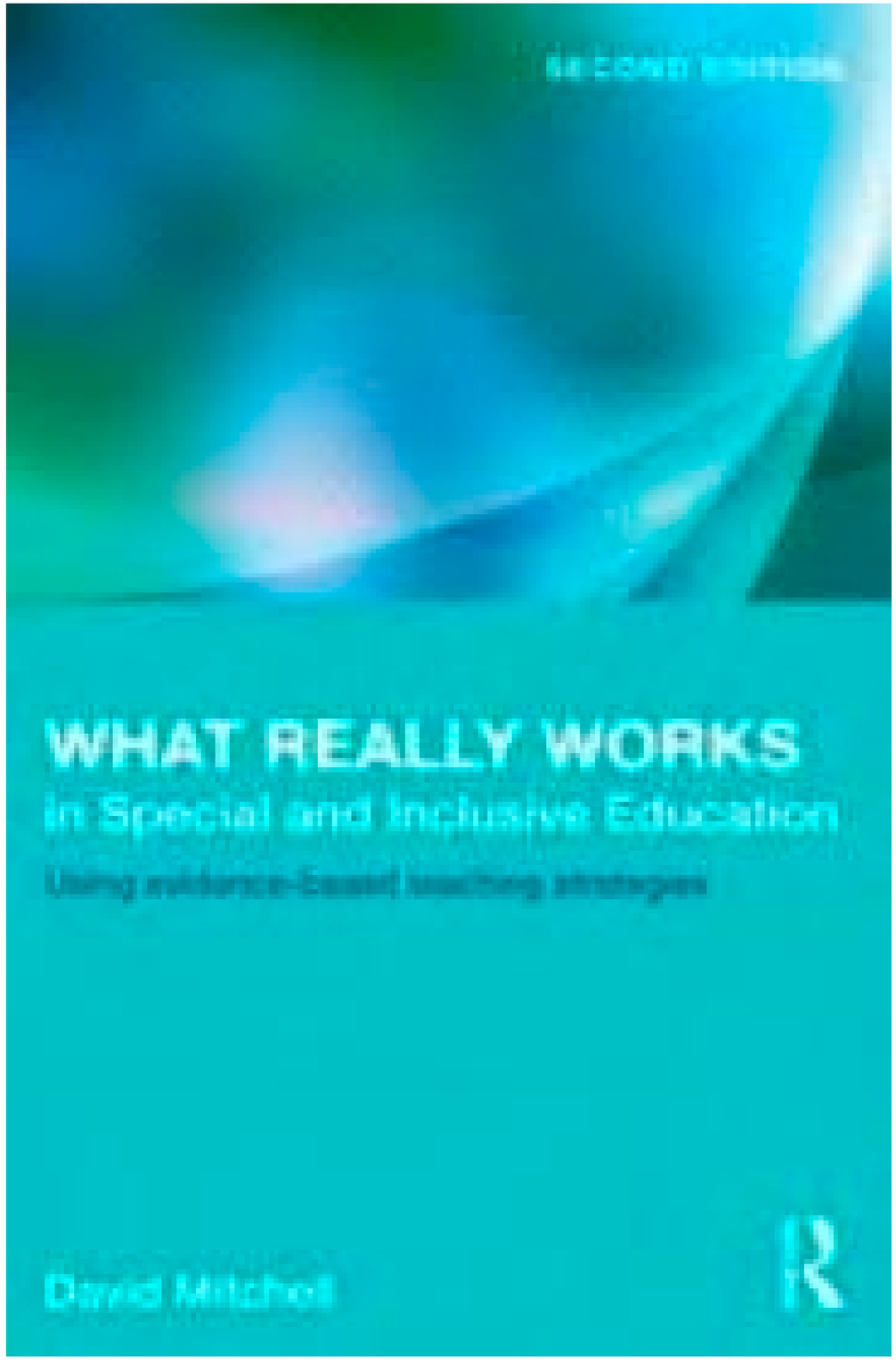
- **5. Evidenzbasiertes Unterrichten (Hattie)**



Hattie (2009)
Die Sensation in Fachkreisen

deutsche Übersetzung
23.April 2013, Schneider
Verlag Hohengehren





Mitchell, 2008, 2014

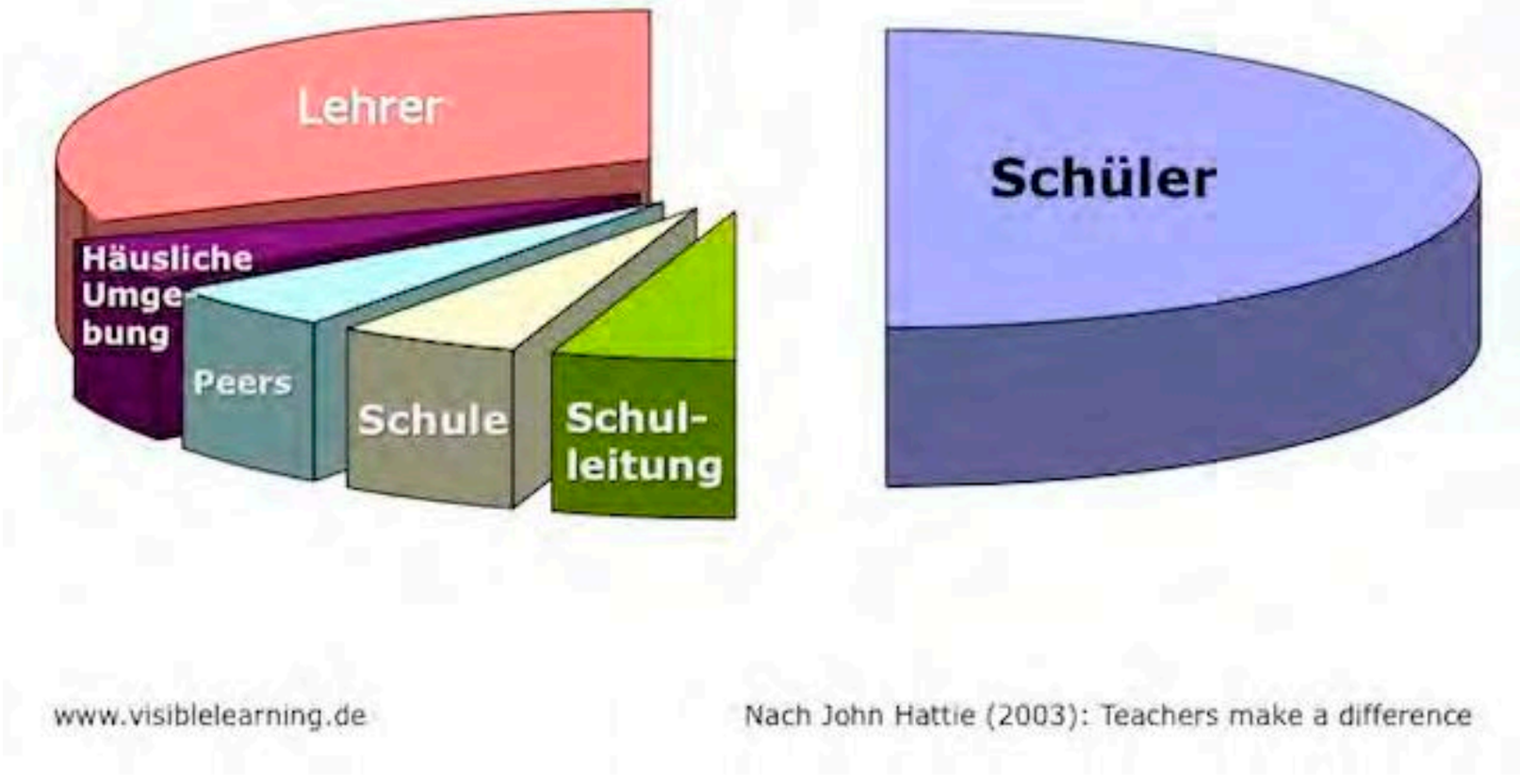
Drei wichtige Ergebnisse, die durch HATTIES Sammlung bestätigt werden

1. Der Lernerfolg hängt stark vom Schüler ab

2. Kompetente Andere, Lehrer und Erwachsene sind für das Lernen wichtig

3. Gruppen haben zahlreiche motivatorische und organisatorische Nachteile, die verhindert werden müssen

Worauf kommt es an?



aus Hattie 2003

Starke Lehrerfaktoren

Faktor	d-Wert
Teacher credibility	0,9
classroom discussion	0,82
Teacher clarity	0,75
Feedback	0,75
reciprocal teaching	0,74
Teacher Student Relationship	0,72
Teaching strategies	0,62
Problem solving teaching	0,61
not labeling students	0,61
direct instruction	0,59

Table 11.1 Effect sizes for teacher as activator and teacher as facilitator

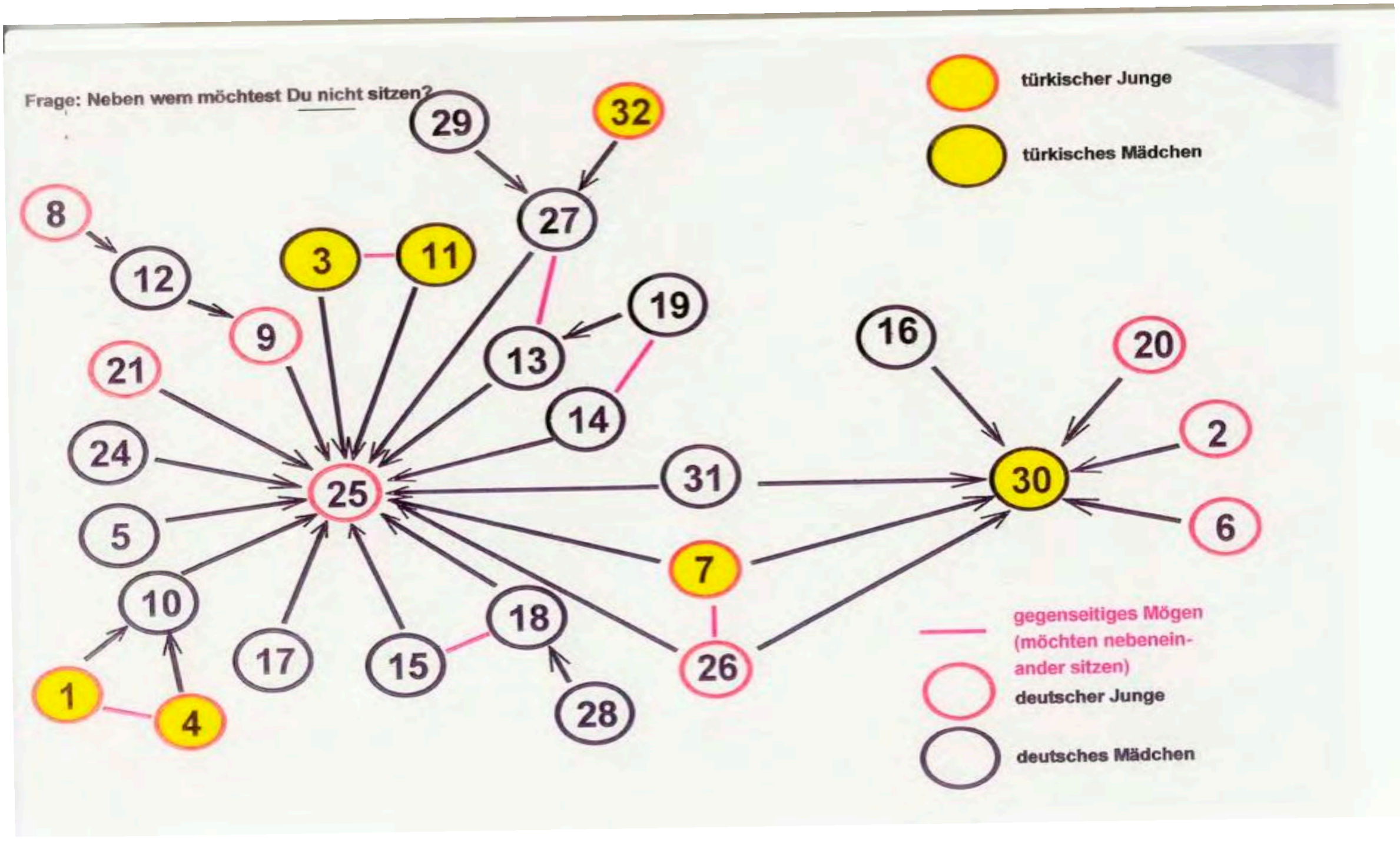
Teacher as activator	*d*	*Teacher as facilitator*	*d*
Reciprocal teaching	0.74	Simulations and gaming	0.32
Feedback	0.72	Inquiry-based teaching	0.31
Teaching students self-verbalization	0.67	Smaller class sizes	0.21
Meta-cognition strategies	0.67	Individualized instruction	0.20
Direct Instruction	0.59	Problem-based learning	0.15
Mastery learning	0.57	Different teaching for boys and girls	0.12
Goals – challenging	0.56	Web-based learning	0.09
Frequent/effects of testing	0.46	Whole language – reading	0.06
Behavioral organizers	0.41	Inductive teaching	0.06
Average activator	0.60	Average facilitator	0.17

„Diese Ergebnisse zeigen, dass (vom Lehrer ausgeführte) aktive und geführte Instruktion sehr viel erfolgreicher ist als ungeführtes,‘facilitative“ Lernen.“ (Hattie, 2009, S.243, Übersetzung R.D.)

reciprocal teaching= Dialog L - S; e.g. summarizing, questioning, clarifying, predicting

behavioral organizers = e.g.advance organizers

Außenseiterbildung



Lernen in Gruppen bzw. in Kooperation

Faktor	d-Wert
cooperative vs. competitive learning	0,54
small group learning (nur college)	0,49
cooperative learning	0,41
within class grouping	0,16
ability grouping	0,12
multi age /grade groups	0,04
student control over learning	0,04
open education	0,01

6. Analyse und Ausblick

- **Der Einfluss der Schule ist relativ begrenzt**

Es gibt verschiedene Arten des Lernens

1. formelles schulisches Lernen, orientiert an der Fachsystematik (=Verschulung)

2. informelles, implizites, inzidentelles, situiertes Lernen, spontanes Lernen (=ganzheitlich)

3. non formales Lernen, organisiert durch die Jugendarbeit

Gewichtsverteilung des Bildungseinflusses nach Lernart (geschätzt)

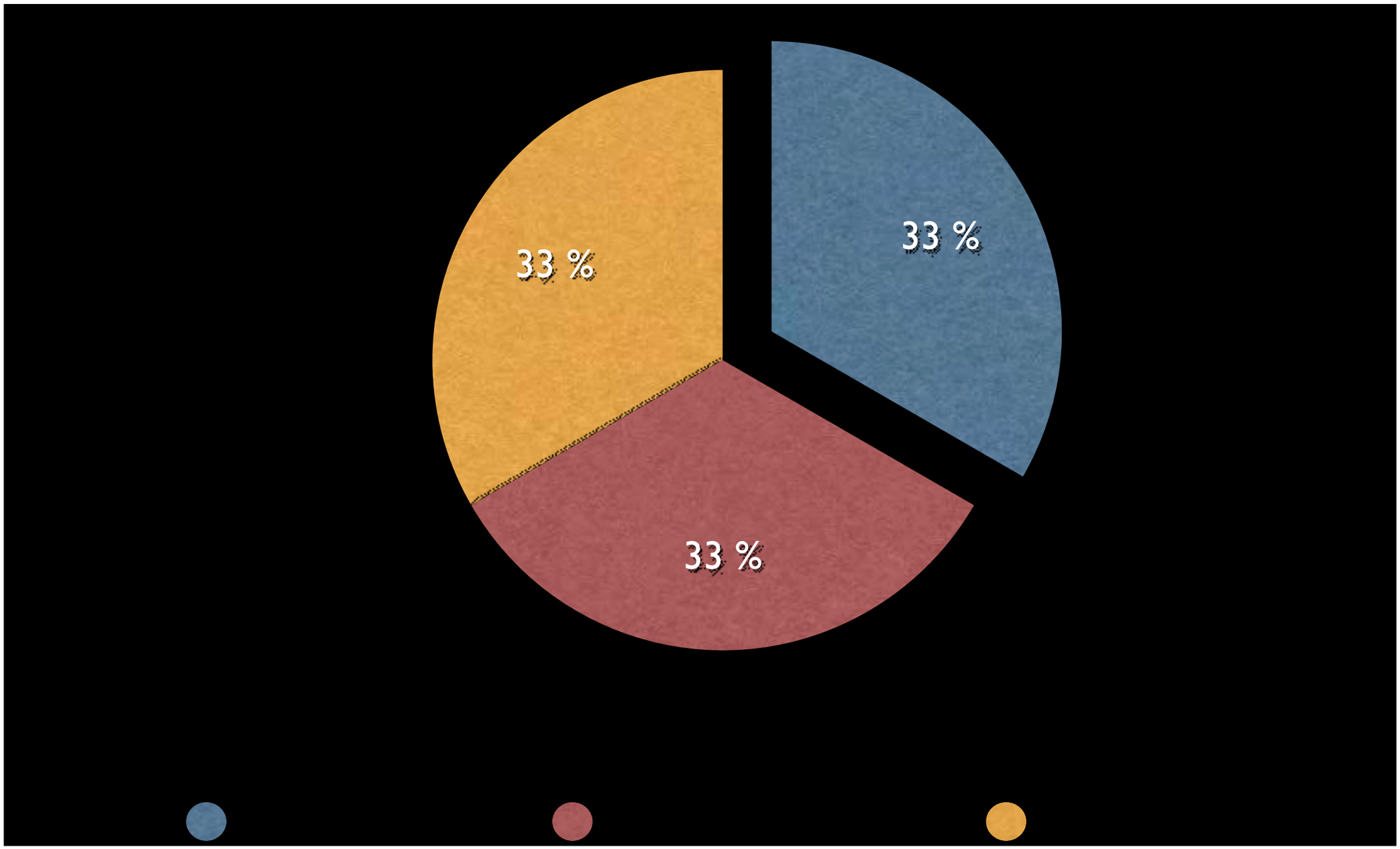
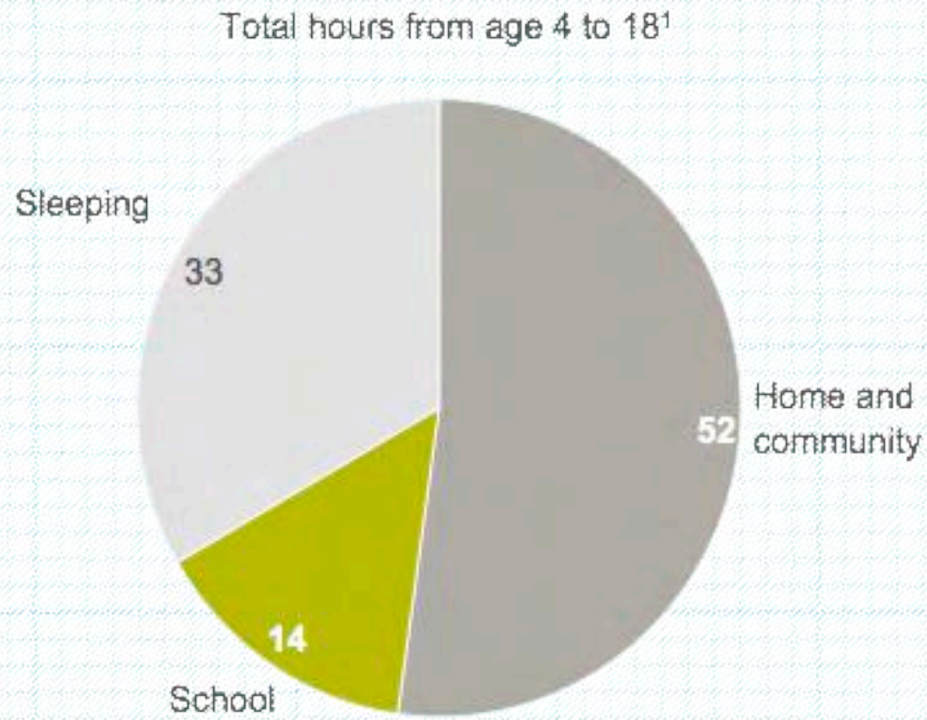


Exhibit 34:
Students spend less than 15% of their childhood at school



1 Based on 365 days each year; 8 hours sleep each night; 14 years of schooling (180 seven-hour days each year)

Source: McKinsey & Company

nur 14% der Lebenszeit verbringen wir zwischen 4 und 18 Jahren in der Schule

ähnlich: Faure Studie (30% der Bildungsvarianz stammt aus der Schule)

- **Schule ist nicht schicht- und kulturneutral sondern mittelschichtig, akademisch**
- **Curricula, Unterricht und Notengebung**

Möglich: Gibt es Unterrichts- bzw. Beschulungsformen, die soziale Selektion begünstigen bzw. abschwächen?

- direct teaching = Schwächere profitieren davon
- strukturierte Verfahren = Schwächere profitieren davon
- weniger kommunikative Anteile, die bewertet werden müssen = keine übermäßige Bedeutung der Noten für mündlichen Mitarbeit; mündl. Mitarbeit begünstigt Mittelschicht
- objektive Noten und Portfoliozeugnis für Zertifikate nonformaler Bildungsträger

- **Soziale Vergleiche durch Gliederung des Schulsystems erfolgreicher machen**
- **Produktionsschulen Dänemark**
- **Nutzen der Hauptschulen für Migranten**

Zu den wichtigen Herausforderungen in einem wenig differenzierten Schulsystem gehört es, gerade auch für die leistungsschwächeren Schüler selbstwertschützende Nischen zu schaffen. Je größer der Prozentsatz der Schüler ist, die eine bestimmte Schulform besuchen, desto größer ist der **Bedarf an begabungsgerechten internen oder externen Differenzierungsformen.**

Trautwein, Baumert, Maaz
2007

- Hartmut Esser Zitat „Nutzen für Migranten“

- „Ein gegliedertes Bildungssystem nutzt beim sozialen Aufstieg also gerade den Migrantenkindern aus den unteren Bildungsschichten, und eine Umstellung würde eher den ethnischen Eliten zugutekommen“ 2009

- Warum? Weil im gegliederten System auch auf niedrigerem Leistungsniveau Erfolgserlebnisse möglich sind (Vergleich Fußball - Ligen)

Selbstwertschützende Nische Hauptschule

Die Ergebnisse mehrerer Untersuchungen jüngeren Datums liefern in der Tat Hinweise dafür, dass der Hauptschulbesuch in der Summe positive Konsequenzen für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Interessenentwicklung hat.[14]

Trautwein, Baumert,
Maaz 2007

- **Einstieg in die Multiprofessionalität**
- **z.B. Teach First Fellows, Sondepädagogen, Sozialarbeiter, Logopäden, Schulpsychologen**

ENDE

Karin Bräu

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

Stellungnahme im Rahmen der Anhörung durch die Enquetekommission

28.11.2014

Gliederung

- Definition Chancengleichheit/ Bildungsgerechtigkeit
- Zusammenhänge Bildungserfolg und söS bzw. MH
- Faktoren bzw. Wirkmechanismen für Bildungserfolg/ Gründe für Chancenungleichheit
- Mögliche Maßnahmen

Definition Chancengleichheit/ Bildungsgerechtigkeit

Chancen(un-)gleichheit

- Bildungsgerechtigkeit ist dann erreicht, wenn alle die gleichen Chancen im Bildungswesen haben. Chancengleichheit besteht nur, wenn Bildungserfolge unabhängig von leistungsfremden Merkmalen (Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Wohlstand …) sind.
- Chancenungleichheit liegt dann vor, wenn wertvolle Güter – und ein hoher Bildungsabschluss ist ein solches wertvolles Gut – auf einige gesellschaftliche Gruppen mehr verteilt sind als auf andere (nach Hradil 2005, S. 28). Der Begriff impliziert nicht vorsätzliche oder bewusste Diskriminierung, sondern konstatiert statistisch ein relatives Schlechterabschneiden von Gruppierungen beim Erreichen von Bildungserfolgen.
- Benachteiligungen dürfen nicht von der Schule reproduziert werden, sondern ihnen muss so weit wie möglich entgegengewirkt werden.

Zusammenhänge Bildungserfolg und söS bzw. MH

Zusammenhänge Bildungserfolg und söS bzw. MH

- Es gibt einen deutlichen Zusammenhang zwischen söS und Bildungserfolg. Dieser zeigt sich bei allen Indikatoren von Bildungserfolg (Bildungsbeteiligung, Übergänge, Abschlüsse, Übergang in Ausbildung, Studium und Beruf).
- Dieser Zusammenhang ist in Deutschland im internationalen Vergleich relativ hoch. Es gibt eine leichte Entwicklung hin zu einer geringeren Kopplung.
- Es gibt auch einen deutlichen Zusammenhang zwischen MH und Bildungserfolg. Dieser kann jedoch größtenteils durch den söS erklärt werden (Familien mit MH haben überproportional häufig einen niedrigen söS). Die Daten zeigen aber dennoch, dass v.a. im Laufe der Jahrgänge 6-9 Benachteiligungen auf die Schüler_innen mit MH z.B. durch häufigeres Sitzenbleiben und Abstufen wirken.
- In Hessen wirken Selektionsmechanismen schärfer als im Bundesdurchschnitt. Schüler_innen mit MH und mit niedrigem söS sind davon besonders stark betroffen, so dass sich die soziale Disparität im

Faktoren für Bildungserfolg

Faktoren für Bildungserfolg
Herkunftseffekte und Übergangsempfehlungen

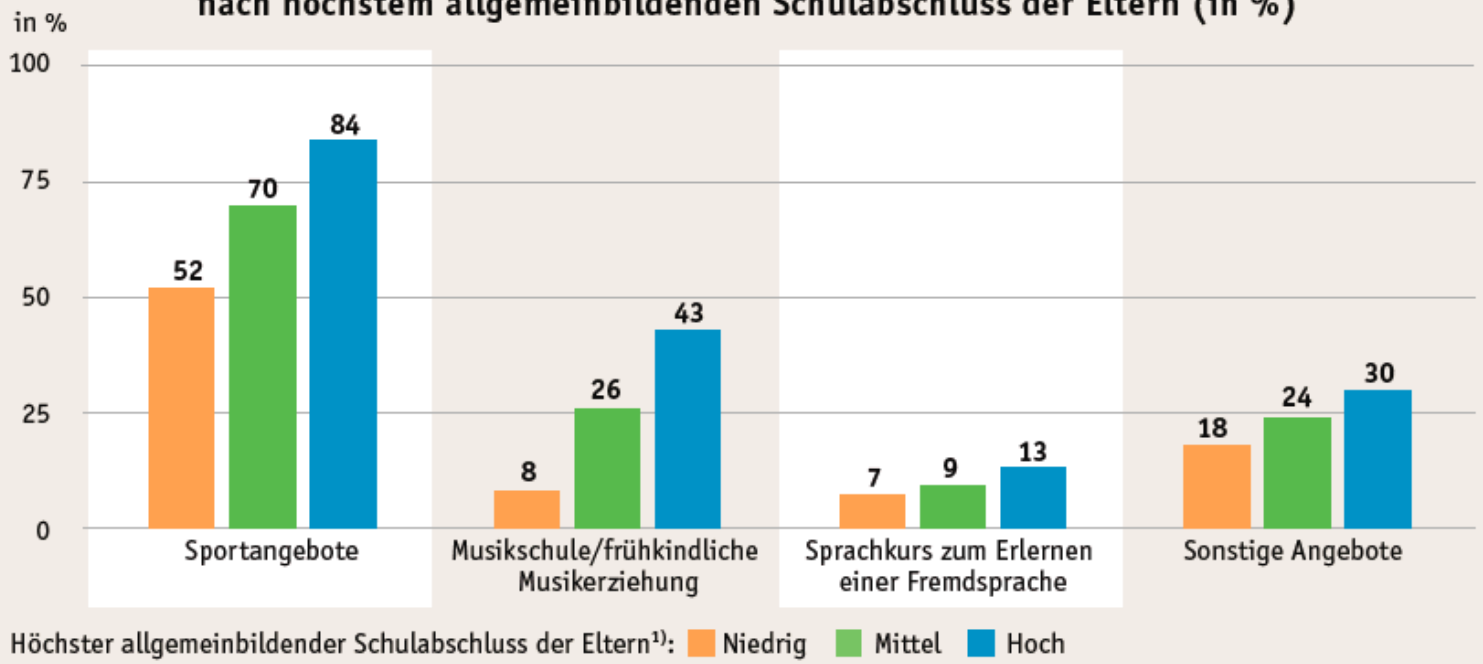
- *Primäre Herkunftseffekte*: Unterstützungs- und Förderaktivitäten, Förder-möglichkeiten sowie das Anregungspotenzial der Familie

z.B. „*30 million word gap*“ – Bis zum 3. Geburtstag hören Kinder aus Familien mit niedrigem söS bis zu 30 Millionen Wörter weniger als Kinder aus Akademikerfamilien.

Primäre Herkunftseffekte

z.B. Zusätzliche Bildungsangebote nach söS (Bildungsbericht 2014)

Abb. C1-2: Anteil der 6-Jährigen*, die zusätzliche Bildungsangebote nutzen, 2012 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern (in %)



* *Hierbei handelt es sich um Kinder der Welle 2 von Startkohorte 2, die zum Befragungszeitpunkt im Durchschnitt 6 Jahre alt, aber zu 99% noch nicht eingeschult waren.*

1) *Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife.*

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 2, 2012, Welle 2, doi:10.5157/NEPS:SC2:2.0.0, eigene Berechnungen → ***Tab. C1-7web***

Faktoren für Bildungserfolg
Herkunftseffekte und Übergangsempfehlungen

- *Primäre Herkunftseffekte*: Unterstützungs- und Förderaktivitäten, Förder-möglichkeiten sowie das Anregungspotenzial der Familie

- *Effekte der Übergangsempfehlungen*: Lehrer_innen trauen bei mittleren Leistungen den Kindern aus bildungsnahen Familien eine Gymnasialeignung sehr viel mehr zu. Die Kinder aus sozial benachteiligten Familien müssen deutlich mehr Leistung erbringen, damit sie von den Lehrern als gymnasialgeeignet eingestuft werden.

Chancen auf einen Gymnasialbesuch nach söS

Tabelle 6: Gruppenspezifische Standards (‚kritische Werte') für die Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte und der Eltern – Gesamtskala Lesen (Werte für 2001 in Klammern)

	Gruppenspezifischer Standard (‚kritischer Wert') für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte	Gruppenspezifischer Standard (‚kritischer Wert') für eine Gymnasialpräferenz der Eltern
Obere Dienstklasse (I)	537 (551)	498 (530)
Untere Dienstklasse (II)	569 (565)	559 (558)
Routinedienstleistungen (III)	582 (590)	578 (588)
Selbstständige (IV)	580 (591)	556 (575)
Facharbeiter und leitende Angestellte (V, VI)	592 (603)	583 (594)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	614 (601)	606 (595)
Gesamt	580 (581)	565 (572)

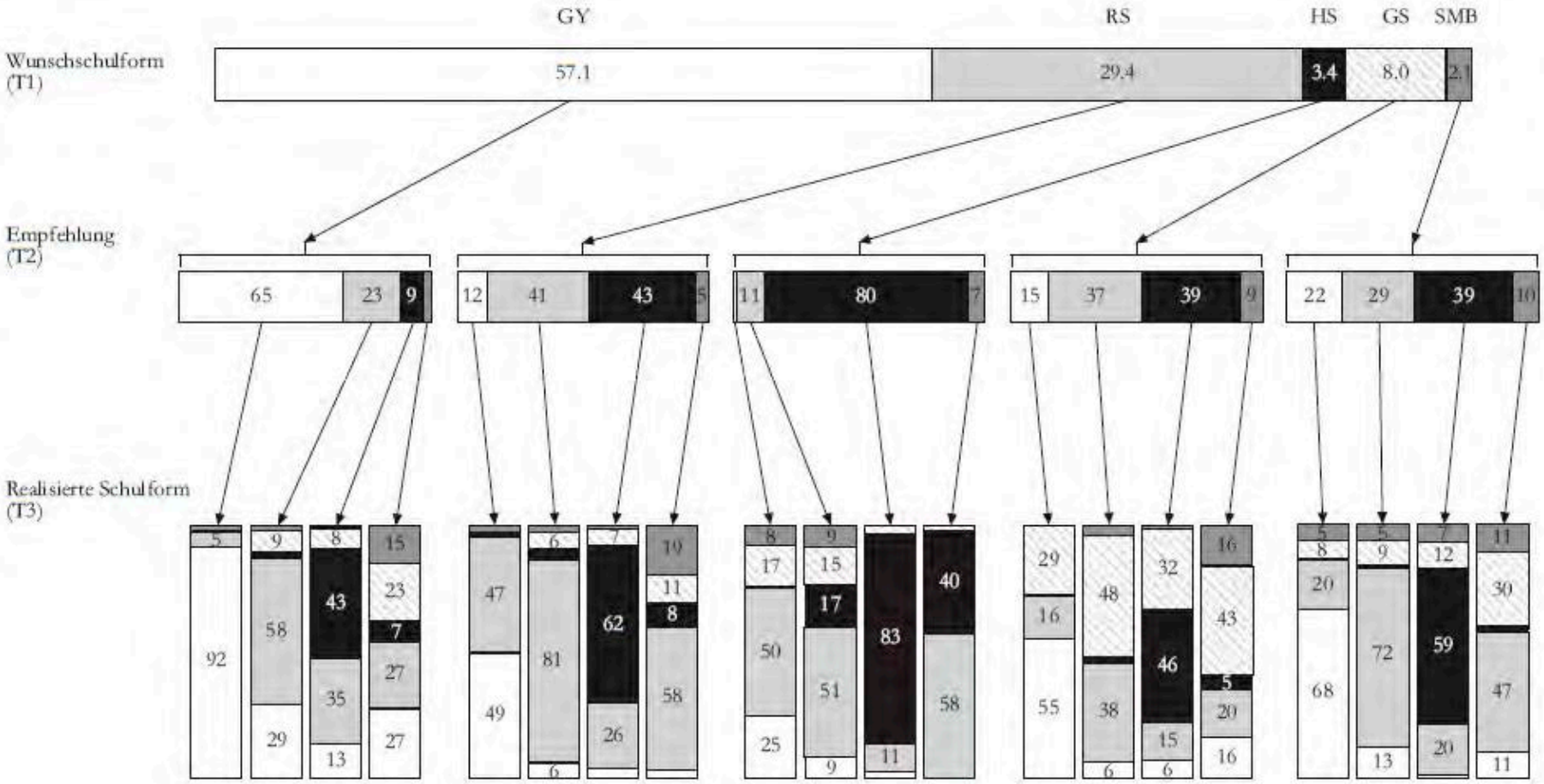
IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2006

Faktoren für Bildungserfolg
Herkunftseffekte und Übergangsempfehlungen

- *Primäre Herkunftseffekte*: Unterstützungs- und Förderaktivitäten, Förder-möglichkeiten sowie das Anregungspotenzial der Familie
- *Effekte der Übergangsempfehlungen*: Lehrer_innen trauen bei mittleren Leistungen den Kindern aus bildungsnahen Familien eine Gymnasialeignung sehr viel mehr zu. Die Kinder aus sozial benachteiligten Familien müssen deutlich mehr Leistung erbringen, damit sie von den Lehrern als gymnasialgeeignet eingestuft werden.
- *Sekundäre Herkunftseffekte*: Die Schulentscheidung der Eltern ist darüber hinaus sozial selektiv: Selbst, wenn die Schule eine Gymnasialeignung ausspricht, entscheidet sich manche Familie mit niedrigem söS für eine niedrigere Schulform und umgekehrt: Auch ohne Gymnasialempfehlung melden viele Eltern mit hohem söS ihre Kinder am Gymnasium an.

Verlauf von Übergangsentscheidungen



GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS = Hauptschule, GS = Gesamtschule, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen.

aus: Baumert u.a. 2010, S. 128

Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit

Maßnahmen

- Fördermaßnahmen, v.a. Frühförderung
- Insbesondere Förderung hinsichtlich Bildungssprache von der frühen Kindheit an über alle Schulformen und Altersstufen als integrierte Sprachbildung in allen Fächern
- Weniger Selektionsstufen
  Schulen mit mehreren Bildungsgängen
- Lehrer_innenausbildung: Curriculum
  - Bildungsungleichheit
  - Sprachbildung
  - Merkmale lernförderlichen Unterrichts und Lehrerhandelns

Anhang: Tabellen und Grafiken

Verteilung auf Schularten nach söS und MH

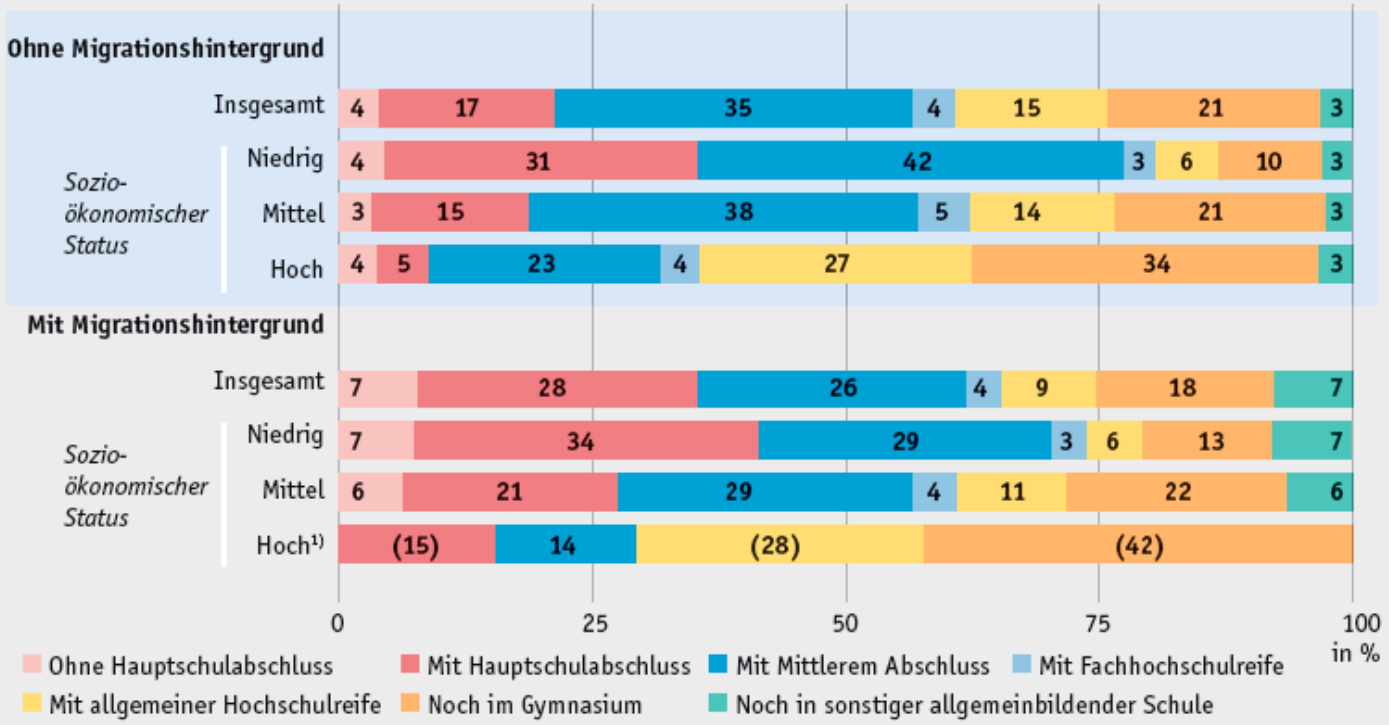
Jahrgang 5		
söS	HS	GY
Insgesamt		
Niedrig	34,4	21,2
Mittel	17,9	38,9
Hoch	7,0	63,9
Zusammen 4)	20,0	40,0
ohne MH		
Niedrig	38,2	16,6
Mittel	16,8	38,8
Hoch	6,3	64,3
Zusammen 4)	18,4	41,1
mit MH		
Niedrig	29,3	27,8
Mittel	23,5	39,2
Hoch	11,7	60,9
Zusammen 4)	25,0	36,2

Jahrgang 9		
söS	HS	GY
Insgesamt		
Niedrig	34,5	15,0
Mittel	18,9	35,5
Hoch	5,4	61,7
Zusammen 4)	19,4	37,1
ohne MH		
Niedrig	30,3	16,0
Mittel	16,9	36,7
Hoch	5,2	62,4
Zusammen 4)	16,4	39,6
mit MH		
Niedrig	42,5	13,1
Mittel	28,9	29,8
Hoch	6,6	56,7
Zusammen 4)	30,9	27,5

Ausschnitt aus Bildungsbericht 2014, Tab. D2-4A

Schulabschlüsse nach söS und MH (2008)

Abb. D7-3: Schulabschlüsse der 18- bis unter 21-jährigen Bevölkerung 2008 nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status* (in %)



* *Höchster beruflicher Status der Eltern (HISEI-Quartile, vgl. Glossar)*

1) Zusammenfassungen aufgrund geringer Stichprobengröße: Ohne/mit Hauptschulabschluss; Mit Fach-/allgemeiner Hochschulreife; Noch im Gymnasium/sonstiger allgemeinbildender Schule

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2008

Zurückstellungen von der Einschulung

	2001	2004	2007	2008
BW	6,4	5,9	8,5	10,3
BY	4,5	4,2	7,9	10,4
BE	9,1	5,6	3	3,6
BB	7,5	7,7	12,5	11,5
HB	-	7,9	2,3	2,1
HH	5	2,7	3,4	2,3
HE	8	8,6	10,1	9,2
MV	12,9	8,9	6,3	6,1
NS	7,8	6,6	5,6	5,7
NW	6,4	4,3	0,8	0,9
RP	6,9	4,6	7,3	5,4
SL	6,7	5,6	2,9	3,3
SN	12,6	8,6	3,9	4,5
ST	5,3	4,7	0,7	1
SH	8,4	6,7	4,9	1,9
TH	5,8	8,9	6,4	7,7
Deutschland	6,8	5,7	5,5	6

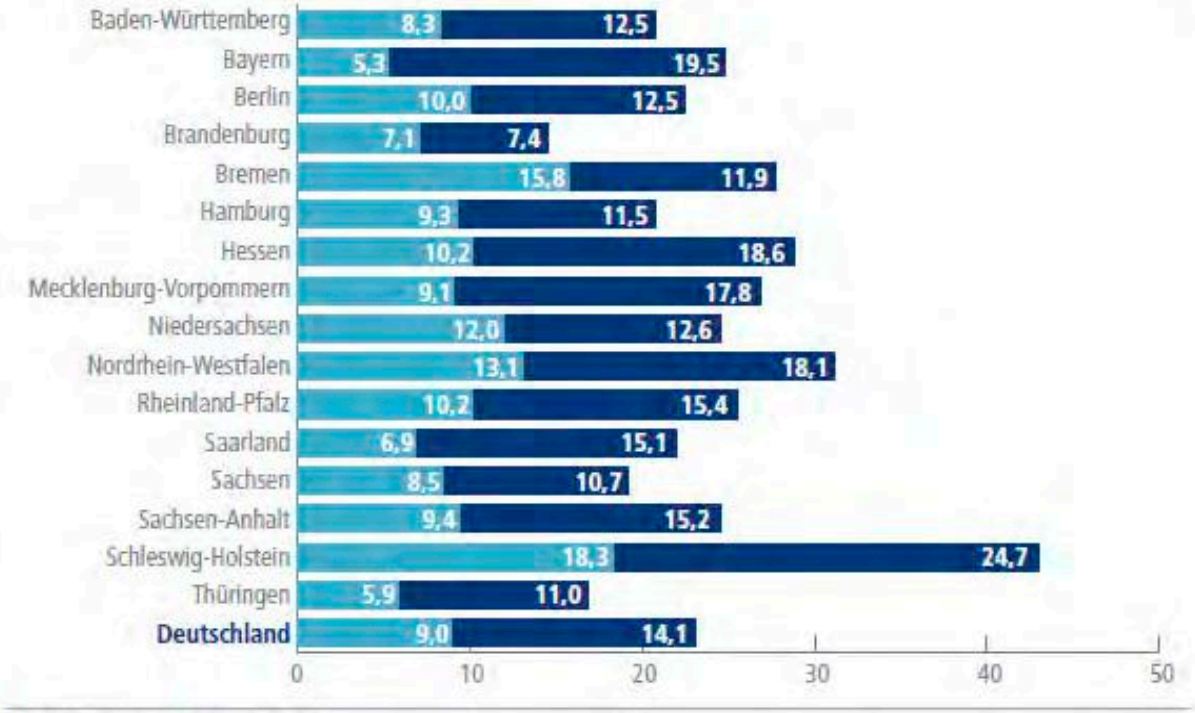
Quelle: Statistisches Bundesamt 2010; 263f

in % aller Schulpflichtige n

2010: **7,5**

Sitzenbleiben nach Ländern (PISA 2003)

Anteil der in PISA 2003 getesteten Schülerinnen und Schüler, die angegeben haben, mindestens einmal eine Klasse wiederholt zu haben. Angaben in Prozent.



Auf aktuellere Daten aus PISA 2006 konnte an dieser Stelle nicht zurückgegriffen werden, da dort nicht zwischen Rückstellungen und Klassenwiederholungen differenziert werden kann (vgl. Prenzel u.a. 2008, S. 150).

Quellen: Für Deutschland insgesamt: Prenzel u.a. 2004, S. 286.
Für die Bundesländer: Prenzel u.a. 2005, S. 169 ff.

BertelsmannStiftung

Anzahl der Klassenwiederholungen 2010/11

- *Insgesamt: 2,7%*

Schulstufe	Schulart	Anzahl (in %)
Primarstufe	Grundschule	1,0
Sek. I	Hauptschule	3,7
	Realschule	4,3
	Schule mit mehreren Bildungsgängen	3,1
	Gymnasium (G9)	1,3
	Gymnasium (G8)	1,7
	IGS	1,6
Sek II	Gymnasium (G9)	2,3
	Gymnasium (G8)	2,5
	IGS	4,6

Zusätzlich Zurückstellungen (7,5%)

Aus: Bildungsbericht 2012, Tab. D2-2A

Sitzenbleiben nach söS und MH (PISA 2009)

Tab. D2-3A: Anteil der 15-Jährigen 2009 mit mindestens einer Klassenwiederholung in der bisherigen Schullaufbahn nach sozioökonomischem Status* und Migrationshintergrund (in %)

Sozioökonomischer Status*	Insgesamt[1)]	Davon	
		Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund (Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren)
	in %		
Niedrig	26,6	21,9	33,2
Mittel	19,3	16,9	27,2
Hoch	14,5	13,0	19,2
Zusammen	20,8	17,2	29,1

* *Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Gegenübergestellt werden die 25 % der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Indexwerten (Hoch), diejenigen 50 % mit mittleren (Mittel) und jene 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig). Der Gesamtwert (Zusammen) umfasst auch jene Schülerinnen und Schüler ohne gültige HISEI-Angabe.*

1) *Einschließlich ohne Angabe des Migrationshintergrunds*

Quelle: PISA 2009 (Sonderauswertung der internationalen Schülerstichprobe)

JG|U

Veränderung der Schülerzahlen in den Schulformen

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

Land	Startkohorte 2006/07 in Jg. 5		Jahrgangsstufe (Schuljahr)					
			Jg. 6 (2007/08)	Jg. 7 (2008/09)	Jg. 8 (2009/10)	Jg. 9 (2010/11)	Jg. 10[1)] (2011/12)	Jg. 11[2)] (2012/13)
	Anzahl	Index (Jahrgangsstufe 5 = 100)						
Gymnasien								
D[3)]	286.502	100	100	96,0	94,1	90,4	85,3	91,0
HE[4)]	25.875	100	97,3	93,6	89,4	86,0	3,1[5)]	100,9
Sonstige weiterführende Schularten								
D[3)]	443.785	100	99,7	102,9	105,2	108,1	84,0	X
HE	33.622	100	101,5	102,4	107,4	110,0	81,4	X

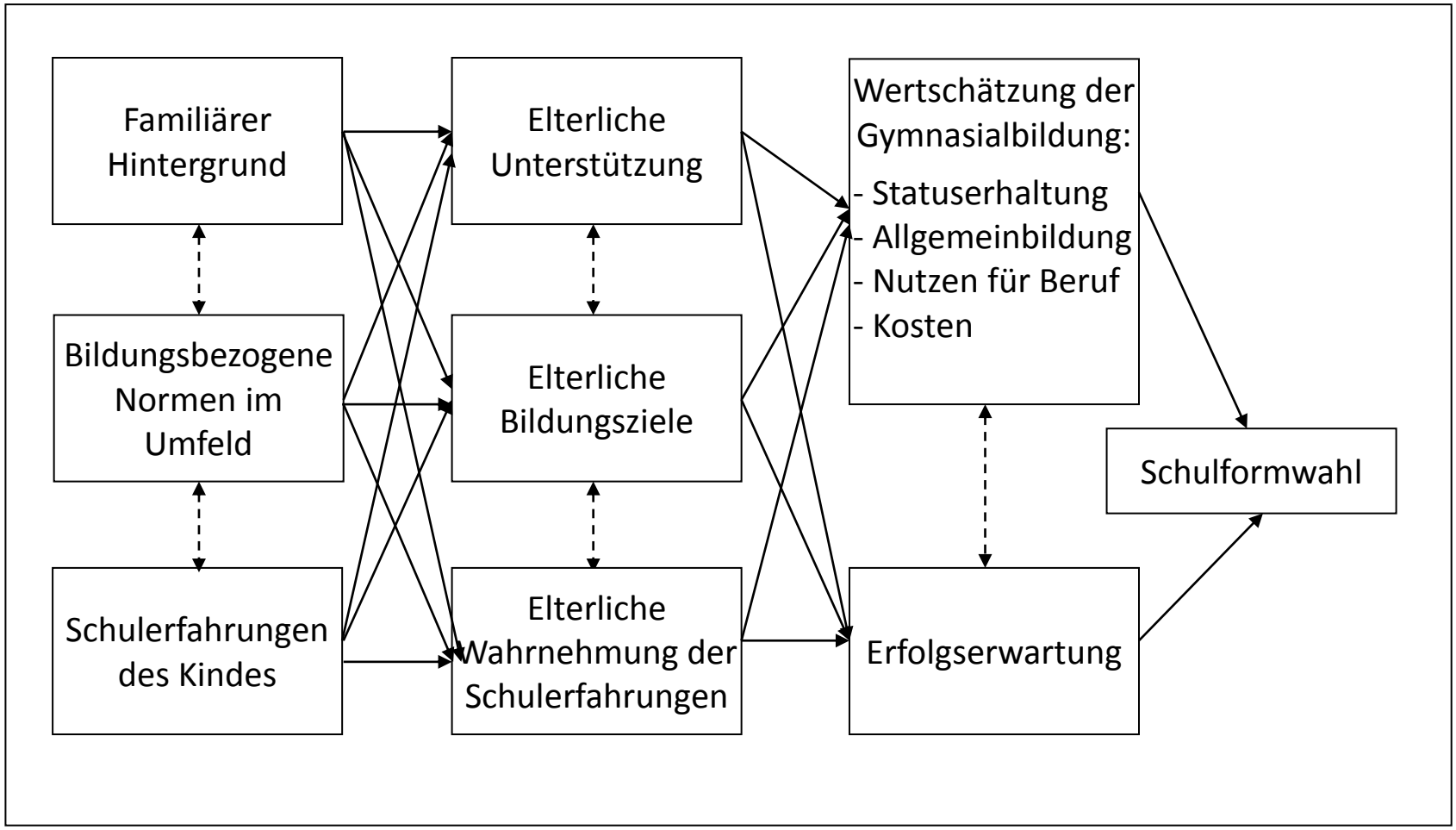
Durchlässigkeit in Hessen (nach chancen-spiegel.de)

Gymnasialanteile: 45,4 Prozent der Fünftklässler gingen nach der Grundschule auf ein Gymnasium über (Bundesdurchschnitt: 42,1).
Ländervergleich: Mittlere Gruppe.

Schulartwechsel: Einem Aufwärts- stehen 9,2 Abwärtswechsel gegenüber (Bundesdurchschnitt: 1 : 4,2).
Ländervergleich: Untere Gruppe.

Klassenwiederholer: 3,1 Prozent aller Schüler der Sekundarstufe müssen eine Klasse wiederholen (Bundesdurchschnitt: 2,7 Prozent).
Ländervergleich: Untere Gruppe.

Erweitertes Erwartungs-Wert-Modell



aus: Baumert u.a. 2010, S. 15

Exemplarische Zitate (aus Mansel/ Spaiser 2010)

- „Zum Beispiel hatte ich Noten, um zur Realschule gehen zu können, aber mich hat man auf eine Hauptschule geschickt. Mir hat irgendjemand in die Beurteilung geschrieben, ich könnte mich nicht konzentrieren und sonst was. Deswegen hat die Realschule mich nicht angenommen. Deswegen musste ich zur Hauptschule (…).“ (S. 217)
- „Es war in der 10. Klasse in der Phase, als es um die Abschlusszeugnisse ging. Da strengt sich halt jeder an. Es ging um den Q-Vermerk. Ich war auch dabei. Vom ganzen Jahrgang waren wir insgesamt zwei Türken. Auf einmal wurde ich dann unterbrochen. Dann hat der Lehrer mich und meine türkische Freundin hinaus gebeten und hat gemeint „wollt ihr nicht eine Ausbildung machen? Meint Ihr, Ihr schafft das?“ und so. Ich stand erst einmal unter Schock. „Wie?“ – „Überlegen Sie sich doch, vielleicht eine Ausbildung zu machen. Oberstufe ist ja vielleicht nichts für Sie“, meinte er.“ (S. 218)