

1

2009

Schulstrukturdebatte

Hans-Werner Fuchs

Strukturen des Schulwesens im Überblick

Horst Weishaupt

Die Hauptschule – ein Auslaufmodell?

Jürgen Baumert/Kai Maaz/Petra Stanat/Rainer Watermann

Schulstruktur und schulformspezifische
Entwicklungsverläufe

Gundel Schümer

Chancengleichheit im finnischen Bildungswesen

Karl Heinz Gruber

„Echte“ und Pseudo-Gesamtschulen

Weitere Beiträge

Dieter Dohmen

Der Nachhilfemarkt in Deutschland

Christina Holtz-Bacha

Wissenschaft, Politik und Medien

INHALT

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs

Editorial zum Schwerpunktthema: Schulstrukturdebatte.....5

SCHULSTRUKTURDEBATTE

Hans-Werner Fuchs

**Strukturen und Strukturreformen im allgemein bildenden
Schulwesen der deutschen Bundesländer**7

Horst Weishaupt

Die Hauptschule – ein Auslaufmodell?
Eine Bestandsaufnahme im föderalen Vergleich20

Jürgen Baumert/Kai Maaz/Petra Stanat/Rainer Watermann

Schulkomposition oder Institution – was zählt?
Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe33

Gundel Schümer

Chancengleichheit im Bildungswesen – Das Beispiel Finnland.....47

Karl Heinz Gruber

„Echte“ und Pseudo-Gesamtschulen
Eine Skizze der in den vergangenen vierzig Jahren europaweit
durchgeführten Reformen der Sekundarstufe I samt einigen
Anmerkungen zum deutschsprachigen Reformdiskurs.....60

WEITERE BEITRÄGE

Dieter Dohmen

Der Nachhilfemarkt in Deutschland
Ein Überblick über den Forschungsstand.....72

Christina Holtz-Bacha

Zum Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Medien
Anmerkungen aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive84

BERICHTE

Von der Effektivität des Bildungswesens

Bericht über die internationale Konferenz "Educational Effectiveness: Theoretical and Methodological Challenges for Research"
28.-30. August 2008, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.
(Dominique Klein/Susanne Strunck)94

„Bildungsverwaltung im Wandel – Neue Rollen für Bildungsverwalter“

Bericht zur 29. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung
18.-20. September 2008, Dresden
(Hans-Werner Fuchs)96

„Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften – Professionsforschung versus Kompetenzforschung“

Bericht zur Tagung der Kommission Professionsforschung und
Lehrerbildung (Sektion Schulpädagogik) der DGfE
19.-20. September 2008, Rauischholzhausen
(Nils Berkemeyer)98

„Wirkungsevaluation und evidenzbasierte Bildungspolitik und -praxis“

Bericht über die Herbsttagung 2008 der Kommission Bildungsorganisation,
Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)
1.-2. Oktober 2008, Münster
(Moritz Sowada)101

„Forschung für den Unterricht“

Tagung zum selbstbestimmten Lernen und Classroom-Management
10. Oktober 2008, Eberhard Karls Universität Tübingen
(Thorsten Bohl/Tanja Bach-Blattner/Katja Kansteiner-Schänzlin/
Marc Kleinknecht/Britta Kohler/Anja Nold/Anke Reuschling)103

REZENSIONEN 105

CONTENTS

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs

Editorial to the Focus Topic: Debate on School Structures5

DEBATE ON SCHOOL STRUCTURES

Hans-Werner Fuchs

**Structures and Structural Reforms in the General-Education
School System of the German Federal States**.....7

Horst Weishaupt

“Hauptschule” – a Phase-Out Model?
A Stock-Taking with Regard to the Federal States of Germany20

Jürgen Baumert/Kai Maaz/Petra Stanat/Rainer Watermann

Compositional or Institutional Factors – What Counts at School?
School Structures and the Emergence of Track-Specific
Developmental Trajectories33

Gundel Schümer

Equality of Educational Opportunities – The Finnish Example47

Karl Heinz Gruber

“Real” and Pseudo Comprehensive Schools
A Sketch of the Europe-wide Implementation of Reforms of the Lower
Secondary Educational System During the Last Forty Years, Including
some Remarks About the Reform Discourse in Germany and Austria60

FURTHER ARTICLES

Dieter Dohmen

The Private Lessons Market in Germany
A Survey About the Current State of Research72

Christina Holtz-Bacha

The Relationship Between Science, Politics, and the Media
Remarks from a Communication Scientific Point of View84

REPORTS

About the Effectiveness of the Educational System

Report on the International Conference “Educational Effectiveness:
Theoretical and Methodological Challenges for Research”

August 28-30, 2008, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.

(Dominique Klein/Susanne Strunck)94

“Educational Administration in Flux – New Roles for Education Administrators”

Report on the 29th Annual Conference of the German Society
for Educational Administration

September 18-20, 2008, Dresden

(Hans-Werner Fuchs)96

“Professional Decision-Making and Responsibility of Teachers – Profession Research versus Competence Research”

Report on the Conference of the Committee for Profession Research
and Teacher Training (Section School Pedagogy) of the German Society
for Educational Science

September 19-20, 2008, Rauschholzhausen

(Nils Berkemeyer)98

“Effectiveness Research and Evidence-Based Educational Policy and Practice”

Report on the Autumnal Conference 2008 of the Committee
for Educational Organization, Educational Planning, and Educational
Legislation of the German Society for Educational Science

October 1-2, 2008, Münster

(Moritz Sowada)101

“Research for Teaching”

Conference About Self-Determined Learning and Classroom
Management

October 10, 2008, Eberhard Karls University Tübingen

(Thorsten Bohl/Tanja Bach-Blattner/Katja Kansteiner-Schänzlin/
Marc Kleinknecht/Britta Kohler/Anja Nold/Anke Reuschling)

..... 103

REVIEWS 105

Editorial zum Schwerpunktthema: Schulstrukturdebatte

Editorial to the Focus Topic: Debate on School Structures

Die Ende 2001 präsentierten Ergebnisse der ersten PISA-Erhebung verliehen der Debatte um Reformen im Schulwesen bekannter Maßen einen erheblichen Schub. Allerdings waren vor allem im politischen Raum vielfach Stimmen zu vernehmen, die mahnten, sich angesichts der unbefriedigenden Testresultate auf Verbesserungen des Unterrichts sowie der vor- und außerschulischen Unterstützungssysteme zu konzentrieren, nicht aber in eine Diskussion um die äußere, strukturelle Gestalt des Schulwesens zu verfallen. Diese wurde zunächst auch beinahe ängstlich vermieden, was nicht zuletzt bei einzelnen Lehrkräfteverbänden, aber auch bei anderen Akteuren deutliche Kritik hervorrief. Als nun im Zuge der Veröffentlichung des ergänzenden nationalen Ländervergleichs zu PISA 2006 im vergangenen November insbesondere das Land Sachsen mit guten Ergebnissen hervortrat, stand dann aber doch die Strukturfrage wieder auf der Tagesordnung. So wurde das gute Abschneiden der südostdeutschen Länder (Sachsen, Thüringen) unter anderem auch mit der dort bereits Anfang der 1990er-Jahre eingeführten zweigliedrigen Schulstruktur begründet. In diesen Ländern kann im Anschluss an die Grundschule – sieht man von wenigen Gesamtschulen und den Sonderschulen ab – nur *eine* Schulart neben dem Gymnasium besucht werden. Aber auch wenn eine länderübergreifende Strukturdebatte nach wie vor von der Kultusministerkonferenz zu vermeiden gesucht wird, so vollziehen sich gegenwärtig doch insbesondere in vielen westdeutschen Bundesländern – nicht zuletzt aus demografischen Gründen – Veränderungen im Strukturaufbau des allgemein bildenden Schulwesens. Insbesondere zeichnet sich die Tendenz ab, die Zahl der in der Sekundarstufe bestehenden Schularten zu reduzieren und neue, z.T. kombinierte Bildungsgänge einzuführen. Insoweit gibt es erkennbar wieder „Bewegung“ in der Strukturfrage. Dies gibt uns Anlass, im Schwerpunkt dieser Ausgabe das Thema Strukturreform aufzugreifen und Veränderungen im Aufbau des deutschen Schulsystems zu dokumentieren und zu analysieren.

In einem einleitenden Beitrag stellt Hans-Werner Fuchs im Überblick dar, wie das allgemein bildende Schulwesen in den deutschen Ländern gegenwärtig strukturiert ist und welche Veränderungen diskutiert werden. Horst Weishaupt wendet sich der Zukunft des Hauptschulabschlusses in einer Phase zu, in der sich die für diesen Abschluss namensgebende Schulform in vielen Ländern in Auflösung befindet. Insbesondere geht er der

Frage nach, welche Folgen die demografische Entwicklung und die in vielen Ländern gegebene Konkurrenz mit der Gesamtschule für die Hauptschule haben.

Wie beeinflussen Lernmilieus in den Schularten der Sekundarstufe die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler? Unter der Frage „Schulkomposition oder Institution – was zählt?“ analysieren Jürgen Baumert, Kai Maaz, Petra Stanat und Rainer Watermann die Wirkungen schulformspezifisch differenzieller Entwicklungsmilieus, die bei gleichen individuellen Voraussetzungen zu unterschiedlichen Kompetenzzuwächsen führen.

Den Abschluss des Themenschwerpunktes bilden zwei Beiträge, in denen der zuvor auf die deutschen Bundesländer fokussierte Blick um eine internationale Perspektive erweitert wird. Hieraus lassen sich Anregungen auch für die hiesige Strukturdebatte gewinnen. So zeigt Gundel Schümer, wie sich das finnische Schulwesen historisch entwickelt hat und wie es vor allem in den letzten Jahrzehnten strukturell und inhaltlich verändert wurde – letzteres auch und gerade, um den gesellschaftspolitischen Erwartungen an Gleichheit in Finnland gerecht zu werden. Es wird erkennbar, dass es eines „langen Atems“ bedarf, bis eingeleitete Reformen sich in wahrnehmbaren, positiven Veränderungen niederschlagen. Karl-Heinz Gruber geht schließlich in einem Essay der Frage nach, ob die in einigen deutschen Ländern aktuell diskutierte Zweigliedrigkeit, die Ähnlichkeiten mit der in Österreich bereits realisierten Struktur des Schulwesens aufweist, vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen ein zukunftsträchtiges Modell darstellen kann.

Mit den Beiträgen dieses Schwerpunktes konzentrieren wir uns auf die Diskussion des äußeren Rahmens von Schule, insbesondere auf das System von Schularten und Schulformen. Darüber hinaus weist der Strukturbegriff aber auch Implikationen im Blick auf die innere Gestaltung der Bildungsgänge und des Unterrichts auf. Diesen Facetten von „Struktur“ werden wir uns in den nächsten Heften zuwenden.

Detlef Fickermann / Hans-Werner Fuchs

Hans-Werner Fuchs

Strukturen und Strukturreformen im allgemein bildenden Schulwesen der deutschen Bundesländer

Zusammenfassung

Im Zuge der Schulpolitik „nach PISA“ wurde eine Fülle von Maßnahmen initiiert, mit denen insbesondere jenen Mängeln im deutschen Schulwesen begegnet werden soll, die bei den Lernleistungsuntersuchungen der vergangenen Jahre zu Tage getreten sind. Diese Reformen zielen nicht nur auf inhaltlich-curriculare und methodische Veränderungen von Schule und Unterricht, sondern in vielen Ländern auch auf eine strukturelle Umgestaltung des Schulwesens. Ziel des nachfolgenden Beitrages ist es, einen Überblick über die Strukturen des allgemein bildenden Schulwesens der deutschen Bundesländer zu geben. Aktuelle und geplante Strukturreformen sind, soweit bis Redaktionsschluss bekannt, in die Darstellung einbezogen.

Schlüsselwörter: Deutschland, Bildungssystem, Schule, Strukturreform, Bildungspolitik, Bundesländer

Structures and Structural Reforms in the General-Education School System of the German Federal States

Abstract

In connection with the educational policy “after PISA”, a lot of actions were implemented to meet especially those needs of the German school system which have become evident at the learning efficiency surveys of the last years. These reforms do not only aim at changes in respect of content, curriculum, and methods of schools and teaching, but in many federal states also at a structural rebuilding of the school system. The purpose of the following paper is to give a survey about the structures of the general-education school system in the federal states. Current and scheduled structural reforms are included as far as they have been published up to the editorial deadline.

Keywords: Germany, educational system, school, structural reform, educational policy, federal states of Germany

1 Vorbemerkungen

Der „PISA-Schock“ hat eine intensive Debatte um notwendige Reformen im deutschen Schulwesen ausgelöst. In der Diskussion um die Frage, auf welchen Wegen die durch PISA, TIMSS und andere Untersuchungen insbesondere in den allgemein bildenden Schulen identifizierten Probleme behoben werden können, dominieren seit einiger Zeit Begriffe wie Leistungsuntersuchungen, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten, Schulautonomie oder auch Neue Steuerung. Die unter diesen Termini gefassten Veränderungen und Prozesse werden in allen Bundesländern gleichermaßen thematisiert, sie sind partiell bereits implementiert und entfalten z.T. nachhaltige Wirkung auf die Organisations- und Gestaltungsprinzipien von Schule und Unterricht. Demgegenüber haben die Kultusministerinnen und -minister der Länder in den vergangenen Jahren mehrfach betont, über eine *strukturelle* Umgestaltung des Schulwesens – als einer ebenfalls möglichen Reaktion auf die Ergebnisse der Leistungsstudien – zumindest länderübergreifend nicht diskutieren zu wollen. Diese Haltung lässt sich primär als Folge der politisch stark ideologisierten und vielfach mit großer Erbitterung geführten Auseinandersetzung um die Einführung der Gesamtschule deuten, die den (westdeutschen) schulpolitischen Diskurs von den 1960er-Jahren bis hinein in die 1980er dominierte und die in der Rückschau wenig fruchtbar für die Lösung der drängendsten Probleme im Schulwesen war. Ungeachtet dieser quasi selbst verordneten Abstinenz mit Blick auf eine abgestimmte und umfassende Strukturdebatte vollziehen sich seit einigen Jahren in vielen Ländern Umgestaltungsprozesse, die in ihrer Summe bereits zu erheblichen strukturellen Veränderungen im System der allgemein bildenden Schulen führten. Dabei ragen zwei Entwicklungslinien heraus: Zum einen ist dies die unter dem Kürzel „G 8“ diskutierte und nicht umstrittene Reduzierung der Dauer gymnasialer Bildungsgänge der „Normalform“ von neun auf acht Jahre. Die Eliminierung des neunten Gymnasialschuljahres ist – zumindest auf der Ebene der politischen Absichtserklärungen – vielfach mit einer strukturellen und inhaltlichen Reform der gymnasialen Oberstufe verbunden. Zum anderen ist in einigen Ländern die Verbindung der neben Gymnasium und Gesamtschule bestehenden Schularten zu einer Schule mit mehreren Bildungsgängen zu beobachten; sie ist vor allem Folge dauerhaft rückläufiger Anmeldezahlen an Hauptschulen in Verbindung mit sozialstrukturellen Problemen der den Hauptschulen verbliebenen Schülerschaft. In einigen Bundesländern indes hat sich – sieht man von der G8-Einführung ab – die Struktur des Schulwesens in den vergangenen Jahren nicht oder nur marginal verändert.

2 Schulstrukturen und Strukturreformen in den Ländern

In diesem Kapitel werden die wesentlichen *strukturellen* Gestaltungsmerkmale des *allgemein bildenden Schulwesens* in den Bundesländern und die seit Beginn des Jahrzehnts auf Länderebene vorgenommenen Veränderungen nachgezeichnet. In die Darstellung einbezogen sind zudem die bis Ende 2008 angekündigten und dokumen-

tierten Strukturreformen.¹ Bereits an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass nach wie vor in allen Ländern Grundschulen und Gymnasien existieren. Überdies gibt es Gesamtschulen, in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen-Anhalt und Thüringen allerdings nur in geringer Zahl. Baden-Württembergische Gesamtschulen werden zudem als „Schulen besonderer Art“ geführt. Eine Ausnahme bildet hier nach wie vor der Freistaat Sachsen, dessen Schulgesetz den Terminus „Gesamtschule“ nicht kennt. Zu erinnern ist daran, dass auch die in allen Ländern vorhandenen und stark ausdifferenzierten Sonder- bzw. Förderschulen zum allgemein bildenden Schulwesen zählen. Ihre Integration in die Darstellung hätte jedoch ebenso wie die Aufnahme der Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges den hier vorgegebenen Rahmen gesprengt.²

2.1 Baden-Württemberg

Das allgemein bildende Schulwesen des Landes Baden-Württemberg baut strukturell auf einer vierjährigen Grundschule auf, an die sich in der Sekundarstufe ein dreigliedriges Schulwesen mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium anschließt. Gymnasien existieren in der Normalform sowie als Progymnasien und Aufbaugymnasien. Gesamtschulen bestehen nur in wenigen Einzelfällen; andere Schularten mit mehreren Bildungsgängen gibt es nicht. Achtjährige Gymnasialbildungsgänge wurden im Jahr 2004 eingeführt; die neunjährigen Bildungsgänge laufen bis 2012 jahrgangsweise aus. Bemerkenswert ist, dass in Baden-Württemberg ca. ein Drittel der Schulabgänger mit Hochschulreife ihre Hochschulzugangsberechtigung an Fachgymnasien erwerben, die auf der Basis eines mittleren Schulabschlusses besucht werden können. Insoweit gibt es nach wie vor auch einen quantitativ bedeutsamen neunjährigen Bildungsweg zum Abitur.

Aktuell wird über die Einführung einer „Werkrealschule“ als Ersatz für die bestehenden Hauptschulen diskutiert. Bislang wurde das freiwillig zu besuchende 10. Schuljahr an Hauptschulen als Werkrealschule bezeichnet. Nunmehr ist daran gedacht, ab dem

-
- 1 Die nachfolgende Darstellung basiert für alle Länder wesentlich auf folgenden Quellen, die innerhalb der länderbezogenen Teilkapitel nicht mehr separat nachgewiesen werden: Deutscher Bundestag: BT-Drs. 16/9891 vom 01.07.2008: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Meinhardt et al. (Drs. 16/9562: „Schulstrukturen im föderalen Bildungsraum“); KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1997 bis 2006. Statistische Veröffentlichungen der KMK Nr. 184. Bonn: KMK, November 2007 (hier insb. S. 374-378). Ergänzende Angaben wurden den Schulgesetzen der Länder entnommen. Soweit im Einzelfall ergänzende, aktuellere Quellen vorlagen, sind diese im jeweiligen Teilkapitel nachgewiesen.
 - 2 Ausgeklammert wird zudem das berufliche Schulwesen, dessen Struktur und Entwicklung in einem eigenen Beitrag darzustellen wäre. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass in den meisten Bundesländern Fachgymnasien (z.B. Wirtschaftsgymnasien oder Technische Gymnasien), obwohl an ihnen die Allgemeine Hochschulreife erworben werden kann, dem beruflichen Schulwesen zugerechnet werden. Insofern werden auch diese nachfolgend nicht erwähnt.

Schuljahr 2010/11 mindestens zweizügig geführte Hauptschulen mit Zustimmung dieser Schulen in Werkrealschulen umzubenennen und das pädagogische Konzept dieser Schulen noch stärker als bisher an den Anforderungen des Berufslebens auszurichten. Die insbesondere im ländlichen Raum bestehenden kleinen, einzügig geführten Hauptschulen sollen aber als solche bestehen bleiben können.³

2.2 Bayern

In Bayern existiert noch der Begriff „Volksschule“; unter ihm finden sich die vierjährige Grundschule und die Hauptschule zusammengefasst. Weitere Schularten der Sekundarstufe sind die Realschule und das Gymnasium. Die Hauptschule umfasst in der Regel die Jahrgangsstufen 5 bis 9; das Erreichen eines mittleren Abschlusses in einer zehnten Klassenstufe ist möglich. Die erst zum Schuljahr 2001/02 als eigenständiger Bildungsgang eingeführte Realschule (Klassen 5-10) führt zur Mittleren Reife, das Gymnasium (Klassenstufen 5-12) zur Hochschulreife. Abgesehen von einer geringen Zahl an Gesamtschulen existieren Schularten mit mehreren Bildungsgängen in Bayern nicht. Der achtjährige Gymnasialbildungsgang wurde im Jahr 2004 für die fünften und sechsten Klassen eingeführt; insoweit wird es im Jahr 2011 einen doppelten Abiturientenjahrgang geben.

Zukünftig soll auch in Bayern die Kooperation von Haupt- und Realschulen möglich sein. Diese ist allerdings zunächst auf einen Modellversuch begrenzt, im Rahmen dessen in jedem der sieben bayerischen Regierungsbezirke eine solche Schule entstehen soll.⁴

2.3 Berlin

Seit dem Schuljahr 1951/52 existiert in Berlin eine sechsjährige Grundschule, in der die Erfüllung der hier zehnjährigen Vollzeitschulpflicht einsetzt. Ab der Klassenstufe 5 kann der Unterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in der ersten Fremdsprache leistungsdifferenziert erfolgen. An die Grundschule schließen sich als Schulen der Sekundarstufe derzeit noch die Hauptschule (Klassen 7-10), die Realschule (Klassen 7-10), die verbundene Haupt- und Realschule (Klassen 7-10), die Gesamtschule (Klassen 7-10, eine gymnasiale Oberstufe kann angegliedert sein) und das Gymnasium an. Letzteres umfasst regelmäßig die Jahrgangsstufen 7 bis 12. Darüber hinaus gibt es in Einzelfällen Varianten des Gymnasiums, deren Bildungsgang auch die Klassenstufe 13

3 Vgl.: Baden-Württemberg pappt neues Etikett an Hauptschulen. Spiegel Online vom 27.11.2008. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,druck-592913,00.html>; Zugriffsdatum: 27.11.2008.

4 Schultz, Tanjev: Das Verschwinden der Hauptschule. In: Süddeutsche Zeitung vom 29.12.2008. URL: <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/187/452884/text/print.html>; Zugriffsdatum: 02.01.2009.

umfasst, und solche, deren Bildungsgang bereits in Klassenstufe 5 einsetzt, dreijährige berufliche Gymnasien, Sportschulen und Gymnasien mit künstlerischem Schwerpunkt. Die Umstellung auf gymnasiale Bildungsgänge, die regelmäßig mit dem Abschluss der Klassenstufe 12 zur Hochschulreife führen, erfolgte im Jahr 2006. Zum Schuljahr 2008/09 startete ein Pilotprojekt »Gemeinschaftsschule« mit zunächst elf Pilotschulen; ab dem Schuljahr 2009/10 können weitere Schulen teilnehmen. Der neue Bildungsgang setzt mit der Klassenstufe 7 ein. Im Rahmen eines individualisierten, binnendifferenzierten Unterrichts sollen alle Abschlüsse der verschiedenen Stufen erreicht werden können. Alle Gemeinschaftsschulen werden als Ganztagschulen geführt. Zudem ist beabsichtigt, zum Schuljahr 2009/10 keine eigenständigen Hauptschulklassen mehr einzurichten und Haupt- und Realschulbildungsgänge zu integrieren.⁵

2.4 Brandenburg

Das Bildungswesen des Landes Brandenburg ist nach Stufen (Primarstufe, Sekundarstufen) sowie Bildungsgängen untergliedert. Wie in Berlin besteht eine sechsjährige Grundschule, die im Rahmen einer zehnjährigen Vollzeitschulpflicht zu besuchen ist. Die auf die Grundschule folgenden Bildungsgänge sind nach dem zu erreichenden Abschluss gekennzeichnet. So existieren Bildungsgänge zum Erwerb der (erweiterten) Berufsbildungsreife, der Fachoberschulreife oder der allgemeinen Hochschulreife. Neben der Grundschule bestehen die Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe (Klassen 7-12), das Gymnasium (Klassen 7-12/13) und die Oberschule (Klassen 7-10) als allgemein bildende Schulformen. Die Oberschule entstand zum Schuljahr 2005/06 durch die Zusammenführung von Realschulen und Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe. Eigenständige Haupt- und Realschulbildungsgänge existieren in Brandenburg nicht (Hauptschule) bzw. nicht mehr (Realschule). Absolventinnen und Absolventen der Oberschule können bei Vorliegen besonderer Leistungen in eine gymnasiale Oberstufe übertreten. Die Einführung des in diesem Falle sechsjährigen Gymnasialbildungsganges setzte im Jahr 2007 ein; zugleich soll aber eine siebenjährige Variante weiterbestehen.

2.5 Bremen

Im Bremen schließen sich an die vierjährige Grundschule in der Sekundarstufe gegenwärtig grundständige Gymnasien (Klassen 5-12), Sekundarschulen (Klassen 5-10) und Gesamtschulen (Klassen 5-10, eine dreijährige gymnasiale Oberstufe kann folgen) an. Die schulartunabhängige Orientierungsstufe lief im Schuljahr 2005/06 aus. In den Schulzentren ersetzt die Sekundarschule die noch bestehenden Hauptschulen und Realschulen ab dem Jahr 2009 vollständig; allerdings wird auch dort nach wie

⁵ Vgl. <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/index.html>; Zugriffdatum: 29.10.2008.

vor ab der Klassenstufe 9 in Hauptschul- und Realschulklassen differenziert. Die Gesamtschule (IGS) verbindet Unterricht im Klassenverband mit leistungsdifferenziertem Kursunterricht; sie bietet sowohl die an der Sekundarschule vergebenen Abschlüsse als auch den Zugang zur gymnasialen Oberstufe an. Schüler/innen können damit nach acht (Gymnasium) oder neun Jahren (IGS) in der Sekundarstufe die Hochschulreife erwerben. Achtjährige Gymnasien als Regelbildungsgänge wurden zum Schuljahr 2004/05 eingeführt; im Jahr 2012 wird es einen doppelten Abiturientenjahrgang geben. Aktuell wird eine Reduzierung der Bildungswege in der Sekundarstufe diskutiert, auf die sich die Vorsitzenden von vier der in der Bremischen Bürgerschaft vertretenen Parteien Ende 2008 verständigten. Vorgesehen ist ein im Anschluss an eine gemeinsame Grundschule auf zwei Säulen ruhendes Modell mit einem direkten Weg zum Abitur nach zwölf Schuljahren (Gymnasium) und einer weiteren Schulart (Oberschule), in der in einem auf Abschlüsse differenzierten oder einem integrierten Bildungsgang alle Abschlüsse erworben und die Hochschulreife nach insgesamt dreizehn Schuljahren erreicht werden können. Die bestehenden Gesamtschulen sollen sich bis 2011 in Oberschulen umwandeln.⁶

2.6 Hamburg

Gegenwärtig umfasst die Grundschule in Hamburg noch die Jahrgangsstufen 1 bis 4; Grundschulen können eine – freiwillig zu besuchende – Vorklasse führen. Auf der Grundschule bauen die Hauptschule (Klassen 5-9/10) und die Realschule (Klassen 5-10), die miteinander organisatorisch verbunden sein können, sowie das Gymnasium (Klassen 5-12) und die Gesamtschule (Klassen 5-10) auf. Gesamtschulen können zudem mit einer Vorklasse und einer gymnasialen Oberstufe verbunden sein. An Gymnasien sowie an Haupt- und Realschulen sind die Klassenstufen 5 und 6 als Beobachtungsstufe ausgestaltet; letztere bildet an der Haupt- und Realschule eine auch pädagogische Einheit. Der achtjährige Gymnasialbildungsgang als Regelform existiert bereits seit dem Schuljahr 2002/03. In Hamburg ist beabsichtigt, beginnend im Schuljahr 2010/11 in der Sekundarstufe ein zweigliedriges Schulsystem einzuführen. Neben das Gymnasium tritt dann als neue Schulart die Stadtteilschule, in der die bestehenden Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen, beruflichen Gymnasien und Aufbaugymnasien aufgehen. An beiden Schularten kann nach zwölf (Gymnasium) bzw. dreizehn Schuljahren (Stadtteilschule) die Hochschulreife erworben werden. Bereits im laufenden Schuljahr wurden keine selbstständigen Hauptschulklassen ab Klasse 7 mehr eingerichtet. Zugleich ist ab dem Schuljahr 2010/11 vorgesehen, die Primarstufe umzubauen. Die bisher vierjäh-

6 Vgl. Fesser, André: Durchbruch nach Dauerstreit. In: Weserkurier vom 20.12.2008; URL: http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Schulentwicklungsplan_f%FCr_Bremen.pdf; Zugriffsdatum: 29.10.2008; Bremer Konsens zur Schulentwicklung vom 19.12.2008, unterzeichnet durch die Vorsitzenden der in der Bremischen Bürgerschaft vertretenen Parteien SPD, Bündnis 90/Die Grünen, CDU, FDP; Schneider, Bernd: Ganztagschule soll verbindlicher werden. In: Weserkurier vom 10.12.2008.

rige Grundschule soll – dann als Primarschule bezeichnet – um die Klassenstufen 5 und 6 verlängert werden. Überdies kann ein Vorschuljahr angegliedert sein. Primarschulen können räumlich mit Schulen der Sekundarstufe verbunden werden.⁷

2.7 Hessen

In Hessen existiert die vierjährige Grundschule. Grundschulen können mit allen Schulformen der Sekundarstufe mit Ausnahme des Gymnasiums verbunden werden. In der Sekundarstufe bestehen die Hauptschule (Klassen 5-9/10) und die Realschule (Klassen 5-10), die miteinander verbunden werden können, daneben die Gesamtschule (Klassen 5-10, eine gymnasiale Oberstufe kann eingerichtet sein) und das Gymnasium (Klassen 5-12). An verbundenen Haupt- und Realschulen können Förderstufen eingerichtet werden. Weitere Schularten mit mehreren Bildungsgängen existieren nicht. An der Hauptschule kann auch ein dem Realschulabschluss gleichgestellter mittlerer Bildungsabschluss erreicht werden. Die Einführung des achtjährigen gymnasialen Regelbildungsganges erfolgte, beginnend im Jahr 2005, in mehreren Schritten; auf diesem Wege sollen doppelte Abiturientenjahrgänge vermieden werden. Parallel laufen die noch bestehenden neunjährigen gymnasialen Bildungsgänge aus.

2.8 Mecklenburg-Vorpommern

Im Anschluss an die vierjährige Grundschule, an die Vorklassen und Diagnoseförderklassen angegliedert sein können, besuchen die Schülerinnen und Schüler in Mecklenburg-Vorpommern eine als schulartunabhängig bezeichnete Orientierungsstufe (Klassen 5-6), die allerdings nicht als eigenständige Schulart geführt wird, sondern die Schulen der Sekundarstufe angegliedert ist. Nach Abschluss der Orientierungsstufe können eine Regionale Schule (Klassen 7-9/10), eine Gesamtschule (Klassen 7-9/10, eine gymnasiale Oberstufe kann angeschlossen sein) oder ein Gymnasium (Klassen 7-12) besucht werden. Die Einführung des in diesem Falle sechsjährigen Gymnasiums erfolgte im Jahr 2002. Zum Schuljahr 2006/07 wurden die in Mecklenburg-Vorpommern bestehenden Progymnasien ohne eigene Oberstufe abgeschafft. Die Einführung der regionalen Schule, welche die zuvor bestehenden Hauptschulen und Realschulen ersetzt, begann ebenfalls 2002; sie war und ist in Mecklenburg-Vorpommern vor allem eine Konsequenz des starken und nachhaltigen Schülerzahlenrückganges. Anders als in anderen Bundesländern wird auch an kooperativen oder integrierten Gesamtschulen die Hochschulreife nach Abschluss der Klassenstufe 12 erworben.

⁷ Vgl. <http://www.hamburg.de/servlet/contentblob/708906/Hamburger+Schuloffensive/data.pdf>; Zugriffsdatum: 29.10.2008.

2.9 Niedersachsen

In Niedersachsen bestehen als allgemein bildende Schulen die Grundschule, die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule. Die Grundschule umfasst die Jahrgangsstufen 1 bis 4. In der Hauptschule werden Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 9 unterrichtet; eine 10. Klassenstufe kann auf freiwilliger Basis besucht werden. Die Realschule umfasst die Klassenstufen 5 bis 10. Gymnasien führen die Jahrgangsstufen 5 bis 12; sie können ohne eine gymnasiale Oberstufe geführt werden, wobei dann die Jahrgangsstufen 11 und 12 entfallen. Achtjährige gymnasiale Bildungsgänge wurden zum Schuljahr 2004/05 eingeführt. An kooperativen Gesamtschulen kann nach Klasse 12, an Integrierten Gesamtschulen, soweit sie eine gymnasiale Oberstufe führen, nach Abschluss der Jahrgangsstufe 13 die Hochschulreife erworben werden. Die in Niedersachsen zuvor als eigenständige Schulart bestehende schulartunabhängige Orientierungsstufe wurde zum Jahr 2004 abgeschafft. Neben den bestehenden Gesamtschulen existieren keine weiteren Schularten mit mehreren Bildungsgängen.

2.10 Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen umfasst die Grundschule vier Jahre. In der Sekundarstufe bestehen – wie in Niedersachsen – gegenwärtig die Hauptschule, die Realschule, die Gesamtschule und das Gymnasium. Andere Schularten mit mehreren Bildungsgängen neben der Gesamtschule bestehen in Nordrhein-Westfalen nicht. In der Hauptschule, welche grundsätzlich die Klassenstufen 5-10 umfasst, kann ab Klassenstufe 7 in einigen Fächern leistungsdifferenziert unterrichtet werden. Im zehnten Hauptschuljahrgang können über den Hauptschulabschluss hinaus auch ein Realschulabschluss sowie die Berechtigung zum Besuch einer gymnasialen Oberstufe erworben werden. Auch Realschule (Klassen 5-10) und Gesamtschule (Klassen 5-10, zumeist ist eine gymnasiale Oberstufe angeschlossen) ermöglichen diesen Übergang. Das Gymnasium führt in einem seit 2005 achtjährigen Bildungsgang (Klassen 5-12) zur Hochschulreife, während an der gymnasialen Oberstufe an Gesamtschulen nach Abschluss der Jahrgangsstufe 13 die Hochschulreife erworben werden kann.

Zum Jahresende 2008 erteilte das Kultusministerium die Genehmigung zur Einrichtung einer Zahl so genannter Verbundschulen. In diesen Verbundschulen können sich ab dem Schuljahr 2009/10 Hauptschulen mit Realschulen oder Gesamtschulen zusammenschließen; ab der Klassenstufe 7 soll der Unterricht aber weiterhin nach Schularten getrennt erfolgen.⁸

8 Schultz, Tanjev: Das Verschwinden der Hauptschule. In: Süddeutsche Zeitung vom 29.12.2008. URL: <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/187/452884/text/print.html>; Zugriffsdatum: 02.01.2009.

2.11 Rheinland-Pfalz

Die Struktur des Schulwesens ist gegenwärtig durch eine vierjährige Grundschule gekennzeichnet, auf die derzeit noch ein vielgliedriges Sekundarschulwesen folgt. An die Grundschule schließen sich in der Sekundarstufe die Hauptschule, die Regionale Schule, die Duale Oberschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule an. Überdies können die Klassenstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe sowohl schulartgebunden als auch schulartübergreifend geführt werden. So können miteinander verbundene Schulen auch schulartübergreifende Orientierungsstufen aufweisen. Die seit 1997 als Regelschule existierende Regionale Schule ist ebenso wie die Duale Oberschule (Regelschule seit 2006) eine Kombination aus Haupt- und Realschulbildungsgang; beide bieten in Klassenstufe 9 und 10 Abschlüsse an. Die Schularten unterscheiden sich durch ihr Unterrichtskonzept – integrierend und binnendifferenziert in der Regionalen Schule, ab Klassenstufe 7 in Haupt- bzw. Realschulprofil differenziert in der Dualen Oberschule. Darüber hinaus bestehen bislang aber selbstständige Hauptschulen (Klassenstufen 5-9/10) und Realschulen (Klassen 5-10) fort. Vorgesehen ist, ab dem Schuljahr 2009/10 die neben dem Gymnasium bestehenden Sekundarstufenschulen mit Hauptschul- und Realschulbildungsgängen zu einer neuen Schulart mit dem Namen „Realschule plus“ zusammenzuführen. An einem Teil der Realschulen plus soll durch Anbindung an Fachoberschulen auch der schulische Teil der Fachhochschulreife erworben werden können. Ab dem Schuljahr 2013/14 soll es in Rheinland-Pfalz keine eigenständigen Hauptschulen mehr geben.⁹

Rheinland-Pfalz ist das einzige Bundesland, das sich gegen eine generelle Verkürzung der gymnasialen Bildungsgänge auf acht Jahre entschieden hat; vielmehr wurde die hier »Mainzer Studienstufe« genannte gymnasiale Oberstufe um das letzte Schulhalbjahr reduziert. Mittlerweile können Gymnasien aber auch, so weit sie als Ganztagschule geführt werden, das Abitur nach Abschluss der Klassenstufe 12 vergeben („G8GTS“).¹⁰

2.12 Saarland

Auch im Saarland umfasst die Grundschule die Klassenstufen 1 bis 4. In der Sekundarstufe bestehen Erweiterte Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien als Regelformen allgemein bildender Schulen; eigenständige Hauptschulen und Realschulen existieren nicht mehr. Die Klassenstufen 5 und 6 der allgemein bildenden Schulen werden als »Orientierungsphase« bezeichnet. In der Erweiterten Realschule (Klassen 5-9/10) findet der Unterricht in den Klassenstufen 5 und 6 im wesentlichen im Klassenverband statt; ab der Klassenstufe 7 wird in auf Abschlüsse profilierte Lerngruppen differenziert. An der Gesamtschule (Klassen 5-10) können die gleichen Abschlüsse erworben

⁹ Vgl. <http://hauptschule.bildung-rp.de/neue-schulstruktur.html>; Zugriffsdatum: 29.10.2008.

¹⁰ Vgl. http://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/G8GTS/PE_G8-GTS-Gymnasien_fuer_2009__3_.pdf; Zugriffsdatum: 29.10.2008.

werden wie an der Erweiterten Realschule. Die beiden Schularten unterscheiden sich vor allem durch den an der Gesamtschule stärker integriert durchgeführten Unterricht. Gesamtschule und Erweiterte Realschule können eine gymnasiale Oberstufe führen. Die Einführung des achtjährigen gymnasialen Bildungsganges erfolgte zum Schuljahr 2001/02; damit war das Saarland das erste westdeutsche Bundesland, das diesen Schritt vollzog. Die gymnasiale Oberstufe setzt in Klasse 10 ein und dauert i.d.R. drei Jahre. Für Absolventen der Erweiterten Realschule und der Gesamtschule, die in ein dreijähriges Fachgymnasium, in die gymnasiale Oberstufe einer Gesamtschule oder in die in Klasse 10 beginnende gymnasiale Oberstufe eines Gymnasiums eintreten, bleibt es bei dem insgesamt 13 Schuljahre umfassenden Weg zur Allgemeinen Hochschulreife.

2.13 Sachsen

Die Basis des Schulwesens ist eine vierjährige Grundschule. Sachsen ist das einzige Bundesland, das die darauf folgende Sekundarstufe mit der Mittelschule (Klassen 5-9/10) und dem Gymnasium (Klassen 5-12) von Anbeginn konsequent zweigliedrig strukturiert hat. Gesamtschulen sind in Sachsen nicht als Regelschulen zugelassen. Die Klassenstufen 5 und 6 der Mittelschule dienen der Orientierung und Förderung; in dieser Phase ist ein Wechsel auf das Gymnasium möglich. Ab der Klassenstufe 7 wird der Unterricht abschlussbezogen erteilt. Der Hauptschulabschluss wird auf der Grundlage einer Leistungsfeststellung am Ende der Klasse 9 vergeben, der Realschulabschluss ist an das Bestehen einer Abschlussprüfung am Ende des 10. Schuljahres gebunden. Im Gymnasium kann ab Klasse 8 zwischen einem naturwissenschaftlichen, einem sprachlichen, einem gesellschaftswissenschaftlichen, einem künstlerischen und einem sportlichen Profil gewählt werden. Die gymnasiale Oberstufe umfasst die Jahrgangsstufen 10 bis 12. Geeignete Absolventinnen und Absolventen der Mittelschule können in die Klassenstufe 10 eines Gymnasiums übertreten und so die allgemeine Hochschulreife in einem dann dreizehnjährigen Bildungsgang erwerben.

2.14 Sachsen-Anhalt

Als allgemein bildende Schulformen bestehen in Sachsen-Anhalt die Grundschule, die Sekundarschule, die Gesamtschule und das Gymnasium. Die bis dahin bestehende schulartunabhängige Orientierungsstufe wurde 2003 abgeschafft. Die Sekundarschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 10 und vermittelt eine allgemeine und berufsorientierte Bildung; ab der Klassenstufe 7 setzt eine auf Abschlüsse bezogene Differenzierung des Unterrichts ein. Der Hauptschulabschluss wird nach dem erfolgreichen Besuch der neunten Jahrgangsstufe vergeben. Ein qualifizierter Hauptschulabschluss kann, ähnlich wie in Sachsen, nach einer besonderen Leistungsfeststellung erworben werden; die Zuerkennung des Realschulabschlusses ist an das Bestehen einer zentralen Abschlussprüfung gebunden. Bei Vorliegen besonderer Leistungen ist der Übertritt in die Klassenstufe 10 eines

Gymnasiums möglich. Das Gymnasium umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 12. Daneben existieren kooperative und integrierte Gesamtschulen, an denen, sofern sie eine gymnasiale Oberstufe führen, alle Abschlüsse erworben werden können. Die Umstellung auf achtjährige gymnasiale Regelbildungsgänge setzte im Jahr 2003 ein. Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und kooperativen Gesamtschulen umfasst die Jahrgangsstufen 10 bis 12, an Integrierten Gesamtschulen die Jahrgangsstufen 11 bis 13.

2.15 Schleswig-Holstein

Die Grundschule des schleswig-holsteinischen Schulwesens umfasst die Klassen 1 bis 4. Die Schularten der Sekundarstufe wurden im Zuge der Schulgesetznovelle vom Februar 2007 partiell neu geordnet. In der Sekundarstufe gibt es zukünftig die Regionalschule (Klassen 5-10), die Gemeinschaftsschule (Klassen 5-10/13) und das Gymnasium (Klassen 5-12). Die noch bestehenden, bisher separat geführten Hauptschulen und Realschulen werden bis zum Jahr 2010 zu Regionalschulen zusammengefasst, in denen im Anschluss an die gemeinsame Orientierungsstufe (Klassen 5-6) ab der Klassenstufe 7 ein nach Leistung differenzierter, auf die zu erwerbenden Abschlüsse hin profilierter Unterricht einsetzt. Auf Antrag des Schulträgers können Regionalschulen in Gemeinschaftsschulen umgewandelt werden, die dann auch einen Gymnasialteil umfassen können. In der Gemeinschaftsschule sollen Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Begabungsprofile gemeinsam und im Wesentlichen binnendifferenziert unterrichtet werden. Die bestehenden Integrierten und Kooperativen Gesamtschulen sind zum Jahr 2010 in Gemeinschaftsschulen umzuwandeln; verfügen sie über eine gymnasiale Oberstufe, führt der Bildungsweg nach insgesamt 13 Schuljahren zur Hochschulreife. Der Bildungsgang des Gymnasiums wurde beginnend mit dem Schuljahr 2008/09 von neun auf acht Jahre verkürzt. Die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums setzt damit in Klassenstufe 10 ein; zudem wurde die bisherige Kursoberstufe in eine „Profiloberstufe“ mit einer weit gehenden Rückkehr zum Unterricht im Klassenverband umgestaltet. Über die genannten Schularten hinaus lässt das Schulgesetz unterschiedliche Kombinationen allgemein bildender Schulen zu; Schulträger können Schulen oder Teile von Schulen organisatorisch zusammenlegen.

2.16 Thüringen

Das Schulwesen ist nach Schularten gegliedert. Allgemein bildende Schulen sind die vierjährige Grundschule, die Regelschule und das Gymnasium. Zudem können bei Bedarf Integrierte oder Kooperative Gesamtschulen eingerichtet werden, sofern das Schulangebot im gegliederten Schulwesen gewährleistet bleibt. Gesamtschulen führen die Klassenstufen 5 bis 10; eine dreijährige gymnasiale Oberstufe kann sich anschließen. Die Regelschule führt als kombinierte Schulart zum Hauptschul- oder zum Realschulabschluss. Ob die gemeinsame Unterrichtung aller Kinder in den Klassenstufen

5 und 6 ab Klasse 7 vorwiegend integriert und binnendifferenziert oder aber additiv, d.h. in auf die angestrebten Abschlüsse hin profilierten Klassen weitergeführt wird, entscheidet die Schulkonferenz. Im Hauptschulbildungsgang kann ein freiwilliges zehntes Schuljahr durchlaufen werden. Der durch Abschlussprüfung erworbene Realschulabschluss ermöglicht einen Besuch der gymnasialen Oberstufe, wobei dann die Klassenstufe 10 in der Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule erneut zu durchlaufen ist. Der gymnasiale Bildungsgang dauert acht Jahre (Klassen 5-12); die »Thüringer Oberstufe« umfasst die Klassenstufen 10 bis 12. Neben den allgemeinen Gymnasien bestehen Spezialgymnasien für Musik und Sport, deren Bildungsgänge um eine Klassenstufe erweitert werden können.

3 Zusammenfassung und Ausblick

In den Länderdarstellungen lassen sich zusammenfassend folgende Tendenzen erkennen: Wo dies, wie in Sachsen und Thüringen, nicht von Anbeginn der Fall war sowie mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz wurden seit dem Jahr 2001 die gymnasialen Bildungsgänge der Normalform von neun auf acht Jahre verkürzt. Darüber hinaus bestehen in Berlin und Brandenburg auch weiterhin Gymnasialbildungsgänge, die nach Klasse 13 zur Hochschulreife führen. Überdies kann in allen Bundesländern die Allgemeine Hochschulreife auch weiterhin nach regulär dreizehn Schuljahren erworben werden, dies z.B. an Gesamtschulen oder über fachgymnasiale Bildungsgänge, die mit einem qualifizierten mittleren Schulabschluss besucht werden können.

Etwas uneindeutiger ist die Situation hinsichtlich der Frage einer strukturellen Zwei- oder Mehrgliedrigkeit in der Sekundarstufe I. Lediglich die Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben bereits beim Neuaufbau ihrer Schulsysteme zu Beginn der 1990er-Jahre auf die Einrichtung eigenständiger Hauptschulen und Realschulen zugunsten kombinierter Schularten verzichtet. In Brandenburg wurde auf die Einführung der Hauptschule als selbständige Schulart verzichtet; Realschulen, zunächst eingerichtet, wurden 2006 wieder abgeschafft. Im Saarland und in Mecklenburg-Vorpommern wurden in den Folgejahren eigenständige Hauptschulen und Realschulen zu kombinierten Schularten zusammengelegt; in weiteren Bundesländern ist dies vorgesehen (Bremen ab 2009, Hamburg ab 2010, Schleswig-Holstein laufend, Abschluss bis 2010 bzw. längerfristig angekündigt, Rheinland-Pfalz bis 2013) oder wird diskutiert (Berlin). In der verwendeten Begrifflichkeit (z.B. Erweiterte Realschule [Saarland] oder Realschule plus [Rheinland-Pfalz]) scheint das zumeist verfolgte Ziel auf, Hauptschulbildungsgänge in Realschulen zu integrieren; in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein werden auch die Gesamtschulen in die neuen integrierten Schularten einbezogen bzw. umbenannt. In fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) bestehen weiterhin Hauptschule und Realschule als eigenständige Schularten, und bislang ist ihre generelle Zusammenführung nicht angekün-

dig. Ob die in Baden-Württemberg mögliche Umbenennung von Hauptschulen in Werkrealschulen, die angekündigten Modellversuche in Bayern und die Einrichtung einiger Verbundschulen in Nordrhein-Westfalen als »Einstieg in den Ausstieg« aus dem Konzept selbständiger Haupt- und Realschulen auch in diesen Ländern gewertet werden können, muss die Zukunft zeigen; immerhin gibt es auch dort Bewegung in der Schulstrukturdebatte. Zu beachten ist, dass die genannten fünf Länder zwar nur noch eine Minderheit darstellen; in ihnen leben allerdings rund zwei Drittel der bundesdeutschen Bevölkerung.

Ein „echtes“ Zwei-Säulen-Modell im Sekundarschulwesen kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt für die Länder Sachsen (bestehend) sowie Hamburg (vorgesehen ab 2010) konstatiert werden, zudem ist dessen Einführung in Bremen geplant. Mit Abstrichen gilt dies auch für die Länder Sachsen-Anhalt und Thüringen aufgrund der dort nur geringen Zahl an Gesamtschulen. In Ländern wie Rheinland-Pfalz, dem Saarland oder Schleswig-Holstein existieren ungeachtet der Reformschritte mit Gesamtschule und Gymnasium sowie einer oder mehreren kombinierten Schularten (Rheinland-Pfalz, Saarland) bzw. Gymnasium und zwei kombinierten Schularten (Schleswig-Holstein) derzeit zumindest dreigliedrige Modelle weiter. Überdies ist in der Mehrzahl der kombinierten Schularten auch weiterhin ein auf Abschlüsse äußerlich differenzierter Unterricht möglich bzw. vorgeschrieben. Lässt man mögliche Kombinationen von Haupt- und Realschule unberücksichtigt, so existiert in den Ländern Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz aufgrund des Ausbaustandes der Gesamtschule ein viergliedriges Sekundarschulsystem; Baden-Württemberg und Bayern halten ungeachtet einer geringen Zahl an Gesamtschulen und einiger geplanter Schulversuche nach wie vor am dreigliedrigen Schulwesen fest.

Schlussendlich: Eine Tendenz, „in der Fläche“ den bisher zumeist vierjährigen gemeinsamen Grundschulbesuch auf sechs Jahre zu verlängern, lässt sich gegenwärtig nicht erkennen. Über die Länder Berlin und Brandenburg hinaus, die seit 1951 (Berlin) bzw. 1991 (Brandenburg) eine sechsjährige Grundschule führen, ist derzeit konkret nur in Hamburg eine Ausdehnung des gemeinsamen Grundschulbesuchs auf die Klassenstufen 5 und 6 vorgesehen.

Hans-Werner Fuchs, PD Dr., Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg.

Anschrift: Gartenholz 29, 22926 Ahrensburg
E-Mail: hans-werner.fuchs@freenet.de

Horst Weishaupt

Die Hauptschule – ein Auslaufmodell?

Eine Bestandsaufnahme im föderalen Vergleich¹

Zusammenfassung

Die Hauptschule wird kurz in ihrer Entwicklung als Schulart in Abhängigkeit von demografischen Trends dargestellt. Sie ist heute nur noch in einer Minderheit von Ländern vertreten und hat sich schulorganisatorisch nur in Nordrhein-Westfalen verselbstständigen können. Schwierige Bedingungen für die Leistungsfähigkeit der Hauptschule ergeben sich, wenn sie unmittelbar mit der Gesamtschule um Schülerinnen und Schüler konkurriert. Die Ermöglichung eines mittleren Abschlusses an Hauptschulen ist mit neuen Benachteiligungen für die Absolventinnen und Absolventen verbunden.

Schlüsselwörter: Schulreform, Schulstruktur, Hauptschule, Föderalismus, demografische Entwicklung

“Hauptschule” – a Phase-Out Model?

A Stock-Taking with Regard to the Federal States of Germany

Abstract

The “Hauptschule” [lower secondary modern school] is shortly depicted as type of school in its development subject to demographic trends. Nowadays, “Hauptschulen” exist only in a few federal states and have become school-organizationally independent only in North Rhine-Westphalia. Difficult conditions for the performance of “Hauptschulen” arise if they compete for pupils directly against comprehensive schools. The admittance of secondary school level I certificates at “Hauptschulen” leads to new discriminations of the graduates.

Keywords: school reform, school structure, “Hauptschule”, federalism, demographic development

1 Dieser Text basiert auf einem am 28.11.2008 zum gleichen Thema gehaltenen Vortrag im Rahmen einer Tagung der Evangelischen Akademie Arnoldshain „Hauptschulabschluss ohne Hauptschule?“.

Ein Beitrag zur Situation der Hauptschule steht vor dem Problem, zwischen der Hauptschule als Schulart und als Bildungsgang zu unterscheiden. Die Hauptschule existiert in allen Ländern als Bildungsgang, sofern aus der Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses auch auf einen eigenständigen Bildungsgang geschlossen werden kann. Allerdings ist schon dies fraglich, weil zwar Gesamtschulen einen Hauptschulabschluss ermöglichen, aber nicht unbedingt einen entsprechenden Bildungsgang anbieten. Auch bei den anderen Schularten mit mehreren Bildungsgängen scheint es rechtlich nicht immer klar zu sein, ob bestimmte Schulabschlussoptionen auch mit einem eigenen Bildungsgang gleichzusetzen sind. Zu berücksichtigen ist zusätzlich, dass die Hauptschule häufig schulorganisatorisch nicht verselbstständigt ist, sondern in der Kombination mit Grund- und/oder Realschule unter einer Schulleitung besteht. Auch innerhalb der additiven bzw. kooperativen Gesamtschule ist die Hauptschule nur ein Schulzweig. Schließlich ist die Hauptschule auch nicht mehr die Schulart, die nur auf den Hauptschulabschluss vorbereitet, sondern die teilweise auch einen mittleren Schulabschluss anbietet. Insofern ist die Lage der Hauptschule sehr unübersichtlich und nur noch angemessen zu beschreiben, wenn auf die Situation in einzelnen Ländern und innerhalb der Länder auf die unterschiedlichen Angebotskonstellationen in Großstädten und dem ländlichen Raum eingegangen wird.

Vor diesem Hintergrund konzentriert sich der folgende Beitrag auf die Hauptschule als Schulart und deren Entwicklung im Zusammenhang wechselnder demografischer Bedingungen und regional variierender Nachfragekonstellationen. Abschließend wird auf die zunehmend eröffnete Möglichkeit eingegangen, an der Hauptschule einen mittleren Schulabschluss zu erwerben.

Von der Volksschuloberstufe zur Hauptschule

In den Flächenländern Westdeutschlands unterschied sich die Volksschule bis Ende der 1950er-Jahre noch deutlich zwischen Städten und ländlichem Raum. Während die Volksschule in den Städten als jahrgangsgegliederte Schule geführt wurde, herrschte im ländlichen Raum die Volksschule mit jahrgangsübergreifenden Klassen vor. Dass diese Schulorganisation nicht mehr den gesellschaftlichen Anforderungen der Zeit entsprach, brachte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Rahmenplan vom Februar 1959 – also vor genau 50 Jahren – zum Ausdruck. Er sah weiter steigende gesellschaftliche Anforderungen an die schulische Bildung voraus, hielt deshalb eine Abkehr von der „volkstümlichen Bildung“ für notwendig und forderte stattdessen eine neue Allgemeinbildung. Auch forderte er, die technisierte und spezialisierte Arbeit mehr in den Unterricht der Schule zu integrieren. Sowohl unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung der Jugendlichen als auch dem, den steigenden Anforderungen an eine Berufsausbildung gerecht zu werden, verlangte er eine Pflichtschulzeit von wenigstens neun Jahren. Außerdem schlug er vor, die Einführung

eines 10. Schuljahres anzubahnen. Dabei sah er die Notwendigkeit, die Berufsschulen und die Welt der modernen Arbeit an dieser erweiterten Hauptschule zu beteiligen (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1959). Mit diesen Vorstellungen legte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen den Grundstein für die in den 1960er-Jahren einsetzende Landschulreform mit der Einführung eines jahrgangsgegliederten Schulwesens auch im ländlichen Raum. Der Ausbau des Volksschulwesens führte zu einem nach Grundschule und Hauptschule differenzierten Schulangebot mit Schülertransportsystem und Fahrtkostenerstattung für die Eltern.

Der Deutsche Bildungsrat ging in seinem Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970) von dem Bestreben aus, möglichst viele Schüler/innen zu einem qualifizierten Schulabschluss am Ende der 10. Klasse (von ihm als Abitur I bezeichnet) zu führen. Er sah eine horizontale Gliederung des Schulwesens vor mit den Merkmalen: wissenschaftsorientiertes Lernen für alle Schüler/innen, Durchlässigkeit der Bildungsgänge durch einheitliche Curricula und Integration und Differenzierung der Lernangebote. Bis heute wurde nur in vier Ländern (Berlin, Bremen, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen; Avenarius/Füssel 2008, S. 103) eine zehnjährige Vollzeit-Schulpflicht eingeführt, und die Stufengliederung des Schulwesens über organisatorisch eigenständige Grund-, Haupt- und Realschulen ist mit einer Ausnahme bis heute nicht verwirklicht.

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen ging bei der Verabschiedung seines Rahmenplans davon aus, dass auch langfristig die Mehrheit der Schüler/innen nach der Grundschule die Hauptschule besucht. Diese Erwartung erwies sich schon Anfang der 1970er-Jahre als überholt. 1980 lag der Anteil der Schüler/innen auf Hauptschulen schon unter 40%, und bis 1990 sank er auf 30% ab. Schon zu diesem Zeitpunkt war das Gymnasium die Schulart mit dem höchsten Schüleranteil in der Sekundarstufe I (vgl. auch Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2002, S. 40).

Die neuen Bundesländer sahen – mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern – von Anfang an die Hauptschule als eigenständige Schulart in ihren Schulgesetzen nicht vor. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen wurde der Bildungsgang der Hauptschule in eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen integriert. Brandenburg führte ein dreigliedriges Schulsystem ohne Hauptschule ein. In Mecklenburg-Vorpommern existierte die Hauptschule zwar als Schulart; sie wurde aber fast ausnahmslos in Kombination mit einer Realschule geführt. Die westdeutsche Schulstruktur wurde folglich nur partiell auf die neuen Bundesländer übertragen. Da durch die 10-jährige Polytechnische Oberschule (POS) in Ostdeutschland ein Schulabschluss nach neun Jahren in der Bevölkerung als schulpolitischer Rückschritt angesehen wurde, konnte sich der Hauptschulabschluss auch nie durchsetzen, und er bewegt sich bis heute auf einem deutlich niedrigeren Niveau als in den alten Bundesländern (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 74).

Hauptschule und demografische Entwicklung

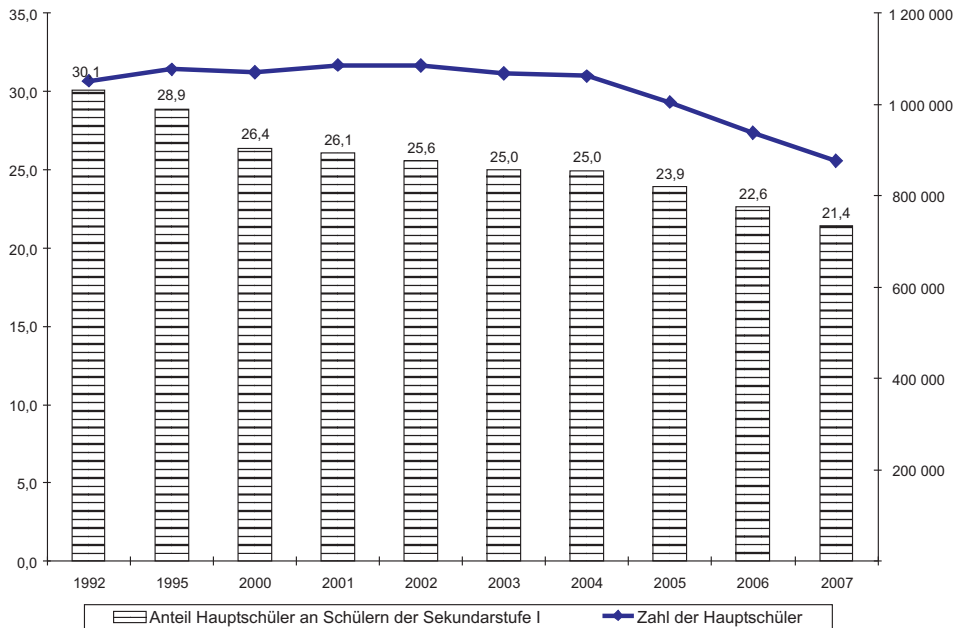
Für die Entwicklung der Hauptschule war die demografische Entwicklung stets von großer Bedeutung. Bis Mitte der 1970er-Jahre führte der Zuwachs an Schüler/inne/n durch die geburtenstarken Jahrgänge zu einem Ausbau von Realschulen und Gymnasien, während die Hauptschule hinsichtlich der Zahl ihrer Schüler/innen relativ konsolidiert weiter bestand. Von dem folgenden Rückgang der Schülerzahl war sie dann in den 1980er-Jahren aber verstärkt betroffen, was zu einer stark sinkenden Besuchsquote führte. Schulschließungen konnten meist noch über die Verkleinerung von zunächst wenigstens drei- bis vierzünftig konzipierten Hauptschulen oder deren Einbeziehung in Strukturreformen (die Orientierungsstufe in Niedersachsen und Gesamtschulen in anderen Ländern) vermieden werden. Dennoch wurde 1981 im Rahmen der geplanten Fortschreibung des Bildungsgesamtplans für Probleme der Schulversorgung mit Hauptschulen im dünn besiedelten ländlichen Raum ein zusätzlich erforderlicher Lehrbedarf über erhöhte Bedarfsfaktoren eingeplant (Deutscher Bundestag 1982, S. 84). Dadurch nahm aber die Wirtschaftlichkeit des regionalen Schulsystems deutlich ab. Dies äußerte sich unter anderem darin, dass zwischen 1975 und 1983 die preisbereinigten Sachausgaben je Schüler/in um 23% zunahmen, während die Schülerzahlen um 20% zurückgingen (Weishaupt/Weiß 1988, S. 342), denn bei konstantem Gebäudebestand führte der Schüler/innen/rückgang zu erheblichem ungenutztem, aber weiterhin Kosten verursachendem Schulraum.² Bei den Schulträgern hat diese Entwicklung kaum Beachtung gefunden, weil kameralistisches Denken vorherrschte und die Sachausgaben der Schulträger durch die Beschränkung von Schulbauinvestitionen auf Gebäude erhaltende Maßnahmen insgesamt rückläufig waren.

Angesichts der heute im Vergleich zu den 1970er und 1980er-Jahren noch schwierigeren Situation der öffentlichen Haushalte ist eine auf Bestandssicherung der bestehenden Schulen orientierte Schulentwicklungsplanung gegenwärtig unrealistisch, wenn es nicht gelingt, die Sachausgaben je Schüler/in für den Gebäudeunterhalt und Schülertransport auch bei niedrigeren Schülerzahlen annähernd konstant zu halten. Im Blick auf eine prioritätengeleitete Mittelallokation wurde es im letzten Jahrzehnt außerdem wichtig, dem Schulwesen durch eine unwirtschaftliche regionale Schulorganisation keine Mittel zu entziehen, die z.B. sinnvoller für eine Verbesserung der Unterrichtsbedingungen verwendet werden könnten. Auch wenn Aspekte der Leistungsfähigkeit der Schularten in der aktuellen Diskussion schulstruktureller Fragen durch die Ergebnisse der PISA-Studien eine bedeutendere Rolle spielen als Finanzierungsfragen, so schwingen letztere dennoch in den politischen Diskussionen mit.

² Eine englische Fallstudie kam ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Sachausgaben pro Schüler um den gleichen Prozentsatz ansteigen, um den die Schülerzahlen zurückgehen (Hinds 1986, S. 26).

Jedenfalls hat der starke Geburteneinbruch in den neuen Bundesländern, der sich nach 2000 auch in der Sekundarstufe I auswirkte (Weishaupt 2006), inzwischen dazu geführt, auch in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern ein nur noch zweigliedriges Schulsystem in der Sekundarstufe I einzuführen.

Abb. 1: Entwicklung der Zahl der Hauptschüler und des Anteils der Hauptschüler an den Schülern der Sekundarstufe I (ohne Förderschüler) 1992 bis 2007 (alte Bundesländer)

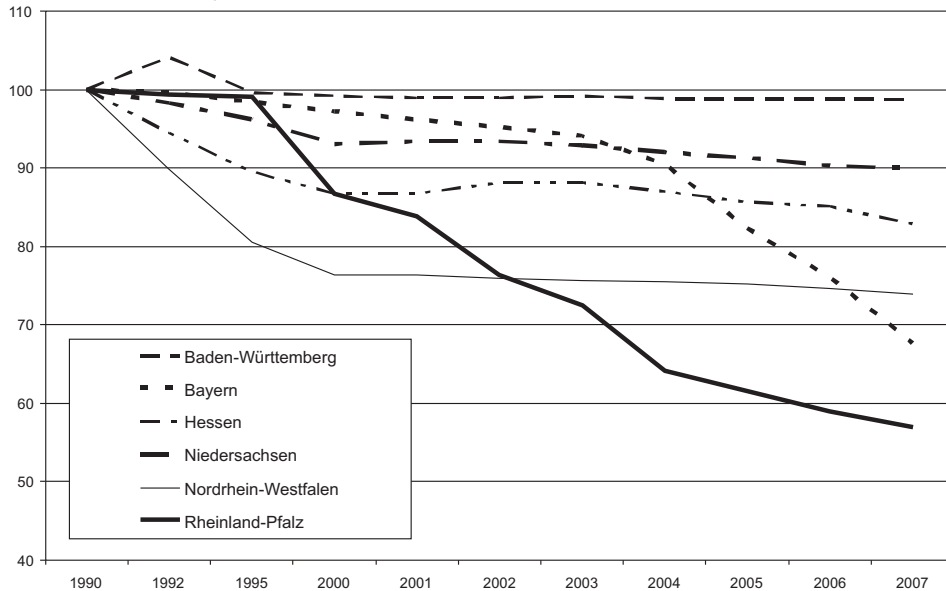


Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 Reihe 1 Bildung und Kultur Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2007/08, S. 48; eigene Berechnungen

Von den westdeutschen Bundesländern ist das Saarland in besonderer Weise von dem Geburtenrückgang betroffen (Weishaupt 2009). Dort wurde bereits 1999 über eine Verfassungsänderung die Hauptschule durch eine erweiterte Realschule abgelöst. Von den Stadtstaaten hat Bremen mit der Sekundarschule keine eigenständige Hauptschule mehr. Hamburg strebt ab 2010 ein zweigliedriges Sekundarschulsystem an, und Berlin will nach Aussage des Schulsenators ab 2010 die Haupt- und Realschulen integrieren. Nur noch in sieben Flächenstaaten ist gegenwärtig die Hauptschule Bestandteil der Schulstruktur. In diesen Ländern hat sich seit 1990 der Rückgang der Bildungsbeteiligung an Hauptschulen fortgesetzt, der sich seit 2004 auch auf einen Rückgang der Schülerzahlen auswirkt (siehe Abbildung 1). Bemerkenswert ist ein nochmaliger Rückgang der Beteiligungsquote von 30% (1990) auf nur noch 21% an den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I im Jahr 2007. Mit dieser Entwicklung ist auch ein weiterer Rückgang der Zahl der Hauptschulen verbunden (siehe Abbildung 2). Den stärksten Rückgang verzeichnet die

Hauptschule in Rheinland-Pfalz, wo durch die Einrichtung der Regionalen Schule, einer das Haupt- und Realschulangebot verbindenden neuen Schulart, den Schulträgern die Möglichkeit zu einem regional zweigliedrigen Schulsystem eröffnet wird. Geplant ist inzwischen, die Hauptschule als eigenständige Schulart ganz aufzugeben und sie in eine „Realschule plus“ zu überführen.

Abb. 2: Entwicklung der Zahl der Hauptschulen nach Ländern (1990 = 100%)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 Reihe 1 Bildung und Kultur Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 1990, S. 65 und 2007/08, S. 33, eigene Berechnungen

Schleswig-Holstein hat in Erwartung eines weiteren Schülerrückgangs den Beschluss gefasst, bis 2010 Haupt- und Realschulen in Regionalschulen umzuwandeln. Daneben sieht das neue Schulgesetz auch die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen u.a. als Weiterentwicklung der Gesamtschule vor.

Es wird folglich in zwei Jahren nur noch sechs Bundesländer geben, in denen nach gegenwärtiger Rechtslage die Hauptschule als eigenständige Schulart fortbesteht. Auch in diesen Ländern ist die Zukunft der Hauptschule offen, weil fachliche Standards des Unterrichts und eine angemessene Fachlehrerversorgung voraussetzen, dass Hauptschulen wenigstens zwei parallele Klassen je Jahrgang führen (Landesregierung Brandenburg 2000). Diese Bedingungen sind aber an den existierenden Hauptschulen zunehmend weniger einzulösen. Selbst in Nordrhein-Westfalen mit relativ günstigen Angebotsbedingungen wurde in einem Gutachten zur Schulentwicklung festgestellt, dass von den 396 Schulträgern 227 nur über eine einzige Hauptschule verfügen und von diesen 156 Schulen potenziell gefährdet sind (Rösner/Kanders 2005). Dennoch

wird die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen weiterhin bestehen, solange sich dort keine politische Mehrheit für eine Änderung der Verfassung findet (Avenarius 2007). Die neu geschaffene Möglichkeit zur Errichtung von Verbundschulen ist so restriktiv geregelt, dass nur wenige Hauptschulen darüber eine Chance zum Verbund mit einer Realschule oder einer Gesamtschule erhalten können. Umso wichtiger wäre es, die fachliche Profilierung der Hauptschule sicherzustellen. Doch wird in Nordrhein-Westfalen ein bedeutsamer Anteil des Unterrichts nicht von Lehrkräften erteilt, die für das jeweilige Unterrichtsfach auch eine Lehrbefähigung haben. Im Schuljahr 2005/06 waren dies 38% aller erteilten Unterrichtsstunden an Hauptschulen (Leschinsky 2008, S. 393). Mittel- und langfristig ist mit weiter sinkenden Schülerzahlen zu rechnen und von daher auch mit weiteren Schulschließungen und Bereinigungen des Schulangebots.

Die Konsequenzen des Schülerrückgangs für die Hauptschule sind in den anderen Ländern weniger leicht abzuschätzen, weil nur Nordrhein-Westfalen die Hauptschule konsequent als eigenständige Schulart ausgebaut hat. In den anderen Ländern ist die Hauptschule häufig noch ein Teil der Volksschule (so immer noch die Bezeichnung in Bayern) bzw. einer Grund- und Hauptschule. In Hessen und Niedersachsen zählen die Hauptschulzweige an Kooperativen Gesamtschulen zu den Hauptschulen. In den schulstatistischen Veröffentlichungen auf Bundesebene wird die Organisationsstruktur der Schulen nicht veröffentlicht und auch die Landesstatistiken sind in dieser Hinsicht lückenhaft. Die aktuellen Unterschiede des Hauptschulangebots in den Ländern zeigt Tabelle 1.

Tab. 1: Anzahl der Schulen mit Hauptschule im Schuljahr 2007/08

	Insgesamt	Hauptschule (nur Hauptschul- klassen)	Grund- und Hauptschule (Grund- und Hauptschul- klassen)	Grund-/ Haupt-/ Real- schule	Haupt-/ Real- schule	Hauptschul- zweige von Gesamt- schulen
Baden-Württemberg	1225	164	1067			
Bayern	1147	448	699			
Hessen ¹	300	6	39 ²	63 ³	60 ⁴	132 ⁵
Niedersachsen	517	177	69	16	221	33
Nordrhein-Westfalen	720	718	2			
Rheinland-Pfalz	176	116	60			

¹ Die Angaben beruhen auf einer schriftlichen Antwort auf eine Anfrage beim Hessischen Statistischen Landesamt.

² davon eine mit Lernhilfeschule und vier mit Förderstufe

³ davon 32 mit Förderstufe und eine zusätzlich mit Lernhilfeschule

⁴ davon eine mit Gymnasium, 20 mit Förderstufe und zwei zusätzlich mit Lernhilfeschule

⁵ davon 10 auslaufende Hauptschulzweige an integrierten Gesamtschulen

Quelle: entsprechende landesstatistische Veröffentlichungen für das Schuljahr 2007/08

In Rheinland Pfalz sind immerhin noch 36% der Hauptschulen mit einer Grundschule verbunden. In Hessen sind nur 2% der Hauptschulen organisatorisch eigenständig. In Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen befindet sich die Mehrzahl der Hauptschulen mit anderen Schularten unter einem Dach. Dies erhöht ihre Anpassungsflexibilität bei sinkenden Schülerzahlen. Doch zeigt die durchschnittliche Klassenzahl der Hauptschulen in diesen Ländern, die zwischen 8 und 10 Klassen liegt, dass bei weiter abnehmenden Schülerzahlen das Hauptschulnetz weiter reduziert werden muss, wenn eine Senkung fachlicher Standards vermieden werden soll. Damit verliert die Hauptschule aber zunehmend den Vorteil eines breit gestreuten wohnortnahen Angebots.

Hauptschule in Konkurrenz zur Gesamtschule

In den letzten Jahren wurde verstärkt darauf aufmerksam gemacht, dass mit den sinkenden Jahrgangsbreiten an der Hauptschule auch Folgen für die Leistungszusammensetzung der Schülerschaft entstehen. Insbesondere die Studie von Baumert, Stanat und Watermann (2006; siehe auch Trautwein/Baumert/Maaz 2007 und Baumert/Maaz/Stanat/Watermann in diesem Heft) ist hier zu nennen, in der auf der Grundlage von Befunden der PISA-Studie 2000 drei Hauptschultypen unterschieden wurden: günstiges Milieu, Modalform und schwieriges Milieu. Die Kritik an der Leistungsfähigkeit der Hauptschule bezieht sich vornehmlich auf die Hauptschule mit Schülerinnen und Schülern aus schwierigem Milieu, die sich nicht nur durch sehr niedrige Schülerleistungen im Lesen, sondern auch durch eine sehr hohe Sitzenbleiber/innen/quote, unqualifizierte und häufig nicht Vollzeit berufstätige Eltern der Schüler/innen und einen hohen Schüleranteil mit nichtdeutscher Familiensprache auszeichnet. Interessant ist, dass es „mit nur zwei Merkmalen des Einzugsgebiets von Hauptschulen gelingt (...), drei Viertel der Schulen der Problemgruppe korrekt zu identifizieren. Die beiden Merkmale sind der Hauptschüleranteil im Einzugsgebiet (je geringer der Prozentsatz der Schüler/innen eines Einzugsgebiets ist, die eine Hauptschule besuchen, desto wahrscheinlicher handelt es sich um eine Schule des problematischen Typus) sowie der Anteil ausländischer Schüler/innen in der vergleichbaren Altersgruppe (je höher der Anteil ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um eine problematische Hauptschule handelt). Dieser Befund deutet darauf hin, dass sich eine Sicherung der Arbeitsfähigkeit an Hauptschulen nur erreichen lässt, wenn sie Anlaufstelle für eine ausreichend breite und heterogene Schülerklientel ist“ (Trautwein/Baumert/Maaz 2007, S. 5-6). Damit wird indirekt darauf hingewiesen, dass vor allem in den Großstädten mit hohen Ausländeranteilen problematische Hauptschulkonstellationen entstehen können, wenn sie nur einen kleinen Anteil unter den Schüler/inne/n erreicht. Betrachtet man in Nordrhein-Westfalen die Städte und Landkreise mit den niedrigsten Hauptschüleranteilen (unter 20% der Schüler/innen der Sekundarstufe I) und zugleich den höchsten Anteilen ausländischer Schüler/innen (über 12% der Schüler/innen der Sekundarstufe I), dann ergibt sich zu-

sätzlich ein Zusammenhang mit dem Ausbau der Gesamtschulen³: Problematische Hauptschulumilieus – und diese Vermutung äußern auch die Autoren der zitierten Studie – ergeben sich vermutlich vornehmlich in den Regionen, in denen die Hauptschule in einem viergliedrigen Schulsystem in Konkurrenz zur Gesamtschule steht. Damit soll darauf hingewiesen werden, dass die weitere Entwicklung der Hauptschule in den Ländern mit einem Gesamtschulangebot abgestimmte Lösungen nahe legt.⁴

Tab. 2: Kreise und Städte mit niedrigem Hauptschüler- und zugleich hohem Ausländeranteil in der Sekundarstufe I (ohne Förderschüler/innen) in Nordrhein-Westfalen, 2004/05

Landkreis/Kreisfreie Stadt	Anteil Hauptschüler/innen	Anteil Ausländische Schüler/innen	Anteil Gesamtschüler/innen
	unter 20 %	über 12 %	(über 20 % fett)
Stadt Mülheim an der Ruhr	13,4	12,8	29,9
Stadt Bonn	14,1	13,8	12,9
Stadt Essen	14,8	13,8	22,2
Stadt Bottrop	15,8	12,2	27,2
Stadt Leverkusen	15,8	13,6	22,7
Stadt Bochum	16,3	12,5	23,6
Stadt Aachen	17,3	14,8	19,8
Stadt Gelsenkirchen	17,6	23,0	32,7
Stadt Bielefeld	18,7	16,8	23,3
Kreis Recklinghausen	18,9	12,8	22,5
Stadt Dortmund	18,9	19,1	23,7
Stadt Düsseldorf	19,0	22,9	15,1
Kreis Mettmann	19,2	13,0	14,4
Stadt Duisburg	19,9	21,8	34,0

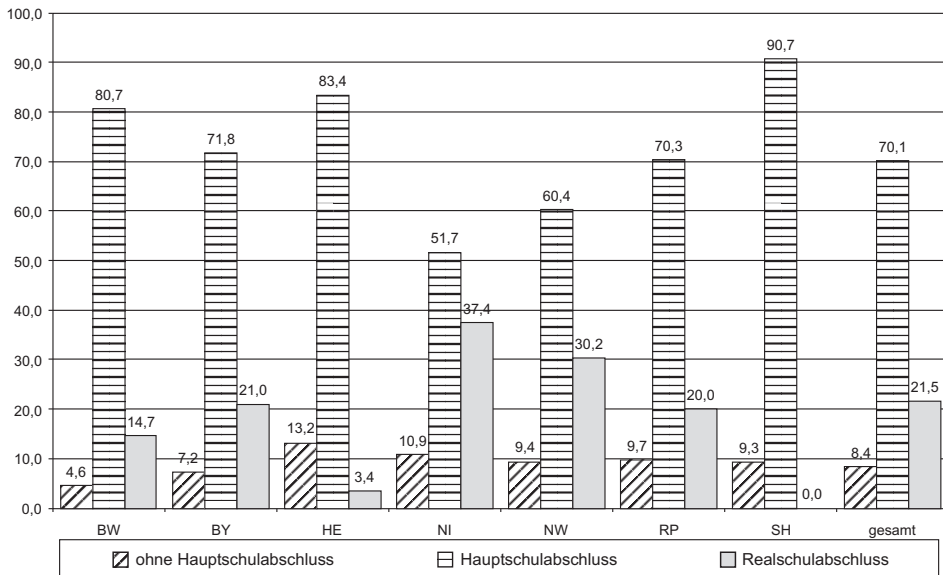
Quelle: Schulstatistische Daten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung;
 URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/Schulinfo/mitte.php>;
 Zugriffsdatum: 11.02.2009.

- 3 Die Städte Bonn und Aachen mit einem überregional nachgefragten Gymnasialangebot erscheinen nur in der Tabelle, weil durch den hohen Anteil auswärtiger Gymnasiasten bedingt die Hauptschulbesuchsquote sinkt. Düsseldorf und Mettmann stellen durch die mittelschichtgeprägte Bevölkerungsstruktur Ausnahmefälle dar. Eine Besuchsquote der Gesamtschule über 22% haben acht weitere Kreise und kreisfreie Städte, von denen fünf bei hohen Ausländeranteilen unter den Sekundarstufenschülern eine Besuchsquote der Hauptschule über 20% aufweisen. Drei Kreise haben Anteile ausländischer Schüler unter 12%. Insgesamt korrelieren die Haupt- und Gesamtschulbesuchsquoten im Kreisvergleich -.73.
- 4 In der Vergangenheit war in Nordrhein-Westfalen die Hauptschule im Vergleich zur Gesamtschule als gebundener Ganztagschule eine Halbtagschule. Mit der Absicht der Landesregierung, die Hauptschulen ebenfalls in gebundene Ganztagschulen umzustrukturieren – so wünschenswert dies für die Schüler ist –, wird den Eltern eines Kindes mit Hauptschulempfehlung die Schulwahloption zwischen Halb- und Ganztagschule genommen, was einer Konkurrenz zwischen Haupt- und Gesamtschule eine weitere Begründung nimmt.

Entkopplung von Schulart und Bildungsgang an Hauptschulen

Als eine wichtige Innovation im deutschen Schulsystem wird zunehmend angesehen, an der Hauptschule auch einen mittleren Abschluss zu ermöglichen. Traditionell ist im gegliederten Schulsystem mit dem Besuch einer bestimmten Schulart auch die Vorbereitung auf einen bestimmten Schulabschluss verbunden. Diese Kopplung von Bildungsgang und Abschluss wird inzwischen in mehreren Ländern aufgegeben (siehe Abbildung 3). Neben Nordrhein-Westfalen hat vor allem Niedersachsen die Möglichkeit eines mittleren Schulabschlusses an Hauptschulen intensiv ausgebaut. Dort erwirbt inzwischen nur noch die Hälfte aller Schulabsolvent/inn/en der Hauptschule einen Hauptschulabschluss, etwa 10% verlassen die Schule ohne Abschluss, und über ein Drittel erwirbt einen mittleren Abschluss. In Baden-Württemberg, Bayern und in Rheinland-Pfalz sind fast ein Fünftel der an Hauptschulen erworbenen Abschlüsse mittlere Abschlüsse. Nur Schleswig-Holstein und Hessen halten an der Beschränkung auf den Hauptschulabschluss fest.

Abb. 3: Absolventen aus Hauptschulen nach ausgewählten Flächenländern 2007



Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 Reihe 1 Bildung und Kultur Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2007/08, S. 243; eigene Berechnungen

Diese Bemühungen um eine Aufwertung der Hauptschule sind jedoch insofern kritisch zu bewerten, als sie grundlegende Prinzipien des dreigliedrigen Schulaufbaus in Frage stellen, an denen die Länder mit Hauptschule festhalten. Sie stellen in gewisser Weise eine „Ersatzhandlung“ für die faktisch vollzogene Aufhebung der Trennung von Haupt- und Realschule dar. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob mit den höhe-

ren Abschlüssen an Hauptschulen auch die damit verbundenen Erwartungen in einen qualifizierten Ausbildungsplatz realisiert werden können. Eine Untersuchung anhand der Berufsschulstatistiken in Bayern und Nordrhein-Westfalen konnte zeigen, dass mit an Hauptschulen erworbenen höherwertigen Abschlüssen die Einmündung in attraktive Ausbildungsberufe weit ungünstiger ist als für Absolvent/inn/en der Realschule oder des Gymnasiums (Schuchart 2007). Dabei konnten wegen Mängeln der Schulstatistik Unterschiede hinsichtlich der Einmündungschancen in eine duale Berufsausbildung noch nicht einmal erfasst werden. Maßnahmen zugunsten einer Aufwertung der Hauptschule können vermutlich strukturelle Weiterentwicklungen nicht ersetzen, denen man einerseits entgegen möchte, die man mit solchen Strategien aber selbst wieder provoziert, weil sie die Hauptschule als eigenständige Schulart mit einem spezifischen Abschluss implizit in Frage stellen. Andere Maßnahmen wären vielleicht eher geeignet, Hauptschüler/inne/n nach dem Schulabschluss einen Start in eine Berufsqualifizierung zu ermöglichen. Insbesondere erscheint es als problematisch, dass selbst im Schulberufssystem für Hauptschulabsolvent/inn/en relativ wenige Qualifizierungsmöglichkeiten bestehen, obwohl gerade sie auf solche Möglichkeiten angewiesen wären, weil deren Einmündungschancen in eine duale Ausbildung besonders ungünstig sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 161-165). Sie sind heute im Regelfall auf den Besuch von Angeboten des Übergangssystems angewiesen, das ihnen nur selten berufliche Qualifizierungsmöglichkeiten oder Teilqualifikationen für eine Berufsausbildung vermittelt.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Hauptschule als Schulart nur noch in einer Minderheit von Ländern in Deutschland besteht. Nachdem die ostdeutschen Länder sich schon unmittelbar nach der Wiedervereinigung nicht für das dreigliedrige Schulsystem entschieden haben, nehmen nun auch zunehmend westdeutsche Länder davon Abschied. Auch die Länder, die an der Hauptschule festhalten, können durch den Rückgang der Schülerzahlen eine Verringerung des Schulangebots nicht vermeiden. Dadurch ergibt sich ein immer mehr zentralisiertes Hauptschulangebot, das nicht mehr – wie in der Vergangenheit – allen Schüler/inne/n wohnortnah zugänglich ist. Bemühungen, über die Vergabe eines mittleren Schulabschlusses die Hauptschule wieder aufzuwerten, sind inkonsequent, solange sie nicht mit einer Zusammenfassung der Schularten mit Haupt- und Realschulbildungsgang verbunden sind. Von den Problemen der Hauptschule losgelöst muss man die Probleme des Hauptschulabschlusses betrachten. Denn diese Probleme haben auch Länder ohne Hauptschule. Nur zum Teil sind die Probleme des Hauptschulabschlusses mit den Problemen der Hauptschule identisch. Von daher ist es sicher zutreffend, von der Abschaffung der Hauptschule nicht die Lösung zentraler Qualifikationsprobleme zu erwarten. Dennoch stellt sich für die Länder mit Hauptschule die Frage, wie sie diese als leistungsfähige Schulart der Sekundarstufe I trotz fortschreitenden Schülerrückgangs erhalten können. Dies ist auch deshalb von Bedeutung, weil mit abnehmender Besuchsquote der Hauptschule diese zunehmend weniger zur „Anlaufstelle für eine ausreichend breite und heterogene Schülerklientel“ (Trautwein/Baumert/Maaz 2007, S. 6) wird. Schon heute zeichnet sich

ab, dass sie in Großstädten mit konkurrierender Gesamtschule überwiegend nur noch von Problemgruppen unter den Schülerinnen und Schülern besucht wird. Wenigstens für diese Regionen sollten schulorganisatorische Alternativen ermöglicht werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Avenarius, H. (2007): Die Allgemeine Sekundarschule – Rechtliche Möglichkeiten für die Neuordnung des Schulsystems. Vortrag beim Kongress des VBE NRW zum Thema „Schulentwicklung im ländlichen Raum“ am 5. September 2007 in Dortmund; URL: www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/LR_07_Avenarius.pdf; Zugriffsdatum: 11.02.2009.
- Avenarius, H./Füssel, H.-P. (2008): Schulrecht im Überblick. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-188.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Empfehlungen und Gutachten, 3. Folge. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1982): Bericht der Bundesregierung zum Stand der Beratungen sowie zum weiteren Verfahren der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans. BT-Drucksache 9/2012 vom 01.10.1982. Bonn: Heger.
- Fickermann, D./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2002): Schule als Standortfaktor – die Schulversorgung. In: Institut für Länderkunde/Mayr, A./Nutz, M. (Hrsg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Band 6: Bildung und Kultur. Heidelberg: Spektrum, S. 26-29.
- Hinds, T.M. (1986): The Rising Costs of Falling Rolls. In: Watson, L.E. (Hrsg.): Management in the Light of Falling Enrolments. (Sheffield Papers in Education Management 55). Sheffield: Department of Education Management, S. 21-26.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Landesregierung Brandenburg (Hrsg.) (2000): Bericht der Regierungskommission „Entwicklung der Schulen der Sekundarstufe I im ländlichen Raum des Landes Brandenburg“ an die Landesregierung, Potsdam: Ministerium für Schule und Weiterbildung.
- Leschinsky, G. (2008): Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 375-406.

- Rösner, E./Kanders, M. (2005): Schulentwicklung in NRW. Bestandsgefährdung weiterführender Schulen in Nordrhein-Westfalen. Dortmund: Verband Bildung und Erziehung – Landesverband NRW.
- Schuchart, C. (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, S. 381-398.
- Trautwein, U./Baumert, J./Maaz, K. (2007): Hauptschulen = Problemschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 28, S. 3-9.
- Weishaupt, H. (2006): Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem (Statistik und Wissenschaft, Band 6). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, S. 26-44.
- Weishaupt, H. (2009): Demographie und regionale Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, S. 56-72.
- Weishaupt, H./Weiß, M. (1988): Bildungsbudget und interne Mittelallokation. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 535-553.

Horst Weishaupt, Prof. Dr. phil., Leiter der Arbeitseinheit „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main und Professor für Empirische Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal; Arbeitsschwerpunkte: Regionale Bildungsforschung, Schulentwicklungs- und Planungsforschung.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main
E-Mail: weishaupt@dipf.de

Jürgen Baumert/Kai Maaz/Petra Stanat/Rainer Watermann

Schulkomposition oder Institution – was zählt?

Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer
Entwicklungsverläufe

Zusammenfassung

Der Zusammenhang zwischen dem mittleren Fähigkeitsniveau von Lernenden und der sozialen Zusammensetzung einer Schule sowie die Unterschiede zwischen Schulen unterschiedlicher Schulformen legen den Schluss nahe, dass diese unterschiedlichen Schulumwelten auch differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen. In gegliederten Schulsystemen lassen sich differenzielle Schulumwelten allerdings nicht allein auf Gruppierungsprozesse zurückführen. Sie werden auch durch institutionell vorgeformte Lehr-/Lernarrangements erzeugt, die in schulformspezifischen Traditionen der Didaktik und in der Lehrerbildung verankert sind. Gegenstand der folgenden Analyse ist die Separierung von Kompositions- und Institutionseffekten. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, ob zwischen Kompositionsmerkmalen und Schulform Wechselwirkungen auftreten.

Schlüsselwörter: Differenzielles Entwicklungsmilieu, Schulstruktur, Hauptschule, Schulleistung, Leistungsdifferenzierung

Compositional or Institutional Factors – What Counts at School?

School Structures and the Emergence of Track-Specific
Developmental Trajectories

Abstract

The associations between students' mean ability levels and the social composition of schools, on the one hand, and the differences between schools of different tracks, on the other, suggest that different school environments also constitute differential developmental environments. Differences in school environments in tracked school systems are not attributable solely to ability grouping, however. They are also produced by institutional factors: track-specific didactic traditions and teacher training programs result in track-specific learning and teaching environments. This study aims to disentangle compositional and institution-

al effects and to determine what counts at school. Furthermore, it tests for interactions between social composition variables and school track.

Keywords: differential developmental environments, school structure, "Hauptschule", student achievement, fan-spread effect

1. Einleitung

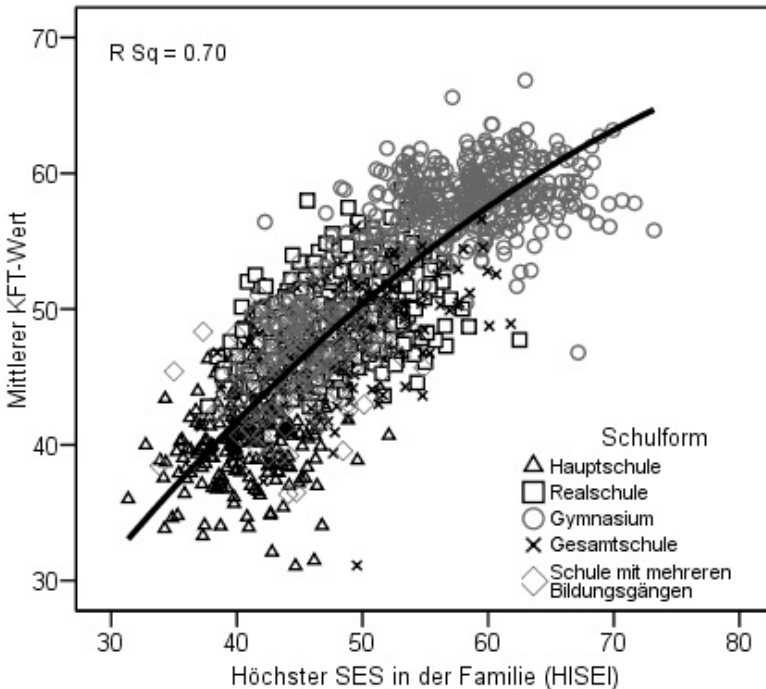
Ein Strukturmerkmal des deutschen Bildungssystems ist die Mehrgliedrigkeit des Sekundarschulbereichs. Sichtbarstes Ergebnis dieser Gliederung eines Systems in Schulformen, auf die sich Schülerinnen und Schüler nach Leistungsgesichtspunkten verteilen, ist die Homogenisierung von Schülergruppen. Hinsichtlich der Leistung ist diese Wirkung nicht nur erwünscht, sondern eigentlicher Sinn der Maßnahme. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, Unterricht könne in relativ homogenen Leistungsgruppen besser auf Schülervoraussetzungen abgestimmt und damit zum Zwecke der Förderung aller optimiert werden. Da Schulleistungen aber auch mit der Sozialschichtzugehörigkeit kovariieren (Baumert/Schümer 2001; Ehmke/Baumert 2007; Ditton 2007), ist mit der Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge immer auch die soziale Trennung von Schülerinnen und Schülern verbunden. Soziale Segregation ist die Kehrseite institutioneller Leistungsdifferenzierung (Baumert/Trautwein/Artelt 2003)¹.

Eines der zentralen Ergebnisse der PISA-Studie war der Nachweis des engen Zusammenhangs zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und des Kompetenzerwerbs in Deutschland. Dieser Zusammenhang wird im Wesentlichen durch die Schulformzugehörigkeit vermittelt (Baumert/Watermann/Schümer 2003). Sie führt auf Schulebene zu einer engen Kovariation zwischen der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule und deren mittlerem Leistungsniveau. Die Steigung der Regressionsgeraden, die den Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und Sozialschichtindex (HISEI) beschreibt, ist auf institutioneller Ebene steiler als auf individueller Ebene.

Abbildung 1 zeigt, wie eng der Zusammenhang zwischen der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule und deren mittlerem Fähigkeitsniveau ist. 70% der Fähigkeitsunterschiede zwischen Schulen werden durch das mittlere soziale Niveau der Schülerschaft erklärt. Ein näherer Blick auf die Verteilung der Schulformen, die ebenfalls in der Abbildung zu erkennen ist, verdeutlicht darüber hinaus zwei wichtige Sachverhalte. Die separate Klumpung von Hauptschulen und Gymnasien an den Rändern der Verteilung belegt die Segregation des Systems, wobei die entscheidende Trennlinie zwischen Gymnasien einerseits und Hauptschulen andererseits verläuft. Die Abbildung zeigt aber auch, wie sehr sich im mittleren Fähigkeits- und Sozialschichtbereich Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Integrierte Gesamtschulen

1 Dies gilt auch, wenn Schülerinnen und Schüler in nicht gegliederten Systemen innerhalb einer einzelnen Schule auf Züge verteilt werden oder nach Leistung differenzierte Kurse wählen (Heck/Price/Thomas 2004).

Abb. 1: Zusammenhang zwischen Sozialschicht und kognitiven Grundfähigkeiten auf Schulebene



Quelle: Baumert/Stanat/Watermann 2006, S. 96.

und Realschulen in der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft überschneiden. Dass sich die Leistungsverteilungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen auf individueller Ebene relativ stark überlappen, ist bereits mehrfach berichtet worden (Baumert et al. 1997, 2001; Helmke/Jäger 2002; Lehmann/Gänsfuß/Peek 1999; Lehmann et al. 2001). Dass dies in ähnlicher Weise auch für Schulen unterschiedlicher Schulformen gilt, ist ein bemerkenswerter Befund – zumindest was die in Abbildung 1 erkennbaren Ausmaße der Überlappung betrifft. Eine Hauptschule mit Realschulniveau oder eine Realschule mit Hauptschulniveau sollten eigentlich ebenso Ausnahmen darstellen wie ein Gymnasium mit Realschulniveau oder umgekehrt. Ganz offensichtlich unterscheiden sich aber nicht nur Schulen unterschiedlicher Schulformen, sondern auch Schulen derselben Schulform erheblich, und zwar sowohl hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung als auch des Fähigkeitsniveaus ihrer Schülerschaft (Baumert/Trautwein/Artelt 2003).

In der jüngeren Bildungsforschung haben verschiedene Studien Hinweise darauf identifiziert, dass es schulformspezifische Entwicklungsmilieus in Bildungssystemen mit einer expliziten Leistungsdifferenzierung in der Sekundarstufe gibt. Neben der Frage, wie die Schulstruktur mit der Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus zusammenhängt – bzw. wie sich schulformspezifische Lernverläufe erklären lassen –, wird

auch nach Wechselwirkungen zwischen der Schulform und den Kompositionsmerkmalen einer Schule gefragt. Der vorliegende Beitrag greift in weiten Teilen auf die Arbeit von Baumert, Stanat und Watermann (2006) zurück und versteht sich als eine Zusammenfassung der in dieser Schrift behandelten Fragestellungen zum Thema schulformspezifischer Entwicklungsmilieus.

2. Schulformspezifische Entwicklungsmilieus

Der beschriebene Zusammenhang zwischen mittlerem Fähigkeitsniveau und sozialer Zusammensetzung einer Schule sowie die Unterschiede zwischen Schulen unterschiedlicher Schulformen legen den Schluss nahe, dass diese unterschiedlichen Schulumwelten auch differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen (Baumert/Trautwein/Artelt 2003; Baumert/Stanat/Watermann 2006; Köller/Baumert 2008).

Von differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus wird dann gesprochen, wenn junge Menschen *unabhängig von und zusätzlich zu* ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch den Verteilungsprozess als auch durch die institutionellen Arbeits- und Lernbedingungen und die schulformspezifischen pädagogisch-didaktischen Traditionen erzeugt werden. Augenschein und Alltagserfahrung, die in der Regel keinerlei Möglichkeit bieten, individuelle Lernvoraussetzungen, Verteilungsfolgen und institutionelle Einflüsse zu trennen, sprechen für die Existenz von Milieuunterschieden im Vergleich der Arbeits- und Lernbedingungen und deren Ergebnissen an unterschiedlichen Schulformen. Die Unterschiede scheinen in allen Dimensionen des Kompetenzerwerbs sichtbar zu werden: den Fachleistungen, motivationalen Orientierungen, Verkehrsformen und sozialen Kompetenzen und nicht zuletzt auch in der Selbstregulationsfähigkeit. Dieser Gesamteindruck legt den Schluss auf paradoxe Wirkungen der Leistungsdifferenzierung nahe, insofern der Verteilungsvorgang selbst – im Widerspruch zu seinen Zielsetzungen – die optimale individuelle Förderung zumindest eines Teils der Schülerinnen und Schüler erschwert oder gar verhindert. Trifft dieser Schluss zu?

Angesichts der Bedeutung, die diese Frage für das deutsche Schulsystem besitzt, ist die Forschungslage in Deutschland dürftig. Auf der Grundlage der Längsschnittstudie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (BIJU) konnten Köller und Baumert (2001, 2008) sowie Baumert, Trautwein und Artelt (2003) differenzielle Leistungsentwicklungen für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen im Zeitraum vom 7. bis zum Ende des 10. Schuljahres für mehrere Länder der Bundesrepublik nachweisen (sog. Schereneffekt). Der deskriptive Nachweis eines Schereneffekts genügt jedoch nicht, um differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus zu diagnostizieren, denn unterschiedliche Entwicklungsverläufe

an unterschiedlichen Schulformen können auf mindestens drei Ursachenbündel zurückzuführen sein:

1. *Differenzielle Lernraten*: In Abhängigkeit vom Vorwissen, den familialen Anregungs- und Unterstützungsmöglichkeiten und der sozialen Umwelt im Gleichaltrigenkreis können Schülerinnen und Schüler auch in derselben Schulumwelt unterschiedlich große Lernfortschritte erzielen. Hängt die effektive Nutzung der Lerngelegenheiten von den günstigen individuellen Voraussetzungen ab, kann man von einem individuellen Matthäus-Effekt sprechen.
2. *Institutionelle Unterschiede*: Schulformen können sich in ihren Stundentafeln, Lehrplänen, Lehrerkompetenzen und Unterrichtskulturen unterscheiden – alles Faktoren, die potenziell lernrelevant sind; diese Effekte werden auch „institutionelle“ Effekte genannt.
3. *Kompositionseffekte*: Eine unterschiedliche leistungsmäßige, soziale, kulturelle und lernbiografische Zusammensetzung der Schülerschaft kann sich auf die Interaktionsprozesse zwischen Schülern und Lehrern und Schülern untereinander und damit auf den Unterricht und die Lernkultur auswirken. Man könnte von einem kompositionellen Matthäus-Effekt sprechen.

Nur beim Vorliegen von Institutions- und/oder Kompositionseffekten ist es gerechtfertigt, von differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus zu sprechen. Köller und Baumert (2001) versuchten in einem mehrebenenanalytischen Design, das eine Trennung von individuellen und Schuleinflüssen erlaubt, die drei Effekte gleichzeitig zu berücksichtigen. Sie konnten zeigen, dass auf individueller Ebene das Vorwissen und auf institutioneller Ebene die Schulform die wichtigsten Prädiktoren der Mathematikleistung am Ende der Sekundarstufe I waren, wohingegen die Auswirkungen des mittleren Leistungsniveaus einer Schule – der Kompositionseffekt – bei Kontrolle der Schulform klein bleiben (vgl. auch Lüdtke/Robitzsch/Köller 2002). Nach diesen Ergebnissen scheinen in unterschiedlichen Schulformen tatsächlich differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus zu entstehen, die allerdings weniger auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft als vielmehr auf *institutionell* bedingte Unterschiede in den curricularen Vorgaben und Instruktionkulturen zurückführbar sind.

Eine Reihe weiterer Untersuchungen brachte zusätzliche Evidenzen, die den Befund differenzieller Lernverläufe an Sekundarschulformen stützen. Kunter (2005) reanalysierte die deutsche Längsschnittkomponente der TIMS-Studie. Dieser Datensatz erlaubt die Rekonstruktion der Lernverläufe von Jugendlichen im Fach Mathematik während der 8. Jahrgangsstufe an unterschiedlichen Schulformen. Kunter berichtet einen deutlichen Schereneffekt zugunsten der selektiveren Schulformen auch bei Kontrolle der Ausgangsbedingungen. Eine von Becker et al. (2006) vorgelegte Reanalyse desselben Datensatzes kommt unter Nutzung latenter Wachstumsmodelle zum gleichen Ergebnis. Die Analysen zeigten differenzielle Unterschiede im Leistungszuwachs zwischen allen drei Schulformen, die auf latenter Ebene zwischen .25 und .79 Standardabweichungen

betragen. Vom Hofe et al. (2005) haben in Bayern eine Längsschnittuntersuchung (PALMA) durchgeführt, die es erlaubt, die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern im Fach Mathematik über die gesamte Sekundarschulzeit zu verfolgen. Die einschlägigen Analysen zeigten ebenfalls den bekannten Schereneffekt (Pekrun et al. 2006). Auch für die Schweiz (Kantone Wallis und Fribourg) konnten Neumann et al. (2007) zeigen, dass nach Kontrolle der individuellen Eingangsvoraussetzungen (einschließlich des Vorwissens) bedeutsame Unterschiede in den Lernzuwächsen an den verschiedenen Bildungsgängen nachweisbar sind.

In anderen Studien ist die Befundlage jedoch nicht eindeutig. Die beiden großen, auf Vollerhebungen eines Jahrgangs beruhenden Hamburger Längsschnittstudien – „Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung“ (LAU) und „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) – zeigen variierende Effekte in Abhängigkeit von Schulstufe, Unterrichtsfach und der Auswertungsmethode. Das Ergebnismuster ist in beiden Studien inkonsistent (Bonsen/Bos/Gröhlich 2007; Bos et al. 2006; Lehmann/Gänsfuß/Peek 1999; Lehmann et al. 2001). Keinen Schereneffekt fanden Schneider, Knopf und Stefanek (2002) sowie Schneider und Stefanek (2004) in ihrer Analyse des Münchener LOGIK-Längsschnitts.

Neue Befunde wurden jüngst aus der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) vorgelegt. Die Ergebnisse fallen für einzelne Kompetenzaspekte im Fach Deutsch unterschiedlich aus (Gailberger/Willenberg 2008; Neumann/Lehmann 2006). Dagegen deuten sich für das Fach Englisch differenzielle Leistungsentwicklungen in Abhängigkeit von der Schulform während der 9. Jahrgangsstufe an (Klieme 2006).

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so wird man sagen müssen, dass die Befundlage über alle Fächer hinweg für die Schulformen der Sekundarstufe I keineswegs eindeutig ist. Am ehesten zeigen sich konsistente Befunde in den überregionalen Studien für die Fächer Mathematik und Englisch. Für die Entwicklung der Lesekompetenz ergibt sich kein geschlossenes Bild.

3. Fragestellung

Es ist keineswegs ausgemacht, ob die unterschiedlichen Dimensionen der Schülerzusammensetzung gleichermaßen leistungs- und entwicklungsbedeutsam sind, auch wenn im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung immer wieder die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft im Mittelpunkt des Interesses steht. Dies ist in nicht gegliederten Schulsystemen auch unmittelbar einleuchtend. Denn Varianz zwischen Schulen erzeugen hier regionale soziale Differenzierungs- und Segregationsprozesse, die sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen unterschiedlicher Einzugsbereiche abbilden. Dies bedeutet aber noch nicht zwangsläufig, dass die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft das entscheidende, das Lern- und Entwicklungsmilieu einer Schule

bestimmende Kompositionsmerkmal ist. Nach Dreeben und Barr (1988) ist es vor allem das mit der sozialen Zusammensetzung kovariierende Fähigkeitsniveau der Schülerschaft, auf das Lehrkräfte organisatorisch, curricular und didaktisch adaptiv reagieren. In gegliederten Schulsystemen wird dieser Sachverhalt weitaus deutlicher. Denn Zuweisungsentscheidungen fallen hier primär unter Leistungsgesichtspunkten, auch wenn sekundäre soziale Disparitäten bei Übergangentscheidungen immer wieder nachweisbar sind (u.a. Ehmke/Baumert 2007; Ditton 2004). Darüber hinaus lassen sich in gegliederten Schulsystemen differenzielle Schulumwelten nicht allein auf Gruppierungsprozesse zurückführen. Sie werden auch, und – wie Baumert und Schümer (2001) und Schümer (2004) gezeigt haben – vielleicht stärker noch, durch institutionell vorgeformte Lehr-/Lernarrangements erzeugt, die ihre Verankerung in schulformspezifischen Traditionen der Didaktik und der Lehrerausbildung finden.

Die Separierung von Kompositions- und Institutionseffekten ist Gegenstand der folgenden Analysen. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, ob Wechselwirkungen zwischen Kompositionsmerkmalen und Schulform auftreten. Empirische Grundlage der nachfolgenden Analysen sind die Daten der Erweiterungsstudie aus PISA 2000 (PISA-E, vgl. Baumert et al. 2002).

4. Ergebnisse

4.1 Komposition oder Institution: Was zählt?

Auch wenn sich die unterschiedlichen Dimensionen der Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen als eigene Faktoren darstellen lassen, ist damit keineswegs gesagt, dass diese Dimensionen gleichermaßen leistungs- und entwicklungsbedeutsam sind. Im Rahmen der internationalen Schuleffektivitätsforschung steht vor allem die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft im Mittelpunkt des Interesses. Dies ist auch unmittelbar einleuchtend, denn in nichtgegliederten Schulsystemen geht die Varianz zwischen Schulen in erster Linie auf regionale und das heißt in der Regel soziale oder ethnisch-kulturelle Differenzierungs- und Segregationsprozesse zurück. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen unterschiedlicher Einzugsgebiete spiegelt diese demografischen Verteilungsprozesse wider. Dies bedeutet aber noch nicht, dass die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft dasjenige Kompositionsmerkmal ist, das den größten Einfluss auf das Lern- und Entwicklungsmilieu einer Schule ausübt. Wenn Lehrkräfte auf das mit der sozialen Zusammensetzung kovariierende Fähigkeitsniveau der Schülerschaft adaptiv reagieren, wird man bei der Untersuchung von Kompositionseffekten also immer auch das Leistungs- und Fähigkeitsniveau einer Schule kontrollieren müssen. Dies gilt für gegliederte und nichtgegliederte Schulsysteme in gleicher Weise. Allerdings lassen sich in gegliederten Schulsystemen differenzielle Schulumwelten nicht allein auf Gruppierungsprozesse zurückführen. Sie werden auch durch institutionell vorgegebene Lernbedingungen erzeugt, die ihre Verankerung in schulformspezifischen Traditionen der Lehrplanarbeit, der Didaktik

und der Lehrerbildung finden. Sowohl unter forschungs- als auch bildungspolitischen Gesichtspunkten ist es von größtem Interesse, Kompositions- und Institutionseffekte zu trennen.

Mittels einer Serie von Modellrechnungen (vgl. die beigegefügte Tabelle) mit den Daten der Erweiterungsstudie aus PISA 2000 (PISA-E, Baumert et al. 2002) kann schrittweise die Rolle von Kompositions- und Institutionseffekten geklärt werden. Für die Untersuchung von Kompositions-, aber auch von Institutionseffekten ist zunächst die korrekte Spezifikation des Individualmodells für die Kontrolle der differenziellen Eingangsselektivität von Schulen von entscheidender Bedeutung. In das den Modellrechnungen zugrunde liegende Individualmodell gingen folgende Variablen ein: die kognitiven Grundfähigkeiten als allgemeines selektionsrelevantes Fähigkeitsmaß, der sozioökonomische Status der Familie (HISEI), familiäre Belastungen durch Arbeitslosigkeit und instabile Familienverhältnisse, die Familiensprache (Deutsch/nicht Deutsch), die kulturellen und kommunikativen Praxen sowie das Bildungsniveau der Eltern. Das Individualmodell wurde über alle Modellrechnungen hinweg konstant gehalten. Auf Schulebene wurden aus Gründen der Kollinearität und Übersichtlichkeit nur drei Prädiktoren herangezogen: zwei Merkmale für die Schülerzusammensetzung – das mittlere Fähigkeitsniveau und der Prozentsatz von Eltern ohne Berufsausbildung – und die Schulform als institutionelles Merkmal. Der Prozentsatz von Eltern ohne Berufsausbildung wurde als Indikator für den Sozial- und Bildungsstatus einer Schule ausgewählt, da sich diese Variable in Voranalysen als stärkster sozialer Prädiktor erwiesen hatte (vgl. Schümer 2004). Stanat (2006) konnte zeigen, dass sich der Migrantenanteil unter Kontrolle von mittlerem sozioökonomischem Status und mittlerem Leistungsniveau als nicht bedeutsam erwiesen hat.

Zunächst wurde in einem „leeren“ Modell (Modell 1) die Varianz der Lesekompetenz in zwei Komponenten – innerhalb und zwischen Schulen – zerlegt. 59% der Gesamtvarianz liegen zwischen den Schulen, 41% der Variabilität entfallen auf Schüler und Schülerinnen innerhalb von Schulen. 59% der Varianz der Leseleistung könnten also maximal durch Schulmerkmale erklärt werden. Die wichtigsten Leistungsprädiktoren auf individueller Ebene sind die kognitiven Grundfähigkeiten, die Benutzung des Deutschen als Familiensprache, der sozioökonomische Status der Eltern, aber auch die kulturellen Ressourcen und die kommunikative Praxis der Familie. Zusätzlich zu diesen Merkmalen trägt zur Vorhersage der Lesekompetenz nur noch die fehlende Berufsausbildung der Eltern als Risikofaktor bei. Rund zwei Drittel der gesamten zwischenschulischen Varianz werden durch individuelle Merkmale, die für die differenzielle Eingangsselektivität von Schulen verantwortlich sind, erklärt. Damit bleibt für Kompositions- und Institutionsmerkmale noch ein Erklärungsspielraum von gut 30% der Zwischenschulvarianz und 20% der Gesamtvarianz.

Tab. 1: Parameterschätzung für *Random-Intercept*-Modelle zur Vorhersage der Lesekompetenz von 15-Jährigen durch Kompositions- und Institutionsmerkmale der besuchten Schulen unter Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten und familialen Lebensbedingungen auf individueller Ebene (gewichtete Stichprobe von N = 31.938 Schülern und N = 1.330 Schulen)¹

Parameter/Indizes	Modell 1 ⁵	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
Adjustierte mittlere Lesekompetenz (<i>Intercept</i>)	499	500	498	499	494	496	495	496
Individualebene²								
Kognitive Grundfähigkeiten (KFT)	51,79	51,38	48,93	48,97	50,04	48,05	48,88	48,99
Sozioökonomischer Status (HISEI)	5,27	3,33	2,91	2,95	2,84	2,79	2,86	2,81
Vater nicht erwerbstätig	-1,52	-1,57	-1,43	-1,45	-0,76	-1,02	-0,89	-1,07
Allein erziehend	0,29	0,44	0,59	0,64	0,38	0,55	0,48	0,59
Deutsch nicht Familiensprache	-26,01	-24,64	-24,98	-24,43	-25,74	-25,23	-24,93	-24,72
Kulturelle Ressourcen	3,30	3,34	3,07	3,10	3,09	3,03	3,11	3,05
Kommunikative Praxis	5,27	5,25	5,27	5,26	5,18	5,22	5,17	5,21
Höchstes Bildungsniveau der Eltern								
Haupt- oder Realschule ohne Berufsausbildung	-7,65	-6,47	-7,02	-6,54	-7,15	-7,00	-6,56	-6,60
Hauptschule und Lehre	0,71	1,08	1,86	1,94	2,34	2,32	2,27	2,28
Realschule und Lehre (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-	-	-
Realschule und Fachschule	1,47	1,31	1,59	1,51	1,85	1,76	1,61	1,60
Abitur ohne Hochschule	-1,56	-1,75	-1,79	-1,87	-2,08	-1,97	-2,27	-2,12
Hochschulabschluss	2,28	2,09	1,62	1,58	1,23	1,28	1,02	1,13
R ² (<i>innerhalb von Schulen</i>)	0,60	0,59	0,57	0,57	0,58	0,57	0,57	0,57
Schulebene³								
Mittlere kognitive Grundfähigkeiten (KFT) ⁴			31,27	27,98		19,20		15,91
% Eltern ohne Berufsausbildung (ISCED < 3)		-22,70		-5,40			-8,90	-5,70
Schulform								
Hauptschule					-37,08	-16,26	-28,74	-14,52
Realschule (Referenzkategorie)					-	-	-	-
Gymnasium					48,13	22,28	42,16	22,93
Integrierte Gesamtschule					-5,67	-3,07	-5,96	-3,71
Schule mit mehreren Bildungsgängen (MBG)					-5,38	-2,95	-7,46	-4,70
R ² (<i>zwischen Schulen</i>)		0,41	0,76	0,77	0,72	0,79	0,76	0,80
R ² (<i>insgesamt</i>)	0,62	0,67	0,72	0,72	0,72	0,72	0,72	0,73

¹ Parameterschätzung mit Mplus 3.11 (Muthén & Muthén 2004); signifikante Parameter fett.

² Erwerbsstatus, Familienstatus, Familiensprache und Bildungsniveau dummy-kodiert; alle übrigen Prädiktoren auf individueller Ebene z-standardisiert.

³ Mittlere kognitive Grundfähigkeiten und % Eltern ohne Berufsausbildung auf Schulebene z-standardisiert; Schulform dummy-kodiert.

⁴ Quadratischer Trend wird nicht signifikant.

⁵ Intraklassische Korrelation im Nullmodell $\rho = .59$, in Modell 1 $\rho_{res} = .18$.

Quelle: Baumert/Stanat/Watermann 2006, S. 130.

In weiteren Modellrechnungen werden schrittweise Kompositionsmerkmale als Prädiktoren eingeführt. Der Anteil von Eltern ohne abgeschlossene Berufsausbildung erklärt 41% der noch verfügbaren Zwischenschulvarianz (Modell 2), das mittlere Fähigkeitsniveau 76% (Modell 3). Werden beide Prädiktoren simultan berücksichtigt, sinkt der Erklärungsbeitrag des Bildungsindikators der Eltern auf ein Viertel des Ausgangswerts (Modell 4). Das bei weitem wichtigste Kompositionsmerkmal scheint damit in der Tat das Fähigkeitsniveau der Schülerschaft einer Schule zu sein.

Weitere Modellrechnungen berücksichtigen zusätzlich die Schulform als institutionelles Merkmal. Allein die Schulformzugehörigkeit einer Schule erklärt 72% der nicht auf differenzielle Eingangsselektivität zurückzuführenden Leistungsvarianz zwischen den Schulen (Modell 5). Dies ist ein Wert, der in ähnlicher Größenordnung liegt, wie er für das mittlere Fähigkeitsniveau (76%) im Modell 3 geschätzt wurde. Berücksichtigt man Kompositions- und institutionelle Merkmale gleichzeitig, sinken die Koeffizienten für das mittlere Fähigkeitsniveau und die Schulformzugehörigkeit erwartungsgemäß (Modell 6 und 7); sie bleiben jedoch signifikant und von substantieller Bedeutung (Modell 8). Die Ergebnisse der Modellrechnungen zeigen damit, dass man sowohl mit Kompositionseffekten als auch mit institutionellen Effekten auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu rechnen hat. Unter den Kompositionsmerkmalen hat das Leistungs- und Fähigkeitsniveau einer Schule herausragende Bedeutung. Die soziale Zusammensetzung der Schule – gemessen durch den Anteil von Eltern ohne Berufsausbildung – übt einen kleinen spezifischen Einfluss aus, der auch zufallskritisch abzusichern ist. Der größte Teil dieses Kompositionseffekts ist jedoch mit der Leistungszusammensetzung von Schulen konfundiert.

4.2 Wechselwirkungen zwischen Kompositionsmerkmalen und Schulform

Die Auswirkungen der unterschiedlichen Kompositionsdimensionen auf die Leistungsentwicklung und deren Wechselwirkung mit der Schulform wurden von Baumert, Stanat und Watermann (2006, S. 133ff.) ebenfalls in einer Serie von mehrebenenanalytischen Modellen geprüft. Die Befunde fügen sich zu einem konsistenten Gesamtbild zusammen. Kompositionsmerkmale von Schulen erklären von Schulform zu Schulform unterschiedlich zwischen 30 und 50% der Leistungsvarianz zwischen Schulen derselben Schulform. Das wichtigste, das Lern- und Entwicklungsmilieu bestimmende Kompositionsmerkmal ist schulformunabhängig das Leistungs- und Fähigkeitsniveau der Schülerschaft, das den größten Anteil der Zwischenschulvarianz bindet. Einen vergleichbaren Einfluss übt nur die Schulform als milieuprägendes institutionelles Merkmal aus. Schulformzugehörigkeit und Komposition von Schulen interagieren jedoch, sodass sich schulformspezifische Wirkungsmuster ergeben. Das Gymnasium ist die Schulform, die in ihren Leistungsergebnissen gegenüber Veränderungen der Schülerzusammensetzung ausgesprochen stabil ist. Variationen im mittleren Fähigkeitsniveau wirken sich nicht

als Kompositionseffekte auf die Entwicklung der Lesekompetenz aus. Nachweisbare Kompositionseffekte – Vorteile durch einen sozial privilegierten Einzugsbereich und Herausforderung bei einem Anstieg des Anteils von Schülern aus belastenden Familienverhältnissen – sind klein. Das Spiegelbild stellt die Hauptschule dar. Dies ist die Schulform, deren Arbeitserfolg am stärksten durch kritische Kompositionsmerkmale beeinflusst und beeinträchtigt wird. Dies sind in der Reihenfolge ihrer Bedeutung *innerhalb* der Schulform: Konzentration von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien, Konzentration von Repetenten, ein niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau sowie ein steigender Anteil von Schülerinnen und Schülern aus belastenden Familienverhältnissen. Die verschiedenen Kompositionsdimensionen der Schülerschaft einer Schule sind interkorreliert, sie wirken aber dennoch in einem erheblichen Ausmaß additiv.

Dabei lassen sich strukturell unterschiedliche Kompositionsprofile und darunter auch kritische Problemkonstellationen identifizieren. Baumert, Stanat und Watermann (2006) konnten zeigen, dass sich sowohl unter Hauptschulen als auch Realschulen jeweils eine kritische Gruppe von Schulen, der etwa 16 bzw. 10% der Einrichtungen angehören, identifizieren lässt, die durch eine Kumulation negativer Kompositionsmerkmale gekennzeichnet ist. Diese Kompositionsmerkmale üben nicht nur einen konfundierten Einfluss, sondern auch additive Wirkungen auf die Leistungsentwicklung aus.

5. Zusammenfassung

Fasst man die Ergebnisse der Analysen zusammen und bezieht sie auf die Ausgangsfrage des Beitrags – Schulstruktur und die Entstehung unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsmilieus –, fällt die Antwort klar aus: Die Schulstruktur hat in gegliederten Systemen einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten, die ihre Wirkung unabhängig von und zusätzlich zu den Effekten unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen entfalten. Die Auswirkungen sind einmal institutioneller Art, die primär über die unterschiedlichen bildungstheoretischen, curricularen und didaktischen Traditionen der Schulformen, die wiederum in unterschiedlichen Formen der Lehrerbildung verankert sind, vermittelt werden. Sie können aber auch Folge einer nur teilweise erfolgreichen Adaptation des Unterrichtsverhaltens für die spezifische Schülerklientel sein. Die im Rahmen von PISA-E möglichen Analysen konnten nur das Ausmaß des institutionellen Effekts als Gesamtschätzung nachweisen, nicht aber die einzelnen Vermittlungsprozesse untersuchen. Die Stärken des spezifischen Effekts und der mit dem Fähigkeitsniveau einer Schule konfundierten Institutionseffekte sind jedoch so groß, dass vergleichende Untersuchungen des implementierten Lehrplans und der Unterrichtskulturen an unterschiedlichen Schulformen überfällig sind.

Literatur

- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./Neubrand, J. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 323-407.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-188.
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 261-331.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 46-71.
- Becker, M./Lüdtke, O./Trautwein, U./Baumert, J. (2006): Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20, S. 233-242.
- Bonsen, M./Bos, W./Gröhlich, C. (2007): Differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus in der Beobachtungsstufe? Vortrag, vorgestellt auf der 70. Tagung der Arbeitsgruppe empirische-pädagogische Forschung (AepF), Lüneburg, 10.-12. September 2007.
- Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Jelden, D./Rau, A. (2006): Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7“ (KESS 7). Forschungsbericht für die Behörde für Bildung und Sport der Stadt Hamburg. URL: <http://www.hamburger-bildungserver.de/schulentwicklung/qualitaet/kess/KESS7.pdf>; Zugriffsdatum: 02.12.2008.
- Ditton, H. (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht. Opladen: Leske + Budrich, S. 251-279.
- Ditton, H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Dreeben, R./Barr, R. (1988): Classroom composition and the design of instruction. In: *Sociology of Education* 61, H. 3, S. 129-142.
- Ehmke, T./Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hamann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 309-335.
- Gailberger, S./Willenberg, H. (2008): Leseverstehen Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 60-71.

- Heck, R.H./Price, C.L./Thomas, S.L. (2004): Tracks as emergent structures: A network analysis of student differentiation in a high school. In: *American Journal of Education* 110, S. 321-353.
- Helmke, A./Jäger, R.S. (Hrsg.) (2002): *Das Projekt MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Klieme, E. (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. URL: www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf; Zugriffsdatum: 02.12.2008.
- Köller, O./Baumert, J. (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15, H. 2, S. 99-110.
- Köller, O./Baumert, J. (2008): Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 735-768.
- Kunter, M. (2005): *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Lehmann, R./Gänsfuß, R./Peek, R. (1999): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuß, R./Husfeldt, V. (2001): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9 – Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lüdtke, O./Robitzsch, A./Köller, O. (2002): Statistische Artefakte bei Kontexteffekten in der pädagogisch-psychologischen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16, S. 217-231.
- Muthén, L.K./Muthén, B.O. (2004): *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Neumann, A./Lehmann, R. (2006): Schreiben Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, S. 83-103.
- Neumann, M./Schnyder, I./Trautwein, U./Niggli, A./Lüdtke, O./Cathomas, R. (2007): Schulformen als differenzielle Lernmilieus: Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, S. 399-420.
- Pekrun, R./vom Hofe, R./Blum, W./Götz, T./Wartha, S./Frenzel, A./Jullien, S. (2006): Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA): Entwicklungsverläufe, Schülervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe I. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, S. 21-53.
- Schneider, W./Knopf, M./Stefanek, J. (2002): The development of verbal memory in childhood and adolescence: Findings from the Munich Longitudinal Study. In: *Journal of Educational Psychology* 94, S. 751-761.
- Schneider, W./Stefanek, J. (2004): Entwicklungsveränderungen allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulbezogener Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter. Evidenz für einen Schereneffekt?. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36, S. 147-159.
- Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende*

- Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-114.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-219.
- vom Hofe, R./Kleine, M./Blum, W./Pekrun, R. (⁴2005): Zur Entwicklung mathematischer Grundbildung in der Sekundarstufe I: Theoretische, empirische und diagnostische Aspekte. In: Hasselhorn, M./Schneider, W./Marx, H. (Hrsg.): Diagnostik von Mathematikleistungen: Tests und Trends. Göttingen: Hogrefe, S. 263-292.

Jürgen Baumert, Prof. Dr., geb. 1941, Direktor im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme;
Kai Maaz, Dr. habil., geb. 1972, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme;

Petra Stanat, Prof. Dr., geb. 1964, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung;

Rainer Watermann, Prof. Dr., geb. 1966, Georg-August-Universität Göttingen, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Empirische Schulforschung.

Korrespondenzanschrift:

Jürgen Baumert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme, Lentzeallee 94, 14195 Berlin
E-Mail: sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de

Gundel Schümer¹

Chancengleichheit im Bildungswesen – Das Beispiel Finnland

Zusammenfassung

In Finnland war Schulpolitik bis vor kurzem Teil einer Gesellschaftspolitik, die zum Ausgleich ökonomischer und sozialer Unterschiede in der Bevölkerung beitragen wollte. Der Artikel zeigt, wie das Prinzip der Gleichheit in der protestantischen Lehre, der Kulturpolitik und der Sozialpolitik Finnlands verankert ist, und behandelt dann Merkmale der Schulreform, die Chancengleichheit gewährleisten sollte. Abschließend werden die jüngsten schulpolitischen Entwicklungen skizziert, die die Chancengleichheit gefährden und die politische Kultur in Finnland langfristig verändern dürften.

Schlüsselwörter: Autonomie, Erfolgchancen, Gesamtschule, soziale Integration, Wettbewerb

Equality of Educational Opportunities – The Finnish Example

Abstract

Until quite lately, school policy in Finland was an integral part of a social policy intended to promote economic and social balance in the population. This paper shows how the principle of equality is rooted in the Protestant doctrine and in Finland's cultural and social policy, and deals with some features of school reform aiming at equal educational opportunities. Lastly, the most recent changes in school policy are outlined. They endanger equality of educational opportunity and may, in the long term, transform the political culture in Finland.

Keywords: autonomy, competition, comprehensive school, equality, social integration

1 Die Verfasserin dankt Erkki Komulainen, Prof. em. der Universität Helsinki, für die Vermittlung von Expertengesprächen, die Ermöglichung von Schulbesuchen und die Beschaffung von Informationen zum finnischen Schulwesen.

Die Spitzenleistungen der finnischen Schüler² in den PISA-Tests haben in vielen Ländern ein enormes Interesse für das finnische Schulwesen ausgelöst und etliche Versuche nach sich gezogen, die Erfolge Finnlands zu erklären. Welcher Art die Erklärungen sind, hängt in hohem Maße davon ab, aus welchem Land sie kommen und welche bildungspolitischen Überzeugungen hinter ihnen stehen. In Deutschland konzentriert sich die Debatte nicht von ungefähr auf die Schulstruktur. Während die einen das hohe Niveau und die geringe Streuung der Schülerleistungen in Finnland der neunjährigen Gesamtschule und ihrer Förderung von Schülern zuschreiben, sind andere der Meinung, es gebe größere Unterschiede zwischen den finnischen Schulen, als man in Deutschland wahrhaben wolle. Im Übrigen gibt es auch Stimmen, die die finnischen Leistungen und ihren relativ schwachen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler auf die Homogenität der finnischen Gesellschaft zurückführen.

Die folgenden Ausführungen wollen die Leistungen der finnischen Schüler nicht erklären, sondern beschränken sich auf Informationen zu den eben angesprochenen Themen. Sie sollen zeigen, dass die Schul- und Unterrichtsorganisation und die individuelle Förderung von Schülern, deretwegen die finnische Gesamtschule gerühmt wird, mehr sind als Maßnahmen zur Steigerung von Schülerleistungen. Sie sind Ausdruck der politischen Kultur Finnlands, d.h. einer Politik, die seit den 1970er-Jahren sehr stark um einen Ausgleich ökonomischer und sozialer Unterschiede in der Bevölkerung bemüht war und dementsprechend auch die Ungleichheit der Bildungschancen aufheben wollte. Zweifellos ist es eine Wirkung dieser Politik, dass die ökonomischen und sozialen Disparitäten in Finnland kleiner sind als in etlichen anderen OECD-Ländern, was sich seinerseits in einer geringeren Streuung und einer geringeren sozialen Determiniertheit der Schülerleistungen niederschlägt.³ Die Frage, wie stark auch das Niveau der Leistungen von der Schul- und Unterrichtsorganisation beeinflusst ist, lässt sich prinzipiell nicht so leicht beantworten (Schümer 2006)⁴. Im Fall von Finnland kommt erschwerend hinzu, dass sich die Bildungspolitik im Verlauf der 1990er-Jahre erheblich verändert hat und nicht festzustellen ist, wie schnell und konsequent die einzelnen Ziele der Reformen verwirklicht wurden und wie groß die regionalen Unterschiede dabei waren. Auch unabhängig davon ist die Auseinandersetzung mit dem finnischen Modell von Chancengleichheit im Bildungswesen aber von Interesse, nicht zuletzt

2 Aus Gründen der Lesbarkeit stehen die Bezeichnungen „Schüler“ und „Lehrer“ jeweils für beide Geschlechter.

3 Von dieser Politik profitieren auch die Einwanderer. Ihr Anteil an der Bevölkerung Finnlands betrug im Jahr 2006 2,2 Prozent; in PISA 2006 stellten sie 1,5 Prozent der finnischen Schüler (OECD 2007, Vol. 2, S. 94). Im vorliegenden Text werden Probleme der Integration von Schülern aus Einwandererfamilien nicht gesondert behandelt: Schüler mit kognitiven, sozialen oder emotionalen Schwierigkeiten werden in Finnland intensiv gefördert, gleichgültig woher sie stammen. Neueinwanderer erhalten ein halbes Jahr Vorbereitungsunterricht.

4 Overesch (2007), die das positive Abschneiden Finnlands als Ergebnis der finnischen Bildungspolitik darstellt, kommt gegen Ende ihrer Analysen ebenfalls zu dem Schluss, dass die Verwirklichung bildungspolitischer Ziele von vielen (z.B. geografischen, historischen und kulturellen) Kontextbedingungen abhängt.

weil sie unseren Blick für die Bedeutung von Kontextbedingungen bildungspolitischer Maßnahmen schärfen kann.

1. Verankerung des Gleichheitsprinzips in der Religion, der Kultur und der Sozialpolitik Finnlands⁵

Finnland war noch im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts ein Teil Schwedens. Allgemeine Bildung begann hier mit der Alphabetisierung der Bevölkerung nach der Reformation. Der protestantischen Lehre entsprechend sollte jeder Christ die Bibel lesen können, und deshalb sorgte die Kirche dafür, dass Unterricht im Lesen stattfand. Anfangs rekrutierte sie lesekundige Freiwillige, die für einige Wochen in ein Dorf gingen, ihre Schüler in einem der Häuser unterrichteten und dann ins nächste Dorf weiter zogen. Später wurden Schulen von der Kirche eingerichtet. Welche Bedeutung dem Lesen in Finnland beigemessen wurde, zeigt eine bischöfliche Anordnung von 1620, nach der Jugendliche nur konfirmiert werden oder heiraten konnten, wenn sie lesen gelernt hatten. Nach dem Kirchenrecht von 1686 wurden zur Feststellung ihrer Fähigkeiten einmal im Jahr Prüfungen abgehalten, deren Ergebnisse in die Kirchenbücher eingetragen wurden. Wer nicht lesen oder die Fragen zum Katechismus nicht beantworten konnte, wurde öffentlich bestraft, musste z.B. im Schandstock sitzen, und konnte die Sakramente nicht empfangen. Das Kirchenrecht galt für alle Mitglieder der Gemeinde, d.h. für Männer *und* Frauen, für Jungen *und* Mädchen, und führte dazu, dass der Anteil der Analphabeten in Finnland schon lange vor der Einrichtung öffentlicher Schulen sehr gering war. Sicher hat dazu auch ein Beschluss des schwedischen Königs aus dem Jahr 1723 beigetragen, nach dem Eltern Geldstrafen zu erwarten hatten, wenn sie nicht dafür sorgten, dass ihre Kinder lesen lernten. 1866 beschloss das finnische Parlament die Einführung staatlicher Schulen; der Unterricht im Lesen blieb aber noch lange Aufgabe der Kirche und der Familie, denn die Schulen nahmen anfangs nur Kinder auf, die bereits lesen konnten. Erst 1921, nachdem Finnland unabhängig geworden war, wurde gesetzlich geregelt, dass jedes Kind einen *Anspruch* auf Grundschulunterricht hat. Der Tradition gemäß fühlten sich die Eltern jedoch nach wie vor für den Leseunterricht verantwortlich: Kinder zur Schule zu schicken, die noch nicht lesen konnten, wurde geradezu als Missbrauch der öffentlichen Einrichtung betrachtet.

Der Gedanke allgemeiner Bildung ist nicht nur aus religiösen sondern auch aus nationalpolitischen Gründen fest in der finnischen Kultur verankert. Finnland war rund 650 Jahre lang ein Teil Schwedens; 1809 wurde es ein Großherzogtum unter russischer Herrschaft, besaß nun aber weitgehende Autonomie. Finnland hatte eine eigene Verfassung und

5 Die Ausführungen in Teil 1 basieren im Wesentlichen auf Beiträgen von Linnakylä (2004) und Sarjala (2008) zur Alphabetisierung Finnlands, von Bohn (2005), Hecker-Stampehl (2005) und Siljander (2007) zur nationalen Sprach- und Kulturpolitik und von Bohn (2005), Matthies (2004) und Siljander (2005, 2007) zur ökonomischen Entwicklung und zur Sozialpolitik.

eine eigene Regierung, ein eigenes Parlament und ein eigenes Rechtssystem und war wirtschaftlich autonom. Die Verwaltung des Landes war ausschließlich Finnen und Finnlandschweden vorbehalten; das Schwedische blieb Amtssprache, und die Lutherische Kirche blieb Staatskirche. Unter diesen Bedingungen entwickelte sich nach und nach ein finnisches Nationalbewusstsein. In den Prozess der Ausbildung einer nationalen Identität waren alle Stände des Landes eingeschlossen: der Adel, die Geistlichkeit, das Bürgertum und die Bauern, die übrigens von alters her frei und im Besitz ständischer Rechte waren. Da die finnische Sprache vorwiegend von den Bauern gesprochen wurde, und da es eine finnische Volkskultur eigentlich nur bei den Bauern gab, fand man die Wurzeln des Finnentums im Bauernstand und nicht in der adligen oder bürgerlichen Oberschicht. Die Sprache und Kultur der Bauern waren demnach von großer Bedeutung für das im Sinne Herders als Sprachgemeinschaft definierte finnische Volk.

1863 verfügte Zar Alexander II., dass das Finnische gleichberechtigte Amtssprache neben dem Schwedischen sein sollte. Diese Sprachpolitik wurde von der finnisch-nationalen Bewegung begrüßt. Einer ihrer prominentesten Vertreter war der Philosoph und Staatsmann Snellman. In der Annahme, dass Finnland sich am besten zwischen Schweden und Russland behaupten könne, wenn möglichst viele Finnen gebildet waren und sich als Finnen verstanden, betrieb er die Einrichtung finnischsprachiger Schulen und die Herausgabe finnischsprachiger Zeitungen. Da Bildung für ihn auch eine Grundbedingung für die Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte war, forderte er, dass der Staat als Repräsentant des Volkes dafür sorgen solle, dass *alle* Schichten der Bevölkerung Bildungsmöglichkeiten hatten. Vermutlich auf Snellmans Betreiben wurde 1866 das bereits erwähnte Gesetz verabschiedet, das die Kommunen zur Einrichtung öffentlicher Schulen verpflichtete. Ab 1875 waren dann alle Sieben- bis Neunjährigen schulpflichtig, sofern sie noch nicht lesen konnten; Schreiben und Sachkenntnisse gehörten damals noch nicht zur allgemeinen Bildung. Das Lesekönnen, vor allem das „Zwischen-den-Zeilen-lesen-Können“ erhielt für die nationale Bewegung noch größere Bedeutung, als unter Alexander III. 1883 damit begonnen wurde, Russisch als Amtssprache einzuführen und Finnland zu russifizieren. Unter Nikolaus II. wurden die Bemühungen zur Integration Finnlands ins russische Reich erheblich verstärkt. Diese Periode endete mit der Oktoberrevolution und der Unabhängigkeitserklärung Finnlands. Das Lesen national bedeutsamer und für die Teilhabe am sozialen Leben funktionaler Texte behielt in finnischen Schulen aber bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg einen hohen Stellenwert.

Finnland war damals noch eines der ärmsten Länder Europas. Obwohl es seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Papiermühlen, Baumwollspinnereien und Eisenhütten gab, war das Leben der Bevölkerung bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts weitgehend von der Land- und Forstwirtschaft bestimmt. Die Bauern hatten als Träger der finnischen Sprache und Kultur ein relativ hohes Ansehen, ihr Stand war aber in sich stark geschichtet. Neben Bauern, die ihren eigenen Grund und Boden bewirtschafteten, gab es Kätner, die ihr Land von besitzenden Bauern gepachtet hatten und als Gegenleistung auf deren

Höfen arbeiten mussten. Viele von ihnen lebten am Rande der Not und waren sozial der Schicht der Landarbeiter vergleichbar, die auf den größeren Höfen arbeiteten. Die unterste Schicht der Bauern bildeten die Tagelöhner. Die besitzlosen Schichten machten Ende des 19. Jahrhunderts etwa zwei Drittel der finnischen Bevölkerung aus und stellten ein erhebliches Konfliktpotenzial dar. Erst als Finnland unabhängig geworden war, wurden das „Kätnergesetz“ und das „Kolonisationsgesetz“ verabschiedet, Gesetze, die dem Staat die Möglichkeit gaben, privates Land einzuziehen, es weit unter dem Verkehrswert an besitzlose Bauern zu verkaufen und ihnen zinsgünstige Darlehen zu gewähren. Durch diese umfassende Bodenreform wurden die sozialen Probleme weitgehend entschärft. Das gilt auch für die Landbeschaffungsgesetze der 1940er-Jahre, die zur ökonomischen Integration der rund 400.000 Finnen erforderlich waren, die Ende des Zweiten Weltkriegs ihre Heimat in Karelien verlassen mussten. Seit den 1960er und 1970er-Jahren wird der Ausgleich ökonomischer Unterschiede mittels progressiver Einkommenssteuern und staatlicher Sozialleistungen fortgesetzt. Dabei achtet man im Allgemeinen darauf, dass die finanziellen Zuwendungen des Staats die Bildung und soziale Integration der Bevölkerung fördern. Beispielsweise werden staatliche Zuschüsse zum Bau von Mietwohnungen unter der Bedingung gewährt, dass die Neubauten sozial ausgeglichen belegt werden, und Mütter bekommen die Grundausstattung für ihre Neugeborenen vom Staat, wenn sie regelmäßig an der Mütterberatung teilnehmen.

Aufgrund der Bodenreformen gab es eine Vielzahl kleiner Höfe, von denen etliche in den 1960er-Jahren unrentabel wurden. Ein beträchtlicher Teil der ländlichen Bevölkerung sah sich daher gezwungen, in den Städten Arbeit zu suchen oder auszuwandern. Bis Anfang der 1970er-Jahre ging fast eine halbe Million Finnen ins Ausland, in der Regel nach Schweden oder Kanada. Das war für ein Land mit damals 4,5 Millionen Einwohnern sehr viel und forderte zum Nachdenken über die weitere wirtschaftliche Entwicklung heraus. Finnland hatte nur einen Weg, nämlich sein Wirtschaftswachstum dadurch zu fördern, dass das Qualifikationsniveau der Bevölkerung entscheidend angehoben wurde. Das bisherige zweigliedrige Schulsystem schien im Hinblick auf die stärkere Industrialisierung des Landes, die Rationalisierung der Produktion und die Ausweitung des Dienstleistungssektors nicht länger funktional. In den 1960er-Jahren gab es die ersten Überlegungen zu seiner Abschaffung und zur Herstellung gleicher Bildungschancen für alle Heranwachsenden.

2. Verwirklichung von Chancengleichheit im Schulwesen⁶

Die Einführung von Gesamtschulen wurde nicht nur als Möglichkeit verstanden, Begabungsreserven zu nutzen und dadurch langfristig die Wirtschaftskraft des Landes zu stärken und den allgemeinen Wohlstand zu fördern, sondern sie wurde auch sozial-

⁶ Die Darstellung in Teil 2 stützt sich in erster Linie auf Beiträge von Juva (2008), Linnakylä (2004), Mikkola (2008), der OECD (2005), von Sarjala (2008) und Siljander (2005, 2007).

politisch begründet: In Finnland wurde – ebenso wie in anderen europäischen Ländern – Bildung als Bürgerrecht diskutiert und gefordert, das Bildungswesen zu demokratisieren und die soziale Integration der Gesellschaft voranzutreiben. Die Einführung der Gesamtschule, d.h. die Verlängerung der Grundschulzeit auf neun Jahre, war Teil einer viel umfassenderen Bildungsreform, zu der auch Umstrukturierungen der Berufsbildung und der Hochschulbildung sowie neue Formen der Erwachsenenbildung gehörten. Die Ziele der Reform waren – laut Schulgesetz von 1968 – die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungswesen, die Anhebung des Bildungsniveaus mit Hilfe später externer Differenzierung und später Spezialisierung, die Gewährleistung der Kontinuität von Bildungsprozessen durch das Vermeiden von Sackgassen und die Beseitigung von Lernschwierigkeiten durch entsprechende Fördermaßnahmen, und zwar auf allen Stufen des Bildungssystems. Hinsichtlich der Ziele und Prinzipien unterschied sich die Bildungsreform in Finnland kaum von den Reformen, die damals auch in anderen OECD-Ländern durchgeführt wurden. In Finnland wurden sie aber konsequenter verwirklicht, d.h. die Ziele wurden sehr gewissenhaft in konkrete Nahziele für die einzelnen Bildungsbereiche und Institutionen übersetzt, und es wurde zentral überwacht, mit welchem Erfolg man sich auf den einzelnen Bildungsstufen um ihre Verwirklichung bemühte. Außerdem wurde das Prinzip der Chancengleichheit im Verlauf der Jahre immer radikaler interpretiert und es kam zu einer ebenso radikalen Veränderung des pädagogischen Denkens.

Um die Schüler auf die Gesamtschule vorzubereiten, wurden zunächst die Lehrpläne der beiden noch bestehenden Schulformen vereinheitlicht und verschiedene Formen der sozialen Unterstützung und des Nachhilfeunterrichts in den Schulen eingeführt. 1972 wurde dann mit dem Aufbau der Gesamtschule begonnen, und zwar im dünn besiedelten Norden, wo Schulschließungen drohten und der Widerstand gegen die – in der Regel etwas wohnortnähere – Gesamtschule daher am geringsten war. Erst im Schuljahr 1977/78 waren auch in Südfinnland die letzten Schulen des bisherigen Parallelschulsystems in Gesamtschulen umgewandelt. Der Preis für die neue Schulstruktur waren erstens nach Leistung differenzierter Unterricht in Englisch, Mathematik und den Naturwissenschaften und zweitens eine Verstärkung der zentralen staatlichen Kontrolle, insbesondere der Kontrolle der Lehrpläne.

In der Anfangsphase der Gesamtschulentwicklung bedeutete Gleichheit der Bildungschancen lediglich Gleichheit der Startchancen für alle Heranwachsenden – unabhängig vom Wohnort, dem Geschlecht, der Nationalität, der sozialen Stellung oder dem Einkommen ihrer Eltern. Später verstand man darunter, dass Gleichheit gefördert werden sollte, ja, dass Bildungsprozesse so zu organisieren waren, dass möglichst alle Schulpflichtigen die gleichen Erfolgchancen hatten. Aus diesem Grund wurde bereits 1984 der leistungsdifferenzierte Unterricht wieder abgeschafft und der Lehrplan noch einmal grundlegend revidiert, und zwar wurde den Kernfächern größere Bedeutung beigemessen und eine Konzentration der Unterrichtsinhalte und der Leistungsanforderungen auf das Wesentliche vorgenommen. Ferner bemühte man sich

verstärkt um die Beseitigung von Lernschwierigkeiten. Heute gehören sowohl vorbeugende Maßnahmen wie kleine Klassen zu diesen Bemühungen als auch die sonderpädagogische Betreuung schwacher Schüler, Förderunterricht bei temporären Leistungsausfällen, kostenlose Nachhilfe nach längeren Fehlzeiten und die Einrichtung der Schülerfürsorge.

An jeder Gesamtschule gibt es einen „Ausschuss für Schülerfürsorge“, der mindestens einmal pro Woche tagt und berät, wie Schülern mit kognitiven, sozialen oder emotionalen Problemen geholfen werden könne. Der Ausschuss besteht aus dem Schulleiter, ein oder zwei Lehrern, einem Sonderpädagogen und einem Elternvertreter; dazu kommen der Schulpsychologe, der für soziale Probleme zuständige Kurator und die Krankenschwester, die die Schule betreuen, und – in Schulen mit den Klassen 7 bis 9 – ein Schullaufbahnberater. Falls erforderlich, wird auch ein praktischer Arzt oder ein Neurologe hinzugezogen. Der Ausschuss versucht, die Ursachen der Lernschwierigkeiten eines Schülers herauszufinden, und entwickelt einen Plan zu seiner optimalen Förderung und zur Kooperation mit seinem Elternhaus. Im Abstand von vier Wochen wird der Erfolg der Maßnahmen diskutiert und die Art der weiteren Förderung des Schülers besprochen. Wenn sich seine Schwächen trotz aller Bemühungen nicht beheben lassen, wird ein individueller Lehrplan mit geringeren Anforderungen für ihn entwickelt. Klassenwiederholungen sind nicht vorgesehen, kommen – meist auf Wunsch der Eltern – aber gelegentlich vor. Im Fall der 15-Jährigen, die 2003 an PISA teilnahmen, waren es 2,3 Prozent, in Deutschland 23 Prozent (OECD 2004, S. 262).

Die Leistungsbeurteilung der Schüler ist auf das Konzept der individuellen Förderung abgestimmt. In den ersten vier Schuljahren gibt es grundsätzlich nur verbale Beurteilungen; später *können* und ab Klasse 7 *müssen* Noten gegeben werden. Die verbalen Beurteilungen sind Entwicklungsberichten vergleichbar, denn es wird darauf verzichtet, die Schüler an den Leistungen ihrer Mitschüler zu messen. Auch die Noten erfüllen anfangs keine Selektionsfunktion. Vielmehr ist bei der Benotung auf individuelle Problemlagen Rücksicht zu nehmen, damit die Schüler nicht entmutigt werden: “It is essential that a child’s achievements be examined positively, emphasizing things that a child already can do rather than what he [or she] does not yet master” (Linnakylä 2004, S. 212). Prüfungen gibt es in der Gesamtschule nicht; die Noten im Abschlusszeugnis sind aber von Bedeutung für die Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe. Sie wird mit dem Abitur abgeschlossen, der einzigen Prüfung im gesamten finnischen Schulwesen.

Das Programm zur Herstellung gleicher Erfolgchancen konnte nur entwickelt werden, weil sich das pädagogische Denken in Finnland seit dem Ende der 1960er-Jahre radikal geändert hatte. Nach und nach hatte man sich von differenzialpsychologischen Erklärungen interindividueller Unterschiede distanziert und nach soziologischen Erklärungen für gute oder schlechte Schülerleistungen gesucht. Anstatt sich von Intelligenzmessungen, Begabungsprofilen und Persönlichkeitsmerkmalen leiten zu las-

sen, konzentrierte man sich auf das Lehrerhandeln und die Struktur der Lehrer-Schüler-Interaktionen. Die Diskussionen über die Gestaltung günstiger Lernsituationen waren stark vom Konzept des „mastery learning“ beeinflusst. Es basiert auf der Annahme, dass die allermeisten Schüler alles lernen können, wenn man nur das Lernmaterial entsprechend aufbereitet und ihnen die für sie persönlich erforderliche Lernzeit zugesteht. Nach dieser Theorie sind gute oder schlechte Leistungen nicht den Schülern allein zuzuschreiben, sondern für deren Erfolge oder Misserfolge sind die von den Lehrern hergestellten Lernsituationen mitverantwortlich. Dementsprechend müssen hohe Anforderungen an das didaktische und methodische Können der Lehrer gestellt werden.

Der Lehrerberuf ist in Finnland trotz schlechter Bezahlung sehr attraktiv: Bislang konnten nur 10 bis 15 Prozent der Bewerber zum Studium zugelassen werden. Seit der Einführung der Gesamtschule werden alle Lehrer an den Universitäten ausgebildet, die aber die traditionelle einphasige Lehrerbildung der Seminare übernommen haben. Dahinter steht die Befürchtung, dass Studenten, die sich auf der Universität vorwiegend ihren Fachstudien widmen, dadurch fachspezifisch sozialisiert werden, und dass die anschließende schulpraktische Ausbildung nichts mehr daran ändert, dass sie ihren Unterricht aus der Perspektive ihres Fachs planen, anstatt die Perspektive der Schüler einzunehmen. Wer seine Fachstudien ernsthaft betrieben habe, glaube, die Schüler müssten den Lehrer verstehen; dabei sei es ebenso wichtig, dass der Lehrer die Schüler verstehe. Dieser Philosophie entsprechend stehen pädagogische, soziologische und psychologische sowie fachdidaktische Studien im Zentrum der Ausbildung der „Klassenlehrer“, die die Klassen 1 bis 6 unterrichten. Sie müssen kein Schulfach studieren, denn man geht davon aus, dass die für das Bestehen des Abiturs erforderlichen Kenntnisse für den Unterricht in den Klassen 1 bis 6 ausreichen. Viele Studenten wählen aber Schulfächer als Nebenfächer, von denen zwei obligatorisch sind. Neuerdings gibt es auch die Möglichkeit der Schwerpunktbildung, also z.B. Technologie oder Englisch intensiver zu studieren. Wer auf der Sekundarstufe I oder II unterrichten möchte, studiert zwei oder drei Schulfächer und wird „Fachlehrer“. Pädagogik, Soziologie, Psychologie und die Didaktik der gewählten Fächer spielen bei der Fachlehrerausbildung aber ebenfalls eine große Rolle.

Die Bewerber um einen Studienplatz in der Lehrerbildung werden in Finnland einer strengen Auslese unterworfen. Sie findet in zwei Phasen statt: In der nationalen ersten Phase werden Punkte vergeben für die Noten im Abitur und im Abschlusszeugnis der gymnasialen Oberstufe, für frühere Studienleistungen und fachrelevante berufliche Erfahrungen. Aufgrund ihrer Punktzahl werden rund 40 Prozent der Bewerber ausgewählt, die sich dann in der zweiten Phase universitätsinternen Prüfungen unterziehen müssen. In Helsinki müssen sie erstens eine schriftliche Prüfung ablegen: Sie besteht in der Auseinandersetzung mit einem pädagogischen Text, der vorab bekannt gegeben wird. Zweitens wird getestet, ob sie sich für den Lehrerberuf eignen, z.B. ausreichend motiviert und belastbar sind. Drittens müssen sie eine Lehrprobe halten. Dieses Ausleseverfahren führt dazu, dass sich viele Interessenten schon vor ihrer Bewerbung

um einen Studienplatz mit dem Lehrerberuf auseinandersetzen, pädagogische Literatur lesen und sich als Schulhelfer mit der Schul- und Unterrichtspraxis vertraut machen.

3. Gefährdung der Chancengleichheit durch neoliberale Schulreformen⁷

Finnische Bildungsexperten sind der Überzeugung, dass das Niveau der Lehrerbildung, die Einführung der Gesamtschule und die intensiven Bemühungen um Erfolgchancengleichheit erheblich dazu beigetragen haben, dass das Land in den internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre so gut abgeschnitten hat (z.B. Välijärvi u.a. 2002). Man weiß, dass kleine Klassen, schulischer Förder- und Nachhilfeunterricht, die sonderpädagogische Betreuung von Schülern und die Arbeit der Schülerfürsorge sehr viel Geld kosten. Man war sich bislang aber immer einig, dass Investitionen in allgemeine Bildung gerechtfertigt sind und nicht nur dem einzelnen Schüler, sondern langfristig auch der Wohlfahrt des ganzen Landes zugute kommen. Inzwischen ist dieser Konsens nicht mehr vorhanden.

Ende der 1980er-Jahre wurde in Finnland Kritik am Bildungswesen laut: Es sei viel zu teuer und keineswegs effizient und fördere nicht den Unternehmergeist, den die finnische Wirtschaft brauche, um international wettbewerbsfähig zu werden. Die kritischen Stimmen mehrten sich, als Finnland nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion in eine tiefe ökonomische Krise geriet. Unter dem Einfluss von Unternehmerverbänden kam es zu grundsätzlichen bildungspolitischen Diskussionen, die nun freilich ganz andere Themen hatten als in den 1960er-Jahren. Damals ging es um Bildung als Bürgerrecht, um die soziale Integration der Gesellschaft und die Sicherung des allgemeinen Wohlstands. Nun stand die Frage im Vordergrund, wie man die Kosten für Bildung reduzieren und sich trotzdem in der internationalen Wirtschaft behaupten könne. Chancengleichheit im Sinn eines Ausgleichs unterschiedlicher Startchancen stand nicht mehr zur Debatte, sondern eine faire, den individuellen Fähigkeiten entsprechende Verteilung von Bildungschancen und Möglichkeiten der Begabtenförderung. Schließlich gab es auch Bestrebungen, den Erfolg der schulischen Arbeit zu evaluieren und auf die frühere staatliche Schulaufsicht zu verzichten.

Von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt kam es nach und nach zu erheblichen Veränderungen im Bildungswesen, von denen etliche, aber nicht alle, in den Lehrplänen von 1994 und im Schulgesetz von 1998 festgeschrieben wurden (Basic Education Act 1998). Einige Neuerungen im Geist des Neoliberalismus wie die freie Schulwahl erhielten keine gesetzliche Grundlage, da Eltern und Lehrer sich erfolgreich gegen sie zur Wehr

⁷ Das Schulgesetz, das die neoliberalen Schulreformen regelt, liegt in englischer Übersetzung vor (Basic Education Act 1998). Darstellungen und Interpretationen der Reformen finden sich vor allem bei Ahonen (z.B. 2000, 2001 und 2006).

setzten. Im Übrigen wurden nach heftigen Debatten im Parlament auch Regelungen ins Schulgesetz aufgenommen, die der tradierten egalitären Politik des Landes verpflichtet sind, z.B. die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschulen oder die Beschränkung der Möglichkeiten zur Einrichtung von Privatschulen.

Die folgenreichste gesetzlich geregelte Veränderung im Bildungswesen war und ist, dass die zentrale staatliche Kontrolle des Schulwesens zugunsten von mehr Autonomie der Verwaltungsbezirke und Schulen aufgegeben bzw. durch Wettbewerbssteuerung und Evaluation der schulischen Arbeit ersetzt wurde. Das heißt:

- Die staatlichen Zuschüsse zu den Aufwendungen der Bezirke für Bildung, Gesundheit und Soziales werden heute *en bloc* gewährt, und es bleibt den Bezirken überlassen, wie sie ihre Mittel auf die drei Bereiche aufteilen und in welchem Umfang sie Entscheidungen über ihre Verwendung an die Schulen delegieren wollen.
- Statt der früheren Schulaufsicht gibt es Evaluationen der schulischen Arbeit durch die Oberste Schulbehörde, die an Schul- bzw. Schülerstichproben die Ergebnisse der schulischen Arbeit untersucht. Die Befunde werden mit den Schulen besprochen, aber nicht veröffentlicht.
- Die staatlichen Lehrpläne wurden in relativ kurze Rahmenpläne umgewandelt, die in erster Linie die Lernziele festlegen, die inhaltliche Ausgestaltung aber weitgehend den Bezirken überlassen. Diese können den Schulen Mitbestimmung in curricularen Fragen gewähren oder curriculare Entscheidungen an sie delegieren.
- Die Stundentafeln wurden verändert und geben nun der Mathematik, den Naturwissenschaften und den Fremdsprachen mehr Gewicht. Außerdem wurden Wahlpflichtfächer eingeführt: In der Gesamtschule machen sie zur Zeit 20 Prozent des Unterrichts aus und in der gymnasialen Oberstufe 40 Prozent.
- Die Aufteilung der Verwaltungsbezirke in Schuleinzugsbereiche wurde schon früh den Bezirken überlassen. Wo in den Städten relativ große Einzugsbereiche gebildet wurden, hatten Eltern und Schüler faktisch freie Schulwahl. Laut Schulgesetz ist ihre Freiheit heute wieder eingeschränkt, und zwar dadurch, dass jeder Schüler das Recht zum Besuch der Schule in seiner Nachbarschaft hat.
- Die Schulen haben die Möglichkeit, eigene fachliche Profile zu bilden und bekommen die finanziellen Mittel nach der Zahl ihrer Schüler zugewiesen. Beide Regelungen führen zu einem Wettbewerb der Schulen um Schüler.

Die Neuerungen verletzen das bis dahin gültige Prinzip der Chancengleichheit. Erwartungsgemäß hat die Autonomie der Verwaltungsbezirke in der Verwendung der finanziellen Mittel zu Unterschieden zwischen den Bezirken in den Bildungsausgaben

geführt. Aus Kostengründen wurden viele kleine Schulen geschlossen, die Klassenfrequenzen in etlichen Schulen erhöht und die Zahl der Unterrichtsassistenten und Sonderpädagogen verringert. Dementsprechend wird heute weniger Förder- und Nachhilfeunterricht erteilt, und die sonderpädagogische Betreuung der Schüler hat sich verschlechtert. Da auf dem Land oft weniger Mittel zur Verfügung stehen und andere Prioritäten gesetzt werden als in den Städten, kommt es zu einem Stadt-Land-Gefälle in der pädagogischen Versorgung der Heranwachsenden. Außerdem führen die Profilbildung der Schulen und die Wahlfreiheit von Eltern und Schülern zu einer Differenzierung der Schulen hinsichtlich der Leistungen und der sozialen Herkunft der Schüler. Ersten Untersuchungen zufolge machen in den Städten 20 bis 40 Prozent – in Helsinki sogar 48 Prozent – der Schüler von der Möglichkeit Gebrauch, eine andere als ihre Nachbarschaftsschule zu besuchen (Seppänen 2003, S. 519). Dies führt zu großen sozialen Unterschieden in der Schülerschaft der Schulen und langfristig zur Entstehung von Elite- und Restschulen. Im Übrigen bilden sich auch in den Schulen unterschiedliche Lernmilieus heraus, da die Schüler nach ihren Wahlpflichtfächern in Klassen eingeteilt werden, die Wahl der Fächer aber eng mit ihren Leistungen und mit dem Bildungsniveau und den Bildungsaspirationen ihrer Eltern zusammenhängt.

Alles in allem haben sich die Lernbedingungen in finnischen Schulen in den vergangenen Jahren verschlechtert. Verglichen mit den Verhältnissen in den meisten anderen OECD-Ländern sind sie aber immer noch außerordentlich günstig. Das mag einer der Gründe dafür sein, dass Finnland bei den internationalen Schulleistungsuntersuchungen nach wie vor sehr gut abschneidet (Kivirauma/Ruoho 2007). Obwohl sich an den Ergebnissen dieser Studien keine – oder noch keine – negativen Auswirkungen der neoliberalen Schulpolitik ablesen lassen, wird diese Politik von all jenen Finnen mit großer Sorge betrachtet, die das Schulgesetz von 1968 befürwortet und seine radikale Auslegung gutgeheißen haben (z.B. Rinne/Kivirauma/Simola 2002; Simola/Rinne/Kivirauma 2002; Ahonen 2006). Ihnen ist bewusst, dass der durch das Gesetz von 1998 sanktionierte Wettbewerb zwischen Schulen und Schülern Gewinner *und* Verlierer hat, also die Ungleichheit der Bildungs- und Lebenschancen verstärkt und damit auch die soziale Integration gefährdet, die für eine demokratische Gesellschaft so wichtig ist.

Literatur

- Ahonen, S. (2000): What happens to the common school in the market?. In: Journal of Curriculum Studies 32, H. 4, S. 483-493.
- Ahonen, S. (2001): The end of the common school? Change in the ethos and politics of education in Finland towards the end of the 1900s. In: Ahonen, S./Rantala, J. (Hrsg.): Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries 1859-2000. Helsinki: Studia Fennica. Historica 1, S. 175-203.
- Ahonen, S. (2006): Who is running school politics? The agents of the transformation of the common school in Finland. In: Lazaro M.H./Jones, G./Rantala, J. (Hrsg.): Enacting

- equity in education. Towards a comparison of equitable practices in different European local contexts. Helsinki: University of Helsinki. S. 118-131.
- Basic Education Act 1998. URL: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>; Zugriffsdatum: 12.02.2009.
- Bohn, I. (2005): Finnland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.
- Hecker-Stampehl, J. (2005): Nation-state and cultural diversity in Finland. In: Blaschke, J. (Hrsg.): Nation-state-building process and cultural diversity. Berlin: Edition Parabolis, S. 99-125.
- Juva, S. (2008): Das finnische Bildungssystem im Überblick. In: Sarjala, J./Häkli, E.: a.a.O., S. 58-78.
- Kivirauma, J./Ruoho, K. (2007): Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. In: Review of Education 53, S. 283-302.
- Linnakylä, P. (2004): Finland. In: Döbert, H./Klieme, E./Sroka, W. (Hrsg.): Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results. Münster: Waxmann, S. 150-218.
- Matthies, A.-L. (2004): Wo ein Rad ins andere greift. Wie sich Wirtschaft, Bildung und Familienpolitik in Finnland gegenseitig auf die Sprünge helfen. In: Perspektive 21, H. 24, S. 31-46.
- Mikkola, A. (2008): Lehreraus- und -fortbildung in Finnland. In: Sarjala, J./Häkli, E.: a.a.O., S. 181-194.
- OECD (2004): Lernen für die Welt von Morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD.
- OECD (2005): Equity in Education. Thematic Review: Finland. Paris: OECD.
- OECD (2007): PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Vol. 2. Paris: OECD.
- Overesch, A. (2007): Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst – Deutschland und Finnland im Vergleich. Münster: Waxmann.
- Rinne, R./Kivirauma, J./Simola, H. (2002): Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. In: Journal of Education Policy 17, H. 6, S. 643-658.
- Sarjala, J. (2008): Zur Geschichte des finnischen Schulwesens. In: Sarjala, J./Häkli, E.: a.a.O., S. 41-57.
- Sarjala, J./Häkli, E. (Hrsg.) (2008): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schümer, G. (2006): Zur bildungspolitischen Bedeutung internationaler Schulleistungsstudien. In: Brinkmann, C./Koch, S./Mendius, H.G. (Hrsg.): Wirkungsforschung und Politikberatung – eine Gratwanderung?. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 300, S. 245-273.
- Seppänen, P. (2003): Patterns of 'public-school markets' in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. In: Journal of Education Policy 18, H. 5, S. 513-531.
- Siljander, P. (2005): Bildung und Wohlfahrtsstaat. Faktoren des erfolgreichen Schulsystems in Finnland. In: Die Deutsche Schule 97, H. 4, S. 432-447.
- Siljander, P. (2007): Education and 'Bildung' in modern society – developmental trends of Finnish educational and sociocultural processes. In: Jakku-Sihvonen, R./Niemi, H. (Hrsg.): Education as a societal contributor. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 71-89.
- Simola, H./Rinne, R./Kivirauma, J. (2002): Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. In: Scandinavian Journal of Educational Research 46, H. 3, S. 247-264.

Väljjarvi, J./Linnakylä, P./Kupari, P./Reinikainen, P./Arffman, I. (2002): The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Gundel Schümer, Dr., bis 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, seither im Ruhestand.

Anschrift: Charlottenburger Str. 11, 14169 Berlin
E-Mail: gundel.schuemer@online.de

WAXMANN

Anne Overesch

Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst

Diese Studie untersucht die Entscheidungen und Ergebnisse der Schulpolitik in Deutschland und dem PISA-Sieger Finnland. Die Analyse dringt dabei weitaus tiefer als es dem PISA-Diskurs bislang gelingt, weil sie nach der Verantwortlichkeit der Politik fragt. Finnland war bei dem Schülerleistungsvergleich wiederholt Spitzenreiter. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass das Erfolgsgeheimnis in einem außergewöhnlich breiten Konsens von Politik und Gesellschaft liegt. Wechselnde Regierungskoalitionen hielten an einem umfassenden Modernisierungsprogramm fest. Demgegenüber entspricht das mittelmäßige PISA-Ergebnis Deutschlands der politischen Leistungsbilanz: Die Studie zeigt anhand der Länder Bayern, Sachsen, Hessen, Niedersachsen und Brandenburg, warum die Schulpolitik im Jahrzehnt vor der ersten PISA-Studie wesentliche Probleme verkannte und sich Reformen verschloss. Das Politikfeld diente den Parteien stattdessen dazu, sich in Grundsatztretereien voneinander abzugrenzen.



Anne Overesch

Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst

Deutschland und Finnland im Vergleich?

Internationale
Hochschulschriften, Band 492,
2007, 352 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-1837-0

Waxmann Verlag GmbH

Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0

Fax: 02 51 / 2 65 04-26

E-Mail: order@waxmann.com

www.waxmann.com

Karl Heinz Gruber

„Echte“ und Pseudo-Gesamtschulen

Eine Skizze der in den vergangenen vierzig Jahren europaweit durchgeführten Reformen der Sekundarstufe I samt einigen Anmerkungen zum deutschsprachigen Reformdiskurs

Zusammenfassung

Während die Mehrzahl der europäischen Länder in den vergangenen Jahrzehnten die traditionelle („alteuropäische“), selektive, mehrgliedrige Sekundarstufe I durch Gesamtschulsysteme ersetzt hat, halten Deutschland und Österreich am euphemistisch „gegliedert“ genannten Schulsystem fest. Die deutschen Gesamtschulen entsprechen nicht den Kriterien, die für diese Schulform gelten, und müssen daher als Pseudo-Gesamtschulen bezeichnet werden. Der Vorschlag, die deutsche Mehrgliedrigkeit durch Zweigliedrigkeit zu ersetzen, dürfte angesichts der Probleme des seit Jahrzehnten existierenden zweigliedrigen österreichischen Schulsystems wenig erfolgversprechend sein.

Schlüsselwörter: Strukturreform, Gesamtschule, selektives Schulsystem, Ungleichheit der Bildungschancen, Pseudo-Gesamtschulen, Zweigliedrigkeit

“Real” and Pseudo Comprehensive Schools

A Sketch of the Europe-wide Implementation of Reforms of the Lower Secondary Educational System During the Last Forty Years, Including some Remarks About the Reform Discourse in Germany and Austria

Abstract

While the majority of the European countries has replaced the traditional (“old European”), selective, subdivided lower secondary educational system by comprehensive schools during the last decades, Germany and Austria cling to the euphemistically so-called “subdivided” system. German comprehensive schools do not meet the criteria which have been established for this type of school and must therefore be called “pseudo”-comprehensive schools. The proposal to replace the German system by a binary one will be hardly promising if one regards the problems of the Austrian school system which has already been binary for decades.

Keywords: reform of the structure of lower secondary education, comprehensive school, selective schooling, inequality of educational opportunity, pseudo-comprehensive schools, binary system of lower secondary education

1. Vorbemerkung

Aus internationaler Perspektive ist die Frage nach der Notwendigkeit einer Strukturreform der Sekundarschulen ein Anachronismus. Die meisten OECD-Länder, darunter Australien, Frankreich, Italien, Japan, Kanada, alle skandinavischen Länder und Spanien, haben die „alteuropäische“, früh selektierende Sekundarschulorganisation zum Teil schon vor Jahrzehnten durch Gesamtschulsysteme ersetzt (vgl. Leschinsky/Mayer²1999). Deutschland und Österreich halten hingegen an der Auslese am Ende der Grundschule und an der Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe I fest. In beiden Ländern ist man sich zwar des Abweichens vom OECD-„Mainstream“ bewusst, es gibt jedoch kaum bildungspolitologische oder erziehungswissenschaftliche Bemühungen zu erklären oder zu begründen, warum die Motive, Argumente und Umstände, die so viele Länder zur Strukturreform bewogen haben, in Österreich und in Deutschland nicht gelten bzw. als irrelevant angesehen werden. Beim Versuch, die Diskrepanz zwischen dem weiteren OECD-Kontext und der Wandlungsresistenz der deutschsprachigen Schulsysteme zu erklären, hat man das Problem, dass es zur Strukturreform kaum neuere Literatur gibt; in den „vergesamtschulten“ Ländern deswegen nicht, weil die Strukturdebatte angesichts der Normalität des Gesamtschulalltags „Schnee von gestern“ ist, in Österreich und Deutschland aus einem anderen Grund: Um sich nicht den Vorwurf des „Kulturkampfes“ einzuhandeln, gibt es bei deutschsprachigen Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftlern eine weitverbreitete Tendenz zur Tabuisierung der Reformbedürftigkeit der Schulstruktur. So wird z.B. in Fends „Neue Theorie der Schule“ die Gesamtschule bloß mit marginaler Beiläufigkeit erwähnt (Fend 2006), und Klafki stellt mit merkbarer Bekümmern fest, dass man sich mit einem Plädoyer für die Gesamtschule und für den Abbau der nicht nur gesellschaftlich, sondern auch schulisch produzierten Ungleichheit der Bildungschancen den Vorwurf der „Politisierung“, des Utopismus und der „Vereinheitlichungsideologie“ zuziehe (vgl. Klafki²1991, S. 55). Wößmann (2007) ist ein ziemlich einsamer Rufer in der deutschsprachigen bildungspolitischen Wüste.

2. Die Beweggründe für Strukturreformen

In allen Ländern wirkten – mit unterschiedlicher nationaler Gewichtung – drei Faktoren zusammen:

- *Visionen* von einer fairen Schule in einer demokratischen Gesellschaft, die sich zum Teil auf historisch weit zurückliegende Strukturreformansätze (Comenius,

Condorcet, Diesterweg, Glöckel, Tawney) zurückführen lassen (vgl. Rang 1969). In der Aufbruchstimmung nach dem Zweiten Weltkrieg, in der zahlreiche Länder danach trachteten, sich als egalitäre demokratische Wohlfahrtsstaaten neu zu definieren, galten integrierte Sekundarschulen als Überwindung der ständischen Gliederung der vielfach im 19. Jahrhundert etablierten Schulsysteme, und zwar nicht bloß in sozialdemokratischen Ländern wie Schweden und Großbritannien, sondern auch im christdemokratischen Italien und im gaullistischen Frankreich (vgl. Tomlinson 2001).

- *Empirische Befunde* über die systemischen Mängel bzw. die frühe Auslese. Die nach dem Zweiten Weltkrieg sich etablierende und potenter werdende „pädagogische Tatsachenforschung“ bzw. empirische Bildungsforschung akkumulierte europaweit Daten über die „Wirkungen und unerwünschten Nebenwirkungen“ der traditionellen Schulorganisation. (Ein schönes deutschsprachiges Beispiel dafür war das von H. Roth herausgegebene Gutachten des Deutschen Bildungsrates „Begabung und Lernen“, das bei einer Befragung deutscher Erziehungswissenschaftler als wichtigste deutsche pädagogische Publikation nach dem Zweiten Weltkrieg bezeichnet wurde; vgl. Roth 1969).
- *Schulischer Leidensdruck*: In mehreren Ländern gesellten sich zu den „usual suspects“ der Befürwortung von Strukturreformen, nämlich Linksparteien und Gewerkschaften als Anwälten der unterprivilegierten „working class“, die Interessensvertreter der Landbevölkerung, die durch das europaweite Stadt-Land-Bildungsgefälle nicht minder benachteiligt war, im Falle Großbritanniens auch frustrierte Angehörige der Mittelschicht und der freien Berufe, deren Kinder bei der meritokratischen Selektion für die knappen Schulplätze der gymnasialen Sekundarschulen gescheitert waren.

3. Forschung zur Funktionstüchtigkeit früh auslesender Schulsysteme

Die europäische Bildungsforschung und die in der OECD gebündelte außereuropäische Expertise (vgl. Gruber 2002) haben in den vergangenen Jahrzehnten eine Reihe gravierender Mängel von Ausleseschulsystemen aufgezeigt:

3.1 Unzuverlässige Auslese

Die Selektion für anspruchsvollere weiterführende Bildungskarrieren im Alter von zehn Jahren ist psychometrisch in hohem Maße unverlässlich (vgl. Roth 1969; Seidl 1970). Zwar lassen sich sowohl am oberen als auch am unteren Ende des Begabungsspektrums Kinder identifizieren, für die zukünftiger Schulerfolg ziemlich bzw. kaum wahrscheinlich ist, doch ist für die große Mehrheit der Zehnjährigen eine Prognose ihrer Matura- bzw. Abiturbefähigung nicht möglich. Nicht einmal mit dem höchstentwickelten und

aufwendigsten Ausleseverfahren in Europa, dem im Alter von 11 Jahren durchgeführten englischen „Eleven-plus“, einer Kombination von Intelligenztests, Schulleistungstests und Grundschullehrergutachten, ließ sich eine zufriedenstellende Reliabilität erreichen. Die neuere Hirnforschung bekräftigt die Annahme, dass sich die Begabungs- und Interessensstruktur erst nach der Pubertät konsolidiert, so dass man Kindern, wenn man sie in Sekundarschul-Unterstufen gibt, die nach der Logik der Schulorganisation weniger anspruchsvoll sind, wichtige Impulse der Begabungsförderung vorenthält (vgl. Scheunpflug/Wulf 2006). Die mangelnde Trennschärfe der Ausleseverfahren und die Überlappung der Begabungsspektren der Schülerschaft unterschiedlicher Schulformen der Sekundarstufe I sind vielfach bestätigt (vgl. Eder/Grogger/Mayr 2001).

3.2 Chancengleichheit

Die Bildungssoziologie kommt seit Jahrzehnten europaweit zum immer gleichen Befund: Je früher schulische Auslese bzw. organisatorische Differenzierung erfolgt, desto stärker profitieren davon Kinder aus „bildungsnahen“ Mittel- und Oberschichtfamilien und desto stärker benachteiligt sind Kinder aus „bildungsfernen“ Unterschicht- und Migrantenfamilien (vgl. Bühl 1968; Robinsohn/Thomas 1968; Wößmann 2007). Infolge der „Weichheit“, der Subjektivität und des „social bias“ der Grundschullehrerurteile über die Gymnasialeignung erfolgt der Übertritt ins gymnasiale Schulsystem in Österreich und in Deutschland weitgehend als soziale Selbstausslese, die mehr von den Ambitionen und den Aspirationen der Eltern als von der Begabung der Kinder bestimmt wird.

3.3 Bildungsökonomische Ineffizienz

Ausleseschulen sind sowohl makroökonomisch als auch betriebswirtschaftlich ineffizient. Einerseits mobilisieren sie in unzureichender Weise das Begabungspotenzial von Kindern aus bildungsfernen Bevölkerungsgruppen, die seltener in die anspruchsvolleren Sekundarschulen übertreten und deren Bildungsambitionen und Lebensperspektiven durch das „Schulethos“ der weniger anspruchsvollen Schulformen unzureichend gefördert werden (vgl. Rutter 1980). Frühe Auslese ist aufgrund der damit einhergehenden Beeinträchtigung des Selbstkonzepts und der Karriereperspektiven vieler Schüler eine schlechte Fundierung der Bereitschaft zu „lebenslangem Lernen“. Die OECD hat schon anlässlich von PISA 2000 darauf hingewiesen, dass die Minderung des „Kollateralschadens“ früher Selektion, die „alienation“ jugendlicher Risikogruppen, hohe Aufwendungen für deren „inclusion“ bzw. gesellschaftliche Re-Integration erfordert (vgl. OECD 2001). Andererseits erlaubt die Parallelität von mehreren Schulformen auf der Sekundarstufe I keine effiziente Nutzung der personellen und baulichen Ressourcen (übervolle gymnasiale Schulformen, brachliegende nicht-gymnasiale Kapazitäten); zudem ergeben sich für viele Schüler längere Schulwege.

3.4 Obsoleter Bildungsdualismus

Nirgendwo in Europa gab es so elaborierte bildungstheoretische Rechtfertigungen der Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe I wie im Einflussbereich der deutschen Bildungstheorie, wo die Unterscheidung von gymnasialer und nicht-gymnasialer Bildung nach wie vor die so gut wie nicht hinterfragte Prämisse des Schulstrukturdiskurses ist. Dabei haben prominente deutsche Pädagogen schon vor Jahrzehnten die Unhaltbarkeit der bildungstheoretischen Rechtfertigung unterschiedlicher Schultypen auf der Sekundarstufe schlüssig nachgewiesen. Klafki etwa argumentierte: „Zwar sind Unterschiede in der Schwierigkeit, im Umfang des Wissens und Könnens, in den Anforderungen an Abstraktions- und Konkretisierungsfähigkeit usf. möglich und legitim, aber es lassen sich in einem demokratischen System und in einer zunehmend verwissenschaftlichten Kultur keine grundsätzlich verschiedenen Zielsetzungen (...) für den Unterricht (...) für verschiedene Schülergruppen rechtfertigen“ (Klafki 1968, S. 538). Und Hartmut von Hentig stellte in der Gründungsschrift der Laborschule Bielefeld fest: „Die Enge und Einseitigkeiten der bisherigen Schulformen (deren Profilierung und Homogenität sie selbst für einen Vorteil halten) bieten (...) für die Bildung der Persönlichkeit (...) keinen hinreichenden Anlaß, keinen Spielraum und keine entsprechenden didaktischen Konzepte“ (von Hentig ²1969, S. 16).

4. Der europäische Gesamtschulalltag

Das konstitutive Element aller Gesamtschulsysteme ist die Integration der Sekundarstufe I bzw. das Hinausschieben schulorganisatorischer Differenzierung bis an das Ende der Schulpflicht mit 15 oder nunmehr immer häufiger mit 16 Jahren. Die zahlreichen nationalen Varianten von Gesamtschule lassen sich hinsichtlich ihres Altersumfangs auf drei Grundtypen reduzieren: a) den „skandinavischen“ Typ, bei dem die Grundschule und die Sekundarstufe I zu einer durchgehenden Schulform verschmolzen sind, b) den „romanischen“ Typ (Italien und Frankreich) mit einer an die (allerdings auch gesamtschulische) Grundschule anschließenden, separaten integrierten Mittelstufenschule und den „anglo-amerikanischen“ Typ mit der die gesamte Sekundarschule – auch die Oberstufe – umfassenden Langform (vgl. Leschinsky/Mayer ²1999).

Etliche Länder haben bereits seit mehr als vier Jahrzehnten Gesamtschulsysteme. Nirgendwo wird die Rückkehr zur frühen Auslese und zur Wiedereinführung der organisatorischen Differenzierung erwogen oder gefordert, auch nicht in Ländern wie Italien und Dänemark, die bei PISA unbefriedigend abgeschnitten haben. Dänemark hat vielmehr die OECD um eine Länderprüfung seines Gesamtschulsystems ersucht. Gesamtschulsysteme sind nach der grundlegenden, „äußeren“ Strukturreform keineswegs statisch, im Gegenteil: Die Organisationsreformen waren begleitet von „flankierenden Maßnahmen“ bzw. wirkten vielfach als Auslöser für „innere“ Schulreformen,

insbesondere die Entwicklung von Curricula und differenzierenden Lern- und Unterrichtsmaterialien, die Reform der Lehrerbildung („Stufenlehrerbildung“), die Professionalisierung der Schulleitung und die Entwicklung von unterschiedlichen Formen der schulinternen und externen Qualitätsvergewisserung und Testung der Schülerleistungen.

Ein in unterschiedlichen nationalen Varianten wiederkehrendes Anliegen ist es, durch allgemein bildende Kerncurricula („tronc commun“) ein möglichst hohes Niveau von Grundkompetenzen und ein für soziale Kohäsion taugliches Fundamentum an sozialen Lernerfahrungen zu sichern, das durch ein breites Spektrum von meritokratischer Leistungsdifferenzierung (Binnendifferenzierung in heterogenen Gruppen, Setting) und elektiver Differenzierung, d.h. Fächerwahl nach persönlichem Interesse, zu vielfältigen individuellen Bildungsprofilen ausgeweitet werden kann (vgl. z.B. Ministère de l'Éducation Nationale 2006). In England und in Schweden ist dadurch die Demarkationslinie zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung weniger bedeutsam geworden (vgl. Pring/Walford 1997).

Als konsequenteste, der Gesamtschulidee angemessenste Unterrichtsform gilt innere Differenzierung im Rahmen bewusst heterogen zusammengesetzter Klassen. De facto ist die am weitesten verbreitete, von der Mehrheit der Lehrerschaft akzeptierte Differenzierungspraxis die Kombination von Setting (fachspezifische Leistungsgruppierung) in Mathematik, der Fremdsprache und gelegentlich den naturwissenschaftlichen Fächern („science“) und „mixed ability teaching“ in Fächern wie Sozialkunde, Geografie, Biologie oder Sport. Bei der interessengesteuerten Fächerzuwahl (eine weitere Fremdsprache, Latein, ein künstlerisches Fach oder Arbeitslehre bzw. berufsnahe Kurse) erfolgt häufig eine mehr oder weniger deutlich erkennbare, von der sozialen Herkunft der Kinder her beeinflusste „Selbstaulese“.

Viele Gesamtschulsysteme werden im Ganztagschulbetrieb geführt, was die Flexibilität der Lernorganisation, die Fächerwahl, die Gruppenbildung und die gezielte Förderung von Kindern mit besonderem Zuwendungsbedarf am oberen und unteren Ende des schulischen Leistungsspektrums („Hochbegabtenförderung“ und „Inklusion“ von Kindern mit Behinderungen) erleichtert, die edukative, sozialpädagogische Betreuungsfunktion der Schule im Falle elterlicher Berufstätigkeit erhöht und günstige Rahmenbedingungen für die kompensatorische Förderung von Migrantenkindern schafft.

Die Crux aller Gesamtschulsysteme ist die Art und Weise, wie einzelne Schulen zu ihren Schülerinnen und Schülern kommen. Die *Allokation* hängt davon ab, was jeweils unter dem „Gesamt“ im Begriff Gesamtschule verstanden wird. Die in vielen Ländern vorherrschende „pragmatische“ Interpretation von „Gesamt“ bedeutet, dass die Gesamtheit der Kinder eines Einzugsgebietes die Schule dieses Sprengels besucht. Als Nachbarschaftsschule entspricht diese Rekrutierungspraxis insbesondere auf dem Lande der Bereitschaft der meisten Eltern, ihre Kinder in die nächstgelegene (oft die

einzig) Sekundarschule zu schicken. In sozial segregierten städtischen Wohnvierteln impliziert die Allokation nach dem Kriterium Schulnähe der Wohnung allerdings, dass die Schülerschaft die (unter Umständen sehr homogene) soziale Zusammensetzung des Einzugsgebietes widerspiegelt. Das manchen Schulen auch nach der Gesamtschulreform noch anhaftende Prestige ihrer früheren gymnasialen Existenz macht sie für bildungsbewusste Eltern attraktiver, ebenso die Veröffentlichung der Resultate nationaler Tests bzw. das explizite Ranking von Schulen, mit der Konsequenz, dass Wohnungs- und Hauspreise in ihrem Einzugsbereich massiv ansteigen und die soziale Segregation verstärkt wird. Die zweite, radikalere Interpretation des „Gesamt“ in Gesamtschule hat als Zielvorstellung, dass die Schülerschaft die Gesamtheit des sozialen und Begabungsspektrums zu repräsentieren hat („mixité sociale“). Ländliche Gesamtschulen entsprechen in der Regel auch als Nachbarschaftsschulen dem Kriterium der sozialen Mischung der Schülerschaft. In Städten hingegen versuchen manche Schulbehörden absichtlich, sozial heterogenisierte Schulsprengel zu designieren, die das Kriterium der Schulnähe bei der Schülerrekrutierung teilweise außer Kraft setzen, was bei wohlhabenden Mittel- und Oberschichteltern auf Widerstand stößt, da sie gerade wegen der Qualität der nächstgelegenen Schule die hohen Wohnungs- und Hauspreise in Kauf genommen haben. Einige englische und amerikanische Schuldistrikte behelfen sich im Falle über-subskribierter Schulen mit Losentscheid-Verfahren oder sozialgruppenspezifischen Quotenregelungen, um zu einer sozial heterogenen Schülerschaft zu kommen.

Die Gefahr der Erosion bzw. Unterwanderung von fairen Allokationsprozessen scheint es in allen Gesamtschulsystemen zu geben. So setzen etwa französische Mittelschichteltern ihren Wissensvorsprung vielfältig ein, um die sprengelregelnde „carte scolaire“ zu überlisten. Als die neoliberalen Postulate „diversity and choice“ in manchen Ländern (darunter England und Schweden) bewirkten, dass Schulen eigenständige Profile entwickeln konnten und die Sprengelregelungen gelockert wurden, um den Eltern die Möglichkeit zu geben, als „Konsumenten auf einem vielfältigen Bildungsmarkt“ zwischen Schulen auszuwählen, begünstigte dies ebenfalls kundige und ambitionierte Mittel- und Oberschichteltern und machte es notwendig, chancenangleichende „codes of admission“ einzuführen.

Generalisierend lässt sich feststellen, dass der „Sozialisations-Bonus“, den Kinder aus ambitionierten, bildungsnahen Familien haben, auch in Gesamtschulsystemen erhalten bleibt; aber immerhin wird der „Sozialisations-Malus“ von Unterschicht- und Immigrantenkinder nicht wie in Ausleseschulsystemen durch die Schulorganisation systemisch verstärkt, sondern merklich, wenngleich nicht spektakulär, ausgeglichen.

5. „Echte“ Gesamtschulen

Auf der Basis der europäischen Reformserfahrungen lassen sich eine Reihe von „Echtheits“-Kriterien benennen, die zutreffen müssen, damit Gesamtschulen die in sie gesetzten Erwartungen realisieren können:

- Echte Gesamtschulen müssen Elemente eines *Gesamtschulsystems* sein, neben dem es keine anderen öffentlichen Schulen geben darf. Echte Gesamtschulen können nicht eine Schulform neben anderen sein.
- Echte Gesamtschulen müssen prinzipiell eine Schülerschaft aufnehmen, die das gesamte soziale und Begabungsspektrum umfasst, und dafür die Verantwortung übernehmen. Echte Gesamtschulen dürfen leistungsfähige Schüler nicht durch „creaming“ verlieren und leistungsschwache Schüler nicht an andere Schulen abschieben.
- Echte Gesamtschulen müssen eine gesamtschulische „Mission“ haben: ihre „corporate identity“, ihr Bildungsauftrag, ihr „Schulethos“, ihre Schulkultur ist prinzipiell „comprehensive“ und „inclusive“.
- Echte Gesamtschulen brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die für diese Schulform ausgebildet sind und sich professionell als Gesamtschullehrer definieren.

In den skandinavischen Ländern, in Italien und in Frankreich hat es mehrere Jahrzehnte gedauert, bis die Strukturreform und die begleitenden Maßnahmen, etwa die Entwicklung gesamtschuladäquater Differenzierungsformen und die Reform der Lehrerbildung, im ganzen Lande vollzogen waren. Es gab längere Phasen der Koexistenz von traditionellen Schulformen und Gesamtschulen, während denen die Gesamtschulen von „creaming“ betroffen waren, d.h. dass bildungsbewusste Mittel- und Oberschichteltern, wenn sie die Wahl hatten, die Gesamtschulen mieden und den prestigereichen traditionellen Schultyp vorzogen; dies be- bzw. verhinderte die Realisierung des Potenzials der Gesamtschulen. In England, lange Zeit gemeinsam mit Schweden ein „Schrittmacher“ der europäischen Gesamtschulentwicklung, ist die „Vergesamtschulung“ auf einem hohen Niveau steckengeblieben, mit fatalen „creaming“-Konsequenzen. Im Falle Deutschlands ist die Situation jedoch eindeutig: Deutsche Gesamtschulen sind aus internationaler Sicht Pseudo-Gesamtschulen, auf die keines der obigen Kriterien zutrifft.

6. Der Schulreformdiskurs in Deutschland und Österreich

Warum gibt es in Deutschland und in Österreich trotz der jeweiligen PISA-Schocks (Deutschland nach PISA 2000, Österreich nach PISA 2003), die beiden Ländern die seit langem bekannten Mängel der frühen schulischen Auslese drastisch in Erinnerung

gerufen haben, nicht eine „Great Debate on Education“ wie in England in den 1980er-Jahren oder eine „Grand Débat sur l'Éducation“ wie in Frankreich vor wenigen Jahren (vgl. Gruber 2006)? Für den gegenwärtigen deutschen Reformdiskurs scheint die Parole zu gelten: „Alles, nur keine Strukturdebatte“. So spart etwa das Sonderheft 3/2004 der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* mit dem Schwerpunkt „PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung“ (vgl. Baumert et al. 2004) das Thema Strukturreform sorgfältig aus.

Dass im herrschenden neoliberalen Zeitgeist die Beseitigung der von PISA aufgedeckten Chancenungleichheit und das Thema Strukturreform keine politische Priorität haben, ist verständlich, die Zurückhaltung der Erziehungswissenschaft jedoch weniger. Angesichts des traditionellen Selbstverständnisses der deutschen Pädagogik, die sich als Anwalt der „Eigenständigkeit“ des gesellschaftlichen Subsystems Bildung und der Institution Schule versteht, stellt sich die Frage: Ist die Tabuisierung der strukturellen Mängel des schulorganisatorischen Status quo durch die große Mehrheit der erziehungswissenschaftlichen Zunft noble Zurückhaltung angesichts einer Datenlage, die keine plausiblen Aussagen zulässt, ist sie opportunistischer „vorausseilender Gehorsam“ von Forschung, die es sich nicht mit mächtigen politischen Akteuren und Finanziers von Großforschung verscherzen möchte, oder ist sie Nachwirkung des Frusts, der sich mit der bildungspolitischen Tendenzwende der späten 1970er-Jahre, der Beendigung der „Gesamtschul“-Versuche und dem Bedeutungsverlust erziehungswissenschaftlicher Politikberatung einstellte? Angesichts der fundamentalen Bedeutung, die die Struktur des Systems für die „corporate identity“ jeder einzelnen Schule, das Selbstkonzept und die Verantwortlichkeit der Lehrerschaft, für die Lenkung der Schülerströme aus verschiedenen Sozialgruppen zu den unterschiedlichen Schulen und für das Engagement der Eltern hat, ist es rätselhaft, wie Diederich und Tenorth zur Einschätzung kommen, dass Systemprobleme an Bedeutung verloren haben und dass die „Einheitsschule“ (sic!) nicht mehr als Gegenstand schultheoretischer Auseinandersetzungen taugt (vgl. Diederich/Tenorth 1997, S. 204). Ganz im Unterschied dazu hat in England 1997 eine Gruppe prominenter Erziehungswissenschaftler der New Labour-Regierung mit der Publikation „Affirming the Comprehensive Ideal“ ordentlich die Gesamtschul-Leviten gelesen (vgl. Pring/Walford 1997).

Es mangelt im deutschen Sprachraum an national sichtbaren und einflusskräftigen Medien von der Art des englischen *Times Educational Supplement* oder des französischen *Le Monde de l'Éducation* als Foren für einen differenzierten Diskurs, und es fehlen Gremien von der Art des seinerzeitigen Deutschen Bildungsrates oder der schwedischen Kommissionen, in denen Wissenschaftler, Politiker und Praktiker Gelegenheit haben, eine Abklärung zwischen dem politisch Wünschenswerten, dem wissenschaftlich Gesicherten und dem in der Schulpraxis Realisierbaren vorzunehmen und ihre Befunde in für engagierte Laien lesbarer Form zu veröffentlichen.

Trotz der im deutschen Wissenschaftsbetrieb üblichen sprachlichen Akribie herrscht in Schulstrukturfragen ein leichtfertiger Umgang mit den Bezeichnungen „gegliedertes Schulsystem“ und „Gesamtschule“. Selbst seriöse Bildungsforscher unterlassen es, die Dinge beim richtigen Namen zu nennen und verwenden den Euphemismus „gegliedertes Schulsystem“, wohl wissend, dass das konstitutive Moment der deutschen und österreichischen Schulorganisation die Auslese am Ende der Grundschule ist, so dass das „mot juste“ der Begriff „Ausleseschule“ ist. Die „Gliederung“ manifestiert sich als Selektion für unterschiedlich anspruchsvolle, sozial unterschiedlich hoch geschätzte und für weiterführende Bildung unterschiedlich taugliche Schulformen. Die verharmlosende Bezeichnung „gegliedertes Schulsystem“ kommt einer Legitimierung und Normalisierung des schulorganisatorischen Status quo und einer Unterlassung der kritischen Aufklärung der Öffentlichkeit über dessen Mängel gleich.

Noch bedenklicher ist der sorglose Umgang mit „der Gesamtschule“. Es gibt in Deutschland keine „echte“ Gesamtschule in der im OECD-Bereich üblichen Bedeutung des Wortes, nämlich einer eingliedrigen Schulstruktur bis zum Ende der Schulpflicht, sondern bloß eine neben den traditionellen Schulformen der Sekundarstufe I etablierte Schulform. Als zusätzlicher Regelschultyp, der einige innovative Elemente der Gesamtschulversuche der 1960er und 1970er-Jahre beibehält, hatten diese Pseudo-Gesamtschulen keine Chance, ihr Potenzial zu entwickeln. Bis auf wenige Schulstandorte, wo sie die einzige Sekundarschule eines Ortes sind, sind diese Pseudo-Gesamtschulen abwählbare Angebotschulen, eingebettet in die Prestigerangereihe der deutschen Sekundarschulen zwischen Gymnasien und Realschulen, an die sie durch „creaming“ die leistungsfähigeren Kinder (samt deren ambitionierten Eltern) verlieren, und Hauptschulen, an die sie Schüler des untersten Leistungsbandes abgeben können.

Die von Fend in einem rezenten ZEIT-Artikel ausgedrückte „Enttäuschung“ über die unbefriedigende Wirksamkeit von Gesamtschulen ist schwer nachzuvollziehen (vgl. Fend 2008). Seiner Aussage: „Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems“, ist entgegenzuhalten: Die deutschen Pseudo-Gesamtschulen, die nicht ein Gegenmodell zum „gegliederten Schulsystem“ sind, sondern ein Teil desselben, schaffen eben genau jene unbefriedigende Wirksamkeit, die nicht überraschend ist, sondern im Lichte ausländischer Erfahrungen mit der Koexistenz von „Gesamtschulen“ und traditionellen Schulen zu erwarten bzw. vorauszusagen war.

7. Zum Abschluss: Der Vorschlag der „Zweigliedrigkeit“

Am Ende seines ZEIT-Beitrags ringt sich Fend zu einer sehr bescheidenen Anregung durch: „Die Zersplitterung der Bildungsgänge in verschiedenen Schulformen oder die Ausgrenzung von Hauptschulen in Großstädten lassen es als sinnvoll erscheinen,

dort eine Zweigliedrigkeit ins Auge zu fassen“. Wie für seine Kollegen Oelkers (2006) und vor allem Hurrelmann (2006) scheint für Fend die Reduktion der gegenwärtigen Mehrgliedrigkeit auf eine Zweigliedrigkeit das Maximum an Reform zu sein, das man Deutschland zumuten kann. Alle drei unterlassen es, die Zweigliedrigkeit damit zu begründen, dass sie das tauglichste Modell für ein demokratisches Schulsystem sei, für das wohlfundierte bildungstheoretische Argumente, massive empirische Forschungsbefunde und internationale Erfahrungen sprechen. Dies ist nämlich nicht der Fall. Österreich hat seit Jahrzehnten ein zweigliedriges Schulsystem. Die Befürworter des „Zwei-Wege-Modells“ (Hurrelmann) hätten am österreichischen Beispiel feststellen können, dass in einem zweigliedrigen System alle Probleme der Mehrgliedrigkeit bestehen bleiben: unzuverlässige Auslese, Überlappung der Kompetenzkurven der Schülerschaft, soziale Segregation zwischen den Schulformen, Konzentration von Risikoschülern im nicht-gymnasialen Schultyp, kaum Durchlässigkeit ... Wie lautet doch der Satz, mit dem Fritz von Herzmanovsky-Orlando seinen Roman *Maskenspiel der Genien* beginnt: „Es ist eine traurige, aber unbestreitbare Tatsache, dass die Welt dem Phänomen Österreich mit tiefem Unwissen gegenübersteht“.

Literatur

- Ball, S. (2008): *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Baumert, J., et al. (Hrsg.) (2004): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 3/2004.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Eder, F./Grogger, G./Mayr, J. (Hrsg.) (2001): *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2008): *Schwerer Weg nach oben*. In: *Die ZEIT*, Nr. 2/2008, S. 57.
- Gruber, K.H. (1998): *So-called, Real and Ideal Comprehensive Schools*. In: *Oxford Review of Education* 24, S. 245-248.
- Gruber, K.H. (2002): *Die OECD – Anatomie eines pädagogischen ‚global player‘*. In: Achtenhagen, F./Gogolin, I. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Opladen: Leske + Budrich, S. 65-76.
- Gruber, K.H. (2006): *The German PISA-Shock*. In: Ertl, H. (Hrsg.): *Cross-National Attraction in Education*. Oxford: Symposium Books, S. 195-208.
- Hentig, H. von (1969): *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett.
- Hurrelmann, K. (2006): *Erneuerung meines Plädoyers für ein Zwei-Wege-Modell im deutschen Schulsystem*. Offener Brief an die Mitglieder der KMK vom 27.10.2006. URL: http://www.laenger-gemeinsam-lernen.de/fileadmin/Igl/Download/20061027_Hurrelmann.pdf; Zugriffsdatum: 17.02.2009
- Klafki, W. (1968): *Integrierte Gesamtschule. Ein notwendiger Schulversuch*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 14, H. 6, S. 521-581.
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

- Klemm, K. (2004): PISA und die Folgen. In: Achs, O., et al. (Hrsg.): Bildung – Konsumgut oder Bürgerrecht. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 35-44.
- Leschinsky, A./Mayer, K.U. (Hrsg.) (2¹⁹⁹⁹): The Comprehensive School Experiment Revisited. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006): École et Collège: Tout ce que nos enfants doivent savoir. Paris: CNDP.
- Oelkers, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- OECD (2001): Knowledge and Skills for Life. First Results from Pisa 2000. Paris: OECD.
- OECD (2004): Learning for Tomorrow's World. Paris: OECD.
- Pring, R./Walford, G. (Hrsg.) (1997): Affirming the Comprehensive Ideal. London: The Falmer Press.
- Robinsohn, S.B./Thomas, H. (1968): Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart: Klett. (Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates 3).
- Roth, H. (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett. (Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates 4).
- Rutter, M. (1980): Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim: Beltz.
- Scheunpflug, A./Wulf, C. (Hrsg.) (2006): Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 5/2006.
- Seidl, P. (Hrsg.) (1970): Ausleseschule oder Gesamtschule. Innsbruck: Tyrolia.
- Tomlinson, S. (2001): Education in a Post-Welfare Society. Buckingham: Open University Press.
- Wößmann, L. (2007): Frühe Selektion führt zu mehr Chancenungleichheit. In: Pädagogik 59, H. 9, S. 46-51.
- Wößmann, L./Peterson, P.E. (Hrsg.) (2007): Schools and the Equal Opportunity Problem. Cambridge (Mass.)/London: The MIT Press.

Karl-Heinz Gruber, geb. 1942, zuletzt Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Wien.

Anschrift: Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien,
Garnisongasse 3, 1090 Wien, Österreich
E-Mail: karl.heinz.gruber@univie.ac.at

Dieter Dohmen

Der Nachhilfemarkt in Deutschland Ein Überblick über den Forschungsstand

Zusammenfassung

Der Beitrag fasst die Ergebnisse einer Recherche zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen von Nachhilfe zusammen. Hierbei zeigt sich, dass es nur vergleichsweise wenige Studien gibt, die zudem meist Fallstudiencharakter haben und/oder nur einen Ausschnitt des Themas als einen Aspekt unter mehreren behandeln. Hervorgehoben wird der Mangel an validen Untersuchungen zu den Leistungseffekten. Die betrachteten Aspekte von Nachhilfe deuten insgesamt auf eine Verschärfung der sozialen Selektion im Bildungswesen hin.

Schlüsselwörter: Nachhilfe, Schulleistungen, soziale Selektion

The Private Lessons Market in Germany

A Survey About the Current State of Research

Abstract

The article summarises the findings of a literature survey on supply, demand and the effects of private lessons (tuition classes). A core finding is, that the number of studies is limited and that nearly all of them are case studies or limited to tuition courses as one aspect among others. Roughly one out of four secondary pupils uses tuition classes, spending roughly € 1 bln per year. Private lessons (tuition classes) are more common in schools leading to higher examinations and in families from higher socio-economic background, though important differences between Eastern and Western Germany can be identified. It should be emphasized that high quality and comprehensive studies on the effects of such classes are missing, some recent studies concentrate on a small share of the market, e.g. the investigation of students from one supplier of tuition classes only. Though there are some indications that tu-

1 Der vorliegende Beitrag geht auf eine Studie zurück, die das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) in Berlin im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt hat (siehe hierzu ausführlich Dohmen et al. 2008).

ition classes improve school results, these indications should be treated with caution. It is of interest that roughly more than one third of students use private lessons to improve medium to good school results, what could be considered as a hint that the education system is considered to be of high (and possibly even increasing) importance for future education, training and job chances. Summarising the different aspects, one can identify some indication that tuition classes may tighten social selectivity of the education system.

Keywords: tuition classes, school results, social selection

Nachhilfe – ein ständig aktuelles Thema. Über die letzten Jahrzehnte hat sich ein Markt konstituiert, auf dem schon lange nicht mehr nur Abiturient/inn/en und Studierende ihr Taschengeld oder Lehrer/innen ihr Gehalt aufbessern. Vielmehr haben sich professionelle Nachhilfeanbieter in diesem Geschäft entwickelt, die sich als Wirtschaftsunternehmen mit umfassenden Marketingaktivitäten präsentieren.

In der öffentlichen Diskussion bekommt das Thema seinen Raum, wobei vielfach Vermutungen über die Entwicklung des Marktes („Die Ausgaben für Nachhilfe wachsen“) oder die wachsenden Teilnehmerzahlen geäußert werden. Auch die Zielsetzung bzw. Aufgabe von Nachhilfe steht im Fokus.

Betrachtet man nun die Literatur- und Forschungslage zum Nachhilfemarkt wie zur Nachhilfe insgesamt, dann fällt auf, dass diese vergleichsweise begrenzt ist. Zwar gibt es einige Arbeiten, die jedoch meist entweder regional oder auf einen Anbieter begrenzt sind, oder aber das Thema Nachhilfe wird ausschnittsweise als eines unter mehreren behandelt.

Die folgenden Ausführungen zeigen, dass sich trotz der begrenzten Daten- bzw. Studienlage in Teilen ein recht gutes Bild zeichnen lässt, während zu anderen Fragen kaum valide Informationen vorliegen bzw. die Ergebnisse erheblich auseinander fallen und sich auch widersprechen können.

Anbieter

Das Bild der Nachhilfe hat sich über die letzten Jahrzehnte erheblich verändert. War es früher eher ein privater, wenig organisierter Markt, so ist insbesondere die gewerbliche Nachhilfebranche in den letzten 15 Jahren erheblich gewachsen. Heutzutage wird von rund 300 Nachhilfeanbietern mit mindestens 3.000 Zweigstellen ausgegangen (vgl. GEW 2007, S. 43; Stiftung Warentest 2006, S. 81; Weiner & Partner Unternehmensberatung 2006, S. 1); der Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagschulen e.V. (VNN) (zit. n. Solms-Laubach 2006) schätzt die Zahl der Nachhilfeschulen gar auf über 4.000. Nach Dassler (2005, S. 89) ist die Zahl privater Nachhilfeinstitutionen in Deutschland insbesondere seit Mitte der 1990er-Jahre deutlich angestiegen.

Der VNN geht davon aus, dass die kommerzielle Nachhilfe rund 30% des Gesamtbedarfs an außerschulischer Lernförderung abdecke (vgl. Solms-Laubach 2006); die Stiftung Warentest (2006, S. 81) beziffert den Marktanteil hingegen auf rund ein Viertel. Dieser Unterschied könnte jedoch durch unterschiedliche Abgrenzungen (Fallzahlen vs. Umsatz) erklärbar sein.

Dominiert wird der kommerzielle Nachhilfesektor durch die Unternehmen ZGS Schülerhilfe GmbH und Studienkreis GmbH, die beide Anfang der 1970er-Jahre gegründet wurden. Während sie zusammen Ende der 1980er-Jahre noch über rund 300 Filialen verfügten, hat sich die Zahl durch ein beträchtliches Wachstum vor allem in den 1990er-Jahren (vgl. Rudolph 2002, S. 64ff.) inzwischen auf über jeweils mindestens 1.000 Filialen in Deutschland erhöht.² Beide Anbieter sind – so wie es heutzutage in der Branche meist üblich ist – als Franchise-Unternehmen organisiert. Beide Unternehmen haben nach Solms-Laubach (2006) einen Anteil von insgesamt rund 15% am gesamten Nachhilfemarkt; dies entspricht etwa der Hälfte aller kommerziellen Angebote. Weiterhin existiert eine große und nur schwer bestimmbare Anzahl kleinerer, vor allem lokal aktiver Anbieter. Über ein überregionales Angebot verfügen nur wenige dieser Institute (siehe ausführlicher Dohmen et al. 2008, S. 56ff.).

Daneben gibt es noch eine unüberschaubare Anzahl an privaten Nachhilfelehrer/innen. Die GEW (2007, S. 45) geht davon aus, dass allein in Berlin mindestens 3.000 Personen regelmäßig private Nachhilfe anbieten.

Abschließend sei noch auf das zunehmende Vordringen zweifelhafter bis unseriöser Anbieter in den Nachhilfesektor hingewiesen. So wird bspw. die Organisation „Applied Scholastics“ mit Scientology in Verbindung gebracht. Auch die NPD verbreitet in Sachsen unter dem Deckmantel kostenloser Schülernachhilfe ihre Ideologien (vgl. GEW 2007, S. 58f.). Dies zeigt, dass die mangelnde Überschaubarkeit des Marktes und letztlich auch fehlende Akkreditierungs- und Anmeldeerfordernisse praktisch jedem Anbieter die Möglichkeit geben, am Nachhilfemarkt zu agieren.

Umfang und Marktvolumen der Nachhilfe

Nachhilfe ist eine Dienstleistung, die jede/r dritte bis vierte Schüler/in im Laufe der Schulzeit schon einmal in Anspruch genommen hat. Etwa jede/r achte bis zehnte *aller* Schüler/innen nimmt aktuell Nachhilfe in Anspruch, von den Sekundarschüler/innen ist es etwa jede/r Vierte (vgl. Institut für Jugendforschung 2003, S. 7; Schneider 2004, S. 15; Shell Deutschland Holding 2006, S. 72; Synovate Kids+Teens/VNN e.V. 2007, S. 7). Hierbei gibt es offenkundig beträchtliche Unterschiede zwischen Ost- und

2 Anhand der Expansion dieser beiden Anbieter lässt sich gleichzeitig die Gesamtentwicklung des Marktes reflektieren.

Westdeutschland. Die Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) 2000-2003 deuten darauf hin, dass in den alten Bundesländern mit 31% etwa doppelt so viele Schüler/innen schon einmal Nachhilfe genommen haben wie in den neuen Ländern (15%) (vgl. Schneider 2004, S. 15). Auch die 15. Shell-Jugendstudie (Shell Deutschland Holding 2006, S. 72) bestätigt diese Annahme.³ Danach erhalten aktuell 25% der Westdeutschen und nur 11% der Ostdeutschen im Alter von 12 bis 21 Jahren, die noch zur Schule gehen, Nachhilfe. Schneider (2004, S. 11) versucht, die Ost-West-Unterschiede in der Nachhilfeinanspruchnahme damit zu erklären, dass „Nachhilfe in Ostdeutschland keine Tradition“ habe. Ob auch weitere Erklärungsansätze wie andere Familienstrukturen, ggf. verbunden mit niedrigen Einkommen oder auch anderen schulischen Traditionen in Betracht kommen, bedarf weiterer Forschung.

Übersetzt man die genannten Anteilswerte in absolute Zahlen, dann dürften deutschlandweit aktuell insgesamt gut eine Million Schüler/innen Nachhilfe nutzen (vgl. Dohmen et al. 2008). Die Schülerhilfe betreut nach eigenen Aussagen jährlich allein rund 70.000 Nachhilfes Schüler/innen (Schülerhilfe o.J.); für den Studienkreis dürfte eine vergleichbare Größenordnung gelten.

Die Dauer der Nachhilfenutzung ist bisher kaum untersucht worden. Es gibt aber Hinweise darauf, dass Nachhilfe nicht nur zur Überbrückung kurzzeitiger Leistungsschwächen, sondern meist über Monate bzw. Jahre hinweg in Anspruch genommen wird (vgl. bspw. Jürgens/Dieckmann 2007, S. 88f.; Sasse/Woßler 2006, S. 27).

Ausgaben und Marktvolumen der Nachhilfe

Erhebliche Unterschiede zeigen sich in den Schätzungen zum Marktvolumen. So geht der VNN e.V. (zit. n. Strauss 2007) von insgesamt € 0,7 Mrd. aus, während die GEW (2007, S. 45) die Gesamtausgaben für Nachhilfe seitens der Eltern auf € 2 Mrd. beziffert, wobei teilweise unklar ist, auf welcher Daten- bzw. Informationsbasis die Schätzungen beruhen. Der VNN geht dabei von durchschnittlichen Ausgaben der Familien von € 52 pro Monat aus, was jedoch sehr niedrig erscheint.

Kombiniert man verschiedene Angaben und legt dazu die o.g. Nutzungsquoten zugrunde, dann dürfte die Zahl der Nachhilfes Schüler/innen im Jahresdurchschnitt etwa bei 0,95 bis 1,2 Mio. liegen.⁴ Daraus resultiert bei durchschnittlichen Ausgaben von € 750 pro Jahr für private Nachhilfe und € 1.550 für kommerzielle (Stiftung Warentest 2006, S. 81) ein „realistisches“ Gesamtvolumen von etwa € 0,95 bis 1,2 Mrd.

3 Die 15. Shell-Jugendstudie stützt sich auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von über 2.500 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren aus den alten und neuen Bundesländern.

4 Aktuell besuchen rund 9,4 Mio. Schüler/innen allgemein bildende Schulen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2007).

Nachfrager

Neben der Frage, wie viele Schüler/innen an Nachhilfe partizipieren, interessiert insbesondere, in welcher Klassenstufe bzw. in welchem Alter Nachhilfe am häufigsten in Anspruch genommen wird. Hier stimmen die Ergebnisse verschiedener Studien zumindest insoweit überein, als Nachhilfeschüler/innen am häufigsten in der Sekundarstufe I sind. So waren bspw. in der deutschlandweit unter Nachhilfeschüler/inne/n des Studienkreises erhobenen Studie von Jürgens/Dieckmann (2007, S. 82) fast zwei Drittel (62%) der befragten Nachhilfeschüler/innen den Klassenstufen 7 bis 10 zuzuordnen und sind somit im klassischen Pubertätsalter. 23% der Nachhilfeschüler/innen besuchten die Sekundarstufe II und 16% die Klassenstufen 5 bzw. 6. Auch die nicht-repräsentative Studie von Kramer/Werner (1998, S. 25) bestätigt eine Konzentration der Nachhilfe auf die Sekundarstufe I, wenn auch insgesamt mit deutlich höheren Quoten.⁵

Weniger eindeutig sind die Ergebnisse zum besuchten Schultyp: So weist die 15. Shell Jugendstudie mit 26% die höchste Quote bei den Hauptschüler/inne/n aus, gegenüber 22 bzw. 21% bei Gymnasiast/inn/en und Realschüler/inne/n (Shell Deutschland Holding 2006, S. 72).

Nur geringe Unterschiede zeigen sich in der Studie von Synovate Kids+Teens/VNN e.V. (2007, S. 8). Danach haben die Hauptschüler/innen teilweise geringfügig höhere Nachhilfequoten (15% aktuell bzw. 19% schon einmal, momentan nicht) als die Real- (jeweils 16%) und Gymnasialschüler/innen (15% bzw. 14%). Grundschüler/innen scheinen hingegen kaum Nachhilfe in Anspruch zu nehmen. 92% der von ihnen Befragten gaben an, noch nie Nachhilfe genommen zu haben; dies bedeutet umgekehrt aber auch, dass bereits 8% schon einmal Nachhilfe genutzt haben.

Verschiedene regional begrenzte Studien weisen hingegen für Real- und Gymnasialschüler/innen höhere Quoten aus (vgl. bspw. Rudolph 2002 für Niedersachsen; Sasse/Wößler 2006 für Bayern). Auch Schneider (2006, S. 138) kommt auf Basis der SOEP-Datensätze zu dem Ergebnis, dass 14% der Schüler/innen, die maximal den Hauptschulabschluss anstreben, schon einmal Nachhilfe nutzten, während die Quoten der Realschüler/innen (29%) und Gymnasiast/inn/en (30%) doppelt so hoch liegen.⁶

Ferner stellt Schneider erhebliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland fest: Während die Nachhilfequoten in den alten Bundesländern für die Realschulen und

5 Die Studie basiert auf einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen, die im Jahr 1997 durchgeführt wurde. Insgesamt wurden rund 26.500 Schüler/innen befragt, was einem Anteil von gut 1% der nordrhein-westfälischen Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen entsprach. Hinzuweisen ist darauf, dass die Fragebögen teilweise unkontrolliert von den Eltern weiter verteilt wurden, so dass auch die Autoren selbst darauf verweisen, dass die Ergebnisse „vorsichtig zu interpretieren“ seien (Kramer/Werner 1998, S. 17).

6 Nicht auszuschließen ist dabei allerdings, dass dieser Befund auch durch die Nicht-Existenz von Hauptschulen in einigen Bundesländern beeinflusst werden könnte.

Gymnasien deutlich höher sind, haben in den neuen Bundesländern diejenigen, die das (Fach-)Abitur anstreben, die niedrigsten Quoten. Diese Befunde könnten in Teilen auch die hohen Nachhilfequoten der Real- und Gymnasialschüler/innen in den regional auf alte Bundesländer begrenzten Studien erklären.

Nachhilfefächer

Hinsichtlich der Fächer, in denen Nachhilfe vorwiegend in Anspruch genommen wird, stimmen die empirischen Befunde weitgehend überein. Zunächst wird Nachhilfe vor allem in den Hauptfächern genutzt: I.d.R. wird hierbei Mathematik als häufigstes Fach genannt. In verschiedenen Studien gaben jeweils rund drei Fünftel der Nachhilfeschüler/innen an, in diesem Fach gefördert zu werden (vgl. Synovate Kids+Teens/VNN e.V. 2007, S. 10; Institut für Jugendforschung 2003, S. 10). Darauf folgten entweder Deutsch oder Englisch. Während in der Studie des VNN e.V. (Synovate Kids+Teens/VNN e.V. 2007, S. 10) 37% Deutsch und 29% Englisch als Nachhilfefach angaben, wurde Englisch (33%) in der Studie des Instituts für Jugendforschung (2003, S. 10) als zweithäufigstes Nachhilfefach vor Deutsch (28%) genannt. In beiden Studien liegen die Quoten der weiteren Fremdsprachen und Naturwissenschaften deutlich unter denen der drei Hauptfächer. Auch deuten ältere Befunde (vgl. Behr 1990, S. 18) darauf hin, dass sich in den letzten Jahrzehnten wenig an dieser „Rangliste“ geändert hat.

Betrachtet man die geschlechtsspezifischen Unterschiede, verändert sich das Bild geringfügig: Die Nachhilfequoten der Mädchen im Fach Mathematik sind höher als die der Jungen, die ihrerseits häufiger als Mädchen Nachhilfe in Deutsch nehmen. In der Studie des VNN e.V. (Synovate Kids+Teens/VNN e.V. 2007, S. 11) gaben zwei Drittel (67%) der Nachhilfeschülerinnen an, in Mathematik gefördert zu werden; unter den Jungen waren es etwas mehr als jeder Zweite (55%), von denen allerdings fast genauso viele angaben, Nachhilfe im Fach Deutsch zu erhalten (49%). Die Nachhilfequoten der Mädchen im Fach Deutsch liegen mit 27% deutlich darunter. Im Fach Englisch unterscheiden sich die weiblichen und männlichen Quoten nur geringfügig (Jungen: 31%, Mädchen: 28%); dies deckt sich im Grundsatz, allerdings nicht in den Anteilswerten, mit den Ergebnissen des Instituts für Jugendforschung (2003, S. 11). Danach nehmen Schülerinnen meistens Nachhilfe in Mathematik (62%), gefolgt von Englisch (35%) und Deutsch (17%). Bei den Jungen wird zwar auch Mathematik am häufigsten genannt (52%), jedoch mit geringerem Abstand zu Deutsch (42%) und Englisch (32%).

Motive

Hinsichtlich der Motivlagen lassen sich verschiedene Motivkategorien unterscheiden: schülerbezogene, schulsystembezogene und arbeitsmarkt- und elternbezogene Motive.

Nachhilfe wird zunächst zur Behebung von individuellen Schwächen des/der Lernenden in Anspruch genommen. Gemeint sind damit bspw. unzureichende Schulleistungen, kognitive Schwierigkeiten, Motivationsprobleme oder durch Fehlzeiten bedingter Nachholbedarf (vgl. Kramer/Werner 1998, S. 29). In der aktuellen Studie des VNN e.V. (Synovate Kids+Teens/VNN e.V. 2007, S. 21) gab die Hälfte der Nachhilfeschüler/innen an, vor Beginn der Nachhilfe im betreffenden Fach einen Notenspiegel von 4 bis 5 gehabt zu haben; 62% der Nachhilfeschüler/innen lagen zwischen den Noten 4 und 6, und fast alle begannen die Nachhilfe im betreffenden Fach mit Noten zwischen 3 und 6 (94%). Dies heißt umgekehrt aber auch, dass über ein Drittel der Schüler/innen Nachhilfe trotz einer Note von drei und besser nimmt. In diesen Fällen ist davon auszugehen, dass die Nachhilfe vor allem mit Blick auf die Chancen, einen Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten, bzw. den Übergang in weiterführende Schulen in Anspruch genommen wird.

Auch Schneider (2004, S. 21) ermittelt auf Grundlage des SOEP einen Zusammenhang zwischen Nachhilfeinanspruchnahme und Notenniveau: Hier waren die Durchschnittsnoten der Nachhilfeschüler/innen in den drei Hauptfächern durchgehend schlechter als die der Nicht-Nachhilfeschüler/innen. Ebenso sind die Anteile derjenigen mit Noten im Bereich 4 bis 6 bei Nachhilfeschüler/innen in diesen Fächern durchgängig höher.

Ein weiterer Erklärungsansatz beschreibt Nachhilfe als Reaktion auf Mängel im Schul- bzw. Bildungssystem. Strukturelle Probleme, wozu bspw. das Fehlen von Nachmittagsangeboten, überfrachtete Lehrpläne, zu große Klassen, Fehlplatzierungen durch eine frühe Aufteilung der Schülerschaft auf unterschiedliche Schulformen (Tracking) oder personelle Unterbesetzung in der Schule zählen können (vgl. BMFSFJ 2006; Schneider 2006), bewegen Eltern offenbar zu der Einschätzung, dass die Schule ihr Kind nicht hinreichend fördert. In der Studie des VNN e.V. (Synovate Kids+Teens/VNN e.V. 2007, S. 19)⁷ stimmten bspw. 62% der befragten Mütter der Aussage zu: „Der Nachhilfe-Unterricht ist die Extraportion Förderung, die die Schule nicht bieten kann“. Und 85% der befragten Mütter bezeichneten den Nachhilfeunterricht als „eine sinnvolle Ergänzung zum Schulunterricht“.

Darüber hinaus beeinflussen auch die Lage am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bzw. die Zulassungsquoten zu weiterführenden Schulen und Hochschulen die Nachhilfenutzung. Angestrebt werden bestmögliche Chancen für die Kinder. Inwiefern dies dazu führt, dass Schüler/innen auch ohne konkrete Lernschwierigkeiten Nachhilfe in Anspruch nehmen, ist bisher nicht eindeutig belegt, allerdings erscheint der Anteil von rund einem Drittel der Nachhilfeschüler/innen, der mit der Note 3 und besser Nachhilfe nimmt, für diese These zu sprechen.

7 Die Studie wurde deutschlandweit unter 1.325 Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 18 Jahren sowie 722 Müttern der befragten 6- bis 12-jährigen Kinder durchgeführt.

Jürgens/Dieckmann (2007, S. 93) betrachteten in ihrer deutschlandweiten Studie unter Nachhilfeschilder/innen des Anbieters Studienkreis Eltern- und Schilernachhilfemotive im Vergleich und ermittelten ilberwiegend ilbereinstimmende Motivlagen. So nennen beide Seiten am hufufigsten das Motiv der Notenverbesserung (Eltern: 91%; Schilernerinnen: 93%), gefolgt von „Vorbereitung auf Klassenarbeiten“ (71%; 67%) und „Schlieflen von Wissenslilcken“ (62%; 45%). Es fllt auf, dass Motive, die eine lfingerfristige Erfolgsorientierung der Nachhilfe widerspiegeln – wie bspw. „Erwerb von Lernstrategien oder Selbstkompetenz“ –, hufufiger von Eltern als von Schilernerinnen genannt werden.

Nachhilfe und soziokonomischer Hintergrund

In ihrem aktuellen Privatisierungsreport (GEW 2007, S. 59) kritisiert die GEW die Entstehung eines privat finanzierten „Parallelsystems“ zum offentlichen Schulwesen; ob ein Kind die individuelle Forderung bekommt, die es benotigt, hange zunehmend von der Finanzkraft der Eltern ab. Der Zusammenhang zwischen Nachhilfeinanspruchnahme und soziokonomischem Hintergrund der Schilernerinnen wird insbesondere von Schneider (2004, 2006) im Rahmen einer Analyse der SOEP-Datensatze von 2000 bis 2003 untersucht. Als Indikatoren des soziokonomischen Hintergrunds wird auf das Haushaltseinkommen und den Bildungsabschluss der Eltern rekurriert.

Im Hinblick auf das Haushaltseinkommen ermittelt Schneider (2006, S. 141) einen positiven Zusammenhang: Die Nachfrage nach Nachhilfe nimmt mit steigendem Einkommen zu. Whrend von den 17-Jhrigen aus dem obersten Einkommensquartil mehr als jede/r Dritte (36%) schon einmal bezahlte Nachhilfe in Anspruch genommen hat, ist es im untersten Einkommensquartil nur etwa jede/r Sechste (15%). In Bezug auf die Gruppe der Nachhilfeschilder/innen bedeutet das, dass mehr als drei Funtel (62%) der oberen Einkommenshalfte und nur 14% dem untersten Einkommensquartil zuzuordnen sind. Auch wenn die Befunde von Schneider recht deutlich in die Richtung eines positiven Zusammenhangs weisen, ist dieser nicht eindeutig, denn verschiedene regional begrenzte Erhebungen bestatigen dieses Bild nicht oder nur begrenzt (vgl. Abele/Liebau 1998; Bos et al. 2006).

Bezogen auf den Bildungshintergrund der Eltern liefert Schneider (2004, S. 17) heterogene Befunde fur Ost- und Westdeutschland: Whrend die Nachhilfequoten in den neuen Bundeslandern unabhingig vom Schulabschluss der Eltern relativ konstant zwischen 15 und 18% liegen, steigt die Quote in den alten Bundeslandern mit dem Bildungsniveau der Eltern. Auch liegen die Quoten in Westdeutschland auf einem insgesamt hoheren Niveau (Nutzungsquoten nach Bildungsniveau der Eltern: maximal Hauptschulabschluss 27%, mittlere Reife 32%, Abitur 37%). Allerdings kommen regionale Studien auch in Bezug auf den Zusammenhang von Bildungsniveau und Nachhilfenutzung zu teilweise abweichenden Ergebnissen (vgl. bspw. Abele/Liebau 1998; Lehmann et al. 2002).

Auffallend ist ferner, dass die Nachhilfenutzung bei Familien mit mehr als drei Kindern deutlich absinkt (vgl. Schneider 2006; Rudolph 2002), was allerdings grundsätzlich nicht verwunderlich ist, da das verfügbare Haushaltseinkommen auf mehrere Mitglieder verteilt werden muss.

Effekte der Nachhilfe auf schulische Leistungen

Die bisherige Forschung zu den Wirkungen von Nachhilfe behandelt diesen Aspekt als einen unter mehreren. Ferner sind verschiedene Schwachpunkte zu identifizieren.

Zum einen werden die verwendeten Begriffe, also bspw. Wirksamkeit oder was genau unter Nachhilfe zu verstehen ist, unterschiedlich exakt abgegrenzt, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert. Die meisten Studien basieren auf lokal begrenzten, kleinen Stichproben und sind auch methodisch unterschiedlich dokumentiert; viele Forschungsergebnisse sind nicht mehr aktuell bzw. Ergebnisse von Auftragsforschung großer Nachhilfeeinstitute (bspw. Haag 2007; Jürgens/Dieckmann 2007).

Zum anderen handelt es sich weitgehend um Einschätzungen von Schüler/inne/n, Eltern, Lehrer/inne/n und Nachhilfelehrer/inne/n in unterschiedlichen Konstellationen (bspw. Nachhilfeschüler/innen und Eltern bei Jürgens/Dieckmann 2007; Eltern bei Kramer/Werner 1998; Schüler/innen, Lehrer/innen, Nachhilfeeinstitute und Eltern bei Behr 1990). Die Ergebnisse dieser Studien sind also größtenteils Einschätzungen zu den Wirkungen von Nachhilfe aus unterschiedlichen Perspektiven; sie stellen jedoch weniger bzw. kaum die tatsächliche Kompetenzentwicklung anhand von Instrumenten fest, wie es zur Gewinnung „exakter“ Erkenntnisse erforderlich wäre (Ausnahmen bspw. Haag 2007; Mischo/Haag 2002). Legt man den Anspruch, den tatsächlichen Zuwachs an Kompetenzen der Nachhilfeschüler/innen im Vergleich zu ihrem Stand vor der Inanspruchnahme von Nachhilfe zu messen, zugrunde, muss die vorliegende Forschung als wenig aussagekräftig bewertet werden.

Geht man jedoch davon aus, dass die Einschätzungen der betroffenen Personen, bspw. der Schüler/innen selbst oder ihrer Eltern, durchaus Rückschlüsse auf die Wirkungen von Nachhilfe zulassen bzw. nimmt man die tatsächliche Entwicklung von Schulnoten – nach Aussage der Lernenden, der Eltern oder Lehrenden – im Zeitraum der Nachhilfe als Erfolgskriterium, so kann durchaus von positiven Veränderungen auf verschiedenen Ebenen gesprochen werden. Da die Studien allerdings durchweg nicht repräsentativ und miteinander auch nur eingeschränkt vergleichbar sind, kann hier höchstens von Hinweisen auf positive Wirkungen gesprochen werden. Trotz bestehender Unterschiede zwischen den vorliegenden Untersuchungen zeigen sich Gemeinsamkeiten in den Ergebnissen, da bei vielen Nachhilfeschüler/inne/n eine deutliche Verbesserung der Noten als Effekt des Nachhilfeunterrichts festgestellt wurde. Hiermit in Verbindung wie-

derum stehen häufig positive Wirkungen von Nachhilfeunterricht auf affektiv-motivationale Variablen bei den Nachhilfeschüler/inne/n.

Insgesamt kann resümiert werden, dass die vorliegende Forschung Hinweise auf positive Effekte gibt, die jedoch nicht in repräsentativen Studien belegt sind, so dass die Forschungslage insgesamt als lückenhaft und unbefriedigend anzusehen ist. Zur Erforschung der tatsächlichen Wirkungen von Nachhilfe auf die Noten sowie die Kompetenzentwicklung, die Motivation, die Lernstrategien der Nachhilfeschüler/innen und möglicherweise auch auf weitere Bereiche, wie bspw. das Familienklima oder auch andere Fächer, wären weitere Studien erforderlich, die dieser Frage mit geeigneten Ansätzen und Methoden nachgehen.

Sollten sich dabei die Indizien für einen positiven Zusammenhang mit den Schulnoten bestätigen, so würde dies auch die These fundieren, dass Nachhilfe unter sozialpolitischen Aspekten insofern als bedenklich anzusehen sein könnte, als sich dadurch die Schulnoten durch außerschulische Intervention für solche, die es sich leisten können, zu verbessern scheinen.

Reglementierung des Nachhilfesektors

Die konkrete Rechtsbezeichnung von Nachhilfeeinrichtungen variiert je nach Bundesland, wobei sie grundsätzlich nicht dem Schulsystem zugeordnet werden. Damit unterliegen sie deutschlandweit maximal einer Anzeigepflicht gegenüber der zuständigen Schulbehörde. Kein Bundesland sieht eine staatliche Aufsicht über die Tätigkeiten der Einrichtungen und damit letztlich die Inhalte der Nachhilfe vor (vgl. Rudolph 2002, S. 85ff.).

Allerdings sind Nachhilfeinstitute klassische Gewerbebetriebe, die nach §14 Gewerbeordnung dem zuständigen Gewerbeaufsichtsamt zu melden sind. Im Rahmen der Anmeldung findet keine Überprüfung bspw. der pädagogischen Qualität und Arbeitsweisen oder der Eignung des Personals bzw. des Inhabers oder der Inhaberin statt. Trotzdem unterliegen Nachhilfeinstitute nach §3 Nr. 13 Gewerbesteuergesetz auch der Gewerbesteuerbefreiung und können sich nach §4 Nr. 21 Umsatzsteuergesetz von der Umsatzsteuer befreien lassen, sofern eine entsprechende Bescheinigung über die Tätigkeit vorgelegt wird.

Auch hinsichtlich der Qualifikation ihres Personals sind die Institute an keine gesetzlichen Vorschriften gebunden. Die Anbieter werben zwar mit „fachlich und pädagogisch qualifizierten Lehrkräften“ (Studienkreis o.J.), legen aber keine Kriterien offen, an denen sich die Eignung misst. So können in der Befragung, die Jürgens/Dieckmann (2007, S. 101) im Auftrag des Nachhilfeanbieters Studienkreis unter den Nachschüler/inne/n dieses Anbieters und deren Eltern durchgeführt haben, jeder vierte Elternteil (25%) und mehr

als ein Drittel der Schüler/innen keine Angabe zur Qualifikation der Nachhilfelehrer/innen machen. Unter den übrigen Befragten gehen die Meinungen der Eltern und Schüler/innen auseinander: Während fast die Hälfte der befragten Eltern (48%) davon ausgeht, dass es sich bei der Nachhilfelehrkraft des Kindes um eine/n ausgebildete/n Lehrer/in handele, gab dies nur knapp ein Drittel (32%) der Schüler/innen an. Außerdem geben die Schüler/innen etwas häufiger als ihre Eltern an, dass es sich bei ihrem/ihrer Nachhilfelehrer/in um eine studentische Lehrkraft handle. Verlässliche Angaben der Anbieter zum Profil der Nachhilfelehrer/innen könnten zur Erhöhung der Transparenz beitragen, liegen derzeit aber nicht vor.

Literatur

- Abele, A./Liebau, E. (1998): Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien. In: Die Deutsche Schule 90, H. 1, S. 37-49.
- Behr, M. (1990): Nachhilfe. Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Jelden, D./Rau, A. (2006): Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7“ (KESS 7). Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Dassler, S. (2005): Schülernachhilfe. Ein Leitfaden für Lehrer und Studenten. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Dohmen, D./Erbes, A./Fuchs, K./Günzel, J. (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Schriften zur Bildungs- und Sozialökonomie, Band 3. Bielefeld: FIBS.
- Holland-Letz, M. (2007): Bildung als Privatsache: Privatschulen und Nachhilfeanbieter auf dem Vormarsch. Privatisierungsreport, Bd. 5. Frankfurt (Main): Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hurrelmann, K. (1996): Das deutsche Schulsystem privatisiert sich. In: Pädagogik 48, H. 9, S. 35-39.
- Institut für Jugendforschung (2003): Mit Nachhilfe kommt man weiter! Ergebnisse zur Nachhilfesituation in Deutschland. München: IJF.
- Jürgens, E./Dieckmann, M. (2007): Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht. Dargestellt am Beispiel des Studienkreises. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Kramer, W./Werner, D. (1998): Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Lehmann, R./Peek, R./Gänsfuss, R./Husveldt, V. (2002): LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Jahrgangsstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Rudolph, M. (2002): Nachhilfe – gekaufte Bildung?. Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeeinrichtungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sasse, S./Wößler, M. (2006): Nachhilfeunterricht – eine rentable Investition?. Ein kritischer Überblick über den außerschulischen Förderunterricht. München: GRIN Verlag.

- Schneider, T. (2004): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). Discussion Papers 447. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Schneider, T. (2006): Die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe. Ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung. In: Tully, C. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert, Weinheim und München: Juventa, S. 131-144.
- Schülerhilfe (o. J.): Daten und Fakten zum Unternehmen. URL: <http://nachhilfe.schuelerhilfe.de/unternehmen/unternehmensfakten.cfm>; Zugriffsdatum: 14.11.2007.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt (Main): Fischer Taschenbuch Verlag.
- Solms-Laubach, F. (2006): Scientology drängt auf den Nachhilfemarkt. In: Die Welt vom 25.07.2006. Hamburg. URL: http://www.welt.de/politik/article231667/Scientology_draengt_auf_den_Nachhilfemarkt.html; Zugriffsdatum: 23.12.2008.
- Statistisches Bundesamt (2007): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2006/07. Fachserie 11. Reihe 1. Wiesbaden.
- Stiftung Warentest (2006): Büffeln für bessere Noten. In: test 2006, H. 4, S. 80-82.
- Strauss, H. (2007): 52 Euro pro Monat für bessere Noten. In: Aachener Nachrichten online. Aachen. URL: http://www.anonline.de/sixcms/detail.php?template=an_detail&id=370203&_wo=News; Zugriffsdatum: 23.12.2008.
- Studienkreis (o.J.): Unsere Lehrkräfte. URL: http://www.nachhilfe.de/nachhilfe_lehrkraefte.html; Zugriffsdatum: 04.11.2007.
- Synovate Kids+Teens/VNN e.V. (2007): Mit Nachhilfe kommt man weiter – Fakten zur Nachhilfesituation in Deutschland. München.
- Weegen, M. (1986): Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe. In: Rolff, H.-G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 4. Weinheim und Basel: Beltz, S. 236-250.
- Weiner & Partner Unternehmensberatung (2006): Schülernachhilfe. Marktstudie. Berlin: Weiner & Partner Unternehmensberatung.

Dieter Dohmen, Dr. rer. oec., geb. 1962, Diplomvolkswirt, Gründer, Inhaber und Direktor des Forschungsinstitutes für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) in Berlin.

Anschrift: FiBS, Reinhardtstr. 31, 10117 Berlin
E-Mail: d.dohmen@fibs.eu

Christina Holtz-Bacha

Zum Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Medien Anmerkungen aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive¹

Zusammenfassung

Die Systeme Wissenschaft, Politik und Massenmedien stehen in einem vielfältigen Interdependenzverhältnis zueinander. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionen und Logiken führen die gegenseitigen Abhängigkeiten in den meisten Fällen zu Spannungen und Unzufriedenheiten, wie sie dann zum Beispiel in den Klagen über die PISA-Berichterstattung der Medien ihren Ausdruck finden.

Schlüsselwörter: Massenmedien, Wissenschaftsjournalismus, politische Kommunikation

The Relationship Between Science, Politics, and the Media

Remarks from a Communication Scientific Point of View

Abstract

The relations between the systems of politics, media and science are characterized by a net of interdependencies. Because of the different functions and logics of the three systems, the mutual dependencies lead in most cases to tensions and discontent, which, for instance, is reflected in the complaints about the PISA reporting of the German media.

Keywords: mass media, science journalism, political communication

„Alle Zeitungen waren voll mit Meinungen, und die Politiker riefen sogar nach Verfassungsänderung. Diese Reaktionen von Politikern und Journalisten sind die wahre PISA-Katastrophe.“ So heißt es bei Karlheinz Ingenkamp (2002, S. 409), der die in den Medien präsentierte Diskussion als „ein deutsches Trauerspiel“ bezeichnete. Wohlgemerkt: Die Reaktionen auf PISA seien die Katastrophe, nicht die Ergebnisse

1 Vortrag im Rahmen der DDS-Tagung „Die (Un-)Abhängigkeit von Wissenschaft – Politik – Medien“, 30. Mai 2008 (Mainz).

von PISA. Der gewohnheitsmäßige Leser seiner Lokalzeitung und die treue Nutzerin der Fernsehnachrichten haben das wohl ganz anders wahrgenommen.

Rankings wie PISA sind für die Medien ein „gefundenes Fressen“. Anders als Wissenschaft sonst scheinen solche Rankings leicht verständlich und eindeutig. Jegliche Platzierung unterhalb des ersten Ranges bietet Anlass zur Klage. Es geht um Schule und um Bildung – also geht es viele an. Der internationale Vergleich, der außerdem noch das Element des Wettbewerbs in sich trägt, macht die Sache erst recht spannend.

Dass ein solches Ranking Befunde notwendig verdichtet, wird dabei ebenso außer Acht gelassen wie Überlegungen dazu, wie es zustande gekommen ist, worüber es tatsächlich Aussagen machen kann – und erst recht: worüber nicht –, wie viele Details die Ergebnisse empirischer Forschung beeinflussen: Das ist alles viel zu kompliziert; es darzustellen, erforderte zu viel Raum, und es böte auch keine prägnanten Bilder. Wie eindeutig ein solches Ranking auch erscheint, so bleibt doch hier wie bei den Befunden empirischer Untersuchungen generell die Möglichkeit zu unterschiedlicher Interpretation. Und daher lassen sich solche Ergebnisse von der Politik und ihren Akteuren trefflich nutzen, um eigene Ziele und Überzeugungen zu verfolgen. Das gilt gleichermaßen für die Diskussion in den Medien. Streit über die richtige Interpretation greifen sie gerne auf. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wiederum haben ihre eigenen Gründe, warum sie sich auf Streit einlassen und öffentliche Auseinandersetzungen entfachen.

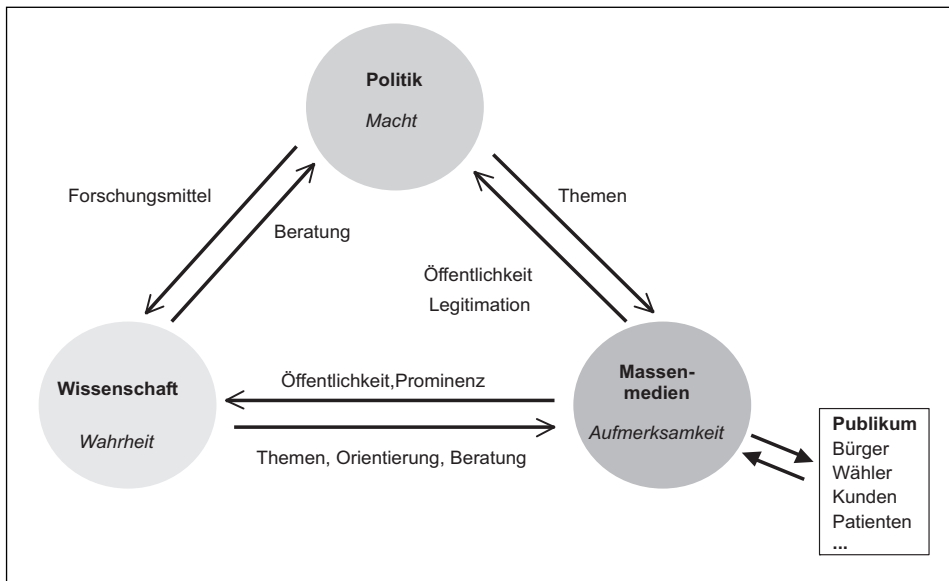
1. Interdependenzen im Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Politik

Ziel dieses Beitrages ist es, systematisch darzustellen, wie die Beziehungen zwischen Wissenschaft, Medien und Politik aussehen. Auf dieser Basis soll erklärt werden, warum die öffentliche Auseinandersetzung mit PISA und Co. so verläuft, wie sie verläuft, bzw. wie es Wissenschaft ergehen kann, wenn sie sich in die Öffentlichkeit begibt.

Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen Systemen Wissenschaft, Medien und Politik lassen sich als Dreiecksverhältnis beschreiben (vgl. Abbildung 1).

Dem politischen System und auch dem Mediensystem werden üblicherweise besondere Funktionen zugeschrieben: Die Politik ist zuständig, allgemeinverbindliche Entscheidungen und Problemlösungen für die Gesellschaft hervorzubringen und durchzusetzen. Mit dieser Funktionszuweisung und den damit verbundenen Durchsetzungsmöglichkeiten befindet sich das politische System in einer herausgehobenen Position. Die Massenmedien wiederum dienen der Selbstbeobachtung der Gesellschaft: Sie sammeln Informationen aus allen Teilsystemen (z.B. Recht, Wirtschaft) und stellen diese Informationen allen Systemen zur Verfügung. Darin liegt die wichtige integrierende Funktion des Mediensystems für das gesellschaftliche Ganze. Die

Abb. 1: Politik, Wissenschaft und Medien: Interdependenzen



Massenmedien verschaffen Themen öffentliche Aufmerksamkeit, und das bringt auch sie in eine herausgehobene Position, die den anderen Systemen nicht immer lieb und daher auch oftmals umstritten ist.

Jedes gesellschaftliche Teilsystem wendet seinen eigenen „Code“ an, es hat seine eigene Sinnorientierung, es funktioniert nach einer spezifischen Logik. Das heißt, die Ziele, die die hier betrachteten Systeme verfolgen, entsprechen sich nicht unbedingt, können gegenläufig sein. In der Politik geht es darum, Macht zu haben oder nicht zu haben, in der Wissenschaft um Wahrheit und in den Medien um Aufmerksamkeit. Insbesondere die Beziehung zwischen Politik und Medien ist spannungsgeladen, denn die beiden Systeme konkurrieren um Einfluss: Zwar gilt das politische System als das wichtigste oder mächtigste System, doch steht das Mediensystem ihm nur wenig nach. Denn seine Möglichkeit, Öffentlichkeit herzustellen, ist nun einmal „ein scharfes Schwert“.

Die anderen Systeme sind durchaus auch auf die Medien angewiesen; damit geht aber immer ein Kontrollverlust einher. Jedes System wird also versuchen, im Rahmen dieser Abhängigkeit so weit wie möglich seine Deutungsmacht beizubehalten und diese nicht oder wenigstens nicht vollständig an die Medien abzugeben. Umgekehrt beharrt das Mediensystem natürlich auf seiner Rolle und wird seine Deutungsmacht gegenüber den anderen Systemen verteidigen. Derartige gegenseitige Abhängigkeiten führen also zu Machtkämpfen. Daneben lassen sich sehr wohl aber auch Symbiosen ausmachen, nämlich da, wo sich Interessen verbünden. Für das Verhältnis von Politik und Medien sind die gelegentliche Interessenkonvergenz und die daraus resultierende gedeihliche Zusammenarbeit wiederholt beschrieben worden (vgl. z.B. Holtz-Bacha 2001).

Abbildung 1 verortet das Publikum bei den Medien. Im Mediensystem treten Nutzerinnen und Nutzer in der Publikumsrolle auf (im Gegensatz beispielsweise zu Leistungsrollen; vgl. dazu Gerhards 1994, S. 82-83). Es gibt sehr wohl auch direkte Beziehungen zwischen Politik bzw. Wissenschaft und dem Publikum, aber größtenteils gilt, dass wir die Aktivitäten beider Systeme nur in der medialen Vermittlung wahrnehmen. Mediennutzer bringen dabei ihre anderen Rollen mit, wenn sie sich z.B. politisch auf dem Laufenden halten wollen oder Informationen über neueste medizinische Erkenntnisse oder Verbrauchertipps suchen. Zur Vereinfachung sind daher hier Bürgerinnen und Bürger, Wählerinnen und Wähler, Kund/inn/en, Patient/inn/en usw. als Medienpublikum zusammengefasst.

Zwischen Wissenschaft, Medien und Politik bestehen wechselseitige Erwartungen und Abhängigkeiten. Was das Verhältnis von Wissenschaft und Politik angeht, so gilt generell, dass Wissenschaft dazu dienen soll, Beratung in Sachfragen zu leisten und dazu beizutragen, dass die Politik die von ihr erwarteten Problemlösungen hervorbringen kann, und zwar möglichst im Sinne des Gemeinwohls. Spezifisch ist hier der Beitrag, den in erster Linie Politik- und Kommunikationswissenschaft für die Politik leisten: Gemeint ist das Political Consulting im Sinne einer Beratung für die bestmögliche Vermittlung von Entscheidungen und politischen Akteuren an Medien und Wählerschaft, und das besonders, aber längst nicht mehr nur zu Wahlkampfzeiten.

Andererseits entscheidet das politisch-administrative System über die Einrichtung und die Ausstattung von wissenschaftlichen Institutionen und damit auch über den Stellenwert einzelner Disziplinen sowie über die Zuweisung von Forschungsgeldern. Für den einzelnen Wissenschaftler, der zur Beratung herangezogen wird, fällt Anerkennung ab und gelegentlich ein mehr oder weniger „saftiges“ Honorar.

Im Verhältnis von Wissenschaft und Medien (vgl. dazu Kohring 1998) war lange das Paradigma der Popularisierung von Wissenschaft vorherrschend: Das heißt, die Wissenschaft strebte die Bildung und Aufklärung der Bevölkerung an und wollte auf dem Weg über die Massenmedien das Laienpublikum ansprechen. In diesem Sinne dient die Beziehung der Verbreitung gesellschaftsrelevanten Wissens. Daraus kann der Wissenschaft insofern öffentliche Unterstützung erwachsen, als deren allgemeiner Nutzen vorgeführt wird. Wissenschaftsberichterstattung nach diesem Muster erfolgt wissenschaftszentriert, nämlich primär nach der Logik der Wissenschaft und nicht nach den Selektions- und Darstellungskriterien der Medien. Dabei geraten also die Medien in eine abhängige Rolle von den Interessen und der Rationalität der Wissenschaft, was unter Umständen einer unabhängigen Berichterstattung zuwiderläuft.

Daneben steht der Einsatz von Wissenschaft als Expertise: Das bedeutet in der Regel die Thematisierung von Wissenschaft im Zusammenhang mit Problemen, die nicht aus der Wissenschaft hervorgegangen sind, und durch Journalisten, die sich nicht als Wissenschaftsjournalisten verstehen. Vielmehr tauchen wissenschaftliche

Erkenntnisse und Äußerungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Berichterstattung über gesellschaftliche Sachfragen und Ereignisse, also z.B. im politischen Teil der Tageszeitung oder bei Fernsehnachrichten aus der Wirtschaft auf. Hier gilt primär die Logik der Medien, Auswahl und Aufbereitung erfolgen nach den professionellen Relevanzkriterien. Zu den Faktoren, die den Nachrichtenwert eines Ereignisses erhöhen, gehören u.a. Betroffenheit (möglichst vieler), Überraschung, Negativismus (Konflikt, Aggression, Zerstörung), Eindeutigkeit sowie Personalisierung (Verknüpfung mit dem Handeln und Schicksal von Personen; vgl. Schulz 1976). Zu berücksichtigen ist dabei, dass Medien zwar sehr wohl einen publizistischen Auftrag haben, daneben allerdings auch eine ökonomische Seite, die im Zuge der Kommerzialisierung an Relevanz zunimmt. Kommerzialisierung bedeutet, dass die Kriterien des ökonomischen Systems gegenüber journalistischen Kriterien Bedeutung gewinnen, wenn nicht gar die Oberhand erlangen.

Die Gesetze der medialen Aufmerksamkeitsgewinnung gelten auch für diejenigen Vertreterinnen und Vertreter des Wissenschaftssystems, die in den Medien auftreten oder um Erklärungen und Kommentare gebeten werden. Während das Wissenschaftssystem seinen Angehörigen Reputation nach wissenschaftlichen Kriterien zuweist (z.B. Anzahl und Ort der Publikationen, Zitationshäufigkeit), erlangt ein Wissenschaftler über die Medien Prominenz außerhalb der Wissenschaft. Diese gibt es aber nur für denjenigen, der sich auf die Gesetze des Journalismus einlässt: Die Medien suchen sich ihre wissenschaftlichen Experten nach deren Bereitschaft und Fähigkeit zu Eindeutigkeit (klare Positionen, gerne auch polarisierend), Kürze, Verständlichkeit und Kameratauglichkeit (Aussehen, Körpersprache, Stimme) aus. Diese medialen Erfolgskriterien widersprechen in der Regel jedoch der wissenschaftlichen Komplexität und der darum gebotenen Vorsicht. Daher stellt sich die Frage, was Medienprominenz attraktiv macht und wie diese auf wissenschaftliche Reputation zurückwirkt.

In der Beziehung zwischen Wissenschaft und Politik lassen sich zwei Wege der Beratung unterscheiden, die auch für zwei unterschiedliche Wege der Einflussnahme stehen: Zur Unterscheidung wurden sie als „Politikerberatung“ und als „Politikberatung“ bezeichnet (vgl. Cassel 2003).

Politikerberatung als der direkte Weg von der Wissenschaft zur Politik geht davon aus, dass politische Akteure nach Nutzenkalkülen entscheiden, das heißt vorrangig zugunsten ihres eigenen Machterhalts und mit Blick auf ihre Wiederwahlchancen. Das muss allerdings nicht auch im Sinne des Allgemeinwohls sein, sondern Entscheidungen fallen unter Umständen im Interesse wichtiger Wählergruppen. Nicht nur dabei dient Wissenschaft der Politik oftmals zur (nachträglichen) Legitimation von Entscheidungen.

Politikberatung bezeichnet hingegen die indirekte Beeinflussung der Politik auf dem Weg über die Medien und die Öffentlichkeit; es handelt sich um eine „Äußerungsform, welche die politische Beeinflussung zum Ziel hat“ (Falter 2008, S. 75). Beratung ist hier

insofern kein ganz treffender Begriff, denn der Experte versucht hier, „seine eigenen politischen Präferenzen ins Spiel zu bringen, etwas durchzusetzen, das er für politisch geboten und wünschenswert hält“ (Falter 2008, S. 75). Die erfolgreiche Platzierung von Themen in den Medien und die dadurch ausgelöste öffentliche Diskussion zwingen die politischen Akteure zur Auseinandersetzung mit diesen Themen bzw. bestimmten Interpretationen. Dieser Weg bietet eine Chance, aber noch lange keine Garantie dafür, dass sich die Politik wissenschaftliche Ergebnisse nicht in ihrem eigenen Interesse und zur Legitimation ihrer Entscheidungen zurechtbiegt. Wie das politisch-administrative System mit wissenschaftlichen Ergebnissen umgeht, dafür hat die Untersuchung von Tillmann et al. (2008) zu dem Thema „PISA als bildungspolitisches Ereignis“ einige Beispiele geliefert.

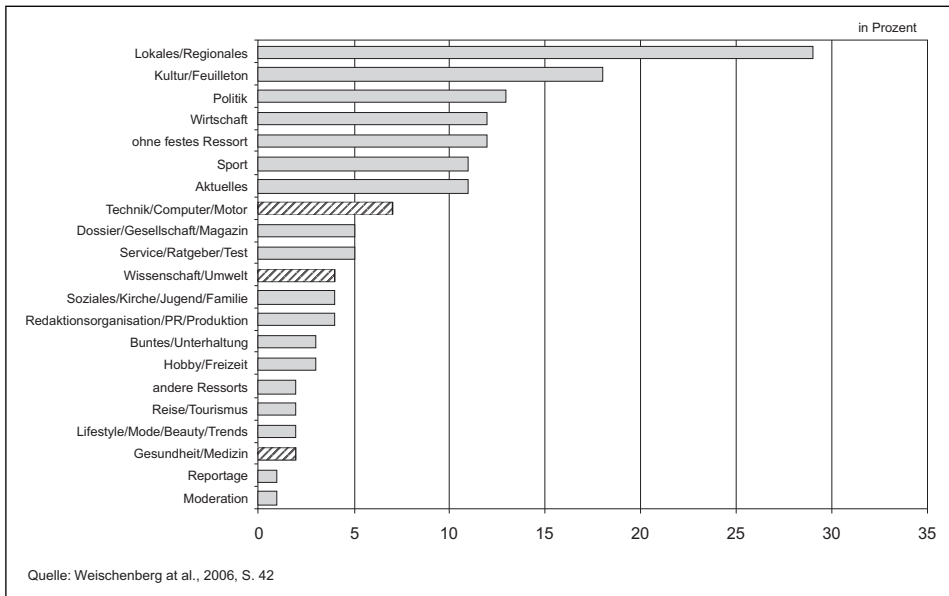
Nicht zu Unrecht wurde die wissenschaftliche Expertise auch als „persuasive Ressource“ (Peters 1994, S. 162) bezeichnet, die dann zum Einsatz kommt, wenn es angebracht ist; derer können sich sowohl die Politik als auch die Medien bedienen. Hier können die Prinzipien der instrumentellen Aktualisierung und der opportunen Zeugen zum Tragen kommen. Als opportune Zeugen gelten solche Personen und Gruppen, die im Sinne der redaktionellen Linie eines Mediums argumentieren, also entsprechend ausgewählt werden (vgl. Hagen 1992). Instrumentelle Aktualisierung bedeutet die Auswahl von Äußerungen zur Stärkung der eigenen und zur Schwächung der gegnerischen Seite (vgl. Kepplinger 1989).

2. Stellenwert und Arbeitsweise des Wissenschaftsjournalismus

Entsprechend den verschiedenen Funktionen, die Wissenschaftsberichterstattung hat, sind wissenschaftliche Erkenntnisse nicht nur auf den dafür ausgewiesenen Zeitungsseiten und in den Wissenschaftssendungen von Radio und Fernsehen zu finden, sondern tauchen in der regulären Berichterstattung aller Ressorts auf. Der Anteil derjenigen Angebote, die eigens für die Berichterstattung über und die Vermittlung von Wissenschaft eingerichtet sind, ist in den letzten Jahren beträchtlich gewachsen, wobei die auf Unterhaltung setzende Darbietung von Wissenschaft besonders auffällig ist.

Der Blick auf die Verteilung der Journalistinnen und Journalisten auf einzelne Ressorts gibt näherungsweise Aufschluss über den Stellenwert von Wissenschaft in den deutschen Medien (vgl. Abbildung 2). Eindeutig als Wissenschaftsressorts lassen sich hier lediglich Gesundheit/Medizin (2%) sowie Wissenschaft/Umwelt (4%) ausmachen; mit einem gewissen Vorbehalt wäre auch Technik einzubeziehen (7%), worunter allerdings häufig Berichterstattung über Autos gemeint ist, die dann in der Regel keine Wissenschaftsberichterstattung darstellt. Selbst bei dieser großzügigen Rechnung arbeiten also nur etwa 13 Prozent der deutschen Journalist/inn/en in Wissenschaftsressorts (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006, S. 42). Im übrigen sieht es so aus, als ob ein

Abb. 2: Verteilung der Journalistinnen und Journalisten auf Ressorts



großer Teil derjenigen, die sich primär als Wissenschaftsjournalisten verstehen, freie Mitarbeiter sind, also in eher ungesicherten journalistischen Arbeitsverhältnissen stehen oder nebenberuflich für die Medien arbeiten.

In der Arbeitsweise von solchen Journalisten, die sich auf Wissenschaftsberichterstattung spezialisiert haben, und von Nicht-Wissenschaftsjournalisten lassen sich deutliche Unterschiede erkennen, die eine unterschiedliche Nähe zur Wissenschaft demonstrieren (vgl. Engelhard 2006, S. 16-20²). Diejenigen, die sich als Wissenschaftsjournalisten verstehen, weisen eine größere Nähe zur Wissenschaft und ihrer Kultur auf: Sie finden die Anstöße zu ihren Themen eher als Nicht-Wissenschaftsjournalisten in wissenschaftlichen Zeitschriften oder in den Pressemitteilungen und auf Pressekonferenzen von wissenschaftlichen Organisationen, während die Nicht-Wissenschaftsjournalisten ihre Anregungen eher aus aktuellen Anlässen, Meldungen der Nachrichtenagenturen oder anderen Pressemitteilungen und von Pressekonferenzen anderer Organisatoren beziehen. Ähnliche Trends sind bei der Frage nach den Recherchequellen zu verzeichnen: Wissenschaftsjournalisten nutzen in deutlich höherem Maß als diejenigen, die sich nicht auf Wissenschaftsberichterstattung spezialisiert haben, Fachpublikationen und sehen sich wissenschaftliche Studien an, pflegen ein eigenes Archiv und besuchen gelegentlich Fachkongresse. Nicht-Wissenschaftsjournalisten dagegen greifen eher als die spezialisierten Kolleginnen und Kollegen auf Gespräche mit Nicht-Wissenschaftlern zurück, bedie-

2 Die hier referierten Befunde beziehen sich auf Journalistinnen und Journalisten der Berliner Presse. Es gibt allerdings wenig Grund zu der Annahme, dass diese sich von ihren Kollegen andernorts wesentlich unterscheiden.

nen sich des Redaktionsarchivs und beziehen sich auf Agenturmeldungen. Das Internet hat sich für den Wissenschaftsjournalismus generell zur wichtigsten Recherchequelle entwickelt, ist jedoch für die nicht spezialisierten Journalisten noch wichtiger als für die Wissenschaftsjournalisten. Auch bei der Ermittlung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die in den Beiträgen genannt werden, zeigt sich die größere Nähe der spezialisierten Journalisten zur Wissenschaft. Deutlich häufiger als die Nicht-Wissenschaftsjournalisten greifen die Spezialisten auf Vertreter der Wissenschaft zurück, die ihnen in einer Fachpublikation oder bei einer Fachtagung begegnet sind.

In Anbetracht der unterschiedlichen Logiken, die für die Medien und für die Wissenschaft gelten, sind Spannungen im Verhältnis von Medienvertretern und Wissenschaftlern zu erwarten. In einer Befragung von Wissenschaftsjournalisten Mitte der achtziger Jahre hatten diese den deutschen Forschern ein außerordentlich schlechtes Zeugnis ausgestellt: Sie hielten die Vertreter der Wissenschaft u.a. für hochnäsiger und arrogant, presse-scheu, kooperationsunfähig, eitel, langsam und ignorant (vgl. Böhme-Dürr/Grube 1989, S. 458). Eine jüngere Untersuchung brachte allerdings ein erheblich besseres Ergebnis: Die befragten Journalisten bezeichneten das Verhältnis zu Wissenschaftlern im Großen und Ganzen als gut, klagten aber dennoch darüber, dass Wissenschaftler oft unverständlich seien und die Anforderungen des Journalismus ignorierten (vgl. Wolff 2003, S. 31). Dass es – im wörtlichen wie im übertragenen Wortsinn – Verständigungsschwierigkeiten zwischen Medien und Wissenschaft gibt, ist plausibel: Der Journalismus sucht eindeutige Ergebnisse in kurzen Statements, die nicht von langen Erklärungen über die Bedingungen ihres Zustandekommens und die Grenzen der Aussagekraft begleitet sind. Das aber kann die Wissenschaft selten bieten und will sie meist auch gar nicht. Daher ist dann auch nicht überraschend, wenn die Wissenschaft ihrerseits darüber Klage führt, wie ihre Forschungen in den Medien behandelt werden. So heißt es dann etwa auch in der bereits eingangs zitierten Auseinandersetzung mit der PISA-Berichterstattung in der deutschen Presse: „Der Zeitungsleser braucht jemanden, der ihm die Fachsprache übersetzt. Und wo waren in unseren Zeitungen die Berichte, in denen die Leser über die Ziele der Untersuchung, die Stichprobe, die Aufgabenstellungen und die wichtigsten Ergebnisse mit vergleichenden Hinweisen auf andere Untersuchungen informiert und auf Grenzen der Untersuchung hingewiesen wurden?“ (Ingenkamp 2002, S. 416).

3. Fazit

Spannungen sind programmiert im Verhältnis von Medien, Wissenschaft und Politik. Weil ihnen unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen zukommen, haben sie auch unterschiedliche Ziele und Arbeitsweisen und unterliegen ihren spezifischen Zwängen. Wissenschaft und Politik brauchen die Medien, weil diese ihnen Öffentlichkeit sichern. Weil die Medien aber ihren eigenen und nicht zuletzt an ökonomischen Zielen orientierten Produktionskriterien folgen, die eben nicht denjenigen von Wissenschaft und Politik entsprechen, versuchen diese, entweder ihre eigenen Kriterien so weit wie mög-

lich durchzusetzen oder die Medien für ihre Interessen zu instrumentalisieren, indem sie ihnen Angebote machen, an denen die Medien nicht vorbei kommen und auf die sie einfach eingehen müssen. Die Debatte über die Interpretation der deutschen PISA-Studie, die im Sommer 2008 ein Forum in der „Zeit“ fand, ist ein Lehrstück: Sie machte die gar nicht so seltene Unbestimmtheit wissenschaftlicher Erkenntnisse durchaus deutlich, zeigte aber zugleich die Bereitschaft der Medien, sich auf eine eigentlich wissenschaftliche Auseinandersetzung dann einzulassen, wenn diese die Aufmerksamkeit des Publikums verspricht, und belegte, dass die Politik hellhörig wird, wenn die Wissenschaft Öffentlichkeit findet.

Literatur

- Böhme-Dürr, K./Grube, A. (1989): Wissenschaftsberichterstattung in der Presse. In: Publizistik 34, S. 448-466.
- Cassel, S. (2003): Politikberatung und Politikerberatung. Zum Dilemma wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland. In: Hirscher, G./Korte, K.-R. (Hrsg.): Information und Entscheidung. Kommunikationsmanagement der politischen Führung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 146-162.
- Engelhard, U. (2006): Themenherkunft und Recherche im Wissenschaftsjournalismus. Medieninhaltsanalyse und Journalisten-Befragung. Forschungsbericht. Berlin: FU, Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften, Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft.
- Falter, J.W. (2008): Beratung über die Medien. Ein Essay. In: ZPB. Zeitschrift für Politikberatung 1, S. 71-77.
- Gerhards, J. (1994): Politische Öffentlichkeit. Ein system- und akteurstheoretischer Bestimmungsvorschlag. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen (= Sonderheft 34 der KZfSS). Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 77-105.
- Hagen, L. (1992): Die opportunen Zeugen. Konstruktionsmechanismen von Bias in der Zeitungsberichterstattung über die Volkszählungsdiskussion. In: Publizistik 37, S. 444-460.
- Holtz-Bacha, C. (2001): Das Private in der Politik: Ein neuer Medientrend?. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 41/42, S. 20-26.
- Ingenkamp, K. (2002): Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. Empirische Pädagogik 16, S. 409-418.
- Kepplinger, H.M. (in Zusammenarbeit mit Brosius, H.-B./Staab, J.F./Linke, G.) (1989): Instrumentelle Aktualisierung. Grundlagen einer Theorie publizistischer Konflikte. In: Kaase, M./Schulz, W. (Hrsg.): Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde (= Sonderheft 30 der KZfSS). Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 199-220.
- Kohring, M. (1998): Der Zeitung die Gesetze der Wissenschaft vorschreiben? Wissenschaftsjournalismus und Journalismus-Wissenschaft. In: Rundfunk und Fernsehen 46, S. 175-192.
- Peters, H.P. (1994): Wissenschaftliche Experten in der öffentlichen Kommunikation über Technik, Umwelt und Risiken. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen (= Sonderheft 34 der KZfSS). Opladen: Westdeutscher Verlag, S.162-190.
- Schulz, W. (1976): Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien. Analyse der aktuellen Berichterstattung. Freiburg/München: Karl Alber.

- Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, D. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“?. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-140.
- Weischenberg, S./Malik, M./Scholl, A. (2006): Die Souffleure der Mediengesellschaft. Report über die Journalisten in Deutschland. Konstanz: UVK.
- Wolff, X. (2003): Wissenschaftsjournalisten und ihre Verbände. Fragen zum Selbstverständnis und zur Einstellung zu Berufsverbänden. Eine Umfrage unter organisierten und nicht organisierten Wissenschaftsjournalisten. Forschungsbericht. Berlin: FU, Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften, Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft.

Christina Holtz-Bacha, Dr. phil., Professorin für Kommunikationswissenschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Anschrift: Lehrstuhl für Kommunikationswissenschaft, Findelgasse 7/9,
90402 Nürnberg
E-Mail: christina.holtz-bacha@wiso.uni-erlangen.de

BERICHTE

Von der Effektivität des Bildungswesens

Bericht über die internationale Konferenz “Educational Effectiveness: Theoretical and Methodological Challenges for Research”

28.-30. August 2008, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.

About the Effectiveness of the Educational System

Report on the International Conference “Educational Effectiveness: Theoretical and Methodological Challenges for Research”

August 28-30, 2008, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Auf Einladung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und der Special Interest Group *Educational Effectiveness* der *European Association for Research on Learning and Instruction* (EARLI) trafen sich rund 130 Wissenschaftler/innen in Frankfurt a.M., um gemeinsam aktuelle theoretische und methodische Herausforderungen der Schuleffektivitätsforschung zu diskutieren. Dabei sollten in internationaler Perspektive gezielt unterschiedliche Forschungszugänge zusammengeführt werden, um ein vertieftes Verständnis von schulischer Effektivität – auch in ihrer gesellschaftlichen Relevanz – zu entwickeln.

Mit seinem Eröffnungsbeitrag betonte der belgische Schulforscher Jan van Damme die Bedeutung von Schuleffektivität als soziale Herausforderung. Am Beispiel Flanderns erläuterte er die quantitativ empirische Erforschung der Formen und Folgen der Aufteilung von Schüler/innen in unterschiedliche Schularten oder -zweige als Maßnahme des Umgangs mit Heterogenität. Dabei zeige sich, dass insbesondere eine frühe Aufteilung die Kopplung von Bildungschancen an die soziale Herkunft der Schüler/innen verstärke, wenngleich diese Effekte durch eine hohe Qualität des Unterrichts und schülerorientierte Lehr-Lern-Formen verringert, jedoch nicht aufgehoben werden könnten. Vor diesem Hintergrund stellen sowohl schulsystemische und -strukturelle als auch einzelschulische und unterrichtliche Qualitätsfragen den Kernbereich der Schuleffektivitätsforschung dar. Daran anschließend wurden in Paper Sessions und Symposien verschiedene Forschungsprojekte präsentiert und aktuelle theoretische sowie methodische Fragestellungen aus dem Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung vertieft.

Die in der Arbeitsgruppe *Effects of School and Schooling* bearbeiteten Forschungsfragen standen im Zeichen der auch in Deutschland hochaktuellen Frage nach Chancen und Grenzen der Überprüfbarkeit des schulischen Effektivitätskonzeptes und seiner Operationalisierbarkeit. Dabei wurden insbesondere methodische Aspekte thematisiert: Deutlich wurde hier vor allem, wie unterschiedlich die Bewertung schulischer Effektivität durch Variation im Erhebungsverfahren ausfallen kann. In Erweiterung des Qualitätsbegriffs im Hinblick auf schulische Lernerträge beschäftigte sich parallel ein Arbeitskreis mit nicht-kognitiven Zielen und Effekten von Schule, wie der Ausbildung von Konfliktlösungsstrategien, Umweltbewusstsein oder der Wirkung schulischen Engagements auf die Leistungen von Schüler/inne/n. Ein weiterer thematischer Schwerpunkt lag auf der Gestaltung der Lehrerbildung. In international vergleichender Perspektive wurden dabei Studien präsentiert, die in methodisch variierender Art und Weise den Erwerb pädagogischen Wissens untersuchen. Insbesondere die Frage nach der Verknüpfung von fachspezifischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen sowie professionellen Handlungskompetenzen spielte dabei eine Rolle.

Die vorgestellten Forschungsprojekte in der Arbeitsgruppe *Leadership and Staff* beschäftigten sich größtenteils unter Rückgriff auf Datenmaterial aus internationalen Schulleistungsstudien mit der Frage, wie sich Führungsstrategien, Lehrerkooperation sowie Einstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte auf die Entwicklung der Schülerleistungen auswirken können. Hierbei wurde auf den Einfluss des sozialen Umfelds der einzelnen Schulen und Haltungen seitens der Lehrkräfte verwiesen. Inwiefern es gelingt, durch innerschulische Entwicklungsprozesse die Wirkungen sozialer Standortfaktoren auf die individuelle Schülerleistung zu mindern, wurde auch in anderen Arbeitsgruppen thematisiert. So erfolgte der Zugang zum Thema beispielsweise über die Untersuchung der Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf Leistungsgruppierungen und spezifische Einstellungen und Verhaltensweisen. Effekte und Erfolge unterschiedlicher Förderstrategien, Interventionsprogramme (z.B. zur Ganztagschule), allgemeine Befunde zur Strukturierung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen sowie zu Effekten von Lehr- und Unterrichtsstilen wurden ebenfalls thematisch aufgegriffen.

Im Symposium *State of the Art of Educational Effectiveness Research in Germany* wurde zum Abschluss die Schuleffektivitätsforschung im Gastgeberland in den Fokus gerückt. Hier wurden verschiedene Forschungsprojekte, etwa bezüglich der Einführung des Zentralabiturs, der Praxis des naturwissenschaftlichen Unterrichts oder sozialer Einflussfaktoren, vorgestellt und vom internationalen Publikum diskutiert. Der britische Bildungsforscher Peter Tymms verwies z.B. auf die Problematik eines stark selektiven, auf Homogenität der Schülerschaft ausgerichteten Schulsystems, wobei er besonders auf die fehlende Effektivität und Effizienz des in Deutschland ausgeprägten „Sitzenbleibens“ hinwies. Ebenso betonte er die von der Herkunft der Schüler/innen geprägten Übergangentscheidungen und schlug damit den Bogen zur Eröffnungsrede von Jan van Damme.

Den Tagungsteilnehmer/innen bot die Konferenz insgesamt einen breiten Überblick über länderübergreifend sowie landesspezifisch bearbeitete Themen aus dem Bereich der Schuleffektivitätsforschung. Als roter Faden zog sich die Frage nach Faktoren und Effekten der Selektivität schulischer Einrichtungen durch die Beiträge. Neben der theoretischen und vor allem quantitativ-empirisch orientierten Bearbeitung methodologischer Fragen stand dabei vielfach die Präsentation der Ergebnisse empirischer Forschung im Vordergrund. Insgesamt ermöglichte das internationale Publikum hier in beiderlei Hinsicht differenzierte Perspektiven.

Dominique Klein/Susanne Strunck, Mainz

E-Mail: dominique.klein@uni-mainz.de; strunck@uni-mainz.de

„Bildungsverwaltung im Wandel – Neue Rollen für Bildungsverwalter“

Bericht zur 29. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungverwaltung
18.-20. September 2008, Dresden

“Educational Administration in Flux – New Roles for Education Administrators”

Report on the 29th Annual Conference of the German Society for Educational Administration,
September 18-20, 2008, Dresden

„Bildungsverwaltung im Wandel – Neue Rollen für Bildungsverwalter“ – unter diesem Thema stand die 29. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Bildungverwaltung (DGBV), die im Jahr 2008 an der TU Dresden stattfand. Vom 18. bis 20. September diskutierten Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Wissenschaft über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Neubestimmung der Funktionen und Aufgaben sowie des Selbstverständnisses der Bildungverwaltung. Tenor nahezu aller Vorträge und Diskussionsbeiträge war, dass die vielfältigen Veränderungen im Bildungssystem eine Diskussion auch über die Rolle der Bildungsadministration und eine mögliche Neubestimmung der von ihr wahrzunehmenden Aufgaben erfordern. Diese – strukturellen, didaktischen und organisatorischen – Veränderungen im Bildungssystem wiederum seien vor allem durch zwei voneinander weitgehend unabhängige Entwicklungen verursacht. Verwiesen wurde zum einen auf die durch die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien ausgelöste Diskussion um Wege zu einer Effizienzsteigerung im Bildungssystem, die insbesondere auf eine Verbesserung

der Ergebnisse schulischer Lernprozesse ziele. Zum anderen habe die demografische Entwicklung mittel- und langfristige Auswirkungen insbesondere auf die Struktur der Schulsysteme in den Ländern, die in ihrer Reichweite noch vielfach unterschätzt würden. Vor allem aber die bildungspolitische Diskussion „nach PISA“ und im Zuge dieser Diskussion implementierte neue Instrumente hätten zu erheblichen Konsequenzen auch für die Bildungsverwaltung geführt. Dieser Hinweis bezog sich auf Inspektions- und Evaluationsverfahren einerseits, aber auch auf die Neustrukturierung und den Ausbau von Beratungs- und Unterstützungssystemen insbesondere für Schulen und die in ihnen Tätigen andererseits. Kontrovers wurde auch über die Frage diskutiert, ob die Einführung wirtschaftsnaher Organisations- und Managementverfahren zu einer verbesserten Steuerung schulischer Bildungsprozesse führen könne.

Die Beiträge im Plenum und in den Arbeitsgruppen wurden „eingerahmt“ durch zwei Positionsbestimmungen aus dem politischen Raum. So nahm der Vorsitzende der SPD-Fraktion im schleswig-holsteinischen Landtag Ralf Stegner in einem Einleitungsvortrag zur Rolle der Bildungsverwaltung im Politikprozess Stellung. Er stellte heraus, dass die Verwaltung eine Dienstleistungsfunktion für die Politik und für die Bürger gleichermaßen zu erfüllen habe. Beide Seiten erwarteten Leistungen auf höchstem professionellem Niveau; Ergebnis guter Verwaltung seien Rechtssicherheit und Lebensqualität für die Bürger. Stegner betonte, er halte eine handlungsfähige Schulverwaltung und innerhalb dieser explizit auch eine staatliche Schulaufsicht nach wie vor für notwendig. Die Frage, ob sich die Schulaufsicht als Kontroll- oder eher als Beratungsinstanz positionieren solle, beantwortete er mit dem Hinweis, dass er aktuell die Stärkung der Beratungsfunktion als Trend wahrnehme, dessen ungeachtet aber Beraten und Beurteilen eine Einheit bildeten. Schulverwaltung solle Stabilität und verlässliche Rahmenbedingungen in und für Schulen als Voraussetzung für eine gute Schulleitung schaffen, welcher wiederum die Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität als Kernaufgabe übertragen sei.

Der vormalige sächsische Ministerpräsident Kurt Biedenkopf ging im Abschlussvortrag zur Tagung vor allem auf die Zukunft der Bildungsverwaltung ein. Auch er hob hervor, dass insbesondere die demografische Entwicklung Politik und Verwaltung zum Handeln zwingt; als aktuelle und zukünftige Herausforderung mit Blick insbesondere auf Schule und Unterricht stellte er zudem die Medien und ihre Wirkung auf Kinder und Jugendliche heraus. Beides lasse eine grundsätzliche Abkehr von bisherigen administrativen Verfahrensweisen zwingend notwendig erscheinen. Die Strukturen und Abläufe, welche die Bildungsverwaltung gegenwärtig prägten, sehe er nicht als geeignet an, zukünftigen Herausforderungen angemessen zu begegnen. Vor diesem Hintergrund sprach sich Biedenkopf für eine Zurücknahme politisch-administrativer Vorgaben und Eingriffe im Bildungswesen aus. Damit solle Raum für Neuerungen geschaffen werden, die sich am besten dezentral und unter Wettbewerbsbedingungen entwickelten. Die Bildungsverwaltung sehe er insbesondere angesichts ihrer fachlich-organisatorischen Kompetenz in der Pflicht, sich gegenüber der Politik für ein solches Umdenken einzusetzen.

Zwischen den beiden „keynotes“ lag eine Fülle von Referaten, Arbeitsgruppen, Statements und Diskussionsbeiträgen, in denen bisweilen sehr kontrovers über die aktuelle Situation und die Bestimmung zukünftiger Aufgaben der Bildungsverwaltung debattiert wurde. Dies lag nicht zuletzt darin begründet, dass die Diskutierenden aufgrund ihres Tätigkeitshintergrundes unterschiedliche Sichtweisen auf Bildungsverwaltung – auf staatliche Verwaltung insgesamt – einbrachten. Andererseits teilten z.B. der Vertreter einer internationalen Unternehmensberatung und der Amtschef des baden-württembergischen Kultusministeriums in ihren Vorträgen die Einschätzung, dass in der Auswahl und umfassenden Qualifizierung des in der Leitung von Schulen eingesetzten Personals ein Schlüssel zur Steigerung der Qualität von Schule liege. Insgesamt zeigte sich aber in den Beiträgen, dass es keine „Musterlösung“ für die Bildungsverwaltung der Zukunft gibt, dass es eine solche angesichts der unterschiedlichen Herausforderungen auf kommunaler und Länderebene, in Stadtstaaten und Flächenländern, in Schulen, berufsbildenden Einrichtungen und Hochschulen etc. möglicher Weise auch gar nicht geben kann. Wie das Bildungssystem insgesamt befindet sich auch die Bildungsverwaltung als Teil dieses Systems in einem nachhaltigen Veränderungsprozess, in dem die Administration ihre Rolle im Spannungsverhältnis von Verwalten und Gestalten, von Aufsicht/Kontrolle und Beratung/Unterstützung, von Steuerung und der Gewährung von Freiheitsspielräumen, von objektivierter Politikberatung und der Durchsetzung von Eigeninteressen in erheblichem Umfang neu definieren und finden muss. Dieser Prozess ist, so wurde im Rahmen der Tagung deutlich, noch keineswegs abgeschlossen.

Hans-Werner Fuchs, Hamburg
E-Mail: fuchs@hsu-hh.de

„Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften – Professionsforschung Versus Kompetenzforschung“

Bericht zur Tagung der Kommission Professionsforschung und
Lehrerbildung (Sektion Schulpädagogik) der DGfE
19.-20. September 2008, Rauschholzhusen

“Professional Decision-Making and Responsibility of Teachers – Profession Research versus Competence Research”

Report on the Conference of the Committee for Profession Research and
Teacher Training (Section School Pedagogy) of the German Society for
Educational Science
September 19-20, 2008, Rauschholzhausen

Unter dem Tagungstitel „Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften – Professionsforschung versus Kompetenzforschung“ hatten die Vorsitzenden der Kom-

mission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ in das Schloss Rauischholzhausen eingeladen. Das Tagungsthema hatte als Reaktion auf die in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ausgetragene Debatte zwischen den Berliner Max Planck Forscher/inne/n Jürgen Baumert und Mareike Kunter (Heft 4/06) und dem Schulforscher Werner Helsper aus Halle (Heft 4/07) einen besonderen Anlass. Während Jürgen Baumert und Mareike Kunter dafür votierten, ein Kompetenzmodell für Lehrkräfte auszuarbeiten und empirisch zu überprüfen, erinnerte Werner Helsper an die Bedeutsamkeit professionstheoretischer Ansätze, die sich in der Tradition von Ulrich Oevermann verstehen. Auslöser für die Debatte war wohl vor allem die Aussage der Berliner Bildungsforscher/innen, dass auf eine verstehensbasierte Professionsforschung im Sinne Ulrich Oevermanns verzichtet werden könne, da von ihr keine tieferen Erkenntnisse zu erwarten seien. Werner Helsper reagierte hierauf mit der Forderung, beide Forschungsrichtungen miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Tagung sollte hierfür einen geeigneten Rahmen anbieten.

Fast achtzig Wissenschaftler/innen folgten dem Aufruf der Kommissionsvorsitzenden und konnten insgesamt vierzehn, nach vier inhaltlichen Schwerpunktsetzungen gebündelte Beiträge hören. Der erste thematische Block stand unmittelbar unter dem Titel der Tagung. In sechs Beiträgen wurde – mehr oder weniger intensiv – auf die Debatte Bezug genommen. Die weiteren drei Themenblöcke bezogen sich auf die zwei Phasen der Lehrerausbildung (Universitätsstudium & Referendariat). Im abschließenden Vortragsblock zum Bereich „Professions- und Kompetenzforschung – Beiträge aus Theorie und Praxis der Schulentwicklung“ wurde das Thema noch einmal mit Blick auf konkrete Praxen der Organisationsentwicklung gewendet.

Was hat die Tagung nun in Bezug auf die oben erwähnte Debatte an neuen Erkenntnissen hervorgebracht? Sicherlich gab es keinen Richterspruch über die Angemessenheit der einen oder der anderen Forschungsrichtung (Professionsforschung oder Kompetenzforschung), aber doch einen tieferen Einblick in die je unterschiedlichen Verständnisweisen der Forschungsrichtungen sowie in ein über diese beiden Richtungen hinausgehendes eigenständiges pädagogisches Interesse.

In Beiträgen von Robert Kreitz sowie Verena Hoberg, Ingo Wienke und Claudia Scheid stand auf unterschiedliche Weise die Suche nach dem Kern professionellen Handelns im Vordergrund. Robert Kreitz legte einen anspruchsvollen, auf Grundlage analytischer Sprachphilosophie basierenden Vorschlag zur Begründung pädagogischen Handelns vor, der am Ende Verbindungen zu ethischen Fragen pädagogischen Handelns aufwies. Der ethische Kern professionellen Handelns wurde von Verena Hoberg, Ingo Wienke und Claudia Scheid ebenfalls als zentral hervorgehoben. Bemerkenswert hierbei war, dass diese Schlussfolgerungen aus einer Analyse von siebzehn Interviews resultierten, deren Analysen sowohl kompetenztheoretisch als auch professionstheoretisch fundiert waren. Eine auf professionellen ethischen Standards basierende Rückbindung sei insbesondere deshalb notwendig – so die Vortragenden weiter –, da es dem Kompetenzansatz

an einer metatheoretischen Einbettung fehle und dieser als theoretische Konzeption daher keine handlungsorientierende Wirkung haben könne.

Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke fügten diesen Befunden eine ideologiekritische Betrachtung der Auseinandersetzung zwischen Jürgen Baumert/Mareike Kunter und Wolfgang Helsper hinzu, indem sie nach „Formen der Ermöglichung von Erziehung zwischen Zweck- und Wertrationalität“ fragten. Eine zentrale Botschaft des Beitrags lautete: Die Debatte sei Ausdruck einer – insbesondere durch die Kompetenzforschung vorangetriebenen – semantischen Verschiebung („von Profession zu Kompetenz“ sowie „von Erziehung zu Lernen“), die insgesamt den Anschein der grundsätzlichen Beherrschbarkeit pädagogischen Handelns erwecken wolle.

Große Aufmerksamkeit erhielt der Beitrag von Manuela Keller-Schneider und Stefan Albisser, in dem entlang eines pragmatisch verstandenen Kompetenzansatzes mittels Inhaltsanalyse von Interviews mit Berufsanfängern Anforderungen in der Berufseingangsphase identifiziert wurden. Die konkreten Befunde ließen das Plenum zumindest vorübergehend die ansonsten eher grundsätzlichen Konflikte der beiden Forschungsrichtungen vergessen machen.

Was bleibt? Den Besucher/inne/n der Tagung bleiben zahlreiche Erkenntnisse über kleinere und größere Forschungsvorhaben. Zugleich bleibt der Eindruck, dass die Tagung vorerst eher die Unterschiede der beiden Ansätze verdeutlicht hat; einen vermittelnden Dialog jedenfalls hat es kaum gegeben. Vielleicht erleben wir in einigen Jahren eine weitere Tagung zum Thema, bei der beide Forschungsrichtungen konstruktiv aufeinander bezogen werden. Dann wäre vielleicht auch sicher gestellt, dass ein Kommentar eines Tagungsbesuchers tatsächlich zutreffend ist: Dieser sprach davon, dass die Bedeutung dieser, die Tagung inspirierenden, Debatte zwischen Jürgen Baumert/Mareike Kunter und Wolfgang Helsper insgesamt überschätzt sei.

Nils Berkemeyer, Dortmund

E-Mail: berkemeyer@ifs.uni-dortmund.de

„Wirkungsevaluation und evidenzbasierte Bildungspolitik und -praxis“

Bericht über die Herbsttagung 2008 der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
1.-2. Oktober 2008, Münster

“Effectiveness Research and Evidence-Based Educational Policy and Practice”

Report on the Autumnal Conference 2008 of the Committee for Educational Organization, Educational Planning, and Educational Legislation of the German Society for Educational Science, October 1-2, 2008, Münster

Das Thema der Tagung ist aktuell und wird durchaus kontrovers diskutiert. Dies spiegelte sich auch in den Beiträgen und Debatten der Teilnehmer/innen wider, die sich auf Einladung der Organisatoren Wolfgang Böttcher und Holger Ziegler am 1. und 2. Oktober 2008 in Münster trafen.

Die Beiträge in den Arbeitsgruppen wurden gerahmt von sechs *keynote speakers*. Jörg Doll (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) stellte die 2009 anlaufende nationale Bildungspanelstudie NEPS vor, die ähnlich wie sozio-ökonomische Panels Längsschnittdaten zu Bildungsprozessen im Lebensverlauf erhebt und somit zukünftige Bildungsberichterstattung auf eine breitere Datengrundlage stellt. Es wurde zur Nutzung der Datensätze für Sekundäranalysen eingeladen. Wilfried Bos (IFS, TU Dortmund) präsentierte mit ähnlichem Fokus Erhebungsoptionen aggregierter Daten zur sozialen Komposition einzelschulischer Schülerschaften. Die weitere Verwendung solcher Daten über die Makro- und Mesoebene des Bildungssystems sei jedoch nicht immer klar. Als eine Methode zur Aufbereitung wissenschaftlichen Wissens für eine evidenzbasierte Bildungspolitik und -praxis stellte David Gough (EPPI-Centre, Institute of Education, London, GB) das Verfahren der *systematic research synthesis* vor, das Schwächen von Einzelstudien, Experteneinschätzungen und *common sense* kompensieren soll. Der Einbezug potenzieller Nutzer von Untersuchungen (*user driven research*) ist laut Steve Fleischman (American Institutes for Research, USA) ein weiterer viel versprechender Weg, die Relevanz und Akzeptanz evidenzgenerierender Forschung zu steigern. Mikko Mäntysaari (University of Jyväskylä, Department of Social Sciences and Philosophy, FIN) hingegen betonte die Bedeutung von erklärender Theorie neben deskriptiver Empirie, um zu aussagekräftigen Wirkungsevaluationen (*realist evaluation*) zu gelangen. Das nicht konfliktfreie Verhältnis von Theorie- und Praxisorientierung manifestiert sich in jedem Forschungsprojekt von neuem, so auch in Sue Whites (Lancaster University, Department of Applied Social Science, GB) Fallstudie zu den Auswirkungen

neuer IT-Systeme auf die Arbeit und Kommunikation von Sozialarbeiter/inne/n. Es wurde zudem in der anschließenden Diskussion das Spannungsverhältnis zwischen Auftragsnehmer/in, -geber/in und -gegenstand im Kontext von Drittmittelforschung besprochen. Deutlich wurde, dass die Frage, was Bildungsforschung konkret leisten kann und soll, sich erst in den jeweiligen Projekten situativ klären lässt.

In zwei parallel statt findenden Arbeitsgruppen gab es jeweils zehn Vorträge, die in vier Blöcke unterteilt waren. Es ging generell um empirische Forschung und theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu Bildungsmonitoring sowie Implementations- und Evaluationseffekten. Das reale und das programmatisch proklamierte Zusammenspiel von Akteur/inn/en aus Bildungspraxis, -politik und -wissenschaft war häufig Gegenstand in den Vorträgen und Gesprächen. Es wurde deutlich, dass die akteursübergreifende Zusammenarbeit und der dazugehörige Wissensaustausch selten problemlos ablaufen. Die Funktion etwa von Ministerien, Schulinspektoraten und Nichtregierungsorganisationen in diesem Zusammenhang wurde dahingehend erörtert, in welcher Weise diese intermediären Instanzen ihrer Vermittlerrolle durch nutzerbezogene Aufbereitung und Verbreitung von tragfähigem Wissen gerecht werden könnten. Wann jedoch Wissen als gesichert gelten kann und in welchem Verhältnis es zum eher impliziten Professionswissen steht, darüber herrschte Uneinigkeit. Die Wissensformen wurden teils als konkurrierend, teils als sich ergänzend konzeptionalisiert.

In der Arbeitsgruppe zu „Bildungspolitik und Governance“ lag der Schwerpunkt auf Bildungsberichterstattung, Steuerungsaspekten und Innovationen im Bildungssystem sowie deren Wirksamkeit. Die Vorträge beschäftigten sich hauptsächlich mit Phänomenen, die im Makro- und Mesobereich zu verorten sind. Exemplarisch kann hier der Vortrag von Hans-Werner Fuchs und Matthias Rürup zum Einfluss von Bildungsberichten auf die bildungspolitische Diskussion genannt werden. In der zweiten Arbeitsgruppe mit dem Titel „Lernen, Organisation und Profession“ standen einzelne Akteure/Akteurinnen und Akteursgruppen mit ihren konvergierenden und differierenden Kompetenz- und Wissensbereichen stärker im Vordergrund. Es wurden oft die zielgenaue Erfassung und gezielte Transformation dieser und anderer Dimensionen thematisiert. So beschäftigte sich z.B. Herbert Altrichter mit der Rolle von Datenfeedback für Unterrichtsentwicklung.

Abschließend wurde von dem Sprecher der KBBB Wolfgang Böttcher die hohe Zahl junger Nachwuchswissenschaftler/innen unter den Tagungsgästen positiv hervorgehoben. Ein Tagungsband erscheint voraussichtlich Mitte 2009 beim Waxmann Verlag. Die nächste KBBB Herbsttagung wird 2009 wieder in Münster stattfinden – dann wahrscheinlich zusammen mit der DeGEval (Gesellschaft für Evaluation e.V.) zum Thema „Evaluation und Gesellschaft“.

Moritz Sowada, Hannover

E-Mail: moritz.sowada@iew.phil.uni-hannover.de

„Forschung für den Unterricht“

Tagung zum selbstbestimmten Lernen und Classroom-
Management

10. Oktober 2008, Eberhard Karls Universität Tübingen

“Research for Teaching”

Conference About Self-Determined Learning and Classroom Management
October 10, 2008, Eberhard Karls University Tübingen

Rund 400 Pädagoginnen und Pädagogen beschäftigten sich auf der Tagung „Forschung für den Unterricht“ der Universität Tübingen am 10.10.2008 mit aktuellen Befunden zum Spannungsfeld „Selbstbestimmung und Classroom-Management“. Im Mittelpunkt der diesjährigen Tagung standen insgesamt zwölf Vorträge zu Unterrichtskonzepten und Aktionsformen, etwa zum Wochenplan- bzw. Portfoliokonzept oder zum Einsatz von Unterrichtsgesprächen und Aufgaben. Das zentrale Thema war dabei, wie sich die Balance zwischen Freiraum, Entdecken-Lassen und Offenheit auf der einen sowie Führung, Strukturierung und Anleitung auf der anderen Seite im täglichen Unterricht verwirklichen lässt.

In den beiden Hauptvorträgen wiesen Prof. Dr. Thorsten Bohl (Tübingen) und Prof. Dr. Kurt Reusser (Zürich) auf eine Vielzahl empirischer und didaktischer Begründungen sowohl für „Selbstbestimmung“ als auch für „Classroom-Management“ hin. Beide Referenten suchten nach Verbindungslinien zwischen beiden Themen und verwiesen dabei zunächst auf eine moderne Lesart der Klassenführung. Sie beschränkte sich nicht nur auf das Aufstellen von Regeln und das rechtzeitige Eingreifen bei Störungen, sondern thematisierte ebenso das Organisieren eines reibungslosen Unterrichtsverlaufs oder das rechtzeitige Erkennen von Schwierigkeiten bei der Aufgabebearbeitung. Auf eine solche Steuerung würde es auch bei schülerorientierten und offenen Formen des Unterrichts ankommen, indem beispielsweise Arbeitsmaterialien und der Klassenraum so gestaltet sind, dass die Lernenden optimal unterstützt und geführt werden. Aus dieser Perspektive mache es wenig Sinn, eine lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung einem offenen Vorgehen gegenüberzustellen; vielmehr sollten innovative Methoden bzw. didaktische Konzepte gerade nach Schwachstellen hinsichtlich ihrer strukturierenden oder aktivierenden Wirkung untersucht werden. Dabei beleuchtete Bohl Möglichkeiten einer Öffnung von Unterricht, die sich auch in einer Mitbestimmung der Lernenden bei der Inhaltsauswahl zeigt. In dieser Perspektive stellt sich die Frage, wie Classroom-Management im offenen Unterricht charakterisiert werden kann. Reusser illustrierte vor allem unterschiedliche Facetten des Lehrerhandelns in sich abwechselnden lehrer- und schülerzentrierten Unterrichtsphasen.

Auch die anderen Referentinnen und Referenten thematisierten in ihren Vorträgen zum einen, wie didaktische Konzepte tatsächlich in der Praxis umgesetzt werden. Zum anderen wurde das Augenmerk auf Elemente des Unterrichts gelenkt, die in allen Unterrichtsformen vorkommen.

Aufgrund ihrer detaillierten Fallstudien zeigten Prof. Dr. Thomas Häcker (Rostock), Dr. Christina Huf (Frankfurt am Main) und Dr. Falko Peschel (Köln), dass reformpädagogisch orientierte Konzepte dann didaktisch als erfolgreich einzustufen sind, wenn sie über eine rein organisatorische Öffnung hinausgehen. Sie ermutigten in ihren Vorträgen dazu, den Schülerinnen und Schülern eine stärkere inhaltliche und persönliche Verantwortung zu gewähren und so anspruchsvolle Lernprozesse zu initiieren. Auf eine Erweiterung des (fach-)didaktischen Handlungsspektrums zielten die Vorträge von Prof. Dr. Timo Leuders (Freiburg), Prof. Dr. Juliane Köster (Jena) und Dr. Rainer Wackermann (Duisburg-Essen). Sie plädierten für eine Ausgestaltung von Aufgaben, die verständnisorientierte Lernprozesse ermöglichen und gleichzeitig genügend instruktive Hilfen beinhalten. Ferner wurden verschiedene Lernprozessmodelle, etwa das forschend-entdeckende und das problemorientierte Verfahren, dargestellt und diskutiert.

Ausgewählte didaktische Mikroaspekte des Unterrichts beleuchteten Prof. Dr. Ludwig Haag (Bayreuth), Dipl.-Päd. Marc Kleinknecht (Tübingen), Dr. Christine Pauli und Prof. Dr. Urs Ruf (beide Zürich). Dabei reichte das Spektrum von der Frage nach einem effektiven Lehrerhandeln zur Begleitung der Gruppenarbeit, über die Prüfung von Aufgaben auf ihren lernprozessbezogenen Gehalt und ihre strukturierenden bzw. kognitiv-aktivierenden Elemente bis hin zu einer Entfaltung eines ko-konstruktiven bzw. dialogischen Handelns in Unterrichtsgesprächen mit ganzen Klassen oder Teilgruppen.

Die verschiedenen Beiträge verdeutlichten, dass die Zusammenführung von Aspekten der Selbstbestimmung und des Classroom-Managements eine wichtige Herausforderung für die theoretische und praktische Weiterentwicklung der Didaktik darstellt – nicht zuletzt deshalb, weil der Begriff „Classroom-Management“ in reformpädagogischer und schulpädagogischer Tradition bisher nur wenig beachtet wurde.

Der Tagungsband mit Beiträgen aller Referentinnen und Referenten erscheint, ergänzt um weitere Artikel, voraussichtlich im Sommer 2009 im Verlag Julius Klinkhardt.

*Thorsten Bohl/Tanja Bach-Blattner/Katja Kansteiner-Schänzlin/Marc Kleinknecht/
Britta Kohler/Anja Nold/Anke Reuschling, Tübingen*
E-Mail: thorsten.bohl@uni-tuebingen.de

REZENSIONEN

**Tillmann, Klaus-Jürgen et al. (2008):
PISA als bildungspolitisches Ereignis.
Fallstudien in vier Bundesländern.**

*Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften, 429 S., 39,90 €*

In der bildungspolitischen wie in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird – bisweilen mit ironischem Unterton – von einer Zeit „vor“ und einer Zeit „nach“ PISA gesprochen. Dies gibt dem Umstand Ausdruck, dass die Durchführung und Ergebnispräsentation der PISA-Studie in ganz unterschiedlicher Hinsicht den Diskurs über Schule, ihre Gestaltung und Veränderung nachhaltig beeinflusst hat. Auch das öffentlich-mediale Interesse an schul- und unterrichtsbezogenen Fragen ist „durch PISA“ gerade in Deutschland stark gestiegen, was nicht nur aus Sicht der OECD, der Initiatorin der Untersuchung, als durchaus willkommener Nebeneffekt angesehen werden kann. Das eigentliche Kernziel von PISA aber war und ist, im Rahmen des umfassender angelegten OECD-Bildungsindikatorenprojekts „INES“ Daten zu liefern, die den bildungspolitisch und administrativ Verantwortlichen als Steuerungswissen für die weitere Gestaltung von Schule und Unterricht dienen können. Vor diesem Hintergrund ging eine Forschergruppe der Universität Bielefeld unter Leitung von Klaus-Jürgen Tillmann der Frage nach, ob und wie die Ergebnisse der ersten Erhebungswelle von PISA (2000) durch die Schul- und Bildungsministerien ausgewählter Bundesländer wahrgenommen und verarbeitet wurden: „Was wur-

de durch PISA wirklich angestoßen, was wurde der PISA-Studie nachträglich zugeschrieben? Wie haben dabei vor allem die Schulministerien der Länder agiert?“ (S. 12). Die Arbeitsgruppe konzentrierte sich auf einen begrenzten Zeitabschnitt (August 2001 bis Dezember 2002) sowie räumlich auf vier Bundesländer (Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz und Thüringen) – diese Eingrenzungen waren nicht zuletzt angesichts der vorgefundenen Materialfülle forschungspraktisch notwendig. Im Rahmen dieser Vorgaben wurden dann in einer Mischung aus quantitativ und qualitativ-empirischer Herangehensweise Fallstudien erarbeitet, in denen exemplarisch der Umgang mit den PISA-Daten durch die mediale Öffentlichkeit auf der einen sowie durch ausgewählte „ministerielle Steuerleute“ auf der anderen Seite analysiert wurde.

Der Präsentation ausgewählter Antworten auf die genannten Forschungsfragen ist zunächst die Explikation der für das Forschungsprojekt entworfenen theoretischen Rahmung und des methodischen Designs vorangestellt; sie erfolgt sehr ausführlich und detailliert. Im Anschluss hieran werden dann Ergebnisse der Analysen vorgestellt, die sich in drei Themenkomplexen gebündelt finden. Konkret ging es der Forschergruppe darum herauszufinden, ob und wie die bildungspolitische Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards und zentralen Prüfungen, um den Ausbau von Ganztagschulen und um die strukturelle Gestaltung des (Sekundar-) Schulwesens durch die Publikation der

PISA-Ergebnisse und ihre Folgen beeinflusst wurde. Zusammenfassend lassen sich folgende wesentlichen Befunde hervorheben: Während in Bremen „nach PISA“ tatsächlich ein Politikwechsel stattgefunden habe, sei die Schulpolitik in den anderen untersuchten Ländern wesentlich durch Kontinuität gekennzeichnet gewesen, die u.a. in der Fortschreibung bereits angelaufener Projekte und Reformschritte zum Ausdruck gekommen sei. Dies gelte auch für den durch die KMK insgesamt beschlossenen Sieben-Punkte-Maßnahmenkatalog, der im Dezember 2001 zeitgleich mit der Bekanntgabe der PISA-2000-Ergebnisse der Öffentlichkeit präsentiert wurde. Insgesamt hätten es die bildungspolitisch Verantwortlichen in den untersuchten Ländern geschickt verstanden, die PISA-Resultate in ihre jeweiligen „ministeriellen Strategien“ einzubinden, diese zur Stärkung der bereits vor PISA vertretenen Argumentationslinie zu nutzen und die Fortführung bereits eingeleiteter Veränderungen als im Lichte der Ergebnisse sinnvolles Vorgehen zu kommunizieren. Unabhängig davon seien die bildungspolitisch relevanten Akteure nicht zuletzt durch die zunächst überraschend große und anhaltende öffentliche Resonanz auf PISA gezwungen gewesen, sich mit den Ergebnissen und den in ihnen zum Ausdruck kommenden Problemen zu befassen. Auch insoweit habe PISA im bildungspolitischen Feld Effekte erzeugt, die sich indes zumeist nicht in neuen, auf die Befunde bezogenen Reformschritten niedergeschlagen hätten.

Insgesamt bietet der Band interessante Einblicke in die Praxis des Umganges mit dem durch „large scale assessments“ bereitgestellten Wissen – dies auch durch Akteure wie die Medien, für die dieses

Wissen zunächst gar nicht explizit generiert wurde, die dieses aber nachhaltig zur Stimulierung der öffentlichen Diskussion um Bildung und Schule genutzt haben. Mit Blick auf die Hauptzielgruppe der Studie, die „bildungspolitischen Steuerleute“, weisen die Autorinnen und Autoren bereits einleitend darauf hin, dass in anderen, älteren Untersuchungen von einem nur geringen Einfluss (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens auf die bildungspolitische Entscheidungsfindung gesprochen worden sei. Diese These muss auch „nach PISA“ nicht grundsätzlich revidiert werden. Vielmehr zeigt die Analyse des Umganges mit den PISA-Daten einmal mehr, dass sich die Entscheidungsfindung im politischen und administrativen Raum partiell unabhängig von wissenschaftlichem Wissen vollzieht. Die Bildungspolitik sei, so die Autorinnen und Autoren, als „souveräner Akteur aufgetreten, der sich seiner eigenständigen Rolle sehr bewusst war“ (S. 397). Hinsichtlich des postulierten Kernziels von PISA, Steuerungswissen für (wissenschaftlich) begründete bildungspolitische Entscheidungen bereitzustellen, kommen sie zu einer – zurückhaltend formuliert – ernüchternden Schlussfolgerung, in der sich das erwähnte Ergebnis der älteren Studien bestätigt: Dass bildungspolitische Entscheidungen durch Studien wie PISA „auf ein Niveau höherer Rationalität“ gebracht würden, müsse „mit guten Gründen bezweifelt werden“ (a.a.O.); faktisch geht, so lässt sich schlussfolgern, die Legitimationsfunktion dieses Wissens seiner Informations- bzw. Steuerungsfunktion voraus. Dessen ungeachtet liefere PISA jedoch Systemwissen, das nun nicht mehr jede Behauptung z.B. im Blick auf eine unterstellte mangelnde Leistungsfähigkeit integrierter

Systeme oder eine besondere Qualität der Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen erlaube. Aber selbst wenn sich die Wirkung von PISA auf solche Effekte beschränkte, wäre dies nicht das Wenigste.

Hans-Werner Fuchs, Hamburg

**Gisela Schreiner (2007):
Mädchenerziehung in Kurmainz im
18. Jahrhundert unter besonderer
Berücksichtigung der Residenzstadt.**

Geschichtliche Landeskunde,
Veröffentlichungen des Instituts für
Geschichtliche Landeskunde an der
Universität Mainz, Band 65.

*Stuttgart: Franz Steiner Verlag,
267 S., 40,00 €*

Im Umfeld der von Rousseaus pädagogischen Ideen begeisterten Philanthropen wurde das 18. Jahrhundert in Deutschland selbstbewusst und hoffnungsfroh als das „pädagogische Jahrhundert“ bezeichnet. Unterschiedlich dimensionierter Reformeifer schuf sich mannigfache Institutionen.

Gisela Schreiner nimmt in ihrer Arbeit als Historikerin die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts aufkeimenden Bemühungen in den Blick, die Jahrhunderte währenden Benachteiligungen der Mädchen (die höfische Welt bildet eine Ausnahme) im Bereich der Ausbildung zu beenden und die weibliche Jugend durch neue institutionelle und curriculare Projekte in politisch-ökonomische Kontexte als Wirkungsfaktor zu integrieren. Akribisch und zugleich synoptisch untersucht sie – niemand hat es bisher in solch elaborierter Forschungsperspektive getan – die

schulreformerischen Aktivitäten der Mainzer Kurfürsten und ihrer bildungspolitischen Weggefährten in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts (Kurfürsten v. Ostein, v. Breidbach-Bürresheim und v. Erthal). Im Katholizismus der Kurfürsten haben die Ideen der Aufklärung (Gleichheit, Fortschritt, Bildung resp. Ausbildung, Menschlichkeit) ein Refugium gefunden. Die Grenzen dieses aufklärerischen Katholizismus werden von Gisela Schreiner nicht verschwiegen. Ständische Vorgaben bleiben bei den institutionellen Entwürfen im Grunde unangetastet.

Gegen die Widerstände aus schlichter konservierender Tradition, die ja auch in den eigenen Reihen nicht gänzlich verschwunden war, und das Unverständnis und Sicherheitsbedürfnis großer Kreise des Volkes haben diese katholischen Kurfürsten – besonders bedeutsam erscheint in der Schreinerschen Darstellung das durch Joseph Steigentesch nachhaltig unterstützte Wirken des Emmerich Joseph von Breidbach-Bürresheim, dessen Regentschaft von 1763 bis 1774 dauerte – ein alle Menschen umfassendes bildungspolitisches Credo mutig und unbeirrbar zu curricular strukturierten institutionellen Wirklichkeiten geformt, in denen auch die Mädchen ihre intellektuellen, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten entwickeln konnten (Mädchen-Realschule). Ökonomie, Sprachkunde und Naturlehre traten zur sittliche Konventionen bekräftigenden und sichernden moralisch-religiösen Unterweisung hinzu.

Rousseaus „Julie“ (1761) – der meist gelesene Roman des 18. Jahrhunderts – hatte dieses Bild einer würdig-verantwortungsvollen Ehefrau, Mutter und Hausherrin in tragisch-schönen Farben und reflexiver Tiefe gemalt, an denen sich

Generationen nicht sattsehen konnten. Das Bild der Frau hatte sich in Europa tiefgreifend gewandelt.

In der Bildungspolitik der Mainzer Kurfürsten wird das neue Bild, wie Schreiner präzise zeigt, in pädagogische Wirklichkeiten unter Einschluss rechtlicher Instrumentarien (Schulpflicht, Schülerlisten, Unterrichtskontrolle, Konturen der Lehrerinnenbildung, Schulvisitationen, „Schulkatalog“ als Information für die Eltern) engagiert übersetzt. Dabei ist eine utilitaristisch-säkulare Orientierung maßgeblich, die sich von den religiös-heilsgeschichtlichen Motiven zu lösen beginnt.

Schreiners Monografie über Mädchenbildung in Kurmainz vereint in schöner, lesbarer Weise den Blick für das schulgeschichtliche Detail mit dem Sinn für große begründungstheoretische und weltanschauliche Zusammenhänge.

Erwin Hufnagel, Mainz

**Ursula Streckeisen, Denis Hänzi, Andrea Hungerbühler (2007):
Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma.**

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 340 S., 29,90 €

Abgesehen von vereinzelten Projekten wird der schulischen Leistungsbeurteilung und der leistungsbasierten Selektion von Schülerinnen und Schülern als Problembereich des professionellen Lehrhandelns in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gegenwärtig insgesamt nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Eine der angedeuteten Ausnahmen bildet die Untersuchung von Ursula

Streckeisen, Denis Hänzi und Andrea Hungerbühler, die der Frage nachgeht, wie Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis mit der so zentralen wie zugleich widersprüchlichen Handlungsanforderung umgehen, die Schülerinnen und Schüler sowohl fördern als auch in der Konsequenz ihres unterrichtlichen Handelns auslesen zu müssen.

Ziel der Untersuchung ist es, im Rahmen einer qualitativen Studie mittels nicht standardisierter Interviews mit 37 Lehrerinnen und Lehrern, die in Schulen der Sekundarstufe I und der Primarstufe der Stadt Bern unterrichten, Deutungsmuster als Formen handlungsleitender Routinen zu erfassen, in denen sich der durch berufliche Sozialisation und Praxis beeinflusste Umgang mit der widersprüchlichen Anforderung ‚Förderung und Auslese‘ zeigt.

Im Ergebnis der Studie unterscheiden die Autorinnen im Sinne einer Verallgemeinerung und Verdichtung der erhobenen individuellen Deutungsmuster insgesamt fünf Typen von Lehrerinnen und Lehrern, von denen die ersten drei die Selektion als legitimen und verlässlichen Mechanismus zum Zwecke der Bestenauslese (1), der binnenschulischen Platzierung und vorauseilenden Zuweisung von Erwerbspositionen (2) sowie der kontroll- oder leistungsorientierten Disziplinierung (3) hervorheben. Die Lehrkräfte sehen in der Selektion ein wichtiges Element ihrer Berufsausübung und ein Monopol ihrer Zunft, das sie eigens hervorheben und nach außen verteidigen. Der Aspekt des Förderns erscheint dagegen tendenziell eher nachrangig, zumindest steht er nicht in einem direkten Widerspruch zur Auslese bei den Lehrerinnen und Lehrern dieser drei Typen.

Dem entgegen orientieren sich die Typen vier und fünf mit unterschiedlichen Nuancierungen an der Förderung der Schülerinnen und Schüler. Die Selektion wird bei diesen Lehrkräften unter Berücksichtigung individueller wie gesamtgesellschaftlicher Bedingungen einhellig kritisch oder gar ablehnend betrachtet und die berufsbedingte Handlungsanforderung von ‚Förderung und Selektion‘ als Problem wahrgenommen, dem man individuell unterschiedlich, aber im Ergebnis soweit als möglich zugunsten der Förderung zu begegnen versucht.

Will man die Typisierung der Deutungsmuster und damit das Ergebnis der lesenswerten und anregungsreichen Untersuchung bilanzieren, so scheinen die einzelnen, hier nur grob gekennzeichneten Typen darauf hinzudeuten, dass sich die Lehrkräfte am Beispiel der widersprüchlichen Handlungsanforderung ‚Fördern und Auslese‘ zugunsten des einen oder anderen Pols entscheiden, entsprechend ihr Handeln ausrichten und für sich legitimieren. Dieses offensichtlich praktikable Vorgehen scheint – konsequent angewandt – die Akteure im schulischen Alltag vor (selbst-)kritischen Rückfragen und Begründungsdiskursen sowie vor einer Problematisierung des eigenen Handelns zu bewahren.

Gerecht wird dieser Umgang den für das Lehrerhandeln auch in weiteren Bereichen charakteristischen paradoxen Ansprüchen nicht, da der zugrunde liegende Widerspruch selbst ausgeblendet wird, indem eben nicht beiden gegensätzlichen Polen ihre Berechtigung und Gleichwertigkeit zugestanden und ihre beiderseitige Verwirklichung angestrebt wird. Zudem wird eine Gewichtung der Pole nicht bedingungs- und situationsabhängig vor-

genommen, wie es zu fordern wäre, sondern eine Vereinseitigung zur Grundlage und Orientierung des Lehrerhandelns gemacht. Diese Handhabung widersprüchlicher Anforderungen im Lehrerberuf, die in der Untersuchung von Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler in unterschiedlichen Facetten herausgestellt wird, kann nicht als Lösung des Dilemmas, das sich aus der widersprüchlichen Anforderung nach ‚Förderung und Auslese‘ ergibt, bewertet werden. Vielmehr sind der reflexive Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen und die spezifische Form, sie *auszubalancieren*, als wichtige Kennzeichen für ein professionelles pädagogisches (Lehrer-)Handeln anzusehen. In der je nach identifiziertem Typ unterschiedlichen Vereinseitigung des Handlungsproblems von ‚Fördern und Auslesen‘ ist dagegen schlimmstenfalls eine Form der Deprofessionalisierung pädagogischen Handelns zu sehen.

Martin Rothland, Münster

**Anne Müller-Ruckwitt (2008):
„Kompetenz“ – Bildungstheoretische
Untersuchungen zu einem aktuellen
Begriff.**

Würzburg: Ergon, 290 S., 37,00 €

„Kompetenz“ zählt zu den prominentesten Begriffen im bildungspolitischen Vokabular nach PISA. Gleichzeitig ist der Begriff in hohem Maße unbestimmt. Ausgehend von dieser Situationsbeschreibung verfolgt Anne Müller-Ruckwitt mit ihrer Dissertation das Ziel, „den Inhalt des Begriffs im kritisch-reflektierenden Durchgang durch die Wort- und Begriffsgeschichte zu erarbeiten.“ (S. 14)

Zunächst analysiert die Autorin den Sprachgebrauch in den PISA-Studien sowie in programmatischen bildungspolitischen Schriften in deren Umfeld, etwa in der so genannten Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ und in den neuen Lehrplänen Nordrhein-Westfalens und Baden-Württembergs. Die Wortgeschichte, alltags sprachliche Verwendung und lexikalische Erschließung von ‚Kompetenz‘ sowie ein aspekthafter Vergleich des deutschen mit dem englischen, französischen und spanischen Sprachgebrauch sind Gegenstand des zweiten Kapitels. Anschließend setzt sich die Autorin mit ausgewählten wissenschaftlichen Disziplinen außerhalb des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Feldes auseinander, die einen Begriff von ‚Kompetenz‘ ausgebildet haben, darunter die Biologie, die Psychologie (insbesondere die Motivationspsychologie Robert W. Whites), die Linguistik Noam Chomskys sowie Theorien ‚kommunikativer Kompetenz‘ (namentlich Jürgen Habermas’ „Theorie des kommunikativen Handelns“ und Dieter Baackes Überlegungen zu „Kommunikation und Kompetenz“). Auch Lawrence Kohlbergs Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit wird als Kompetenztheorem gedeutet. Das Kapitel, das sodann den Sprachgebrauch innerhalb des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Feldes herausarbeitet, setzt mit Heinrich Roth ein, der in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ Mündigkeit als Trias aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz beschreibt. Anschließend interpretiert Müller-Ruckwitt in loser Folge Theorieangebote verschiedener Autoren, die sich des Begriffs ‚Kompetenz‘ bedienen: Werner Lochs „biographische Erziehungs-

theorie“, Wolfgang Schulz’ „lehrtheoretische Didaktik“ und Dieter Mertens’ Konzeption der „Schlüsselqualifikationen“, die allesamt aus den 70er-Jahren stammen; sodann Heinz-Werner Wollersheims „Kompetenzerziehung“ von 1993 und Dieter-Jürgen Löwischs „Kompetentes Handeln“ aus dem Jahr 2000.

Alles in allem informiert das Buch philologisch genau und kenntnisreich über vielfältige Verwendungen des Begriffs ‚Kompetenz‘. Seine große Schwäche besteht in seiner Normativität. Müller-Ruckwitt sucht in essentialistischer Manier nach dem ‚wahren Begriff‘ von ‚Kompetenz‘, den sie im Wege der „Reduktion auf die zentralen, szientifisch begründeten Bedeutungsparameter“ (S. 253) herauszuarbeiten gedenkt. Über den so gewonnenen, gewissermaßen destillierten, ‚wahren‘ Kompetenzbegriff urteilt die Autorin alsdann in positiver Absicht, er sei dem Bildungsdenken affin und helfe dazu, „ein Grunddilemma der Pädagogik zu lösen“: „In einem solchermaßen pädagogisch gefüllten Konzept der Kompetenz werden Bildung und Qualifikation ideell und konzeptionell zusammengeführt. Der Kompetenzbegriff schafft damit die Synthese zwei von Idee und Ansatz her unversöhnlicher gedanklicher Konstrukte“ (S. 258). Dieses idealistische Verständnis des Begriffs ‚Kompetenz‘ distanziert ihn allerdings deutlich von seiner faktischen Verwendung in der empirischen Bildungsforschung und im aktuellen bildungspolitischen Diskurs.

Marnie Schlüter, Hamburg

**Ulf Preuss-Lausitz (Hrsg.) (2008):
Gemeinschaftsschule – Ausweg aus
der Schulkrise? Konzepte,
Erfahrungen, Problemlösungen.**

Weinheim: Beltz, 204 S., 29,90 €

Ulf Preuss-Lausitz beschäftigt sich in seinem Buch mit der Frage, ob die *Gemeinschaftsschule ein Ausweg aus der Krise der Schule* sein kann. Er rückt sie damit als Strukturmodell in den Mittelpunkt der Diskussion um die Frage: „*Wie weiter nach dem PISA-Schock?*“ Der Band enthält konzeptionelle und schul- bzw. unterrichtspraktische Anregungen für die pädagogische, schulorganisatorische und -politische Umsetzung der *Gemeinschaftsschule*.

Das Konzept der *Gemeinschaftsschule* als einer *Schule für alle* sieht vor, dass alle Kinder und Jugendlichen bis mindestens zur 10. Jahrgangsstufe gemeinsam lernen, unabhängig von ihrem Leistungsniveau. Auf Abschulung und Zurückstellung wird verzichtet. Die Unterrichtspraxis orientiert sich am individualisierten Lernen und der Inklusionspädagogik. Auf eine äußere Fachleistungsdifferenzierung wird zugunsten einer inneren Differenzierung verzichtet. Gemeinschaftsschulen sind zuverlässige Ganztagschulen. Der Tagesablauf wird altersspezifisch rhythmisiert. Sie können aus Grundschulen als Schulverbund mit Schulen der Sekundarstufe bestehen, durchgängig von der 1. Klasse bis zum Abitur führen, können aber auch erst ab der 7. Jahrgangsstufe beginnen.

Die Beiträge in diesem Band beschäftigen sich u.a. mit Qualitätsmerkmalen der Gemeinschaftsschule, die sowohl bildungshistorisch am Beispiel der finnischen *peruskoulu* aufgezeigt werden als auch anhand der Einführung von Gemeinschaftsschulen

als ersetzender Schulform in Sachsen, Schleswig-Holstein und als Pilotprojekt in Berlin. Hierbei wird nicht „schön geschrieben“, was sich die Befürworter/innen der Gemeinschaftsschule für die Praxis wünschen, sondern mit welchen konkreten Erwartungen, Problemen und Widerständen die Gemeinschaftsschulen zu kämpfen haben. Die Lektüre des Buches regt eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem neuen Schulmodell an, da versucht wird, die Polarisierung zwischen der Schulstrukturdebatte einerseits und der Notwendigkeit einer veränderten Unterrichtspraxis andererseits aufzulösen. Weiterhin wird sowohl durch die Auswahl der Beiträge als auch durch deren inhaltliche Konzeption deutlich, wie wichtig es scheint, dass Gemeinschaftsschulen die Erfahrungen der Gesamtschulen, der Ganztagschulen und der Integrationspädagogik nutzbar machen, damit ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität und die Herstellung von Chancengleichheit gelingen können. Durch die Heterogenität der Beiträge wird gewährleistet, dass aus fünfzehn verschiedenen Blickwinkeln von Expert/inn/en argumentiert und diskutiert wird. Das Buch trägt damit zur schulpolitischen Debatte über die Konsequenzen für das Schulwesen bei, die angesichts der demografischen Entwicklung und der Ergebnisse aus internationalen Vergleichsstudien wie PISA ansteht.

Tanja Kraemer, Berlin

Heinz Günter Holtappels,
Klaus Klemm,
Hans-Günter Rolff
(Hrsg.)

Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie

Ergebnisse der Begleitforschung
zum Modellvorhaben
'Selbstständige Schule'
in Nordrhein-Westfalen

2009, 352 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2070-0



Das Modellvorhaben 'Selbstständige Schule' hat mit der Gewährung von höherer Gestaltungsautonomie und verstärkter Eigenverantwortlichkeit für fast 300 Schulen Nordrhein-Westfalens Neuland betreten. Den Schulen wurden neue Rahmenbedingungen gegeben, mit dem Ziel, die Qualität ihrer Arbeit zu steigern. Ob und inwieweit die Schulen diese neuen Bedingungen nutzen konnten, wurde während der gesamten Laufzeit des Vorhabens – von 2002 bis 2008 – durch eine wissenschaftliche Begleitung untersucht. Diese Forschergruppe leistet mit der hier vorgelegten Abschlusspublikation eine umfassende Dokumentation der Entwicklungen in selbstständigen Schulen. Zum ersten Mal in Deutschland liegt damit ein Forschungsbericht vor, der die Entwicklung erweiterter Selbstständigkeit im Längsschnitt über drei Zeitpunkte von 2003 bis 2007 auf verschiedenen Ebenen empirisch erforscht.

Die Analysen und Befunde der Evaluation beziehen sich auf die Arbeitsfelder des Modellvorhabens: innere Organisation und Mitwirkung, Personal- und Sachmittelbewirtschaftung, Unterrichtsorganisation und -gestaltung, Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung sowie die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften.

Mit Beiträgen von Tobias Feldhoff, Miriam M. Gebauer, Heinz Günter Holtappels, Michael Kandera, Klaus Klemm, Uwe Lehmpfuhl, Frank Meetz, Henmann Pfeiffer, Theresa Röhrich, Hans-Günter Rolff und Andreas Voss.

Gregor Lang-Wojtasik

Schule in der Weltgesellschaft

Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne

BEITRÄGE ZUR PÄDAGOGISCHEN GRUNDLAGENFORSCHUNG

Gregor Lang-Wojtasik
Schule in der Weltgesellschaft
Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne



JUVENTA

Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, hrsg. von H.-W. Leonhard, E. Liebau und M. Winkler. 2008, 240 S., br. € 21,00 (1267 5)

Die Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft im Zeitalter der Globalisierung hat Konsequenzen

für die Beschreibung des gesellschaftlichen Teilsystems Schule. Der Autor stellt zentrale Linien des Globalisierungsdiskurses dar und arbeitet ausgewählte Aspekte des schultheoretischen Diskurses heraus. Abschließend führt er beides zusammen und schlägt Argumentationslinien für die Theorie von Schule in der Weltgesellschaft vor.

Carola Podlich

Selbstgewolltes Leisten

Der Einfluss sportlicher Bewegungsaktivitäten auf das Selbstkonzept von Kindern

Kindheiten, hrsg. von M.-S. Honig. 2008, 256 S., br. € 25,00 (1546 1)

Die Untersuchung dokumentiert, welchen Leistungsanforderungen sich Kinder in freien Handlungs- und Erfahrungsräumen stellen und welche Entwicklungsaspekte dabei angesprochen werden.

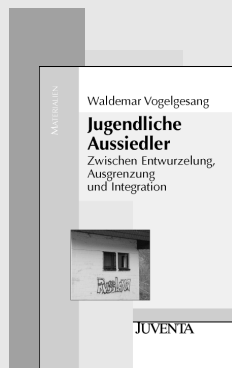
Mehr Info im Internet: <http://www.juventa.de>

Juventa Verlag, Ehretstraße 3, D-69469 Weinheim

Waldemar Vogelgesang

Jugendliche Aussiedler

Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration



Waldemar Vogelgesang
Jugendliche Aussiedler
Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration

JUVENTA

Juventa Materialien. 2008, 232 S., br. € 21,00 (1787 8)

Die Langzeitstudie untersucht die (Des-) Integrationserfahrungen junger (Spät-) Aussiedler und evaluiert sozialpolitische

und pädagogische Integrationsmaßnahmen. Der Autor zeigt typische Integrationsbarrieren auf und evaluiert sozialpolitische und jugendpädagogische Integrationsmaßnahmen. Dabei stehen sowohl schulische als auch außerschulische Hilfen im Mittelpunkt.

Detlef Siegfried

Sound der Revolte

Studien zur Kulturrevolution um 1968

Materialien zur Historischen Jugendforschung, hrsg. von U. Herrmann. 2008, 272 S., br. € 26,00 (1137 1)

Der Umbruch der späten 1960er Jahre war eingebettet in einen langen Zeitraum des Wandels, der sich von etwa 1958 bis 1973 erstreckte und die ganze Gesellschaft erfasste. Der Autor nimmt die Sphären der Kultur und der Politik gleichermaßen in den Blick und interpretiert „1968“ als Kulturrevolution.

JUVENTA