

BAND 3

Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf

Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird

Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung



BILDUNGSGERECHTIGKEIT IM LEBENSLAUF

HEINRICH BÖLL STIFTUNG
SCHRIFTENREIHE ZU BILDUNG UND KULTUR
BAND 3

Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf

Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird

Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Hrsg. von der Heinrich-Böll-Stiftung

Die Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung:

Hans-Jürgen Kuhn (Vorsitz)

Martin Baethge

Helmut Fend

Priska Hinz

Sylvia Löhrmann

Andreas Poltermann

Cornelia Stern

Heinz-Elmar Tenorth

Sybille Volkholz

Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf

Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird

Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Mit ergänzenden und weiterführenden Beiträgen

Band 3 der Reihe Bildung und Kultur

Hrsg. von der Heinrich-Böll-Stiftung

© Heinrich-Böll-Stiftung 2009

Alle Rechte vorbehalten

Gestaltung: graphic syndicat, Michael Pickardt (nach Entwürfen von blotto Design)

Titelphoto: dpa

Druck: agit-druck

ISBN 978-3-86928-017-2

Bestelladresse: Heinrich-Böll-Stiftung, Schumannstr. 8, 10117 Berlin

T +49 30 28534-0 **F** +49 30 28534-109 **E** info@boell.de **W** www.boell.de

INHALT

| | |
|--|----|
| Vorwort | 7 |
| I Die Empfehlung «Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird» | 9 |
| Danksagung | 10 |
| 1 Vorbemerkung | 11 |
| 2 Die zentralen Problemlagen | 14 |
| 3 Empfehlungen | 17 |
| 3.1 Zeit sinnvoll nutzen | 17 |
| 3.2 Weiterentwicklung der bestehenden Schulstrukturen | 20 |
| 3.3 Neustrukturierung der Sekundarstufe II: Übergänge Allgemeinbildung – Berufsbildung – Hochschule | 25 |
| 3.4 Bildung regionaler Verantwortungsgemeinschaften für Kindheit und Jugend | 29 |
| 3.5 Wertschätzung von Bildung und Leistung – kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Schulerfolg | 33 |
| II Die Empfehlung der Schulkommission in der Diskussion | 37 |
| Heinz-Elmar Tenorth Die Risikogruppe in den Mittelpunkt rücken | 38 |
| Jürgen Baumert Anmerkungen zur Empfehlung der Schulkommission | 43 |
| Hans-Jürgen Kuhn Wenn sich tatsächlich etwas ändern soll <i>Eine Reaktion auf Anmerkungen und Kritik an der Empfehlung</i> | 48 |
| Anika Duveneck Für mehr Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf | 52 |
| Die Mitglieder der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung | 56 |

VORWORT

Mehr als 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler verlassen in Deutschland die Schule, ohne unterscheiden zu können, was Werbung, was Meinung und was Bericht ist. Grundlegende Rechenoperationen bereiten ihnen Schwierigkeiten. Sie sind bildungsarm in dem Sinne, dass sie zur Teilhabe am gesellschaftlichen Arbeitsprozess, an Politik und Kultur nur eingeschränkt in der Lage sind.

Diese Jugendlichen – häufig sind sie männlich und haben einen Migrationshintergrund – sehen sich einer Vielzahl einander verstärkender Risiken ausgesetzt: fehlende Berufsausbildung, Arbeitslosigkeit und soziale Marginalisierung.

In den Hauptschulen der Großstädte gehören bis zu 75 Prozent aller Schulabgänger zu dieser Gruppe. Insgesamt reden wir von fast 2 Millionen Jugendlichen. Vielleicht wird das nicht als Skandal empfunden, weil die Existenz einer solchen Randgruppe, die neuerdings «Risikogruppe» genannt wird, kein ganz neues Phänomen ist. Es hat im Gegenteil schon immer einen etwa konstant großen Anteil von Jugendlichen gegeben, der die Schulen mit fehlenden Basisfähigkeiten verlässt.

Neu sind aber die Konsequenzen, die eine solche Bildungsarmut hat. War es in vergangenen Jahrzehnten noch möglich, mit einem unterdurchschnittlichen Abschluss (oder ganz ohne) den Einstieg ins Berufsleben mit der Aussicht auf ein geregeltes Einkommen und eventuell sogar auf bescheidenen sozialen Aufstieg zu schaffen, so haben sich heute die Aussichten für diese jungen Menschen deutlich verdüstert. Heute mündet Bildungsarmut immer mehr in sozialen Ausschluss. Das ist ungerecht. Darüber hinaus kann sich die Gesellschaft Bildungsarmut auch wirtschaftlich nicht leisten.

Die Schule hat mit dem Wandel der Sozialstruktur und der Arbeitswelt nicht Schritt gehalten. Zwischen bildungspolitischen Sonntagsreden und tatkräftigen Initiativen klafft eine riesige Lücke. Vor allem werden bei all den Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Schulen, die zum Anschluss an die Spitze und zur Stärkung unserer Innovationsfähigkeit führen sollen, die Lern- und Lebenschancen von bildungsarmen Kindern und Jugendlichen viel zu wenig beachtet.

Aus diesem Befund zieht die Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung in der hier vorliegenden Empfehlung einen radikalen Schluss: Sie will die «Risikogruppe» ins Zentrum der Bildungsreform stellen. Das wird nicht ohne weitere Ressourcen gehen: mehr Zeit und auch mehr Geld. Es handelt sich bei der Empfehlung nicht um ein Nischenprogramm. Es geht um die Verbesserung der Förderfähigkeit der Schulen insgesamt.

Entscheidungen über den Bildungsverlauf werden im Leben fortlaufend getroffen. Die Chancen und Spielräume von Einzelnen und von Familien sind

jedoch zu selten durch die eigentliche individuelle Leistungsfähigkeit bestimmt und viel zu häufig durch die soziale, geografische oder ethnische Herkunft. Die Schulkommission plädiert daher für eine nicht diskriminierende Leistungsorientierung und dafür, Bildungsgerechtigkeit aus einer Lebenslaufperspektive zu betrachten. Sie rückt individuelle Förderung, die Anschlussfähigkeit von Abschlüssen und die Durchlässigkeit des Bildungssystems in den Mittelpunkt.

Die vorliegenden Empfehlungen verstehen wir als Impuls für eine Schuldebatte, die neue Reformwege eröffnet. Heute wird vielerorts über die lange Zeit umkämpfte Frage der Schulstruktur angesichts rückläufiger Schülerzahlen weit weniger ideologisch entschieden als noch vor Jahren. Die Beseitigung von Sackgassen im Bildungssystem wird nicht alleine deswegen angegangen werden müssen, weil diese den Normen sozialer Gerechtigkeit widersprechen, sondern auch weil anders der Fachkräftebedarf nicht zu decken sein wird.

Die Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung skizziert auf den folgenden Seiten Empfehlungen, die den Akteuren und Institutionen im Bildungswesen realistische Handlungsoptionen geben und sie in die Lage versetzen sollen, Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen.

Die Heinrich-Böll-Stiftung dankt den Mitgliedern der Kommission, die unserer Bitte um Mitarbeit mit sehr großem Engagement nachgekommen sind.

Berlin, im Oktober 2009

Ralf Fücks
*Vorstand der
Heinrich-Böll-Stiftung*

Stephan Ertner
*Referent für
Bildung und Wissenschaft*

I

Die Empfehlung

**«Bildungsgerechtigkeit im
Lebenslauf. Wie Bildungsarmut
nicht weiter vererbt wird»**

DANKSAGUNG

Die Schulkommission hat in zwei Expertenworkshops Fragen der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf erörtert und sich am Beispiel der Bildungsregion Freiburg eingehend mit dem Modell der lokalen und regionalen Verantwortungsgemeinschaft für Kinder und Jugendliche befasst. Für ihr Engagement und ihre Bereitschaft, ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit der Schulkommission zu teilen, danken wir sehr herzlich Herrn Professor Dr. Karl Dieter Schuck, Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg, und Frau Gerda Stuchlik, Bürgermeisterin und Dezernentin für Umwelt mit Forst und Abfallwirtschaft, Schule und Bildung, Gebäudemanagement der Stadt Freiburg im Breisgau.

Die Schulkommission bedankt sich außerdem bei allen Referentinnen und Referenten der Tagung «Für mehr Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf», die am 11. März in der Heinrich-Böll-Stiftung in Berlin stattfand. Ihre Beiträge haben zahlreiche wertvolle Hinweise geliefert, an welchen Stellen die Empfehlung weiterzuentwickeln ist. Zahlreiche dieser Hinweise sind in diesem Band dokumentiert.

1 VORBEMERKUNG

Bildungspolitik erfährt gegenwärtig eine politische Aufmerksamkeit wie selten zuvor. Das liegt nicht zuletzt an der Diskussion rund um die Ergebnisse der nationalen IGLU- und PISA-Studien für Deutschland, am Bildungsbericht der OECD («Education at a Glance»), dem gemeinsam von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlichten Bildungsbericht Deutschland 2008 sowie der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Um jedoch die eklatante Differenz zwischen bildungspolitischen Sonntagsreden und nötigen tatkräftigen Initiativen aufzuheben, ist es dringend geboten, eine systematische und grundlegende öffentliche Kontroverse über Status quo und Perspektiven der Bildungspolitik und -finanzierung in der Wissensgesellschaft in Gang zu setzen – allerdings thematisch konzentriert und mit einer eindeutigen Prioritätenordnung.

Die sechs Empfehlungen der ersten Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, die 2004 in Buchform (*Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft*, Beltz Verlag 2004, vergriffen) präsentiert wurden, hatten die Kategorie der Verantwortung für gelingende Bildungsprozesse in den Mittelpunkt gestellt. Die zentrale Fragestellung war: Wie gelingt es, die Verantwortlichkeit zwischen individuellen Akteuren, gesellschaftlichen Institutionen und Gruppen sowie dem Staat neu zu verteilen? Für die Lernenden bedeutete dies ein hohes Maß an Verantwortung für ihre eigene Bildungsbiographie; auf Seiten der Bildungseinrichtungen sollte die Orientierung an den Lernenden und deren Lernprozessen in den Mittelpunkt rücken. Die Empfehlungen versuchten alle Ebenen der Gestaltung des Bildungswesens zu berücksichtigen und richteten sich entsprechend an alle Akteure und Zielgruppen, die Beteiligten vor Ort in den Schulen, in den Verwaltungen, in der Wissenschaft und in der Politik.

An diese Empfehlungen knüpfen die hier vorliegenden Vorschläge der Schulkommission an. Von den zahlreichen offenen Fragen des deutschen Bildungswesens stellen sie ein besonders vernachlässigtes Thema in den Mittelpunkt: die Bildungsprobleme der als Risikogruppe eher ausgegrenzten als beachteten Jugendlichen.

Durch die neue Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz im Umgang mit Daten aus nationalen und internationalen Studien ist das Bildungssystem in seinen Leistungen und Schwächen eindeutig transparenter geworden. Die zweifache Problematik – die Leistung einerseits, die Bildungsgerechtigkeit andererseits – ist sichtbar; die Schulkommission stellt jedoch fest, dass die Politik in Bund und Ländern die spezifischen Handlungserfordernisse der Lernenden im unteren Leistungsbereich zwar benennt, aber nicht konsequent aufgreift.

Obwohl alle über die Jugendlichen der sogenannten Risikogruppe sprechen, passiert tatsächlich viel zu wenig an wirksamen Maßnahmen.

Rund 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler verlassen in Deutschland am Ende der Pflichtschulzeit die Schule ohne hinreichende Kompetenzen für ihren weiteren Lebensweg. Sie beginnen ihren Berufsweg mit schwerwiegenden Nachteilen und frühen Erfahrungen der Ausgrenzung. Dieser Ausgrenzung muss wegen ihrer persönlichkeitszerstörenden, aber auch wegen ihrer gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Nachteile entgegengewirkt werden. Die Fokussierung auf diese Risikogruppe eröffnet zugleich Reformstrategien für das gesamte Schulsystem, da die Lösungsvorschläge für diese Gruppe Verbesserungen in der Förderfähigkeit der Schulen insgesamt nach sich ziehen.

Dass ein immer größer werdender Teil der Bevölkerung mit dem deutlich erhöhten Risiko leben muss, den Anschluss an die Bildungs- und Wissensgesellschaft zu verlieren oder erst gar nicht den Einstieg zu finden, hat gesellschaftliche Bedeutung. Davon sind die Wirtschaftskraft, die sozialen Sicherungssysteme und auch die innere Sicherheit eines Landes betroffen. Die Risikogruppe ist jedoch kein homogener und abgeschlossener Personenkreis. Zu ihr zählt die Schulkommission vor allem Kinder und Jugendliche aus einer Vielzahl von sozioökonomischen und -kulturellen Problemlagen wie Migrationshintergrund und Eltern mit Transfereinkommen; diese Problemlagen sind häufig mit wenig ertrag- und aussichtsreichen Bildungswegen in Förder- und Hauptschulen mit und ohne Abschluss verbunden.

Die Probleme und die wenig ertrag- und aussichtsreichen Bildungswege verstärken sich gegenseitig mit der Folge, dass die Kinder und Jugendlichen dieser Risikogruppe schon mit Beginn ihrer Bildungsbiographie bis hin zum Beginn ihres Berufslebens benachteiligt sind. Weil sie mit diesen herkunftsbedingten Nachteilen weitgehend allein gelassen werden, entscheiden bei ihnen diese in ungünstiger Weise über ihre Zukunft und unterminieren die notwendige Leistungsorientierung. Als Gegenstrategie schlägt die Schulkommission ein Konzept vor, das Bildungsgerechtigkeit am gelingenden Aufwachsen junger Menschen misst, als eine Verpflichtung zur Begleitung ihres Aufwachsens schon in frühen Phasen und über ihren weiteren Lebensweg. Das Ziel ist die Stärkung der Kompetenzen junger Menschen zur Gestaltung ihres eigenen Lebens und die Stärkung ihrer Leistungsbereitschaft und -fähigkeit. Dazu müssen sie befähigt werden durch das Zusammenwirken vieler Personen, die ihre Verantwortung nicht an ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich enden lassen, sondern zugunsten der Lebensvorsorge für diese gefährdete Gruppe junger Menschen Verantwortung übernehmen. Nur durch die Ausrichtung von Akteuren und Institutionen an einem solchen Vorsorgeprinzip können die sozioökonomischen und soziokulturellen Benachteiligungen abgebaut, kann das Aufwachsen junger Menschen solidarisch als eine öffentliche Aufgabe geleistet werden.

Bildungsgerechtigkeit ist – neben der Sicherung eines hohen Niveaus von Kompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler und der Wahrung eines an Aufklärung, Wissenschaftlichkeit, Mündigkeit und Demokratiefähigkeit ausge-

richteten Wertekanons – eines der Kernziele des Bildungswesens. Ein solcher Orientierungsrahmen wird von der Schulkommission, wie schon bei früheren Empfehlungen, uneingeschränkt als Richtschnur für die weitere Entwicklung des Bildungswesens betrachtet. Bildungsgerechtigkeit ist damit ein Auftrag, dessen Erfüllung jene Maßnahmen erfordert, die die größte Aussicht auf Erfolg haben.

2 DIE ZENTRALEN PROBLEMLAGEN

Die aus der Sicht der Schulkommission ungenügende und halbherzige Beschäftigung mit den Lebens- und Bildungschancen der Risikogruppe ist das zentrale Motiv für die Empfehlungen. Sie sollen mittelfristige und konkrete Handlungsperspektiven zur Lösung der von der Kommission als besonders gravierend erachteten Problemlagen bieten. Dabei werden keine neuen reformpädagogischen Vorschläge erarbeitet, sondern Handlungsempfehlungen vor dem Hintergrund der begrenzten Wirksamkeit von Einzelmaßnahmen bzw. der eigensinnigen Transformation von Bildungsplänen in der Bildungspraxis entwickelt. Es geht nicht um die Botschaft einer «richtigen Lösung», sondern darum, zu einigen zentralen Problemen Lösungsansätze zu beschreiben. Fragen der Schulstruktur werden dabei zu einem inhaltlich begründeten Teil systemischer Ansätze bei der Bearbeitung des Problems, Risikogruppen optimal zu integrieren und zu fördern. So stehen realistische Handlungsempfehlungen im Zentrum, die regionalen und lokalen Akteuren sowie Institutionen genügend Spielraum geben, um die Verantwortung für den Erfolg ihrer Arbeit übernehmen zu können.

Schule als vergeudete Lebenszeit für die Risikogruppe

Für die Risikogruppe erscheint die Schulzeit als belastete Lebenszeit. Dies hat gewichtige Folgen für die Motivation des Lernens. Die Gegenwart schulischen Lernens wird nicht als sinnvolle Lernzeit erlebt. Absentismus breitet sich immer weiter aus, da die schulische Lernzeit nicht als verbindliche Rhythmisierung des Alltags anerkannt wird. Schulische Lernzeit ist für sie nicht zukunftsfähig, weder in der Sicherung der Kompetenzen noch in der Vergabe der Zertifikate und später bei der Orientierung auf Weiterbildung und Bildungsmobilität. Der Lebenslauf wird insgesamt nicht über selbstverantwortliches Lernen strukturiert und damit auch nicht als gestaltbar erlebt. Am Ende sind die Jugendlichen dieser Risikogruppe arm an Zertifikaten und arm an Kompetenzen.

In allen Bildungseinrichtungen muss deshalb die basale Erwartung gesichert sein, dass die Gegenwart organisierten Lernens als Bildungszeit erfahrbar wird, und zwar so, dass sie ihren *Wert in sich* hat und zugleich Perspektive gibt und Zukunft ermöglicht. Für die von besonderen Problemen belasteten Jugendlichen muss – individuell – ein Bewusstsein von der Bedeutsamkeit des Lernens im Lebenslauf aufgebaut werden, zugleich muss schulische Lernzeit neu als sinnvoll, aber auch als verpflichtend erfahrbar werden, und die Schule sollte mit Angeboten zusätzlicher Lernzeit die Differenzen und Benachteiligungen der Herkunft ausgleichen.

Die Situation verschiedener Schulformen

In etlichen Ländern haben sich die bestehenden Bildungsungerechtigkeiten aufgrund von spezifischen Schulformkonkurrenzen verschärft. Diese gehen besonders zu Lasten der Hauptschulen, in denen sich vor allem Jugendliche der Risikogruppe konzentrieren. Der demographische Wandel macht es zugleich zunehmend schwerer, in allen Regionen differenzierte Schulformen und Bildungsgänge vorzuhalten. Besonders in ländlichen Regionen zeichnen sich Zugangsprobleme zu höherer schulischer Bildung und die Benachteiligung der hier lebenden Schülerinnen und Schüler ab. Dem kann unter den Vorzeichen eines sparsamen Mitteleinsatzes nur mit Strukturreformen begegnet werden. Weil die Kinder ausbleiben, wird sich das deutsche Schulsystem im Konsens zwischen Lehrkräften, Eltern und Politik in Richtung auf regional angepasste Strukturen entwickeln.

Im Rahmen der aktuellen Debatte über die Vielgliedrigkeit des deutschen Schulsystems ist zugleich eine Entideologisierung festzustellen. Hierdurch entstehen für alle Akteure neue Bündniskonstellationen und erweiterte Handlungsspielräume auch in Systemfragen. Festzuhalten ist, dass die Hauptschule schon aufgrund des Elternwillens mittelfristig keine Zukunft mehr hat. Das dürfte trotz der Tatsache gelten, dass der Hauptschulabschluss in einzelnen Ländern noch reale Perspektiven auf Übergänge in Berufsbildung und Arbeitsmarkt bietet, während dies in den norddeutschen Flächenländern und Stadtstaaten allerdings schon lange nicht mehr der Fall ist.

Übergangsprobleme

Das Berufsbildungssystem hat gegenwärtig an zwei Schnittstellen Übergangsprobleme. Die erste Schnittstelle betrifft den Übergang von der Schule in die berufliche Bildung – und dabei vor allem Schulabbrecher, Hauptschulabsolventen und speziell (männliche) Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die zweite Schnittstelle liegt beim Übergang von der Berufsbildung in die Hochschule. An beiden Übergängen besteht besonderer Handlungsbedarf. Das gilt in erster Linie für die Schülerinnen und Schüler, denen durch eine berufliche Qualifizierung der Anschluss an den Facharbeiterarbeitsmarkt ermöglicht werden muss, und in zweiter Linie für die beruflich Qualifizierten, denen der Zugang zur Hochschule auch ohne Abitur geöffnet werden muss. Eine wesentliche Herausforderung ist dabei die Steigerung von Motivation und Mobilität bei den Beteiligten.

Regionalisierung

Für das optimale Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ist im lokalen und regionalen Umfeld eine Vielzahl von Akteuren und Institutionen zuständig. Unter der häufig mangelhaften Abstimmung zwischen ihnen leidet vor allem jene Gruppe, die in prekären Verhältnissen lebt und auf Unterstützung angewiesen

ist. Anstelle eines Denkens in Zuständigkeiten soll ein Denken und Handeln in Verantwortlichkeiten treten. Dazu ist zu prüfen, welche Formen der Koordination und Kooperation vor Ort notwendig sind, um mehr Verbindlichkeit in der Unterstützung der Risikogruppe zu erzeugen. Bei der Bildung regionaler Verantwortungsgemeinschaften lässt sich an die positive Entwicklung in Richtung zunehmender Autonomie und Verantwortungsübernahme der einzelnen Schulen anknüpfen.

Wertschätzung von Bildung und Leistung

Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen, dass die Erwartungen, die Lehrkräfte hinsichtlich der Potenziale und Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler haben, deren tatsächliche Bildungsverläufe beeinflussen können. Lehrkräfte erwarten von Schülerinnen und Schülern aus unteren sozialen Schichten, aus eingewanderten Familien oder ethnischen Minderheiten häufig weniger. Die Sensibilität für milieubedingte Verhaltensweisen ist oft nicht hinreichend ausgeprägt. Dies gilt insbesondere gegenüber türkischen und arabischen Jugendlichen. Die Kultivierung des Lernens, die Generalisierung der Lernbereitschaft und die Fähigkeit, den Lebensverlauf als Lernprozess zu verstehen und zu gestalten, ist das entscheidende Ziel von Bildung, das die Kinder und Jugendlichen der Risikogruppe aus der Exklusionsfalle herausführen soll. Dazu ist eine Kultur tätigen zivilgesellschaftlichen Engagements und tätiger zivilgesellschaftlicher Solidarität erforderlich. Sie muss dabei im Auge behalten, dass nicht in falsch verstandener Nachsicht die Zuschreibung einer Opferrolle überhand nimmt, so dass die Stärkung der Leistungsbereitschaft und des Selbstvertrauens zur selbstständigen Meisterung des Lebens in den Hintergrund tritt. Für gelingende schulische Bildungsprozesse braucht es auch eine außerschulische Kultur, die Leistungsanforderungen und Leistungsbereitschaft wertschätzt, sowie die realistische Aussicht, dass sich schulische Anstrengungen für den weiteren Lebenslauf auch lohnen und dass also Leistung herkunftsbedingte Ungleichheit mindern kann.

3 EMPFEHLUNGEN

3.1 Zeit sinnvoll nutzen

Ausgangslage

«Lebenslanges Lernen» zählt zu den Zielformeln, für die man rasch Zustimmung findet. Die bedeutsame Rolle der Lernzeit im Lebenslauf ist damit aber weder analytisch noch konstruktiv schon angemessen behandelt. Wenn 20 Prozent der Absolventen die Pflichtschule ohne Abschluss oder hinreichende Kompetenzen für ihren weiteren Lebenslauf verlassen, dann war Schulzeit verlorene Zeit; wenn Studiengänge an Hochschulen abgebrochen werden oder zu spät ein Ende finden, dann wurde Zeit vergeudet; wenn wir in der Konstruktion unserer Bildungsgänge immer noch davon ausgehen, dass wir für den ganzen Lebenslauf in der Erstausbildung hinreichend und auf Vorrat lernen können, dann wird vernachlässigt, dass der Lebenslauf selbst als Bildungszeit zu betrachten ist, die auch immer wieder Anschluss an schulische oder organisierte Lernzeit finden sollte. Bildungsprozesse verfügen schließlich nicht nur über die Zeit hier und jetzt, sie ermöglichen oder versperren auch die je zukünftige Gestaltung der Lebenszeit, individuell und kollektiv.

Zeit als Schulzeit oder Lernzeit im Lebenslauf und der Lebenslauf als individuell gestaltete Bildungszeit – sie verdienen mehr Aufmerksamkeit.

Traditionell dominieren wenige Vorgaben für die institutionell betreute Lernzeit, darunter vor allem:

- die Normierung der Dauer der Schulpflicht und des obligatorischen, professionell betreuten Schulbesuchs bis zum 18. Lebensjahr;
- die Verteilung der verfügbaren Lernzeit nach Klassen, Schulstufen und Fächern in Stundentafeln, und immer noch dominiert die 45-Minuten-Stunde;
- Verabredungen über die Stundendeputate der Lehrkräfte;
- die Zulassung zu Prüfungen und Anerkennung von Abschlüssen abhängig von der Lernzeit, z.B. 265 Jahreswochenstunden in den Klassen 5-12/13 bis zum Abitur, oder die Dauer von Lehrgängen in der beruflichen Bildung oder die von Regelstudienzeiten in Hochschulen;
- die Regelung von Lernzeiten im Jahresverlauf, zwischen Ferien, Feiertagen und in der Nutzung der Wochen-/Werktage (etc.).

In Reformdebatten der jüngeren Zeit sind nur ganz wenige dieser Vorgaben flächendeckend problematisiert bzw. verändert worden:

- Die Einrichtung von Ganztagschulen beginnt das für Deutschland traditionell dominierende Halbtagschulmodell aufzulösen.
- In einigen Landesschulgesetzen wird die Eingangsstufe der Pflichtschulzeit nach Eintrittsalter und Dauer der Eingangsphase flexibilisiert.
- Variable Zeitmuster wurden für die Berufsbildung, z.B. in der Blockung von Unterricht, und für die allgemeinbildenden Schulen, z.B. als Epochenunterricht, erprobt.
- Die Verkürzung der Erstausbildung wurde ein Thema, z.B. in G-8-Reformen für die Dauer bis zum Abitur oder im Bologna-Prozess für die hochschulische Erstausbildung.
- Eine neue Gewichtung des Verhältnisses von Lernzeiten soll ermöglicht werden, z.B. zwischen Studium, Berufspraxis und Weiterbildung.
- Für Unterricht in Pflichtschulen wird der Zusammenhang von Qualität und Zeit bewusst, auch die Tatsache, dass Zeit offenbar unökonomisch und ineffektiv genutzt wird.

Empfehlungen

In der Analyse von Problemen des Bildungssystems hat sich gezeigt, dass Prämissen der Zeitgestaltung für die Risikogruppe besondere Bedeutung haben. Die Schulkommission empfiehlt deshalb den Zeitmustern von Lernprozessen größere Aufmerksamkeit zu schenken – und zwar sowohl im Blick auf systemisch konzipierte Maßnahmen als auch in der Konstruktion individueller Bildungsgänge. Dabei sollten die Zeitmuster der *individuellen Bildungszeit* und der *institutionell geprägten und angebotenen Lernzeit* bewusster und erwartbarer in die *Lebenszeit* eingeordnet werden. Als Leitprinzipien gelten dabei für die Gestaltung von Bildungsgängen insgesamt:

- Schulzeit muss verlässlich als produktiv genutzte Lernzeit gestaltet sein. Verlässlich gestaltete Lernzeit bedeutet auch, dass Stundenausfall minimiert wird.
- Die Individualisierung der Angebotsgestaltung und der Angebotsnutzung muss gefördert werden. Eine Beschleunigung bzw. Verlangsamung von Lernprozessen muss ermöglicht werden, ein Standardtempo des Lernens stellt für sich keinen Wert dar, es darf jedenfalls nicht über jahrgangweise Wiederholung von Schulzeit («Sitzenbleiben») durchgesetzt werden.
- Bildungsprogramme pädagogischer Einrichtungen sollten sich nicht allein in der Programmdimension curricular, sondern auch in der Zeitdimension unterscheiden und dafür Ressourcen an Geld und Personal nutzen können. Dies erfordert die Flexibilisierung der Durchlauf- und Programmzeiten.
- Der Wiedereintritt in Lernzeiten sollte institutionell gesichert werden. Er soll als Normalperspektive im Lebenslauf individuell anerkannt und institutionell durch engere Vernetzung gefördert werden («lebenslanges Lernen»).
- Die Gestaltung von Lernzeiten sollte stärker in lokaler Kompetenz liegen. So sind Jahrespläne oder Wochenpläne einzelschulisch sinnvolle curriculare Gestaltungsoptionen.

Für die Risikogruppe ist die Ordnung der Zeit eine besonders wichtige Gestaltungsaufgabe. Die Ordnung der Lernzeiten innerhalb der Lebenszeit der beteiligten Lernenden und Lehrenden ist eine wesentliche Bedingung gelingender Lernprozesse. Auch die Arbeitszeit der Lehrer soll primär von ihrer Präsenz in der Schule bestimmt sein, im Klassenzimmer und eingebunden in die außerunterrichtlichen schulischen Lernaktivitäten. Im Einzelnen bedeutet das für Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte:

(1) *Den Aufbau eines reflektierten Zeitbewusstseins auf der individuellen Ebene:*

- Zeit als verbindliches und folgenreiches Muster der Handlungskoordination zwischen Individuen und Gesellschaft muss selbst Lernthema werden. Bewusster Umgang mit der Zeit gehört zu den Basiskompetenzen.
- Der Nutzen von regelmäßiger Präsenz, Pünktlichkeit und gegenseitiger Verlässlichkeit muss im Schulalltag erfahrbar werden.
- Schulische Lernformen sollten Planungsstrategien für die eigene Zukunft beinhalten.
- Lern- und Bildungszeiten müssen für Kinder und Jugendliche so motivierend gestaltet werden, dass sie sie im Lebenslauf verbindlich wiederkehrend einplanen.
- Ausreichende Lernzeiten, auch außerhalb der regulären Schulzeit und im Alltag, sollen Gegenstand vertraglicher Verpflichtungen zwischen Schulen, Eltern und Lernenden sein.

(2) *Die bessere Nutzung der schulisch vorhandenen Zeit:*

- Um Schulversäumnisse und Absentismus zu minimieren, muss in erster Linie die schulische Lernzeit attraktiver gestaltet und als sinnvoll erfahren werden. Sanktions- und Ordnungsmaßnahmen können und müssen gegebenenfalls flankierend eingesetzt werden. Hier bedarf es vor allem einer besseren Kooperation der verschiedenen zuständigen Fachbehörden.
- Geeignete Rituale zum Tagesanfang und der Rhythmus des schulischen Alltags sollten dazu beitragen, dass die schulische Lernzeit optimal genutzt wird.
- Zeit muss dann sowohl im Blick auf das Tempo der Lernprozesse, aber auch für Rhythmisierung und für Zäsuren gestaltet werden, wobei nicht Verlangsamung, sondern Individualisierung, nicht Systemzeit, sondern die Eigenzeit des Lernenden zählen sollte.
- In der Schule sollte es deshalb die Kompetenz geben, gegenüber dem Lehrplan nicht nur Themen in der Sequenz zu variieren, sondern auch die Schulzeit insgesamt neu zwischen schulisch und z.B. praktisch definierter Lernzeit und Selbsttätigkeit eigenständig zu ordnen.

(3) Die adressatenspezifische Ausweitung von Lernzeiten:

- Die sehr viel stärkere Nutzung für das formelle Lernen nicht genutzter Lebenszeit, etwa durch die Ausweitung des Ganztagsangebots, durch neue Angebote am Wochenende oder in den Ferien – und zwar in den Schulinrichtungen genauso wie außerschulisch –, ist für ergänzende und/oder kompensatorische Aktivitäten unentbehrlich. Ganztagschulen, und zwar «gebundene» Modelle, sollten die Regelform der Pflichtschulzeit darstellen.
- Curricula und Sozialformen müssten zeitlich so strukturiert werden, dass sie den beteiligten Akteuren freie, von Institutionen und Programmen nicht belegte und auch zusätzliche Zeit einräumen.
- Als Adressaten sollten dabei nicht allein Lehrer und Schüler, sondern auch das Milieu und die Umwelt erwartbar regelhaft einbezogen werden.

3.2 Weiterentwicklung der bestehenden Schulstrukturen

Ausgangslage

Nach dem Übergang von der in Deutschland vergleichsweise erfolgreichen Grundschule verstärken sich in den weiterführenden Schulformen Problemlagen, die in der Grundschule nur ansatzweise erkennbar sind. Sie sind auch die Folge der Verteilungsmechanismen und ein Ergebnis unterschiedlicher Entwicklungsmilieus in den jeweiligen Schulformen.

Vier Problemkreise des deutschen Bildungswesens zeigen sich wiederholt und mit großer Konstanz in den PISA-Studien wie auch in vielen anderen repräsentativen nationalen und internationalen Erhebungen (TIMSS, IGLU). Es sind dies

- das insgesamt niedrige Durchschnittsniveau der Kompetenzen;
- die Zuspitzung der Problematik dieses niedrigen Niveaus in den unteren Kompetenzstufen, die etwa 16 bis 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler – je nach Klassenstufe und Kompetenzbereich – umfassen;
- der im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsabstand zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund;
- und die ausgeprägten sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und den Kompetenzniveaus. In wenigen europäischen Staaten ist das Leistungsniveau solchermaßen von der sozialen Herkunft abhängig wie in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

In der PISA-Studie 2006 waren gegenüber 2003 und 2000 Verbesserungen beim Kompetenzerwerb zu beobachten, allerdings gingen die sozialen Disparitäten lediglich bei der Lesekompetenz zurück. Beim Lesen kamen Verbesserungen vor allem dadurch zustande, dass sich die Lesekompetenz der Kinder der Risikogruppe in den unteren Kompetenzstufen verbessert zeigte. Somit wurden einer-

seits Entwicklungschancen sichtbar, andererseits aber auch eine große Konstanz zentraler Problemlagen in anderen Kompetenzfeldern. Insbesondere die Stärke des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung bzw. den erreichten Kompetenzniveaus ist nicht hinnehmbar. Das Ausmaß sozialer Disparitäten in der Bildungsbeteiligung bedarf erheblich größerer Aufmerksamkeit und Anstrengungen bei den politisch Verantwortlichen und allen an Bildung Beteiligten als bisher.

Nicht unbeachtet bleiben darf in diesem Zusammenhang, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, der in Schulen für Lernbehinderte (Sonderschulen/Förderschulen) unterrichtet wird, seit einigen Jahren steigt und einen beträchtlichen Teil der Risikogruppe ausmacht. Diese Schülerinnen und Schüler bleiben wegen zu niedriger Kompetenzniveaus meist ohne regulären Schulabschluss und haben nur äußerst geringe Chancen auf eine qualifizierte Berufsausbildung. Dieser Zusammenhang von Schulform und fehlenden sozialen Chancen darf bei der Diskussion von Schulstrukturüberlegungen nicht ausgeklammert werden.

Die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit steht dabei in einem Spannungsverhältnis zentraler Ansprüche und Aufgaben des Bildungswesens.

Dazu zählen

- die Pflicht auf optimale Förderung aller Kinder und Jugendlichen;
- die Sicherung des zu erreichenden Kompetenzniveaus durch Standards;
- die Stärkung des sozialen Zusammenhalts innerhalb der Gesellschaft;
- das Recht der Eltern auf Mitentscheidung bei der Wahl schulischer Bildungsgänge.

Die inzwischen umfangreiche Forschungslage legt zwei Ursachenkomplexe für Problemlagen nahe, die es bei einer auf Evidenz gestützten Politik zu beachten gilt. Wenn man die Bildungslaufbahnen von Kindern und die Bildungsentscheidungen des Elternhauses in einem Konzept des Lebenslaufs betrachtet, dann wird ersichtlich, dass zu allen Entscheidungszeitpunkten Eltern in der Regel die Chancen für ihre Kinder zu optimieren versuchen. Dabei zeigt sich jedoch erstens, dass die Förderung kognitiver Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Familien aufgrund unterschiedlicher kultureller und sozialer Ressourcen sehr ungleich erfolgt. Zweitens lässt sich nachweisen, dass familiäre Ressourcen einen entscheidenden Einfluss auch auf Entscheidungen für verschiedene Bildungsgänge und Schulformen haben. So zeigt sich, dass bildungsnahe Familien eher bereit sind, Risiken einzugehen und Bildungsinvestitionen zu tätigen als bildungsfernere. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die in den letzten Jahren zunehmende bildungspolitische Kritik an der starken Zersplitterung des weiterführenden allgemeinbildenden Schulsystems. Die in Deutschland im internationalen Vergleich sehr früh anstehenden Entscheidungen für weiterführende Bildungswege, in der Regel nach der vierten Klasse der Grundschule, führen dazu, dass die Unterschiede in den familiären Ressourcen stark zum Tragen kommen, während die Prognostik der Schulen zu diesem relativ

frühen Zeitpunkt der Bildungsbiographie noch sehr unsicher ist und Spätentwickler (insbesondere Jungen) benachteiligt.

Aber auch die Entscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe II bzw. die Entscheidungen am Ende der Sekundarstufe II beim Übergang in die Hochschule sind wichtig und werden z.B. von finanziell und kulturell besser gestellten Elternhäusern anders gestaltet als von Facharbeiter- oder Migranteneltern.

Für eine Reduktion der bestehenden Gliederungen der Sekundarstufe I in Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen bzw. weiteren Schulformen mit mehreren Bildungsgängen und Gymnasien sprechen aber auch andere grundlegende Entwicklungen in der derzeitigen historischen Umbruchphase des deutschen Bildungswesens:

- Die demographische Entwicklung wird es in den nächsten Jahren vor allem in Flächenländern zunehmend erschweren, ortsnah ein möglichst umfassendes Schulformangebot aufrechtzuerhalten.
- Die unterschiedlichen Bildungsvorstellungen der Eltern an der Schwelle zu weiterführenden Bildungswegen der Sekundarstufe I, die leistungsmäßige und soziale Zusammensetzung der Klassen, der unterschiedliche Unterricht und die unterschiedliche Qualifikation der Lehrkräfte führten in den meisten Ländern dazu, dass die Hauptschule auf dem Wege ist, zu einer «Minderheitschule» der leistungsmäßig besonders unterstützungsbedürftigen Schülerinnen und Schüler zu werden. Dies artikuliert sich als Problemkonstellation besonders in bestimmten Flächenstaaten und vor allem in Stadtstaaten, in denen die Zusammensetzung der Hauptschulen nach Leistung und Ethnien zu einer Kumulation von Problemen geführt hat.

Die Bildungspolitik muss bei dieser facettenreichen Thematik aber auch andere gut belegte Beobachtungen berücksichtigen. So zeigen Studien, dass in integrierten Schulsystemen die leistungsmäßig besonders unterstützungsbedürftigen Schülergruppen nicht «von selbst» besser aufgehoben sind. Die Balance zwischen einer gesonderten intensiven Betreuung in kleinen Gruppen durch speziell ausgebildete und interessierte Lehrpersonen mit speziell adaptierten Programmen und einer optimalen Einbettung in den Altersjahrgang ist in integrierten großen Bildungssystemen nicht automatisch gewährleistet. Generell gilt, dass durch Integrationsmaßnahmen die «schwächeren Schüler» nicht von selbst verschwinden, sondern bei mangelnder Vorsorge in die Gefahr geraten können, übersehen oder nur als Störfaktoren wahrgenommen zu werden. Wenn eine größere Heterogenität sich vor Ort als sinnvoll erweist, gilt es, den damit verbundenen pädagogischen Anforderungen an die Fähigkeit zur individuellen Förderung und einen anspruchsvollen Unterricht große Aufmerksamkeit zu schenken. Zahlreiche Schulbeispiele auch in Deutschland zeigen, dass diese Herausforderung unter geeigneten Rahmenbedingungen pädagogisch gemeistert werden kann.

Bildungsgerechtigkeit muss zu einer Lebenslauf-Aufgabe werden, die vor allem bei der Risikogruppe lange vor der Schulzeit Unterstützung erfordert, während der Schulzeit ohne Förderkonzepte problematisch wird und an den Übergangsschwellen der Sekundarstufen I und II erneut besonderer Aufmerksamkeit bedarf.

Neben dieser Lebenslauforientierung ist ein systemisches Denken erforderlich, das einzelne Maßnahmen in einen größeren Kontext vielfältiger aufeinander abgestimmter Konzepte stellt. Internationale Vergleiche zeigen, dass die Regeln für die Realisierung von Bildungszielen sehr unterschiedlich sein können und einzelne Aspekte nicht willkürlich aus dem jeweiligen nationalen Gesamtzusammenhang herausgelöst werden dürfen.

Empfehlungen

Angesichts der obigen Grundsätze und Erkenntnisse und angesichts der vielfältigen und in den verschiedenen Ländern variierenden Bemühungen, insbesondere in der Sekundarstufe I flexible Laufbahnen zu ermöglichen, schlägt die Schulkommission folgendes vor:

- (1) Nachdem alle ostdeutschen Flächenländer die weiterführenden Schulformangebote auf ein Zwei-Wege-Modell aus Gymnasium und einer weiteren Schulform begrenzt haben, (wenn auch unter Beibehaltung der Sonder- und Förderschulen), sind weitere Länder dabei, die Hauptschule abzuschaffen, die Gliederung des Schulsystems in der Sekundarstufe I zurückzunehmen oder mit Gemeinschaftsschulen eine gemeinsame Schule für alle aufzubauen, die sich als Alternative auch zum bestehenden Gymnasium versteht. Zum Teil wird dies mit der Ausweitung der gemeinsamen Grundschulzeit verbunden, um durch die Verschiebung von Wahlentscheidungen in spätere Phasen in Verbindung mit einer besseren Prognostik und verbindlicheren Laufbahneempfehlungen den Einfluss der unterschiedlichen Entwicklungsmilieus zu verringern. Die Schulkommission befürwortet diese Bemühungen der Länder. Sie führen im Kern dazu, dass in vielen Ländern in der allgemeinbildenden Sekundarstufe I und II zwei Wege zur Hochschulreife entstehen, einmal über das herkömmliche Gymnasium mit einer zwei- oder dreijährigen Oberstufe und zum anderen über dreijährige Oberstufen, die auch berufsbildende Anteile enthalten können. Ob sie zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen, wird wesentlich davon abhängen, ob es gelingt, jeweils Anschlüsse an weiterführende Bildungswege bereitzustellen. Diese bestehen z.B. im Zugang zu Oberstufen, in denen die allgemeine oder die fachgebundene Hochschulreife erlangt werden kann. Die Schulkommission hält die an den Reformschritten der Länder kritisierte begrenzte Reichweite für nachrangig gegenüber der Dynamik, die vor allem mit Blick auf die Risikogruppe mit der

Ermöglichung solcher Zwischenschritte ausgelöst wird. Schulstrukturveränderungen dieser Art sind entwicklungs offen angelegt.

- (2) Die zur Verringerung der Risikogruppe erforderlichen qualitativen Veränderungen in den Lehr- und Lernkulturen lassen sich in Verbindung mit derartigen Strukturreformen und einer gezielten Ausweitung der Bildungsinvestitionen nach Auffassung der Schulkommission deutlich beschleunigen. Mittelzuweisung, Ausstattung, Ausbildung der Lehrkräfte müssen sich am Grad der Inklusion sowie an sozialen Indikatoren der Schülerschaft bemessen und nicht am Status einer Schulform.
- (3) Die demographische Entwicklung mit zurückgehenden Schülerzahlen, der Wille der Eltern zu höherwertigen Bildungsabschlüssen für ihre Kinder und die Bedeutung von Bildung als kommunalem Standortfaktor erzeugen immer öfter über parteipolitische Grenzen hinweg einen Pragmatismus, der vor Ort Lösungen ermöglicht, die als landespolitischer Gesamtansatz oft nicht mehrheitsfähig sind oder auch landesweit nicht unbedingt einheitlich geregelt werden müssen. Die Schulkommission empfiehlt, diese Prozesse durch eine Stärkung der kommunalen Entscheidungskompetenz zu stützen. Je breiter der örtliche Konsens, je größer die Akzeptanz in der Bevölkerung, umso größer werden der Erfolg und die Dynamik dieser Maßnahmen sein.
- (4) Da es mit dem sich anbahnenden Wegfall der Hauptschulen in verschiedenen Ländern wenig Sinn ergibt, einen Abschluss mit der Bezeichnung einer nicht mehr existierenden Schulform zu verbinden, schlägt die Schulkommission vor, am Ende der Sekundarstufe I von einem *mittleren Abschluss nach dem zehnten Schuljahr* auszugehen. Fachlich unterschiedliche, aber gleichwertige Abschlussprofile sollen weitgehend auch jene Risikogruppen umfassen, die bisher überwiegend in Hauptschulen und allgemeinen Förderschulen unterrichtet wurden. Da deren Leistungsniveau durch eine solche Änderung der Abschlussprofile selbstverständlich nicht schon von selbst durch diese Maßnahme steigt, ist gleichzeitig mit der Einführung derartiger Profile eine bundesweite Initiative für die Förderung des Kompetenzniveaus der Risikogruppe zu ergreifen, die auch die erforderlichen finanziellen Mittel mobilisiert. Um aussagekräftige Abschlussprofile zu entwickeln, müssen auf der Basis normierter und überprüfter Standards Basiskompetenzen definiert werden, die als «Bringschuld» staatlicher Schulsysteme gegenüber keiner Gruppe von Kindern und Jugendlichen verfehlt werden dürfen. Trotz der zwischen den Ländern unterschiedlichen Ausprägungen der Risikogruppe ist die Bearbeitung dieses gravierenden Problems eine Aufgabe von Bund, Ländern und Kommunen, der sich keine Ebene mit dem Hinweis auf die Zuständigkeit einzelner, besonders betroffener Länder entziehen darf.
- (5) Es sind alle Anstrengungen zu unternehmen, um den Teufelskreis der Vererbung von Bildungsarmut von einer Generation auf die andere zu durchbrechen. Dies wird nicht möglich sein, ohne die Lernzeiten für das Erreichen von Basiskompetenzen zu erweitern. Um sicherzustellen, dass dabei die Motivation zum Lernen auch in dieser Gruppe gestärkt wird, bedarf es der

Neuorganisation der Sekundarstufe I als Ganztagschule mit einem erweiterten offenen Curriculum, in dem neben Wissensvermittlung alltagsweltliche Elemente ebenso verankert sind wie Aspekte praktischer Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung. In einer solchen zur Lebenswelt hin offenen Schule dürften vor allem die Schulprobleme der männlichen Jugendlichen besser zu lösen sein als in den traditionellen Schulformen und ihrer Unterrichtspraxis. Die Schulkommission hält eine systematische Ausweitung ganztägiger Angebote, mit der die verfügbaren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten deutlich ausgeweitet werden, für unerlässlich.

- (6) Die mit der Sicherung von Basiskompetenzen für alle verbundenen Strategien müssen auch dazu genutzt werden, mittelfristig eine Erhöhung des Anteils der Studienberechtigten auf mindestens 50 Prozent des gesamten Jahrgangs zu erreichen. Dem Ausbau unterschiedlicher Wege zur fachgebundenen und allgemeinen Hochschulreife sollte deshalb in den nächsten fünf Jahren besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dazu gehören auch Wege zur Hochschule, die über Module der Berufsausbildung eröffnet werden. Dies erfordert eine detaillierte Planung von Übergängen, von Durchlässigkeiten nach dem Prinzip «kein Abschluss ohne Anschluss» und auch Wege zu einem Berufsabitur. Es wird aber nur realisierbar sein, wenn die Zugangsbedingungen zu den Hochschulen neu definiert werden. Dies impliziert z.B. einen Ausbau von fachspezifischen Zugangsberechtigungen, die insbesondere die naturwissenschaftlich-technischen Voraussetzungen höher gewichten, als dies bisher der Fall ist.

3.3 Neustrukturierung der Sekundarstufe II: Übergänge Allgemeinbildung – Berufsbildung – Hochschule

Ausgangslage

Der nationale Bildungsbericht 2008 macht unabweisbar deutlich, dass das deutsche Bildungssystem an den Schnittstellen zwischen allgemeinbildendem Schul- sowie Hochschulsystem und den Institutionen der Berufsbildung schwerwiegende «Passungsprobleme» aufweist, die mit starker sozialer Selektion verbunden sind und zugleich die Sicherstellung und Weiterentwicklung des zukünftigen Arbeitskräftepotenzials gefährden.

Die Probleme der Übergänge sind in einer doppelten Perspektive zu betrachten: In institutioneller Perspektive geht es um die vom System eröffnete Durchlässigkeit zwischen unterschiedlich institutionalisierten Bildungs- und Ausbildungsstufen bzw. -gängen.

Bei der individuellen Perspektive steht die Frage im Zentrum, inwieweit Jugendliche jene kognitiven, affektiven und sozialen Kompetenzen erwerben können, die für Bildungsmobilität unerlässlich sind und die sie befähigen,

Ausbildungsentscheidungen zu treffen und sich in Ausbildungseinrichtungen und Arbeitsmärkten bewegen zu können. Dies hängt wesentlich von der tatsächlichen (nicht nur rechtlichen) Gestaltung der institutionellen Durchlässigkeit ab.

In Anbetracht der heute prognostizierbaren demographischen Effekte auf Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020 (vgl. Modellrechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) kommt auch aus ökonomischer Sicht der Erhöhung der Bildungsmobilität und der Verbesserung der institutionellen Durchlässigkeit für die Sicherstellung des Arbeitskräftebedarfs zentrale Bedeutung zu.

Übergangsprobleme nach der Sekundarstufe I

Den auffälligsten Ausdruck finden die Passungsprobleme beim Übergang in die Berufsausbildung nach der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schule. Das sogenannte Übergangssystem hat sich im letzten Jahrzehnt ausgeweitet. 40 Prozent der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung anstreben, nehmen heute Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen auf, die zu keinem qualifizierten Ausbildungsabschluss führen, sondern die individuellen Voraussetzungen von Schulabgängern zur Aufnahme einer Berufsausbildung verbessern sollen. Zu ihnen gehören die ein- und zweijährigen Berufsfachschulen ohne Abschluss, das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) sowie die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ).

Aus den verfügbaren Daten lassen sich drei zentrale Mängelkomplexe der Übergänge erkennen: die starke soziale Benachteiligung von bestimmten Gruppen von Jugendlichen, der wenig produktive Umgang mit der Zeit und die begrenzte Effektivität des Übergangssystems:

- Von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern ohne Abschluss erhält gerade noch ein Fünftel einen Ausbildungsplatz; selbst ein Viertel der Realschulabsolventen mündet zunächst im Übergangssystem. Auch Ungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft treten auf: Männliche Jugendliche sind deutlich häufiger im Übergangssystem platziert als weibliche (drei Fünftel zu zwei Fünftel). Befinden sich von den deutschen Jugendlichen zwei Fünftel der Neuzugänge zur Berufsbildung im Übergangssystem, so sind es bei den ausländischen 60 Prozent.
- Die Übergänge der Mehrheit der Jugendlichen haben sich in den letzten Jahren deutlich verzögert. 40 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss sind zweieinhalb Jahre nach Schulende noch ohne Berufsausbildung.
- Da die Transparenz über die tatsächlich ablaufenden Lernprozesse und Lernergebnisse der Übergangsmaßnahmen gering ist, kann man deren Effektivität nur an äußeren Merkmalen der Vermittlung in eine voll qualifizierende Ausbildung messen. Nach dem Bildungsbericht 2008 ist davon auszugehen,

dass allenfalls 50 Prozent der Maßnahmeteilnehmer nach dem Absolvieren von zum Teil mehreren Maßnahmen hintereinander in einer voll qualifizierenden Berufsausbildung münden. Von der halben Million Jugendlichen, die sich in der letzten Zeit jedes Jahr im Übergangssystem befanden, ist nach insgesamt etwa elf Jahren «Beschulung» erst die Hälfte in eine Ausbildung übergegangen.

Übergänge von der Berufsbildung in die Hochschule

Die internationale Kritik am deutschen Bildungssystem, dass es zu wenigen Jugendlichen eines Altersjahrganges den Zugang zur Hochschule ermögliche und der Zugang unter starker sozialer Selektion erfolge, wird durch die aktuellen Daten bestätigt. Danach liegen die Kinder aus Arbeiterhaushalten (im Sinne der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks) mit einer Quote von 17 Prozent am unteren Rand der Studienbeteiligung, während die Quote bei Kindern aus Beamtenfamilien, in denen der Vater über einen Hochschulabschluss verfügt, bei 95 Prozent liegt.

Insbesondere die geringe Studienbeteiligung von Kindern aus den unteren Bildungsschichten lässt sich in Zusammenhang bringen mit der geringen Durchlässigkeit, die die von diesen Schichten für ihre Kinder bevorzugten beruflichen Bildungsgänge in Richtung Hochschule aufweisen. Unter den Studienanfängern im Wintersemester 2006/07 haben an den Universitäten nur 0,9 Prozent den Zugang aus der Berufsbildung über länderspezifische Sonderregelungen geschafft. An den Fachhochschulen lag dieser Anteil bei 1,9 Prozent. Diese Abschottung der Hochschulen gegen die Berufsbildungsabsolventen ist angesichts der Höherqualifizierung in vielen Berufsfeldern nicht mehr zu rechtfertigen.

Empfehlungen: Gestaltungsperspektiven für die Übergänge

Die aktuellen Schwierigkeiten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung sind nicht allein Konjunkturreffekten geschuldet. Neben und jenseits von Marktungleichgewichten sind die steigenden Anforderungen an die kognitiven Voraussetzungen der Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber bei vielen Berufsbildungsprogrammen in Betracht zu ziehen. Außerdem spielt die im Vergleich zu früheren Jahrzehnten deutlich gewandelte ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Schülerpopulation, auf die die Ausbildungsträger häufig nicht angemessen vorbereitet sind, eine Rolle. Die unzulängliche Koordinierung zwischen den Maßnahmetypen des Übergangssystems und der voll qualifizierenden Berufsausbildung ist schließlich eine der Hauptursachen für die begrenzte Effektivität des Übergangssystems und führt zu hohen Zeitverlusten für die Jugendlichen.

Unter diesen Voraussetzungen ist eine Besserung nicht von der Schaffung von noch mehr Übergangsmaßnahmen, sondern nur von einer besseren Steue-

rung und inhaltlichen Veränderung des gesamten Übergangskomplexes zu erwarten:

- (1) Es müssen die Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit die gesamte Berufsausbildung neu strukturiert und in bundesweit anerkannten Ausbildungsbausteinen organisiert werden kann. Die Wahrung des Berufsprinzips bleibt durch die Inhalte der Bausteine und eine Abschlussprüfung erhalten. In die Abschlussprüfung gehen die Teilprüfungen der Bausteine ein, die an den jeweiligen Lernorten abgelegt werden. Durch Modularisierung werden Teilschritte der Ausbildung besser anerkannt und angerechnet, das Bildungssystem wird durchlässiger. Durch die Modularisierung kann die Lernzeit flexibilisiert und den individuellen Bedürfnissen angepasst werden. Pädagogische Begleitmaßnahmen für Lernschwächere können zu mehr Lernzeit und trotzdem zu einem regulären Abschluss führen, genau so wie die Verkürzung der Lernzeit für leistungsstarke Auszubildende möglich sein muss.
- (2) Damit kein Qualifizierungsschritt mehr ohne Abschluss, Anerkennung und Anrechnung bleibt, werden die bestehenden Übergangsmaßnahmen zwischen Schule und Ausbildung in eine Ausbildung nach dem dualen Prinzip überführt sowie von Kammern und Berufsschulen organisiert und anerkannt. Sie findet in Berufsschulen, überbetrieblichen Einrichtungen und in Betrieben statt. Die einjährigen Lehrgänge an Berufsfachschulen (BFS) sollen zu einem Grundmodul innerhalb der Ausbildung weiterentwickelt werden. Für weiterhin notwendige Berufsvorbereitung wie z.B. das Berufsvorbereitungsjahr sollten Produktionsschulen ausgebaut werden, d.h. Schulen, die reale Arbeitsprozesse integrieren. Dort werden zusätzlich theoretische Kenntnisse nachgeholt und soziale Kompetenzen vermittelt. Nachholende Schulabschlüsse und die gleitende Überführung in Ausbildung ist das Ziel. Produktionsschulen können an überbetrieblichen Einrichtungen, an Berufsschulen und mittelfristig an allgemeinbildenden Schulen eingerichtet werden, um die Schulabbrecherquote zu senken.
- (3) Es wird ein Berufsabitur als zweiter Regelabschluss für die Berufsbildung eingeführt. Damit hat jeder Auszubildende die Chance, eine Hochschulzugangsberechtigung – eventuell fach- oder berufsfeldgebunden – zu erwerben. Dafür müssen entsprechende schulische Angebote vorgehalten werden. Dieser Regelabschluss ist an zusätzliche Lernleistungen der Auszubildenden gebunden, für die sie sich freiwillig entscheiden können. Die Einführung eines Berufsabiturs in Deutschland hätte neben der Erhöhung der Studierendenquote und insbesondere des Anteils von Studierenden in ingenieur- und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern weitere positive Effekte: Das Berufsabitur würde die Attraktivität der Berufsbildung erhöhen, die soziale Bildungsbenachteiligung abmildern helfen, zu einer besseren Nutzung von Ausbildungszeiten führen und den Nachwuchs der Betriebsleitungen im Mittelstand fördern. Bund und Länder müssen den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Abitur bundeseinheitlich regeln und materiell unterstützen. Eine Vereinheitlichung der heute bestehenden

vielfältigen Sonderregelungen der Länder in einem Berufsabitur hätte eine Umgestaltung der Ausbildungscurricula der Berufsschule durch Verstärkung allgemeinbildender Fächer (Fremdsprache, Deutsch, Mathematik) und (fach)theoretischer Lerninhalte zur Voraussetzung. Diese ließe sich durch Erhöhung der Berufsschulanteile und/oder zusätzlicher Lernzeiten während oder im Anschluss an die Ausbildungszeit erreichen, ohne dass man damit die Berufssystematik aufgeben müsste.

- (4) Die Möglichkeiten, mit beruflichen Qualifizierungen den Hochschulzugang zu erreichen, müssen verbessert werden. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass die Hochschulen mehr Brücken- und Einführungskurse für beruflich Qualifizierte anbieten. Außerdem müssen die Hochschulen wie in anderen Ländern mehr Studienangebote vorhalten, die auf die besondere Situation Berufstätiger zugeschnitten sind.
- (5) Die Realisierung der Vorschläge ist nicht mit hohen Kosten verbunden, da sie sogar zu einer beträchtlichen Erhöhung der Bildungseffizienz führen kann. Ohne die Kooperation bzw. Zustimmung institutioneller Akteure wie den Tarifparteien, den Kammern und Unternehmen, freien Trägern und Kultus- und Wissenschaftsverwaltungen ist sie aber nicht zu erreichen. Letztere müssten auch dafür gewonnen werden, Leistungen, die in der Berufsausbildung erbracht worden sind, in Universitäten und Fachhochschulen anzuerkennen.

3.4 Bildung regionaler Verantwortungsgemeinschaften für Kindheit und Jugend

Ausgangslage

Für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, ihre Erziehung und Bildung sind viele Menschen innerhalb und außerhalb von Institutionen verantwortlich. Wie dieses Aufwachsen gelingt und ob Benachteiligungen gemindert werden können, hängt davon ab, wie die Bedingungen des Aufwachsens gestaltet werden und wie die beteiligten Akteure handeln. Aus Sicht von Kindern und Jugendlichen bieten ihre Eltern, Geschwister, Freunde, Spielgruppen, Kitas und Tagesmütter, Schule, Kirchen, Vereine, Musikschulen, Bibliotheken, Sportstätten, Medien und Initiativen der Jugendhilfe wie auch Wirtschaftsbetriebe vielfältige Möglichkeiten des Lernens – oder auch nicht. Viele Potenziale werden dadurch verschenkt, dass zwischen diesen Akteuren zu wenig kooperiert wird, dass sie ihre Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen nicht abstimmen. Das gilt unabhängig davon, ob es sich um staatliche Institutionen oder um Privatpersonen handelt. Ungeklärte Verantwortlichkeiten, starre institutionelle Trennungen und mangelnde systematische Vernetzung tragen dazu bei, dass vor allem die Kinder und Jugendlichen, die besondere Unterstützung brauchen, nicht genügend gefördert werden. So ist im frühkindlichen Bereich die Einbeziehung von Eltern in die Arbeit der

Kindertagesstätten stark verbesserungsbedürftig. Schule und Eltern arbeiten häufig nebeneinander, manchmal gegeneinander und zu selten gut miteinander. Auch Schule, Jugendhilfe, Beratungsstellen und außerschulische Partner sind teilweise durch enges Ressortdenken unzureichend vernetzt, teilweise institutionell nicht sinnvoll gegliedert. Bezogen auf die Steuerung der Schule erweist sich die Trennung in innere und äußere Schulangelegenheiten immer mehr als Hemmnis für qualitative Schulentwicklung. Außerdem setzt sich die Erkenntnis durch, dass gute Schulen nicht von oben verordnet, sondern vor Ort gestaltet werden. Insgesamt geht es darum, das Denken in Zuständigkeiten durch ein Denken in Verantwortlichkeiten abzulösen.

Vor Ort existieren Beratungsstellen, deren Service sich auf ähnliche Personengruppen bezieht, nebeneinander her. Dadurch werden die Ressourcen nicht optimal genutzt. Die vielerorts vorhandene Bereitschaft in der Zivilgesellschaft, sich insbesondere an Hilfen für benachteiligte Jugendliche zu beteiligen, wird nicht hinreichend abgerufen.

Ansätze zu Reformen

An vielen Orten lassen sich aber auch vielversprechende Ansätze zur Verbesserung der Kooperation beobachten. Für die Phase der frühen Kindheit sind nach dem englischen Vorbild der «Early Excellence Center» schon in mehreren Regionen Einrichtungen entstanden, die die Kooperation der unterschiedlichen Ressorts (Bildung, Jugend, Gesundheit, Soziales), vor allem aber die Arbeit der Einrichtungen mit den Familien, verbessern wollen. Zu verweisen ist auch auf Frühwarnsysteme mit Blick auf Verwahrlosungen und Kindesmisshandlungen.

Im Bereich der Schule haben etliche Länder Modellvorhaben gestartet oder ihre Schulgesetze so geändert, dass Schulen größere Verantwortung für die Bildung ihrer Kinder und Jugendlichen übertragen bekommen, einschließlich der dafür notwendigen Entscheidungsspielräume. So sind das Modellvorhaben «Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen» in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung und die Einführung der «Eigenverantwortlichen Schule in Niedersachsen» auf Eigeninitiative und verbesserte Kooperation mit dem Umfeld angelegt worden. Allerdings hinkt die Realisierung gegenüber den politischen Absichtserklärungen noch stark hinterher, vor allem hinsichtlich der Übertragung der erprobten Modelle in die Fläche. Mit der größeren Selbstständigkeit der Schulen vor Ort ist in der Regel auch der Wunsch nach mehr Kooperation mit den Einrichtungen der Jugendhilfe und außerschulischen Partnern verbunden.

Der forcierte Ausbau von Ganztagschulen trägt dazu bei, dass Lerngelegenheiten und Angebote geschaffen werden, die in der Halbtagschule nur wenig Raum finden können. Es entstehen vielversprechende Förderangebote in musischen, sportlichen, künstlerischen, handwerklichen Feldern. Die wichtige Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer wird ergänzt und bereichert durch die Einbeziehung anderer Professionen und Institutionen. In der bisherigen Realisierung schöpfen Ganztagschulen ihre Potenziale jedoch noch unzureichend aus: Oft

bleibt der Unterricht am Vormittag unverändert, und die ergänzenden Angebote folgen unverbunden am Nachmittag. Das nicht-lehrende Personal bleibt von Entscheidungsprozessen der Schule vielfach ausgeschlossen.

Für die Gestaltung des örtlichen Bildungsangebotes haben Städte und Gemeinden ihre Bereitschaft erklärt, größere Verantwortung zu übernehmen, ja sie fordern diese sogar ausdrücklich ein (siehe z.B. die Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages vom November 2007). Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten zur Gestaltung regionaler Verantwortungsgemeinschaften.

Empfehlungen

Eine bessere Koordinierung der Bildungseinrichtungen mit den anderen Institutionen wie auch mit Partnern der Zivilgesellschaft braucht organisierte Orte und den Aufbau regionaler Bildungslandschaften. Die Ausgestaltung der regionalen Bildungs- und Verantwortungsgemeinschaften im Rahmen landesrechtlicher Regelungen und zu treffender Zielvereinbarungen ist eine wichtige, aktuell anstehende Aufgabe der politischen Entscheidungsträger im Bildungssystem.

- (1) Die Einrichtungen selbst, Kindertagesstätten, Schulen u.a. müssen als Institutionen in die Lage versetzt werden, für die pädagogische Förderung und optimale Entfaltung ihrer Kinder und Jugendlichen mehr Verantwortung zu übernehmen. Dafür brauchen die Einrichtungen auch ein Höchstmaß an Entscheidungskompetenz für die Gestaltung ihres pädagogischen Angebotes, und sie brauchen entsprechende Unterstützung. Die Zuständigkeit für das pädagogische und das nicht-pädagogische Personal, d.h. zunehmend für Schulsozialarbeiter und Sozialpädagogen, muss so geregelt sein, dass eine optimale Zusammenarbeit gewährleistet wird. Zielvereinbarungen und Bildungsverträge können Instrumente sein, mit denen Verantwortungsstrukturen und Zuständigkeiten klarer definiert werden. Durch Lern- und Bildungsverträge sollte insbesondere die Kooperation von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern verbessert, aber auch die zu erreichenden Ziele und die gegenseitigen Verantwortlichkeiten verbindlich festgelegt werden.
- (2) Insbesondere in sozialen Brennpunkten erbringen Schulen für ihre Kinder und Jugendlichen umfangreiche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsleistungen, die am ehesten durch eine intensive Kooperation mit den Familien gelingen. Erfolgreiche Kooperationen müssen die Unterstützungsbedürfnisse der Familien intensiv mit in die eigene Arbeit einbeziehen und niedrigschwellige Unterstützungsleistungen gemeinsam mit Partnern aus dem Stadtteil anbieten.
- (3) Unbeschadet der Zuständigkeit und Gesamtverantwortung des Landes für die Rahmenvorgaben, allgemeine Erziehungsziele, Rahmenpläne, Strukturvorgaben wie auch für die Sicherung der Qualität von Schulen, müssen in der Region die Entscheidungen über die Organisation des Bildungsangebotes möglich sein. Dort müssen Kooperationen zwischen den Bildungseinrich-

tungen und zwischen ihnen und ihren Partnern unterstützt werden, immer mit der Zielsetzung, alle Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern. Dafür bedarf es institutioneller Koordinierung. Die Schulkommission empfiehlt die Einrichtung regionaler Bildungsbüros, wie sie sich in einzelnen Regionen – insbesondere in Nordrhein-Westfalen und in Pilotregionen wie Freiburg in Baden-Württemberg – schon als hilfreich erwiesen haben. Die regionalen Steuergruppen, in denen vor allem Vertreterinnen und Vertreter von Land und Kommunen aktiv sind, sorgen für die Festlegung und Abstimmung eines regionalen Leitbildes, aus dem die Prioritäten für verbindliche Handlungspläne gemeinsam mit den Bildungsakteuren der Region abgeleitet werden. Insbesondere müssen die Budgets, die für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen, in der Region gemeinsam und möglichst flexibel bewirtschaftet werden können. In diese Budgets fließen sowohl Landes- wie kommunale Mittel. Für bestimmte bildungspolitische Ziele und Erfordernisse, z.B. die besondere Förderung von Risikogruppen, müssen zielgerichtet zusätzliche Landes- wie Bundesmittel bereitgestellt werden.

- (4) Die Schulkommission empfiehlt, in den Regionen das bürgerschaftliche Engagement zu nutzen und zu stärken. Bündnisse und soziale Netzwerke, die von Schulen mit Partnern aus dem regionalen und gesellschaftlichen Umfeld geschlossen werden, bieten zusätzlich Unterstützung für Kinder und Jugendliche. Hierzu gehören Partnerschaften mit Betrieben, mit sozialen und kulturellen Einrichtungen, mit der Jugendhilfe und der Arbeitsagentur. Dazu gehören auch intensive Kooperationen mit Bürgerinnen und Bürgern vor Ort, z.B. durch Lese- und Lernpatenschaften und Mentoring-Programme. Bürgerschaftliches Engagement zieht in der Regel Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen an. Diese in Regionen mit schwächerer Sozialstruktur einzubinden kann integrativ wirken und helfen, soziale Disparitäten zu verringern. Zudem können regionale Netzwerke auch dazu beitragen, Verantwortungsstrukturen herauszubilden, die die Eigenaktivität der Akteure stärken. So entwickeln sich Kitas und Schulen zu den «ganzen Dörfern, die es braucht, um ein Kind zu erziehen».

Erziehung und Bildung ist die Aufgabe von Eltern, Gesellschaft und Staat. Sie so zu meistern, dass sie zu einer öffentlichen, gemeinsamen Angelegenheit wird, würde die Bedingungen des Aufwachsens vieler Kinder und Jugendlicher deutlich verbessern!

3.5 Wertschätzung von Bildung und Leistung – kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Schulerfolg

Die bisherigen Sachstandsbeschreibungen und Empfehlungen haben versucht, Reformvorschläge entlang der Lebensbiographie insbesondere für die Risikogruppe zu erarbeiten. Reformkonzepte müssen jedoch berücksichtigen, dass sie in gesellschaftliche und kulturelle Kontexte eingebettet sind. Wird dies nicht bedacht, werden möglicherweise Nebenwirkungen übersehen, die zu unerwünschten Effekten führen. Der Schulkommission ist es ein Anliegen, dass Fragen der außerschulischen Kontexte als wichtige Bedingungen für Lernkulturen und soziale Ungleichheiten in zu entwickelnde Strategien aufgenommen werden. Deshalb soll im folgenden Abschnitt auf einige Aspekte dieses Kontextes hingewiesen werden.

Bildung muss Menschen befähigen, handlungsfähig zu werden. Dazu gehört neben dem Erwerb von Kompetenzen die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit, das eigene Leben aktiv handelnd bewältigen zu können. Solche Haltungen und Befähigungen zu fördern, gehört zu den obersten Aufgaben aller Bildungsinstitutionen. Allerdings werden solche Haltungen nicht allein und oft nicht einmal in erster Linie in den Bildungseinrichtungen erzeugt, sondern es gibt dafür sehr unterschiedliche individuelle und gesellschaftliche Voraussetzungen. Dazu gehören historische Entwicklungen, in denen sich durchaus regional unterschiedliche Lernkulturen entwickelt haben, religiöse Wertsetzungen und gesellschaftlich günstige oder weniger günstige Konditionen für individuelle Anstrengungsbereitschaft. Diese wirken auf die Bildungseinrichtungen ein und beeinflussen dort individuelles Lernverhalten sowie das Verhalten der Akteure zueinander. Schulen leisten dabei aber auch einen eigenen Beitrag, sei es, dass positive Haltungen verstärkt oder behindert werden.

Leistungsorientierung als kultureller Habitus

So gibt es offensichtlich in verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Wertungen von Leistung und Leistungsorientierung. In kanadischen Schulen z.B. wird die positive Besetzung von Leistung augenfällig deutlich durch sichtbare Dokumente an den Wänden, Auszeichnungen, aber auch in Äußerungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften. Hier wird Leistungsorientierung auch von der «peer group» unterstützt. Dagegen sehen sich Schülerinnen und Schüler in Deutschland bei einer engagierten Leistungsorientierung häufig dem «Streber»-Vorwurf ausgesetzt. Auch bei Lehrkräften wird die Betonung von hohen Leistungsforderungen schnell mit Befürchtungen vor Ausgrenzung verbunden und der Sorge, dass schwächere Schülerinnen und Schüler verlieren könnten. Befürworter hoher Leistungsstandards in Schulen formulieren diese auch häufig eher als Drohung denn als positive Aufgabe, zu deren Bewältigung junge Menschen befähigt werden sollen und können. Wie hohe Leistungsanforderungen mit einem lernfreundlichen Klima verbunden werden können, ist im Film «Rhythm is it!» zu beobachten.

Haltungen und Einstellungen der Personen in der unmittelbaren und medialen Umwelt haben Auswirkungen auf die Entwicklung der Selbstbilder und der Leistungsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. Dies gilt auch für die Erwartungshaltungen von Lehrkräften an Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft. Die «self-fulfilling prophecy» im Bildungsbereich ist hinreichend erforscht, in der Ausbildung von Pädagogen müsste ihr noch größeres Gewicht beigemessen werden. In der Lehrerbildung sollte die Kategorie der Selbstwirksamkeitserwartung eine größere Rolle spielen, sowohl hinsichtlich der Überzeugung der eigenen Wirksamkeit als auch der der Schüler und Schülerinnen. Das bedeutet auch, dass in der Lehrerbildung – und zwar in der Aus- und Fortbildung – sowie bei der Rekrutierung von Lehrkräften auf entsprechende Kompetenzen geachtet wird und diese unterstützt werden.

Damit sich Haltungen und Handlungen der Akteure ändern, sollten Steuerungsinstrumente wie z.B. Zielvereinbarungen und Verträge stärker eingesetzt werden. Mit ihnen können Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten klarer definiert werden. Durch Lern- und Bildungsverträge sollte man insbesondere die Kooperation von Lehrkräften, Erziehern und Erzieherinnen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern verbessern. Diese Instrumente sollen die Verpflichtung auf Leistungsbereitschaft einerseits und Unterstützung andererseits stärker ins Bewusstsein rücken.

Selektivität des Bildungsbegriffs

Das Heimischmachen in der eigenen Kultur und die Vermittlung von kulturellen Traditionen und Fertigkeiten ist eine Kernaufgabe der Menschenbildung durch die Schule. Kultur und Bildung sind in Deutschland jedoch immer noch emphatisch aufgeladen und häufig noch stärker auf Abgrenzung gegenüber Nichtgebildeten bedacht denn auf Inklusion. Sie verweisen auf eine ausgrenzende Traditionsbildung und erschweren die Akzeptanz eines inklusiv angelegten Kompetenzbegriffs, der auf Handlungsorientierung und Anwendbarkeit zielt. Auch aus diesem Grund gibt es häufig Vorbehalte gegenüber dem von der OECD den Pisa-Studien zugrunde gelegten Kompetenzkonzept. Kompetenzen sind das notwendige Fundament für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die individuelle Handlungsfähigkeit. Die Auswahl der schulischen Lerngegenstände muss sich daraus legitimieren, dass sie zum Kompetenzerwerb motivieren. Die derzeitigen schulischen Curricula sind häufig eher dazu geeignet zu definieren, wer nicht gebildet ist, als dass sie für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern ausreichende Anreize bieten. Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien lassen den Schluss zu, dass gerade benachteiligte Jugendliche in ihren Kompetenzpotenzialen unterfordert werden, weil die Lerngegenstände hierzulande für sie ungeeignet sind oder in einem zu wenig anspruchsvollen Unterricht bearbeitet werden.

Auch wenn diese Aspekte in ihrem Einfluss auf den erforderlichen Mentalitätswandel punktuell und begrenzt erscheinen, darf doch nicht unterschätzt werden, dass ihre Berücksichtigung helfen würde, hohe Leistungsanforderungen mit Lernfreundlichkeit und Unterstützung zu verbinden. Leistung wird damit nicht durch Androhung von Selektion gesteigert, sondern mit mehr Bildungsgerechtigkeit auf höherem Niveau angestrebt. Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf optimistische Erwachsene, die ihnen zutrauen, erwartete Leistung auch zu erbringen.

II

Die Empfehlung der Schulkommission in der Diskussion

Die Risikogruppe in den Mittelpunkt rücken

Impulsvortrag im Rahmen der Tagung «Für mehr Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf», Heinrich-Böll-Stiftung, 11. März 2009

Das Thema

Das Thema der Empfehlung, die hier von der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung vorgestellt wird, lässt sich relativ einfach bezeichnen. Dabei will ich nicht den Namen benutzen, der sich offenbar in der Öffentlichkeit dank der PISA-Nomenklatur eingebürgert hat – die «Risikogruppen». Unser Thema war und ist vielleicht statistisch identisch mit der PISA-Gruppe, aber das ist nicht eine Gruppe von Heranwachsenden, die ein Risiko darstellen (das hatten die PISA-Autoren auch nicht behauptet, aber die Öffentlichkeit liest das gelegentlich so), sondern die unter Bedingungen des Risikos aufwachsen: in einer Situation also, in der die Gefahren vielleicht noch benennbar, aber unkalkulierbar zahlreich und individuell nicht mehr beherrschbar sind.

Wesentliche Merkmale dieser Risikolage waren in den PISA-Studien eindeutig bezeichnet: Armut und Arbeitslosigkeit, Migration, Misserfolg in Bildungsprozessen, der schon familiär vererbt ist, mindestens also in der zweiten Generation vorliegt, bei Eltern, zumal Müttern, und Kindern, vornehmlich Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht, und vom Werthorizont dominiert eher Fatalismus als Zukunftszuversicht und Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit. Auch wenn es das nicht mehr gibt, wie man gelegentlich hört, so könnte man doch knapp sagen, dass wir das Bildungsschicksal von Unterschichten thematisieren, den «Bildungskeller» und seine Bewohner nicht länger übersehen, die Verlierer der Bildungsexpansion nicht länger ignorieren.

Denkt man in Kategorien der gesellschaftlich erwarteten Bildungskarrieren, dann hat man es mit einem Anteil von ca. 20 Prozent der Alterskohorte der 15-jährigen zu tun, und zwar relativ stabil, seit wir so präzise Daten haben, wie sie bei PISA seit 1999 erzeugt werden (und es sei wenigstens eine bildungshistorische Bemerkung erlaubt: Erst im Kontext der PISA-Erregung wurde diese Gruppe so eindeutig sichtbar, eine Gruppe, die wahrscheinlich schon seit langem besteht). «Bildungsarmut» wird den Menschen in dieser Gruppe zugeschrieben, und dieser Begriff bezeichnet die erste und wesentliche Dimension unseres Themas:

- *Kompetenzarmut* ist der erste Aspekt: etwas mehr als 20 Prozent der untersuchten PISA-Altersgruppe, d.h. der 15-jährigen, befanden sich nach ihrer Leistungsfähigkeit in den Kernkompetenzen Lesen und Mathematik auf der PISA-Stufe I und darunter – und zwar im bundesdeutschen Durchschnitt. Schulformspezifisch und länderspezifisch sieht das noch dramatischer aus: dann sind das z.B. – in Berlin – 70,6 Prozent aller Hauptschüler, in Hamburg 75,7 Prozent, aber selbst in Bayern noch ein Drittel der Besucher der Hauptschule, so viele, wie an Hamburger Gesamtschulen; denn dort, an anderen Schulformen, findet man diese Gruppe auch: mehr als ein Drittel der Gesamtschüler in Brandenburg gehört dazu (der Schule für knapp die Hälfte der Altersgruppe), und selbst ein Viertel der Realschüler in Berlin gehört (in Mathematik) dazu: «Pisa Stufe I und darunter», die unterste Stufe und das nicht mehr Messbare der Kompetenz in einer fünfstufigen Skala; das bezeichnet eine Struktur von Fähigkeiten, die – schulbiographisch gedacht – Lernende am Ende der Pflichtschulzeit auf dem durchschnittlich erwartbaren Niveau am Ende der ersten vier Grundschuljahre sieht (und man fragt sich, was sie vier bis fünf Jahre lang eigentlich getan und gelernt haben), aber dieses Niveau befähigt nicht zur selbständigen Teilhabe an Gesellschaft – weder kommunikativ, lesend oder schreibend, noch bei grundlegenden Rechenoperationen (ein Bewusstsein davon, was Finanzplanung bedeutet, also die Kontrolle der eigenen Ausgaben und deren Folgen, kann man regelhaft nicht erwarten).
- *Zertifikatsarmut* ist die zweite wesentliche Dimension, erstaunlicherweise nur halb so groß wie die Gruppe der Kompetenzarmen, aber ca. 10 Prozent der Population verlässt die Schule ohne Abschluss (und man fragt sich schon, woher diese Diskrepanz kommt zwischen Kompetenzmessung und Zertifikatsvergabe) – gleichwie: Die Zukunft dieser Gruppe ist in einem zertifikats- und kompetenzbestimmten Ausbildungssystem eindeutig vorbestimmt, und es ist ein Lebenslauf im Abseits: ohne den Zugang in eine qualifizierte Berufsausbildung, mit kontinuierlichen Beschäftigungsrisiken, aber auch ohne Weiterbildung, schon weil dazu meist die Bereitschaft fehlt und der Sinn von Lernen im Lebenslauf nie vermittelt oder anerkannt wurde; verkürzt: so wird Hartz-IV zur Lebensperspektive.

Codiert man nicht allein in den Indikatoren des Bildungssystems und der Bildungskarriere bzw. des Misserfolgs, dann gehört zu den Merkmalen auch, wie man aus dem Kinder- und Jugendgesundheits-Survey des Robert-Koch-Instituts weiß (ohne dass die Risikogruppen vollständig deckungsgleich wären mit dieser Untersuchungsgruppe):

- psychische Auffälligkeiten, die fanden sich in dieser Studie bei mehr als 20 Prozent der 7- bis 17-jährigen, bis zur medizinisch eindeutig identifizierten Depression (bei mehr als 5 Prozent);
- Störungen des Sozialverhaltens in einem elementaren Sinne, von der Unfähigkeit zur Kontrolle des eigenen Verhaltens und der Ordnung des Lebens über

geregelt Kommunikation bis zu Aggressivität – gegenüber Mitgliedern anderer Gruppen, nicht nur der «peer group», sondern auch Lehrpersonen an Schulen eingeschlossen (die können über machohafte und sexistische Sprachformen und Handlungsmuster an Schulen und im Klassenzimmer einiges berichten;

- höhere Wahrscheinlichkeit für strafrechtlich relevantes Verhalten, Delinquenz – auch hier meist männlich, auch hier nicht allein bei Migrationshintergrund – ist in dieser Gruppe ebenfalls zu erwarten.

Das ist das Themen- und Problemfeld, auf das sich die Arbeit der Schulkommision konzentriert hat, hier würden wir die Priorität der künftigen Bildungspolitik setzen.

Ein Thema für Bildungsreflexion?

Das war keine selbstverständliche oder gar schon am Anfang eindeutige Entscheidung. Denn man könnte ja die Frage aufwerfen, ob hier nicht primär oder gar allein Sozial- und Arbeitsmarktpolitik gefragt sind, vielleicht sogar primär Strategien der Generalprävention gegen Jugendkriminalität. Aber Bildungsanstrengungen, gar wieder allein die Schule als Allheilmittel gesellschaftlicher Gebrechen? Das nicht. Aber wir plädieren für Bildung, weil wir sowohl eine Medikalisierung des Problems wie eine Kriminalisierung für unzureichend halten als auch allein sozialpolitische Strategien.

Das Problem als Thema und Aufgabe von Bildung – damit formulieren wir Prämissen unserer Empfehlung, die heute vielleicht doch noch nicht selbstverständlich sind. In den Kontext von Bildung gehören nach unserer Meinung die hier bezeichneten Problemlagen aus mehreren Gründen:

- Wir sehen die unter Risiko lebende Gruppe nicht primär als Opfer (oder als Täter und damit als Bedrohung friedfertig-bürgerlicher Alltagswelten), sondern als Agenten ihrer eigenen Welt – und nur dann haben sie eine Chance, wenn sie werden, was sie sein können.
- Wir nähern uns deshalb auch nicht im Modus fürsorglicher Kontrolle und pädagogischer Entmündigung, sondern in unterstützender Absicht.
- Das geschieht mit dem Ziel, die Adressaten unserer Arbeit als Akteure ihrer eigenen Welt zu sehen und – weil sie noch nicht handlungsfähige Akteure sind – ihnen Lerngelegenheiten anzubieten, dass sie sich zu selbstbestimmten Akteuren bilden können.
- Wir operieren also mit der Annahme, dass sie nur Akteure werden, wenn sie sich als handlungsfähig erleben, also den basalen Sinn von Bildung wieder erfahren und habitualisieren, Zustimmung und Ermutigung finden, aber auch Herausforderung durch ernsthafte Aufgaben und einen erkennbaren Standard der Leistung: Bildung wird hier also noch ganz alltäglich verstanden, als selbständige Verfügung über kulturelle Basiskompetenzen, und d.h. auch für diese Jugendliche und in ihren Lebenslauf. Sie müssen sich

selbst als Gestalter ihrer Welt erleben können, ihre eigene Situation erkennen, Handlungsbedarf und -möglichkeiten, eigene Ressourcen und Restriktionen ebenso wie Kompetenzen für die Situation abschätzen können. «Selbstregulationsfähigkeit» ist dafür der abstrakte Namen, wie ihn z.B. der Nationale Bildungsbericht als Norm setzt. Sie müssen gleichzeitig für die Welt als Akteure erfahrbar werden, denen man Handlungen zurechnen kann, und zwar verantwortbare Handlungen, beginnend in trivialen Alltagssituationen – der Verlässlichkeit und Pünktlichkeit im Alltag, der Achtung vor der Würde und der körperlichen Integrität der Anderen; Bildung beginnt hier, in der Erwartbarkeit meines Verhaltens und den dafür geltenden Verhaltensstandards für andere. Und schließlich, die Fähigkeit sollte generalisiert werden, den eigenen Lebenslauf als Lernprozess zu gestalten, abhängig von individueller Anstrengung, kognitiv und lernbereit, nicht allein normativ oder gar mit Gewalt oder nur mit Erwartungen an die anderen und deren Hilfe – keine Verstaatlichung des Problems, sondern eine in Bildung verankerte Handlungsfähigkeit der Subjekte selbst muss das Ziel sein.

Bildungspolitik, so votiert die Schulkommission, soll in diesem Thema ihre Prioritäten setzen, sie darf das Thema nicht einzelnen Engagierten allein überlassen oder die Schulen mit dem Problem handlungsunfähig zurücklassen. Diese Option schließt zugleich ein, dass andere Themen nachrangig eingeordnet und behandelt werden. Probleme der Forschung und der Exzellenz z.B., die Systemfrage an Schulen oder die Auseinandersetzung über Gymnasien usw. Solche Themen «nachrangig» einzuordnen, bedeutet natürlich nicht, sie zu ignorieren, es bedeutet aber, dass staatliches Handeln im Bereich der Bildungspolitik erst das Notwendige zu tun hat, bevor es sich den sonstigen, natürlich ebenfalls dringlichen Problemen widmet – vor dem Luxus steht die Not.

Man kann fragen, ob solche Prioritätenordnung begründungsfähig ist, ob es eine Legitimation dafür gibt, die Eliten weniger zu fördern als die Ausgegrenzten, die Universitäten erst nach den Schulen, die Vermittlung von Basiskompetenzen vor der Steigerung von Spitzenleistungen, Menschen eher in den Blick zu nehmen als die Infrastruktur oder die Gehälter der Lehrprofession. Man kann natürlich so fragen und damit die Prioritätenordnung selbst als Priorität behandeln, aber schon in dieser Frage beginnt der erneute Prozess der Ausgrenzung derer, die man als Risiko etikettiert.

Der wirkliche Skandal besteht dann in der Zumutung, begründen zu müssen, dass die Sicherung kultureller Teilhabe für alle und die Ermöglichung eines selbstbestimmten Lebenslaufs Priorität hat vor allen anderen Fragen, die im Bildungsprozess Thema werden. Meine Position ist hier ganz eindeutig, fern jeder politischen Kompromissformel: Wenn das begründungsbedürftig ist, dass jedem eine faire Chance zur selbstbestimmten Teilhabe an Kultur und Gesellschaft gebührt, und zwar zuerst, vor allen anderen Erwartungen an das Bildungssystem, zumal vor dem leichtfertigen Versprechen, «Aufstieg durch Bildung für alle» zu sichern, wenn die Priorität für die bisher Ausgegrenzten selbst noch begründungsbe-

dürftig ist, dann existiert Bildungsgerechtigkeit schon nicht mehr – sie wäre selbst zur Disposition gestellt.

Hier, in dem universalistischen Anspruch, Teilhabe zu sichern und Partizipationsfähigkeit zu fördern, liegt die Priorität von Bildung, man muss sie für die sichern, die sie im Aufwachsen nicht wie selbstverständlich erwerben; und hier muss man staatliche Intervention und pädagogische Unterstützung zuerst anbieten und die Priorität von Bildung gegen jede andere Priorität verteidigen, selbst dann, wenn man nicht sicher sein kann, dass damit das Bruttosozialprodukt steigt oder die ökonomische Krise auf Dauer aufgefangen wird.

Insofern bin ich zumindest beruhigt und zufrieden, dass unsere Empfehlung – und damit die Heinrich-Böll-Stiftung – diese Prioritätensetzung formuliert hat. Meine Frage ist deshalb auch nicht mehr, ob man diese Option begründen kann, sondern nur noch, wie wir unsere Ambition einlösen können – das ist der zweite Schritt, zur Realisierung aber sehr viel wichtiger.

Anmerkungen zur Empfehlung der Schulkommission

Vortrag im Rahmen der Tagung «Für mehr Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf», Heinrich-Böll-Stiftung, 11. März 2009

Da ich nicht Mitglied der Schulkommission war, befinde ich mich in einer komfortablen Position: Kritik ist leicht, wenn man nichts zu verantworten hat. Um es mir nicht zu einfach zu machen, will ich mit einem Lob beginnen.

Lobende Vorbemerkung

Die Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung hat mich aus drei Gründen beeindruckt.

Nur wenige bildungspolitische Ratgeber teilen den Vorzug dieses Textes, nämlich kulturell und historisch kontextuiert zu argumentieren. Die Kommission berücksichtigt in ihrer Argumentation die Kontingenz der Realisierungsmöglichkeiten von Reformen und spart auch kontraintuitive Folgeprobleme von Interventionsmaßnahmen nicht aus. Dies ist für mich eine wichtige Vorbedingung für eine offene Diskussion, in der man auch sperrige Evidenzen zur Kenntnis nehmen kann.

Den zweiten Vorzug sehe ich darin, dass diese Empfehlung systematisch zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit unterscheidet. Diese Unterscheidung wird häufig mit der Folge programmierter Enttäuschung vernachlässigt. Die moderne Schule ist eine Institution, die allein über ihre Zielbestimmung, individuelle Entwicklung zu unterstützen und zu optimieren, Differenz erzeugt (dies ist Elmar Tenorths Thema), obwohl sie mit der historisch alles andere als selbstverständlichen Universalisierung formalisierter Lerngelegenheiten zugleich die größte Gleichmacherin in modernen Gesellschaften ist. Gelingt die individuelle Förderung, erzeugt dies Unterschiedlichkeit in Präferenzen und Kompetenzen. Zielgleichheit als Programm widerspricht der Funktionslogik einer entwicklungsfördernden Institution. Unter dem Gesichtspunkt von Bildungsgerechtigkeit muss Gleichheit anders definiert werden. Dies versucht die Empfehlung, indem sie Mindestvoraussetzungen der gesellschaftlichen Teilhabe – privat, beruflich und öffentlich – thematisiert. Das darin eingeschlossene Gleichheitsverständnis ermöglicht überhaupt erst eine Diskussion des Verhältnisses von Verschiedenheit und Gerechtigkeit, die nicht schon von Beginn an entschieden ist.

Das dritte Lob betrifft das breite Verständnis von Schulstruktur. Wenn die Empfehlung Fragen der Schulstruktur aufnimmt, geht es nicht allein um das gegliederte Schulwesen der Sekundarstufe I. Die Kommission versteht Struktur weiter; sie nimmt frühere und spätere Phasen der Schulbildung mit in den Blick.

Zentrale Empfehlungen der Schulkommission zur Schulstruktur

Nach der Lektüre der Empfehlung habe ich mir sieben Punkte notiert, die meines Erachtens im Mittelpunkt der Argumentation stehen. Ich möchte sie zunächst knapp in Erinnerung rufen, um meine vier anschließenden Fragen, vielleicht auch Einwände, besser verständlich zu machen. Ich bitte um Nachsicht, wenn ich mich dabei auf die Frage der Schulstruktur konzentriere.

Eine zentrale Empfehlung der Kommission trifft die *Vereinfachung der Schulstruktur*. Diese Formulierung ist klug gewählt. Sie nimmt die Beobachtung zur Kenntnis, dass die Länder in der Bundesrepublik Deutschland, die in den letzten Jahrzehnten in guter Absicht ihre Schulstruktur vor allem in der Sekundarstufe I weiter ausdifferenziert haben, mit sehr großen sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb konfrontiert sind. Die Empfehlung, eine Vereinfachung der Schulstruktur anzustreben, gibt eine Richtung vor, ist aber gleichzeitig offen genug, um regionale Unterschiede – also demografische, historisch-kulturelle oder politische Kontingenzen – in Rechnung zu stellen.

Die zweite Empfehlung, die *Stärkung kommunaler Entscheidungskompetenz in Schulstrukturfragen*, schließt konsistent an. Denn diese Empfehlung berücksichtigt, dass sich Schulstrukturfragen selbst bei gleicher Grundstruktur regional in ganz unterschiedlicher Weise stellen können. Die Empfehlung akzeptiert Varianz und setzt auf lokale Entwicklungspotenziale. Dies ist eine Perspektive, die den historischen Schulstrukturstreit weit hinter sich lässt.

Drittens fordert die Kommission *bessere und vielfältigere Anschlüsse an vorakademische Bildungsgänge in der Sekundarstufe II und eine Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten zum Studium*. Die Kommission sieht sehr klar, dass die curriculare und zeitliche Ausdifferenzierung vorakademischer Bildungsgänge in der Sekundarstufe II, die in unterschiedlicher Weise an Bildungsgänge der Sekundarstufe I anschließen, das Problem früher Selektivität des Systems zumindest mildert.

Die vierte und ganz zentrale Empfehlung ist aus meiner Sicht die *gezielte und differenzierte Mittelzuweisung an Schulen nach Inklusionsbedarf*. Die Empfehlung bleibt hier allerdings diffus, da die Kommission zögert, Vorstellungen hinsichtlich der anfallenden Kosten zu spezifizieren.

Die Kommission befürwortet fünftens eine *Ganztagsschule in Verbindung mit einer stärkeren praktischen Berufsorientierung und gleichzeitiger Stärkung der Basisqualifikationen*. Dass hier möglicherweise Wunschdenken die Analyse ersetzt, wird noch zu besprechen sein.

Die sechste Empfehlung, *ein gemeinsamer mittlerer Abschluss für alle*, ist in den Konsequenzen vielleicht noch nicht zu Ende gedacht. Auch wenn die

Kommission unterschiedliche Abschlussprofile vorschlägt, möchte sie doch im Kern Gleichheit und Differenz erneut versöhnen.

Mit der Empfehlung zur breiteren *Anerkennung von studienbefähigenden Leistungen im berufsbildenden System* schlägt die Kommission schließlich ein Thema an, das nicht häufig genug zur Sprache kommen kann. In der mangelnden Abstimmung zwischen Berufsbildung und Hochschule liegen große Versäumnisse im bundesrepublikanischen Bildungssystem.

Vier kritische Fragen an die Empfehlung

(1) Differenzielle Förderung in der gebundenen Ganztagschule bei gleichzeitiger Zuständigkeit von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe?

Individuelle Förderung setzt nicht nur rechtzeitige Diagnose, sondern auch zeitliche, räumliche und personelle Kapazität für zusätzliche Betreuung und zusätzliche Lerngelegenheiten voraus. Fehlen die Kapazitäten, ist bei einem kumulativen Versagen einer Schülerin oder eines Schülers die pädagogische Notfallreaktion, Klassenwiederholung oder Schrägversetzung zu beschließen, strukturkonform. Die Antwort der Kommission auf das Problem der mangelnden frühzeitigen Diagnose und Förderung ist die gebundene Ganztagschule, an deren Programm alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Die gebundene Ganztagschule ermöglicht bei einer angemessenen und differenzierten Personalausstattung grundsätzlich eine andere Rhythmisierung des Tagesablaufs mit größeren individuellen Variationen. Soweit gibt es Zustimmung. Was die Kommission nach meinem Dafürhalten in diesem Zusammenhang zu wenig diskutiert, sind Fragen der Personalzuordnung und der Entscheidungsstruktur. Historische Beispiele für die Probleme multipler Zuständigkeiten in ein und derselben Schule liegen ja vor. Die sogenannten Mittelstufenzentren wurden in Berlin in den 1970er Jahren alle als Gesamt- und Ganztagschulen gegründet – mit geteilter Zuständigkeit und Personalverantwortung für den Unterrichts- und den Ganztagsbetrieb. An dieser doppelten Zuständigkeit und den unterschiedlichen Erziehungsphilosophien in beiden Bereichen ist der Ganztagsbetrieb an vielen Standorten gescheitert. Hier lohnt sich möglicherweise noch einmal ein Blick nach Finnland. Eine differenzierte Personalausstattung der Einzelschule mit schulpsychologischen, sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Kräften ist dort bei einheitlicher Personalverantwortung, die bei der Schule liegt, die Regel.

(2) Vereinfachung der Schulstruktur ohne Lehrerbildungsreform?

Meine zweite Nachfrage betrifft die Vereinfachung der Schulstruktur. Einige der neuen Bundesländer haben sich nicht an die Schulstruktur ihrer Partnerländer angelehnt, sondern von Anfang an ein zweigliedriges Schulsystem eingeführt. Sie sind insgesamt nicht schlecht damit gefahren. Welche Probleme haben diese Länder mit dieser relativ einfachen Schulstruktur gelöst? Mit zunehmender Differenzierung des Schulsystems erhöht sich die Gefahr, dass in wenig nachgefragten Bildungsgängen eine zunehmend ungünstige Zusammensetzung der Schülerschaft entsteht. Dies gilt für die Leistung, das schulbezogene Verhalten

und die soziale und ethnische Herkunft. Bei einer Kumulation von Problemkonstellationen in Einzelschulen ergeben sich Kompositionsnachteile, die additiv zu den individuellen schwierigen Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler mitbringen, hinzukommen. Je nach Schulbesuch können diese Phänomene in Hauptschulen, Gesamtschulen und teilweise auch in Realschulen auftreten. In zweigliedrigen Schulsystemen sind diese negativen Kompositionseffekte faktisch nicht nachweisbar. Das ist die gute Nachricht, die auch die Empfehlung transportiert. Offen bleibt in der Empfehlung der Kommission jedoch, dass dies bestenfalls die halbe Antwort auf Strukturprobleme der Sekundarstufe I darstellt.

In Deutschland korrespondiert mit der Gliederung der Sekundarschule eine differenzierte Lehrerausbildung, die zwei, teilweise auch drei unterschiedliche Ausbildungsgänge für die Lehrämter der Sekundarstufe kennt. In den letzten Jahren konnte durch eine Zusatzstudie zu PISA-2003 für eine repräsentative Stichprobe von Mathematiklehrkräften gezeigt werden, dass in den unterschiedlichen Studiengängen Lehrkräfte nicht nur fachlich und fachdidaktisch unterschiedlich, sondern auch unterschiedlich kompetent ausgebildet werden (COACTIV). Obwohl die Gymnasiallehrausbildung mit Sicherheit nicht die beste aller denkbaren Ausbildungen ist, vermittelt sie im Durchschnitt erheblich höhere fachliche und auch fachdidaktische Kompetenz. Gerade aber die fachdidaktische Kompetenz gehört zu den wichtigsten Prädiktoren für die Qualität des Unterrichts, auf die gerade schwächere Schüler angewiesen sind. Der Zusammenhang zwischen fachdidaktischer Kompetenz der Lehrkraft, der Unterrichtsqualität und dem Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler ist in allen Schulformen gleichermaßen nachweisbar. Die derzeitige Praxis der Zuweisung unterschiedlich gut qualifizierter Lehrkräfte zu unterschiedlichen Schulformen führt zu einer von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe zunehmenden Spreizung der Kompetenzentwicklung. Dieser Effekt tritt zu den bereits beschriebenen Kompositionseffekten zusätzlich hinzu.

Eine Schulstrukturdiskussion, die ohne Thematisierung der Struktur der Lehrerausbildung auszukommen meint, löst nur einen Teil der Probleme. Denn eine Mittelzuweisung nach Inklusionsbedarf verlangte die Zuweisung auch der fachlich und fachdidaktisch am besten ausgebildeten Lehrkräfte an Schulen mit dem höchsten Förderbedarf. Die gut gemeinte Vorstellung, dass Sozialpädagogik zu gutem Unterricht führt, ist eine der latenten, aber mächtig wirkenden Hindernisse jeder strukturellen Weiterentwicklung des Schulsystems.

(3) Ein mittlerer Abschluss für alle – profiliert, aber gleichwertig?

Die Einführung eines gemeinsamen mittleren Abschlusses für alle ist angesichts der regionalen schulstrukturellen Verwerfungen und des weiterhin bestehenden Berechtigungssystems mit Begleitproblemen versehen, die sich nicht durch Namenswechsel lösen lassen. Ein Blick auf die letzten PISA-Länderberichte von 2006 zeigt, dass in einer Reihe von Ländern zwischen 30 und 75 Prozent der Hauptschüler die „Mindeststandards“ der PISA-Tests nicht erreichen. Hier sind auch die Leistungen eines beträchtlichen Anteils von Realschülern kritisch. Diese Länder haben immense politische Schwierigkeiten, sich überhaupt einer lände-

rübergreifenden Überprüfung von Hauptschulstandards zu stellen. Will man einen mittleren Abschluss für alle einführen, der diesen Namen verdient, sind in diesen Bundesländern die Schulleistungen von Hauptschülern praktisch nicht mehr messbar. Sie liegen weit unter jeden Standards eines mittleren Abschlusses. Auch wenn man den mittleren Abschluss durch unterschiedliche Abschlussprofile differenziert, ist die Vorstellung von Gleichwertigkeit bei Unterschiedlichkeit schwer vermittelbar. Die Empfehlung der Kommission bedenkt die Möglichkeit der Devaluierung des mittleren Abschlusses und der daraus entstehende Folgen für die Übergänge in unterschiedliche Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II und für das Berechtigungssystem nicht ernstlich. Abschlussrhetorik und Kompetenzstruktur fallen auseinander.

(4) Berufsorientierung und Stärkung der Basisqualifikationen?

In der Ganztagschule praktische Berufsorientierung und Stärkung der Basisqualifikationen für Jugendliche in Risikolagen zu verbinden, ist nicht einfach. Mit einer praktischen Berufsorientierung möchte man junge Menschen erreichen, die sich möglicherweise schon über längere Zeit vom akademischen Lernen verabschiedet haben. Die geschützte Umgebung der Berufsorientierung kann Selbstvertrauen und Leistungsmotivation der jungen Menschen möglicherweise stärken. Es ist jedoch keineswegs ausgemacht, ob mit einer verstärkten Berufsorientierung die akademischen Schwächen dieser Jugendlichen, die deren Übergang in eine zukunftsfähige berufliche Erstausbildung gefährden, wirklich beseitigt werden. Für die Annahme, dass einführende berufliche Tätigkeiten automatisch zu einer Verbesserung der Basisqualifikationen führen, spricht so gut wie nichts. Die Gewinne der Berufsorientierung können motivationaler Art sein; ob diese aber auf quasi-schulische Lernsituationen – ich würde gern von „akademischen Lernsituationen“ sprechen –, die auch in jeder modernen Berufsausbildung zentral sind, transferiert werden können, ist offen. Selbst wenn diese Annahme zutrifft, bleibt die Frage der Zeitaufteilung offen. Eine Beseitigung von Schwächen erreicht man nicht mit weniger, sondern nur mit zusätzlicher Lernzeit. Die Empfehlung thematisiert folgendes Doppelproblem nur unzureichend: Auf welche Teile des Curriculums muss man verzichten, wenn praktische Berufsorientierung ausgeweitet und gleichzeitig Basisqualifikationen gestärkt werden sollen? Und wie müssen Lernumwelten gestaltet sein, in der die zusätzliche Zeit so genutzt wird, dass die über die Berufsorientierung möglicherweise gewonnene Motivation nicht wieder verspielt wird? In diesem Punkt ist mir die Empfehlung zu blauäugig. Sie tut so, als ob beides – Berufsorientierung und Stärkung der Basisqualifikationen – problemlos zusammenginge.

Diese vier Nachfragen – und das möchte ich betonen – bedeuten insgesamt nur marginale Kritik. Die Kommission verdient ein großes Kompliment: Das Ergebnis ihrer Arbeit ist die beste Empfehlung zu Fragen der Bildungsgerechtigkeit, die mir bekannt ist. Ich wünsche dieser Empfehlung deshalb großen Erfolg.

Prof. Dr. Drs. h.c. **Jürgen Baumert** ist Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Vizepräsident der Max-Planck-Gesellschaft.

Wenn sich tatsächlich etwas ändern soll

Eine Reaktion auf Anmerkungen und Kritik an der Empfehlung

Im Rahmen der Tagung «Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf» am 11. März 2009 sind zu zahlreichen Aspekten unserer Empfehlung wertvolle Anregungen und kritische Rückfragen gestellt worden. Es ist erfreulich für die Kommission festzustellen, dass sich ein Dialog entwickelt hat bzw. unterstützt worden ist, der in zahlreichen anderen Organisationen und Bereichen fortgeführt wird, um Antworten zu den zahlreichen offenen Aspekten zu finden. An dieser Stelle soll daher nicht der Versuch unternommen werden, alle angesprochenen Aspekte zu kommentieren. Allerdings will ich auf drei kritische Hinweise noch einmal ausdrücklich eingehen, weil sie für die Realisierungschancen unserer Empfehlungen von zentraler Bedeutung sind.

Künftige Entscheidungsstrukturen in ausgebauten Ganztagschulen

Die Schulkommission hat in ihren Empfehlungen zur besseren Koordination der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und Akteure die Bildung regionaler Verantwortungsgemeinschaften gefordert. Im Verlauf der Tagung hat sich die Diskussion noch einmal mit der Frage nach den Entscheidungsstrukturen beschäftigt. Dabei wurde die bestehende Trennung in kommunale Aufgaben und Landesaufgaben als hinderlich angesehen, Jürgen Baumert sieht in den bestehenden Verhältnissen sogar die Gefahr, «eine Gegenregierung oder Gegenphilosophie in die Schule hineinzuholen». Demgegenüber wird ein Modell favorisiert, das die unstrittig erforderliche sozial- und sonderpädagogische Kompetenz innerhalb von Schulen der abschließenden Verantwortung der Schulleitung unterstellt.

Die Schulkommission hat diese Frage im Vorfeld ausgiebig diskutiert und sah sich nicht in der Lage, im Konsens über die Empfehlung einer «institutionellen Koordinierung» hinauszugehen. Die deutsche Schule ist immer noch eine typische Unterrichtsschule. Die Höhe und der Einsatz der Ressourcen sind darauf eingestellt, dass Lehrkräfte Unterricht erteilen. Ausbildung, Kompetenzerwerb und Arbeitsweise von Schulleitungen folgen im wesentlichen dieser Logik; daran haben auch übertragene Leitungsaufgaben gegenüber dem eigenen Kollegium und Ressourcenzuweisungen im Sachmittelbereich sowie neuartige

Fortbildungsangebote für Schulleitungspersonal nicht wesentlich etwas ändern können. Die Diskussion über die zweckmäßigste Verteilung der Macht kann vor dem Hintergrund der Traditionen und rechtlichen Ausprägungen nicht ohne eine Reflexion und Veränderung der pädagogischen Haltungen und Einstellungen von Schulleitungen, Jugendämtern und Trägern der Jugendhilfe erfolgen. Gegenwärtig lassen sich sowohl für Modelle der Unterstellung unter eine Leitung wie für Modelle des Aushandelns im Rahmen von Zielvereinbarungen gelingende Beispiele finden.

Empirische Belege für die Überlegenheit des einen oder anderen Modells sind in Deutschland spärlich, möglicherweise kann die STEG-Untersuchung, die als Begleitforschungsprogramm zum Bund-Länder-Programm «Ganztagsausbau» durchgeführt wird, empirische Evidenz geben. Das nunmehr in der Umsetzung befindliche Bundesprogramm «Lernen vor Ort», in dem Bildungslandschaften in ausgewählten Regionen Deutschland erprobt werden, könnte ebenfalls einen weiterführenden Beitrag zu dieser wichtigen Frage leisten.

Lehrerbildung, -ausbildung, Lehrerarbeitszeit

Im Verlauf der Tagung ist mehrfach zu Recht auf das von der Kommission ausgesparte Thema der Struktur und Qualität der Lehrerbildung eingegangen worden. Dabei wurde bemängelt, dass eine Schulstrukturdiskussion ohne eine Diskussion der Lehrerbildung nur einen Teil der Probleme löst. Die Schulkommission teilt diese Kritik, gleichwohl war die Ausklammerung bewusst vorgenommen worden, um die Empfehlung nicht zu überfrachten.

Der Aufbau von integrativen Förderkulturen hat zentral mit der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte zu tun. Die Lehrkräfte werden bisher weder von ihrer Ausbildung noch von ihrer Berufserfahrung darauf vorbereitet, wie sie in ihrer Unterrichtspraxis anspruchsvolle Strategien des Förderns realisieren können. Was eine gute Maßnahme zur Förderung von Schülern ist, kann nicht aus der Didaktik abgeleitet werden. Auch empirische Untersuchungen auf diesem Gebiet können die Praxis nicht aus sich heraus erzeugen und nicht für dauerhafte Einstellungen bei den Studierenden sorgen. Künftige Lehrkräfte müssen lernen, wie man effektiv fördert. Es hilft nicht weiter, lediglich das Postulat zu übernehmen und die Praxis offen zu lassen. Die bisherigen Reformschritte der Länder bei der Neugestaltung der Lehrerbildung durch BA/MA erscheinen vor dem Hintergrund der Aufgabe, um die es geht, eher halbherzig und unzulänglich. Wirksame Veränderungen würden es erforderlich machen, die Ausbildungsdauer für Lehrämter auf das Niveau heutiger Studienräte anzuheben und gleichzeitig eine inhaltliche Qualifizierung vorzunehmen. Am Ende der Ausbildung muss eine erweiterbare praktische Kompetenz stehen, nicht einfach ein Reflexionsvermögen. Wie sich dieses veränderte Strukturkonzept der Lehrerbildung dann auf die Regelungen der Lehrerbesoldung, auf Arbeitszeiten und Stundendeputate auswirken muss, ist in der Schulkommission nicht diskutiert worden. Es wäre daher lohnend, sich auf der Basis jüngerer Forschungsergebnisse zur Lehrerbil-

derung und den Zusammenhängen von Kompetenzerwerb bei Schülerinnen und Schülern und den Kompetenzen der Lehrpersonen mit den aktuellen Reformprozessen in den Ländern auseinanderzusetzen.

Finanzkrise und Bildungsföderalismus

Um der Förderung von Schülerinnen und Schülern in riskanten Lebenslagen den nötigen Rückhalt zu verleihen, empfiehlt die Schulkommission in ihrem Text an mehreren Stellen auch den Einsatz zusätzlicher Mittel. Allerdings haben wir offen gelassen, in welcher Höhe und durch wen diese Mittel aufgebracht werden müssen. Die Mittel für zusätzliche Programme könnten zum Beispiel bundesweit aus einer progressiven Umwidmung des Solidaritätszuschlags in einen Bildungssoli und von Seiten der Länder aus der «demographischen Rendite» stammen. Insofern ist die im Rahmen der Tagung geäußerte Kritik mangelnder Konkretheit in diesem Punkt zutreffend. Zumal die Empfehlungen der Kommission in der Tat relevante Kosten verursachen. Von Jürgen Baumert stammt der Hinweis, dass der Anspruch der Kommission, alle Schülerinnen und Schüler auf ein Mindestniveau heben zu wollen, den Einsatz erheblicher Ressourcen erfordere.

Vor dem Hintergrund der im Rahmen des Bildungsgipfels der Kanzlerin mit den Ministerpräsidenten im Oktober 2008 beschlossenen Absicht von Bund und Ländern, eine Erhöhung der Ausgaben für Bildung und Forschung auf 10 Prozent des Bruttoinlandproduktes vorzunehmen, schien es uns nicht sinnvoll, eine konkrete Zahl zu nennen. Inzwischen hat sich die Lage durch die Wirtschafts- und Finanzkrise erheblich verändert: Das 10-Prozent-Ziel wird schneller als gedacht erreicht werden, allerdings nicht durch zusätzliche Mittel für Bildung, sondern aufgrund des verringerten Bruttoinlandsprodukts. Damit droht in den nächsten Jahren die große Gefahr, dass angesichts der absehbaren massiven Steuerausfälle und Ausgabensteigerungen bei den Sozialkosten keine zusätzlichen Mittel im Bildungsbereich investiert, sondern unter Umständen – z.B. wegen sinkender Schülerzahlen in den neuen Ländern – erneut zur Haushaltsanpassung eingesetzt werden. Aufgrund verschiedener in jüngster Zeit erstellter Studien gehe ich davon aus, dass ein zweistelliger Milliardenbetrag erforderlich wäre, um im Schulbereich Maßnahmen zur Förderung des Kompetenzniveaus der Risikogruppe nachhaltig zu finanzieren, die den Empfehlungen der Schulkommission gerecht werden.

Deutlich geworden ist allerdings inzwischen auch ein weiteres Problem: Seit der Föderalismusreform von 2006 ist es schwerer geworden, Bildungsaufgaben länderübergreifend zu betrachten, weil die Zuständigkeiten vollständig auf die Länder übergegangen sind und die ehemalige Gemeinschaftsaufgabe «Bildungsplanung von Bund und Ländern» entfallen ist. Die mit der zweiten Stufe der Föderalismusreform im Juni 2009 beschlossene Lockerung des Verbots, Bundesfinanzhilfen für schulische Bildung zu geben, ist angesichts der Erfordernisse völlig unzureichend und halbherzig. Die grundgesetzliche Beschränkung

auf eine finanzielle Zusammenarbeit in Katastrophen- und Krisenzeiten führt dazu, dass der Bund zwar im Rahmen des Konjunkturpakets II den Ländern Mittel bereitstellt, diese aber an enge bauliche Auflagen bindet. Es ist dringend erforderlich, das bestehende Kooperationsverbot vollständig aufzuheben und eine länderübergreifende Unterstützung bei der Erledigung bildungspolitischer Aufgaben wieder möglich zu machen. Die aktuellen Debatten innerhalb der Kultusministerkonferenz zeigen erneut das Dilemma. Beunruhigt durch die ständig wiederkehrenden schlechten Nachrichten zur Stabilität der Risikogruppe hat eine von der KMK eingesetzte Arbeitsgruppe im Jahr 2009 einen Beschluss-text für eine gemeinsame Förderstrategie der Länder erarbeitet. Mit der vorliegenden Förderstrategie soll bei allen Beteiligten in den Ländern das Bewusstsein für die vordringliche Aufgabe einer Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler und für die hierzu notwendigen Ansätze und Maßnahmen geschärft werden.

Ob und wie die Länder mit derartigen, keineswegs neuen Erkenntnissen umgehen, bleibt allein ihnen überlassen. Angesichts der nach wie vor bestehenden strukturellen finanziellen Ungleichheiten zwischen den Ländern kann die finanzielle Umsetzung dieser Aufgabe nicht den Ländern allein überlassen werden, wenn sich tatsächlich etwas ändern soll.

Für mehr Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf

Ein Bericht von der Tagung der Heinrich-Böll-Stiftung
am 11. März 2009

In ihrer auf der Tagung vorgestellten Empfehlung schlägt die Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung vor, Reformbemühungen an den spezifischen Bedürfnissen jener 20 Prozent eines jeden Schülerjahrgangs auszurichten, die bereits auf den frühesten Etappen ihrer Bildungsbiographien herkunftsbedingt benachteiligt sind und mit zum Teil persönlichkeitszerstörenden Folgen von Ausgrenzungserfahrungen zu kämpfen haben. In Anbetracht der dramatischen desintegrativen Dynamik, die einen dauerhaften Ausschluss eines immer größer werdenden Teils der Bevölkerung aus der Bildungs- und Wissensgesellschaft nach sich zieht, hält die Kommission dieses Vorgehen für unumgänglich. Nach Ansicht der Kommission eröffnet die Fokussierung auf die sogenannte Risikogruppe darüber hinaus Reformperspektiven für das Bildungssystem insgesamt, weil sie auf Verbesserungen in der Förderfähigkeit der Schulen zielen. Neben dieser Prioritätensetzung plädiert die Schulkommission für eine hohe Leistungsorientierung und die Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit aus einer Lebenslaufperspektive. So rücken die individuelle Förderung, die Anschlussfähigkeit von Abschlüssen und die Durchlässigkeit des Bildungssystems in den Blick.

In seiner Begrüßung wies Andreas Poltermann, Leiter der Abteilung Politische Bildung der Stiftung, darauf hin, dass aufgrund der wissenschaftlichen Fortschritte in den letzten dreißig Jahren eine viel evidenzorientiertere und damit weniger ideologische Bildungsdebatte geführt werden könne, als es in den 1970er Jahren der Fall war. Cem Özdemir, der Bundesvorsitzende von Bündnis 90/ Die Grünen, pflichtete ihm in seinem Grußwort bei. Heute gebe es kaum mehr Forschungsprobleme im Bildungsbereich, sondern in erster Linie Anwendungsprobleme. Er begrüßte es ausdrücklich, dass die Schulkommission sich auf die sogenannte Risikogruppe der Schülerinnen und Schüler konzentriert, die basale Kompetenzniveaus nicht erreichen, und wies darauf hin, dass wir seit PISA wissen, dass wir dabei von fast zwei Millionen Jugendlichen sprechen.

Das Kommissionsmitglied Sybille Volkholz beschrieb die Absicht der Kommission, einen neuen, pragmatischen Politikstil einzuschlagen, der sich

auf die Erarbeitung realisierbarer Schritte konzentriert und das politische Profil durch die Setzung von Schwerpunkten zum Ausdruck bringt.

Konzentration auf die «Risikogruppe»

Heinz-Elmar Tenorth, ebenfalls Mitglied der Kommission, legte dar, welche Vorzüge eine bildungspolitische Auseinandersetzung mit den sogenannten Risikojugendlichen gegenüber sozial-, ordnungs- und arbeitsmarktpolitischen Zugängen hat. Mit den herkunftsbedingten Nachteilen, die sich in riskanten Lebenslagen im Laufe der Bildungsbiographie stets anhäuferten, gingen häufig Störungen im Sozialverhalten und ein vermindertes Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit einher. In den Schulen gelte es, die fehlenden Basiskompetenzen zur kulturellen Teilhabe zu vermitteln und die Jugendlichen so zur Selbstregulation zu befähigen. Dies zu gewährleisten solle Grundanspruch jeder Bildungspolitik sein, ließe sich durch paternalistische Ansätze allerdings nicht erreichen. Vielmehr gehe es darum, Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe weder als Opfer noch als Täterinnen und Täter zu sehen, sondern als Agentinnen und Agenten ihrer eigenen Lebenswelten, die zu deren selbstständigen Gestaltung befähigt werden müssten. Gelingt dies, wie derzeit zu konstatieren, nicht, werde die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit in massiver Weise verletzt. Dass die Beseitigung dieser Ungerechtigkeiten durch eine Konzentration aller Anstrengungen und Mittel auf die Risikogruppe überhaupt begründungsbedürftig sei, hält der Professor für historische Erziehungswissenschaften für skandalös.

Hans-Jürgen Kuhn, der Koordinator der Kommission, ergänzte, dass die ungelösten Probleme der Bildungsgerechtigkeit keinesfalls dadurch aus dem politischen und statistischen Blickfeld befördert werden dürften, dass die Mindeststandards, die alle Schülerinnen und Schüler erreichen müssen, einfach abgesenkt würden oder sich lediglich die Zählweise für Förderschüler in den Abschlussstatistiken veränderte. Die Kommission schlägt vor, dass es in Zukunft neben dem Abitur nur noch einen weiteren, nämlich einen mittleren Schulabschluss, geben solle. Dieser könne jedoch unterschiedliche Profile haben. Zwar werden nicht alle diesen Abschluss erreichen, doch sei es die Bringschuld der Schulen, allen Schülerinnen und Schülern bestimmte Basiskompetenzen zu vermitteln. Dazu bedürfe es unter anderem einer radikalen Umgestaltung von Zeitmustern in Lernprozessen, denen in der Empfehlung ein ganzes Kapitel gewidmet worden war. Trotz der in den letzten Jahren an einigen Stellen erfolgten Veränderungen traditioneller Zeitmuster, sieht die Kommission große Defizite im Umgang mit der individuellen Lernzeit im Unterricht und dem Erfordernis einer adressatenspezifischen Ausweitung von Lernzeiten. Obwohl damit durchaus im Zusammenhang stehend, hat die Kommission sich nicht mit den Regelungen zur Lehrerarbeitszeit beschäftigt. Dieses Thema sollte im Zusammenhang mit Lehreraus-, Lehrerfort- und -weiterbildung behandelt werden.

Den Wandel der Schulstruktur nutzen

Ausgangspunkt für die Empfehlungen der Kommission war die Schulstrukturdebatte, genauer die Frage nach dem Stellenwert von Schulstrukturen für eine sozial weniger selektive Ausgestaltung des Bildungssystems. Helmut Fend, emeritierter Pädagogikprofessor aus Zürich und Mitglied der Kommission, zeigte anhand empirischer Daten, warum integrative Schulen an sich noch keine Verbesserung garantieren, sondern dafür Lebenslaufansatz und systemisches Denken vonnöten seien. Beides müsse in den Blick genommen werden: die biographischen Langzeiteffekte eingeschlagener Schullaufbahnen sowie die Kosten von Traditionsabbrüchen. Die Kommission begrüßt die Dynamik, die durch die Bemühungen vieler Länder um eine Reform der Schulstrukturen ausgelöst wird. Alle Lösungen müssen auf die spezifischen Bedürfnisse vor Ort abgestimmt werden.

Jürgen Baumert, Direktor am Max Planck-Institut für Bildungsforschung, traf in seinem Kommentar den Nerv des zu weiten Teilen aus der pädagogischen Praxis kommenden Auditoriums, als er an der generell sehr begrüßenswerten Empfehlung kritisierte, dass dort die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu kurz komme. Schließlich sei die Qualität der Lehrkräfte und ihre Fähigkeit zur Gestaltung eines anregungsreichen und leistungsförderlichen Unterrichts der wichtigste Prädiktor für gelingende Bildungsprozesse. Gegen die herrschende Meinung sei festzuhalten, dass die Ausbildung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer deutlich besser sei als die der anderen Schulformen und dass dementsprechend auch die gymnasiale Unterrichtsgestaltung viel stärker für die größeren Leistungsfortschritte an dieser Schulform verantwortlich sei als die soziale Zusammensetzung. Baumert stellte darüber hinaus die Frage, ob sich die Kommission über die Konsequenzen im Klaren sei, die es hinsichtlich finanzieller und zeitlicher Ressourcen bedeute, wenn alle Schüler auf ein Mindestniveau gehoben werden sollen.

Regionale Bildungslandschaften: Wer ist zuständig?

In einem weiteren Teil der Tagung stellte die Kommission das Konzept der regionalen Bildungslandschaften vor. Die Mitglieder der Schulkommission Sylvia Löhrmann, Fraktionsvorsitzende der Grünen im Landtag von Nordrhein-Westfalen, Cornelia Stern, Verantwortliche für das Projekt «Regionale Bildungslandschaften» der Bertelsmann-Stiftung, und Kommentatorin Sabine Süß vom Modellprojekt «Lernen vor Ort» benannten die Vorteile der Verlagerung bildungspolitischer Kompetenzen auf die kommunale Ebene: Hier sei es ungleich einfacher, verschiedene Akteure aus dem Bildungsbereich wie Jugendhilfe, Bibliotheken und Schulen, aber auch die Zivilgesellschaft zusammenzubringen. Überdies würden Debatten auf lokaler Ebene näher an konkreten Bedürfnissen und damit weniger ideologisch geführt. Eine enorme Herausforderung bei der Etablierung von Bildungslandschaften, das machte auch die

Diskussion deutlich, liegt in der notwendigen Abtretung von Kompetenzen, etwa durch die Länder.

Übergänge besser gestalten

In der Abschlussrunde ging es darum, wie die historisch gewachsenen und bis heute wirksamen Barrieren zwischen Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschule so zu durchbrechen seien, dass die Übergänge durchlässiger würden. Der Soziologe Martin Baethge problematisierte die Übergangssysteme nach der Sekundarstufe I wie das Berufsvorbereitende Jahr, die zu selten in die vollqualifizierenden Ausbildungssysteme mündeten und daher eine enorme Ressourcenverschwendung darstellten, vor allem aber von den Jugendlichen als sinnentleerte Zeit erlebt würden. Außerdem müssten Hochschulen auch über den Weg der Berufsbildung zu erreichen sein, was voraussetzt, dass die dort erworbenen Kompetenzen stärker anerkannt werden. Günther Lambert vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag verteidigte die Übergangssysteme und lobte, dass die Hochschulen sich derzeit stark für die Berufsbildung öffneten. Ein viel diskutiertes, da noch ungelöstes Problem, stellt die Vereinbarkeit von Berufsbildung und Basisqualifikationen dar. Zwar wurden aus dem Publikum mögliche Brückenschläge genannt, doch da die Systeme in punkto Habitus und notwendigen Kompetenzen stark divergieren, blieb der Optimismus bei den beiden Vertretern auf dem Podium verhalten.

Ausblick

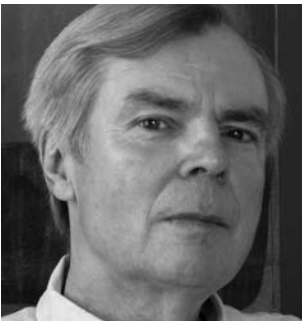
Insgesamt stieß die Empfehlung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Konferenz auf positive Resonanz. Besonders sei es den Autoren und Autorinnen gelungen, griffige aber trotzdem flexibel umzusetzende, offene Handlungskorridore zu entwickeln. Die pragmatische Herangehensweise erntete trotz überwiegender Zustimmung jedoch auch Kritik in Bezug auf den Nutzen der von der Kommission empfohlenen Stärkung der Leistungsorientierung. Mindestens bedarf es hier einer genauen Definition von Leistungsorientierung, wenn sie als Instrument für ein gerechteres Bildungssystem nutzbar gemacht werden soll.

Die Dipl.-Geographin **Anika Duveneck** leitet das Forschungsprojekt «Kommunale Bildungslandschaften und die Konstruktion von Kindheit – Zur Rolle von Kommunen in der Gestaltung von kindlichen Geographien und die Auswirkungen auf Kindheit» am Institut für Geographie, Abteilung Anthropogeographie der Universität Leipzig. Darüber hinaus ist sie freie Mitarbeiterin der Heinrich-Böll-Stiftung.

DIE MITGLIEDER DER SCHULKOMMISSION DER HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG



Hans-Jürgen Kuhn (Vorsitz), 1953 geboren und aufgewachsen in Berlin, ist Vorsitzender der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Von 1978 bis 1987 Lehrer in der Kopernikus-Gesamtschule mit den Fächern Arbeitslehre und Chemie. Von 1987 bis 1989 Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses für die Fraktion Alternative Liste (bildungspolitischer Sprecher der Fraktion). Von 1989 bis 1990 Staatssekretär für Schule, Berufsbildung und Sport. Seit 1991 Referatsleiter im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; bis 2000 Leiter der Schulaufsicht der Sekundarstufe I; von 2000 bis heute Leiter des Referates Qualitätsentwicklung und -sicherung, Schulentwicklung, Schulforschung. Zwischenzeitlich Gründungsgeschäftsführer des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (2006).



Martin Baethge, Prof. Dr., ist Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI); Professor i.R. für «Allgemeine Soziologie mit den Schwerpunkten Bildungs- und Berufssoziologie, Soziologische Methodenlehre» an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Arbeits-, Berufs- und Qualifikationsforschung (besonders Dienstleistungssektor), Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung im internationalen Vergleich (International coordinator large scale assessment of vocational education and training – VET-LSA); nationale Bildungsberichterstattung (Mitautor von «Bildung in Deutschland»). Letzte Buchveröffentlichungen: Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus: *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Berlin 2007 (Friedrich-Ebert-Stiftung). Baethge, Martin; Achtenhagen, Frank; Arends, Lena; Babic, Edwin; Baethge-Kinsky, Volker; Weber, Susanne: *Berufsbildungs-Pisa*, Machbarkeitsstudie, München 2006 (Franz Steiner Verlag).



Helmut Fend, Prof. Dr. Dr. h.c. mult., geb. 1940 in Hohenems/Vorarlberg. 1960 bis 1962 Lehrer an einklassigen Volksschulen. Studium der Germanistik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität Innsbruck und an der University of London. 1967 Promotion sub auspiciis in den Fächern Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Universität Innsbruck; ab 1968 an der Universität Konstanz (Zentrum für Bildungsforschung). 1978/79 Leiter des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung

des Landes Nordrhein-Westfalen. Seit 1987 Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Zürich. Emeritiert seit 2006. Ehrendoktorate der Universität München (2007) und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (2008). Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz (*Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, 2000), Lebenslauforschung (*Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück*, 2009), Schultheorie (u.a. *Neue Theorie der Schule*, 2006; *Geschichte des Bildungswesens*, 2006; *Schule gestalten*, 2008), empirische Bildungsforschung (*Gesamtschule im Vergleich*, 1982).



Priska Hinz, MdB, bildungs- und forschungspolitische Sprecherin von Bündnis 90/Die Grünen im Deutschen Bundestag. Ausbildung als Erzieherin an der Fachschule für Sozialpädagogik in Limburg. Bis 1982 Leiterin einer Kindertagesstätte in Frankfurt. Von 1989 bis 1994 Stadtkämmerin und Sozialdezernentin in Maintal. Von 1985 bis 1989 und 1995 bis 2005 Mitglied im Hessischen Landtag und 1999 bis 2000 Fraktionsvorsitzende der grünen Landtagsfraktion. In den Jahren 1998 und 1999 Ministerin

für Umwelt, Energie, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Hessen. Seit 2005 Mitglied des Bundestages; Obfrau im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung sowie stellvertretendes Mitglied im Haushalts- und Unterausschuss Neue Medien, Leiterin der AG Biotechnologie und Bioethik der Bundestagsfraktion. Mitglied im Kuratorium der Bundeszentrale für Politische Bildung.



Sylvia Löhrmann, 1957 in Essen geboren und aufgewachsen. MdL, Fraktionsvorsitzende von Bündnis 90/Die Grünen im Landtag von Nordrhein-Westfalen. Oberstudienrätin. Von 1975 bis 1981 Studium der Fächer Englisch und Deutsch an der Ruhr-Universität Bochum. Von 1984 bis 1995 Lehrerin an der Städtischen Gesamtschule Solingen. Von 1988 bis 1995 Fachberaterin in der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher in Solingen; 1994 bis 1995 Fachberaterin für

Frauen- und Gleichstellungsfragen im Regierungsbezirk Düsseldorf. In den Jahren 1985 bis 1999 kommunalpolitische Arbeit in Solingen, u.a. 1989 bis 1998 Mitglied des Rates der Stadt Solingen, Fraktionssprecherin, Schul-, Personal- und Frauenpolitik. Abgeordnete des Landtags Nordrhein-Westfalen seit dem 5. Oktober 1995, von März 1998 bis Mai 2000 parlamentarische Geschäftsführerin; seit Mai 2000 Fraktionsvorsitzende; von 2000 bis 2005 zusätzlich bildungspolitische Sprecherin. Mitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.



Andreas Poltermann, Dr., Studium der Germanistik, Geschichte, Politikwissenschaft und Philosophie an der Georg-August-Universität Göttingen; Promotion mit einer Arbeit über die Sozial- und Rechtsphilosophie Immanuel Kants. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sonderforschungsbereich 309 «Die Literarische Übersetzung» an der Universität Göttingen. Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des Niedersächsischen Landtages. Referent für Hochschul- und Kulturpolitik der Fraktion von

Bündnis 90/Die Grünen im Landtag Niedersachsen. Von 1998 bis 2008 Referent für Bildung und Wissenschaft der Heinrich-Böll-Stiftung; seit Oktober 2008 Leiter der Abteilung Politische Bildung der Heinrich-Böll-Stiftung. Mitglied der Grünen Akademie der Heinrich-Böll-Stiftung.



Cornelia Stern, Ausbildung als Industriekauffrau. Studium der Volkswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Finanzwissenschaften und Mediensoziologie in Heidelberg und Hamburg, Abschluss als Diplom-Volkswirtin. Anschließend wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für internationales und ausländisches Finanz- und Steuerwesen, Universität Hamburg; parallel Ergänzungsstudium Kultur- und Medienmanagement an der Hochschule für Musik und Theater, Hamburg. Seit 1992 in der Bertelsmann-Stiftung tätig, verantwortlich für das Thema

«Schul- und Schulsystementwicklung». Zahlreiche Veröffentlichungen, darunter *Schule neu gestalten, Bessere Qualität in allen Schulen und Bildungsregionen gemeinsam gestalten – Erfahrungen, Erfolge, Chancen*.



Heinz-Elmar Tenorth, Prof. Dr., geb. 1944 in Essen; verheiratet, zwei Töchter. Nach seinem Studium der Geschichte, Germanistik und Sozialkunde Staatsexamen, Höheres Lehramt 1970; außerdem Studium der Erziehungswissenschaft und Philosophie. Ab 1978 Professor für Wissenschaftstheorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit 1991 Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin; dort von 2000 bis 2005 auch Vizepräsident für Lehre und Studium. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung (u.a. *Klassiker der Pädagogik*, 2003), Schul- und Lehrplantheorie (*Form der Bildung – Bildung der Form*, 2003).



Sybille Volkholz, 1944 geboren in Dramburg/Pommern, aufgewachsen in Essen. In den Jahren 1963 bis 1967 Studium der Soziologie in Bonn, Köln, Münster. Von 1967 bis 1970 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. In den Jahren 1972 bis 1989 Lehrerin in Charlottenburg an einer Hauptschule, Lehrerin an der Berufsfachschule/Fachschule für Erzieher (heute Sozialpädagogik). 1979 bis 1989 Stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin. In den Jahren 1989 bis 1990 Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport in Berlin; 1991 bis 1999 Mitglied des Abgeordnetenhauses von Berlin und bildungspolitische Sprecherin der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. Von 1997 bis 2001 Mitglied im Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung. Von 2000 bis 2004 Koordinatorin der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. In den Jahren 2000 bis 2005 Betreuerin des Projekts «Partnerschaft Schule – Betrieb» der IHK Berlin. Seit 2005 Leiterin des Bürgernetzwerkes Bildung des VBKI.

■■ HEINRICH BÖLL STIFTUNG FREUNDINNEN + FREUNDE

Die Freundinnen und Freunde der Heinrich-Böll-Stiftung unterstützen die Werte und Ziele der Stiftung. Sie fühlen sich der politischen und moralischen Haltung Heinrich Bölls verbunden. Menschenrechte, Kunst und Kultur liegen den Freundinnen und Freunden der Heinrich-Böll-Stiftung am Herzen. Mit ihren Mitgliedsbeiträgen fördern sie unbürokratisch und schnell Menschenrechtsaktivisten, Künstler und Kunstprojekte.

Angebote an die Freundinnen und Freunde:

- exklusive Informationen über die Stiftungsarbeit
- spezielles Veranstaltungsangebot
- politische Begegnungsreisen zu den Auslandsbüros
- Vernetzung im grünen Umfeld
- persönliche Einladungen zu besonderen Veranstaltungen wie der Petra-Kelly-Preisverleihung oder dem Sommerfest des Heinrich-Böll-Hauses in Langenbroich
- Verlinkung unserer Homepage mit ihrer Website

Wir laden Sie ein, Mitglied zu werden und damit Teil unserer grünen Ideenwerkstatt und unseres internationalen Netzwerkes – ob als Privatperson, als Institution oder als Unternehmen. Als Freund oder Freundin tragen Sie dazu bei, Qualität und Selbstständigkeit der Heinrich-Böll-Stiftung langfristig zu sichern.



«Die Heinrich-Böll-Stiftung ist ein Stück autonomer und engagierter politischer Kultur in Deutschland – sie verdient Ihre Unterstützung.»

György Dalos, ungarischer Autor in Berlin

Machen Sie mit!

Ansprechpartnerin:

Dr. Janina Bach

Heinrich-Böll-Stiftung

Schumannstraße 8, 10117 Berlin

T 030 28534-112 **F** -119 **E** bach@boell.de

Informieren Sie sich über unser Programm unter: www.boell.de/freundeskreis



Jeder fünfte Schüler verlässt in Deutschland die Schule mit erheblichen Bildungsdefiziten. Diese Schüler haben Probleme im Arbeitsleben und können an Politik und Kultur nur eingeschränkt teilhaben. Insgesamt geht es um rund zwei Millionen Jugendliche – häufig sind sie männlich mit Migrationshintergrund. Ihnen drohen Arbeitslosigkeit und sozialer Ausschluss. Diese Bildungsarmut ist nicht nur ein Makel für die Betroffenen, sie ist auch für Staat und Gesellschaft ein Problem. Die Schule hat mit dem Wandel der Sozialstruktur und der Arbeitswelt nicht Schritt gehalten. Bei allen Verbesserungsbemü-

hungen werden die Lern- und Lebenschancen von bildungsarmen Kindern und Jugendlichen immer noch zu wenig beachtet. Aus diesem Befund zieht die Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung in der vorliegenden Empfehlung einen radikalen Schluss: Sie will die „Risikogruppe“ ins Zentrum der Bildungsreform stellen. Hier geht es um die Verbesserung der Förderfähigkeit der Schulen insgesamt. Die Schulkommission plädiert für eine nicht diskriminierende Leistungsorientierung. Sie rückt die individuelle Förderung und die Durchlässigkeit des Bildungssystems in den Mittelpunkt.

Heinrich-Böll-Stiftung

Die grüne politische Stiftung

Schumannstraße 8, 10117 Berlin

Telefon 030 285340 info@boell.de www.boell.de

ISBN 978-3-86928-017-2