

Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf

Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird

Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Hans-Jürgen Kuhn (Vorsitz)

Professor Dr. Martin Baethge

Professor Dr. Dr. h.c. mult. Helmut Fend

Priska Hinz, MdB

Sylvia Löhrmann, MdL

Dr. Andreas Poltermann

Cornelia Stern

Professor Dr. Heinz-Elmar Tenorth

Sybille Volkholz

Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf

Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird

Eine Empfehlung der
Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Autorinnen und Autoren:

Martin Baethge
Helmut Fend
Priska Hinz
Hans-Jürgen Kuhn
Sylvia Löhrmann
Andreas Poltermann
Cornelia Stern
Heinz-Elmar Tenorth
Sybille Volkholz

Vorsitz:

Hans-Jürgen Kuhn

Hrsg. von der Heinrich-Böll-Stiftung

Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf
Damit Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird.

Empfehlungen der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung
Hrsg. von der Heinrich-Böll-Stiftung
© Heinrich-Böll-Stiftung 2008
Alle Rechte vorbehalten

Adresse: Heinrich-Böll-Stiftung, Schumannstr. 8, 10117 Berlin, www.boell.de

Inhalt

1	Vorbemerkung	7
2	Die zentralen Problemlagen	9
3	Empfehlungen	
3.1	Zeit sinnvoll nutzen	12
3.2	Weiterentwicklung der bestehenden Schulstrukturen	16
3.3	Neustrukturierung der Sekundarstufe II: Übergänge Allgemeinbildung – Berufsbildung – Hochschule	22
3.4	Bildung regionaler Verantwortungsgemeinschaften für Kindheit und Jugend	26
3.5	Wertschätzung von Bildung und Leistung – Kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Schulerfolg	30
4	Zusammenfassung	33

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.

Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf

1 Vorbemerkung

Bildungspolitik erfährt gegenwärtig eine politische Aufmerksamkeit wie selten zuvor. Nach der Vorstellung der nationalen IGLU- und PISA-Ergebnisse für Deutschland im Dezember 2006, dem kürzlich veröffentlichten 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 und dem Bildungsgipfel der Bundeskanzlerin mit den Ministerpräsidenten der Länder am 22. Oktober werden die Schwächen des deutschen Bildungssystems mit der für den 18. November vorgesehenen Veröffentlichung des deutschen Ländervergleichs zu PISA weitere mediale Aufmerksamkeit erhalten. Die nach dem 18. November zu erwartenden Diskussionen werden mit Sicherheit auch unter dem Eindruck der erheblichen regionalen Leistungsdifferenzen bei Schülerinnen und Schülern im föderalen Deutschland geführt werden.

Um 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 Buchform¹ 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.

¹ Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft, Beltz Verlag, 2004 oder online unter www.boell.de

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 sozio-kulturellen 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 ausgerichteten 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 reform-pädagogischen 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 Strukturereformen 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 Bündiskonstellationen 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 sind im lokalen und regionalen Umfeld eine Vielzahl von Akteuren und Institutionen zuständig. Unter dieser Zersplitterung 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, 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;
- die 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 Halbtagsschulmodell 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 jahrgangswise 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 Ganztagschulangebots, durch neue Angebote am Wochenende oder in den Ferien – und zwar in den Schuleinrichtungen genau so 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 einerseits 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 fehlen-

den 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 im internationalen Vergleich sehr früh anstehenden Entscheidungen für weiterführende Bildungswege nach der vierten Klasse der Grundschule² 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 Migrantenelementen.

Für eine Reduktion der bestehenden Gliederungen der Sekundarstufe I in Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen³ und Gymnasien sprechen aber auch andere grundlegende Entwicklungen in der derzeitigen historischen Umbruchphase des deutschen Bildungswesens.

² In Berlin und Brandenburg in der Regel nach der 6. Jahrgangsstufe.

³ Sowie weitere Schulformen mit mehreren Bildungsgängen

- 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 „Minderheitsschule“ 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 haben⁴, 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 Anchlüsse 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 Struktur reformen 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 Gren-

⁴ Allerdings unter Beibehaltung von speziellen Sonder-/Förderschulen.

zen 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 unter-

richtlichen 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/-gängen.

Bei der individuellen Perspektive steht die Frage im Zentrum, inwieweit Jugendliche jene kognitiven, affektiven und sozialen Kompetenzen haben 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 voll qualifizierende 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 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). 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 Steuerung 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 Einrichtun-

gen, 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 sehr unzulänglich 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) Unbeschadet der Zuständigkeit und Gesamtverantwortung des Landes für die Rahmenvorgaben, allgemeine Erziehungsziele, Rahmenpläne, Strukturvorgaben wie auch die Sicherung der Qualität von Schulen, müssen in der Region die Entscheidungen über die Organisation des Bildungsangebotes möglich sein. Dort müssen Kooperationen zwischen den Bildungseinrichtungen 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.
- (3) 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.

Individuelle Haltungen und Einstellungen

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.

4 Zusammenfassung

Die Antworten auf PISA, die von verschiedenen verantwortlichen Stellen formuliert wurden, sind im Kern richtig und begrüßenswert. Die erforderlichen Maßnahmen werden in den Ländern allerdings bisher zu wenig durchschlagskräftig und zu wenig konsequent umgesetzt. Während die Maßnahmen zur Qualitätssicherung oft sehr umfassend über neue Regulierungen ausgestaltet werden, sind die Antworten auf die Sicherung der Lern- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen in Risiko-Lebenslagen, die insgesamt ca. 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler umfassen, ungenügend und halbherzig. Gleiches gilt für Antworten zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit.

Dazu empfiehlt die Schulkommission:

- (1) Realisierung eines Konzepts der Förderung von Lernen und von Kompetenzentwicklung im Lebenslauf. In jeder Lebensphase kann es bei Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg zu selektiven Chancenzuweisungen kommen, die nicht durch die Leistung gerechtfertigt sind. Dies erfordert vor allem eine Stärkung der institutionellen Durchlässigkeiten, die Ermöglichung von Wiedereinstiegen und die Gestaltung von Bildungsgängen nach dem Prinzip „kein Abschluss ohne Anschluss“.
- (2) Ausrichtung auf systemische Ansätze, die sowohl die Unterstützung der Eltern, die Förderung in Kindertageseinrichtungen und Schule als auch die Gestaltung durchlässiger Bildungswege mit flexiblen Übergängen ins Zentrum rücken.

In Bezug auf schulische Instrumente empfiehlt die Schulkommission:

- Mehr motivierend gestaltete Lern- und Bildungszeiten verbunden mit besserer und flexibler Nutzung der schulisch vorhandenen Zeit. Für die Kinder und Jugendlichen der Risikogruppe muss durch Ausweitung des Ganztagsangebots, durch Angebote an Wochenenden oder in den Ferien zusätzlich mehr Lebenszeit für das formelle Lernen genutzt werden.
- Ausbau eines mittleren Abschlusses nach dem 10. Schuljahr als angestrebte Grundqualifikation für alle. Er sollte mit unterschiedlichen Profilen ausgestattet und auf verschiedenen Wegen auch im 11. und 12. Schuljahr nachgeholt werden können. Um aussagekräftige Abschlussprofile zu entwickeln, müssen Basiskompetenzen definiert werden, die als „Bringschuld“ staatlicher Schulsysteme gegenüber keiner Gruppe von Jugendlichen verfehlt werden dürfen.
- Die demographische Entwicklung und die Stärkung verschiedener Wege zu Ausbildung und Hochschule erfordern eine flexiblere Handhabung der Schulformfragen vor Ort, die sich in Richtung einer größeren Integration der bestehenden Schulfor-

men bewegen sollten. Hauptschulen sollten auslaufen und durch inklusivere Schulformen ersetzt werden. Die Schulkommission unterstützt diese Entwicklungen in den Ländern und legt Wert auf pragmatische Lösungen und die Akzeptanz im regionalen und lokalen Umfeld. Die zur Verringerung der Risikogruppe erforderlichen qualitativen Veränderungen der Lern- und Lehrkulturen lassen sich in Verbindung mit derartigen flächendeckenden Schulstrukturreformen deutlich beschleunigen.

- Gestaltung von drei Wegen zur Hochschulzugangsberechtigung. Neben der Hochschulzugangsberechtigung nach 12 Jahren sollte vor allem die Möglichkeit beibehalten oder ausgebaut werden, nach 13 Jahren die Hochschulreife zu erwerben, die gleichgewichtig neben dem Abitur nach 12 Jahren zu stehen hätte. Der dritte, der berufsbezogene und über Module differenzierte Weg zur Hochschulreife, sollte klarer geregelt, vereinheitlicht und in der Gestalt eines Berufsabiturs ausgebaut werden. Dazu bedarf es auch einer Überarbeitung der fachspezifischen Hochschulzüge.
- (4) Die Orientierung auf den Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen und die Beachtung systemischer Bezüge kann am besten in regionalen Bildungslandschaften verwirklicht werden. Solche lokalen und regionalen Verantwortungsgemeinschaften für Kindheit und Jugend stärken die Verantwortung vor Ort, fördern zivilgesellschaftliches Engagement und sind Ausdruck einer Kultur der Vorsorge, die die Stärkung der Leistungsfähigkeit der Kinder als Beitrag der Gemeinschaft für ihre eigene Lebensvorsorge begreift.
- (5) Bildungsgerechtigkeit für die Kinder und Jugendlichen der Risikogruppe kann nur in Verbindung mit einer hohen Leistungsorientierung erreicht werden. Die Schulkommission hält daran fest, dass Leistung und nicht Herkunft über soziale Chancen entscheiden soll. Dazu braucht es die Unterstützung durch ein leistungs- und lernfreundliches Klima in und außerhalb der Schule, das den Kindern und Jugendlichen keine falsche Nachsicht entgegenbringt, sondern sie an konsistenten Leistungsanforderungen die Erfahrung ihrer Selbstwirksamkeit machen lässt.
- (6) Um der Förderung von Schülerinnen und Schülern in riskanten Lebenslagen den nötigen Rückhalt zu verleihen, empfiehlt die Schulkommission ein zusätzliches Förderprogramm des Bundes und der Länder für die Entwicklung lokaler und regionaler Verantwortungsgemeinschaften für Kindheit und Jugend. Die Mittel für dieses Programm könnten bundesseitig aus einer progressiven Umwidmung des Solidaritätszuschlags in einen Bildungssoli und von Seiten der Länder aus der „demographischen Rendite“ stammen.

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; 1987-1989 Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses für die Fraktion Alternative Liste (bildungspolitischer Sprecher der Fraktion), 1989-1990 Staatssekretär für Schule, Berufsbildung und Sport; seit 1991 Referatsleiter im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Land 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; nationale Bildungsberichterstattung (Mitautor von „Bildung in Deutschland“).

Helmut Fend, Prof. Dr. Dr. h.c. mult., geb. 1940 in Hohenems/Vorarlberg. 1960-1962 Lehrer an einklassigen Volksschulen. Studium der Germanistik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität Innsbruck. 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), Lebenslaufforschung (*Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück*, 2009), Schultheorie (u.a. *Schule gestalten*, 2008), empirische Bildungsforschung (*Gesamtschule im Vergleich*, 1982).

Priska Hinz, MdB, bildungs- und forschungspolitische Sprecherin, Bündnis 90/Die Grünen im Deutschen Bundestag. Ausbildung als Erzieherin an der Fachschule für Sozialpädagogik in Limburg. Bis 1982 Leiterin einer Kindertagesstätte in Frankfurt; 1989 bis 1994 Stadtkämmerin und Sozialdezernentin in Maintal; 1985 bis 1989 und 1995 bis 2005 Mitglied im Hessischen Landtag und 1999 bis 2000 Fraktionsvorsitzende der grünen Landtagsfraktion; 1998 bis 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 Bündnis 90/Die Grünen im Landtag von Nordrhein-Westfalen. Oberstudienrätin. 1975-1981 Studium der Fächer Englisch und Deutsch an der Ruhr-Universität Bochum; 1984-1995 Lehrerin an der Städtischen Gesamtschule Solingen; 1988-1995 Fachberaterin in der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher in Solingen; 1994-1995 Fachberaterin für Frauen- und Gleichstellungsfragen im Regierungsbezirk Düsseldorf. 1985-1999 kommunalpolitische Arbeit in Solingen, u.a. 1989-1998 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; 1998-2008 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*, *Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland*, *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; 1978 Professor für Wirtschaftstheorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M.; seit 1991 Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin, dort 2000-2005 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. 1963-1967 Studium der Soziologie in Bonn, Köln, Münster. 1967-1970 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin; 1972-1989 Lehrerin in Charlottenburg an einer Hauptschule, Lehrerin an der Berufsfachschule/Fachschule für Erzieher (heute Sozialpädagogik). 1979-1989 Stellvertretende Vorsitzende der GEW Berlin; 1989-1990 Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport in Berlin; 1991-1999 Mitglied des Abgeordnetenhauses von Berlin und bildungspolitische Sprecherin der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. 1997-2001 Mitglied im Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung; 2000-2004 Koordinatorin der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung; 2000-2005 Betreuerin des Projekts „Partnerschaft Schule – Betrieb“ der IHK Berlin; seit 2005 Leiterin des Bürgernetzwerkes Bildung des VBKI.

