

Renate Ullrich

Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde.¹

Im Februar 2002 beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK), "die Öffentlichkeit künftig systematisch, umfassend und kontinuierlich über wichtige Daten und Entwicklungen im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland zu informieren." (Bildungsbericht für Deutschland, Opladen 2003, 1)

Ende Mai 2002 sagte die Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn anlässlich der 50-Jahr-Feier des Bundeselternrates, die für so wichtig gehalten wurde, dass sogar der Bundespräsident teilnahm:

"Bildung und Forschung hat eine klare Priorität für diese Regierung. (...) Mit der Beteiligung an PISA ist die Bereitschaft zur Teilnahme an internationalen Leistungsvergleichen endlich auch in Deutschland zum Normalfall geworden. Wir sollten uns allerdings nicht nur auf internationale Studien verlassen, um zu einer kritischen Bestandsaufnahme zu kommen. Wenn wir unser Bildungssystem gezielt verbessern wollen, müssen wir uns regelmäßig selbst ein klares Bild von den Verhältnissen verschaffen. Das (...) ist der Grund, weshalb wir einen **nationalen Bildungsbericht brauchen. Ich bin davon überzeugt, dass die kontinuierliche Überprüfung der Schulleistungen und der Standards hier **ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zu mehr Qualität und Gerechtigkeit in unserem Bildungssystem ist.**"² (Hervorhebungen R.U.)**

Es dauerte noch einmal acht Monate, bis im Januar 2003 die KMK einem Konsortium von Wissenschaftlern den Auftrag erteilte, eine Situationsanalyse zum allgemeinbildenden Schulwesen zu präsentieren - und zwar bis Ende August des gleichen Jahres. Unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) arbeiteten 21 WissenschaftlerInnen (DIPF Frankfurt/M. 7, DIPF Berlin 2; Universität München 4; HU Berlin 2; Universität Erfurt 2; Universität Duisburg/Essen 2; Universität Erlangen/Nürnberg 1). Von diesen 21 zeichnen 9 Herren als Autoren.

Pünktlich zum 1. September 2003 stellte das Konsortium den "Bildungsbericht für Deutschland" vor. Der Bericht ist seit Ende des 4. Quartals 2003 käuflich zu erwerben. Das **für** im Titel soll wahrscheinlich darauf hinweisen, dass der Bericht nicht nur Deutschland zum Untersuchungsgegenstand hat, sondern an Deutschland als Subjekt adressiert ist. Aber 29,90 Euro geben möglicherweise nur diejenigen aus, die von Berufs wegen zur Kenntnisnahme verpflichtet sind. Der Bericht lag bereits vor den Studentenstreiks und vor der Ankündigung der Bildungs-Initiative durch die SPD auf dem Parteitag in Chemnitz im Januar 2004 vor, spielte aber in der Öffentlichkeit kaum eine Rolle.

¹ Kultusministerkonferenz (Auftraggeber)/ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF); Frankfurt/M./Berlin (Federführung): **Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen, 2003**

² Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn anlässlich der 50-Jahr-Feier des Bundeselternrates am 28. Mai 2002, Typoskript, Abschnitt IV.

Es versteht sich, dass die WissenschaftlerInnen in der Kürze der vorgegebenen Zeit keine eigenen Erhebungen anstellen konnten. Sie nutzten vorhandenes Material. Der Wert des Berichtes besteht demnach nicht in der Mitteilung von aufsehenerregenden Neuentdeckungen, sondern in der methodisch überzeugenden Zusammenstellung und Aufbereitung von verstreuten Daten. Angesichts der prekären Datenlage und der Kürze der Zeit richten die Autoren ihr Hauptaugenmerk auf nicht auf das Bildungswesen insgesamt, sondern auf **das öffentliche institutionelle Schulwesen**. Die anderen Teile - vorschulische Einrichtungen sowie Fach- und Hochschulen - werden, wo möglich, einbezogen.

Bereits existierende private Einrichtungen (Kindertagesstätten, Schulen, Hochschulen) bleiben - dem Auftrag der KMK gemäß - außen vor. Damit wird die fortschreitende Privatisierung im Bildungsbereich nicht problematisiert, die ja Defizite im öffentlichen Bildungswesen signalisiert und das soziale Auseinanderdriften der Klassen und Schichten fördert, besonders das soziale Auseinanderdriften der Jahrgänge, die in die gesellschaftliche Verantwortung nachrücken. Allein schon diese Auslassungen zeigen, dass genügend Stoff für viele weitere Bildungsberichte übrig ist.

Insgesamt handelt es sich nicht um einen Sozial-, sondern einen Bildungsbericht. Seine Zielstellung ist bestimmt von vier bildungspolitischen Aufgaben, die die KultusministerInnen der Länder sich selbst als dringlich aufgegeben haben:

1. Verständigung auf gemeinsame Bildungsziele und Standards;
2. Verfahren zur Überprüfung der Wirksamkeit des Bildungssystems;
3. Ressourcen zur Verfügung stellen;
4. Bildungschancen aller wahren; wirksamere individuelle Förderung. (2)

Im Kontext von Sozialberichterstattung scheinen vornehmlich die Punkte 4 (Chancengleichheit) und 3 (Finanzierung) von Interesse. Tatsächlich aber lassen sich diese beiden nicht einfach aus der Gesamtdarstellung herauslösen. Obwohl der Auftrag unter dem internationalen Druck der PISA-Ergebnisse entstand und zweifellos eine Art politischer Schnellschuss war, bemühten sich die Autoren, das Bildungswesen realitätsgemäß als ein vielseitig bedingtes Gefüge darzustellen, in dem nicht nur einzelne Missstände die bekannten Leistungsdefizite und Chancenungleichheiten bewirken, sondern jeweils eine ganze Reihe von miteinander verflochtenen Faktoren, von denen die wesentlichen als strukturell Defekte dargestellt werden. Das betrifft vor allem und durchgehend die beiden seit langem bekannten Probleme: 1. die vergleichsweise frühe Selektion von SchülerInnen durch das gegliederte Schulsystem sowie 2. die Unterschiedlichkeit der Standards und Leistungen der Bildungseinrichtungen durch die Bildungshoheit der Bundesländer.

Die Autoren verweisen im Bericht wiederholt darauf, dass diese Strukturen an politische und bildungspolitische Maßnahmen und Gesetze geknüpft sind, die in historisch entstanden sind, und zwar in der alten Bundesrepublik. Als ein wesentlicher Bestandteil des Föderalstaates wurde 1949 die Bildungshoheit der Länder festgelegt. Und etwa zwei Jahrzehnte später, ab 1968, wurde im Zuge der kulturellen Revolution das gegliederte Bildungssystem eingeführt. Beide Maßnahmen waren Reaktion auf vorausgegangene (bildungs-)politische Fehlentwicklungen.

Die föderale Struktur sollte zur Demokratisierung der Bundesrepublik beitragen. Dass diese Struktur von Anfang an kritisiert wurde, wird von den Autoren nicht problematisiert. Die Kritik betraf meines Wissens schon damals vornehmlich zwei Punkte: erstens die Schwierigkeiten beim (vor allem bürokratischen) Umgang mit der Vielfalt der Lehrpläne, Maßstäbe, Leistungsanforderungen, Schulabschlüsse; und zweitens die erheblichen Behinderungen/Benachteiligungen für SchülerInnen, die aus welchen Gründen auch immer gezwungen waren, von einem Bundesland in ein anderes umzuziehen.

Die Gliederung des Bildungswesens Ende der 60er Jahre beruhte auf der Idee, Begabte zu fördern, bzw. Kinder und Jugendliche in relativ gleichbegabten Gruppen zu fördern. Die Autoren betonen, dass grundlegende Kritik an diesem gegliederten Systems bereits seit der Einführung geübt wurde, unter anderem deshalb, weil die (zu) frühe Selektion von Kindern auf eine sozio-kulturelle Selektion hinausläuft. Bereits 1974 schrieb Walter Schultze in der Auswertung der ersten internationalen Vergleichsstudie für Naturwissenschaften: "Die Schulleistung hängt - unabhängig von der Schulorganisation - direkt mit den sozialen Verhältnissen der Schüler zusammen. Dabei ergibt sich aus dem internationalen Vergleich, dass die Beziehung der Leistung zur Sozialstruktur um so enger ist, je selektiver das System ist."(220)³

Die Autoren liefern verständlicherweise in diesem Bericht keine Geschichte der Kritik des bundesrepublikanischen Bildungswesens. Aber sie machen eines deutlich: In den letzten 30 Jahren haben sich die immanenten Widersprüche insgesamt so gravierend verschärft, dass das Bildungssystem nun in der Krise ist, weitgehend kontraproduktiv wirkt und Deutschland im internationalen Vergleich weit zurückgeworfen hat. Ein aufmerksamer Leser kann aus dem Bericht sogar die Schlussfolgerung ziehen, dass der Vereinigungsprozess daran nicht schuld ist.keine Schuld trägt.

Die historisierende Sicht auf das gegenwärtige bundesrepublikanische Schulwesen veranlasst die Autoren wiederholt zu Bemerkungen über das Bildungswesen der DDR (Vorschulerziehung, einheitliches Bildungssystem, Abitur nach 12 Jahren, begrenzte Studienzeiten, Praxisnähe des Unterrichts etc.). Diese Bemerkungen bleiben punktuell und allgemein und werden nicht durch Daten belegt. Das ist insofern bedauerlich, als damit die "anderen" deutschen Versuche ausgeblendet bleiben, deren bildungspolitischer Ansatz darin bestand, mit der Chancengleichheit und der Hebung der Bildungsstandards Ernst zu machen. Aus der bundesrepublikanischen Vergangenheit werden Daten genannt, und zwar besonders aus der Mitte der 70er Jahre. Ein Vergleich mit den Entwicklungstendenzen in der DDR, mit ihren Erfahrungen, Fortschritten, Stagnationen, Sackgassen und deren Ursachen wäre nützlich. Er würde aber intensive Studien voraussetzen.

Definition des Bildungsbegriffs

Die Autoren stellen den Untersuchungen eine Problematisierung des Bildungsbegriffs voran. Sie machen darauf aufmerksam, dass in der EU und den einzelnen europäischen

Nachbarländern unterschiedliche Bildungsbegriffe und -systeme existieren. Das erschwert die Datenerhebung, den Vergleich und damit auch die Bestimmung des eigenen Standorts, weil übereinstimmende Indikatoren weitgehend fehlen.

In Deutschland (auch in einer Reihe von soziologischen Studien) ist das Konzept von Bildung als ausschließliche Vorbereitung des/der einzelnen auf den Arbeitsmarkt weit verbreitet. Dem stellen die Autoren ihr Konzept von Bildung als Befähigung von Menschen und Gesellschaften zur zivilen Zukunftsgestaltung entgegen - wobei die Vorbereitung auf das Erwerbsarbeitsleben nicht unterschätzt wird. In diesem Sinne geht der Bildungsbericht von drei Grundannahmen aus:

**Bildung ermöglicht individuelle Lebenschancen,
sichert gesellschaftlichen Wohlstand und
fördert sozialen Zusammenhalt.**

Die Autoren erläutern diese Grundannahmen in den kurzen "Vorklärungen zum Bildungsbericht":

"Damit Menschen in der Gesellschaft ihren Platz einnehmen und in ihr mitwirken können, bedürfen sie der Bildung. Auch ist sicher: Gesellschaften, die in der Welt bestehen und die die Welt mitgestalten wollen, sind auf die bestmögliche Bildung ihrer Menschen angewiesen. Schließlich gilt: Gesellschaften, die in ihrer Zusammensetzung von kultureller und sozialer Heterogenität geprägt sind, müssen das Zusammenleben ihrer Mitglieder bereits in deren Bildungsprozessen vorbereiten. Umgekehrt bedeutet dies: Der Verzicht auf die Entfaltung - auch durch Bildung - aller individuellen Kräfte drängt den einzelnen ins gesellschaftliche Abseits, das Zurückfallen einer Gesellschaft im Bildungswettbewerb schmälert ihre Möglichkeit im Konzert der Regionen und Länder, der Verzicht auf Bildung, die auf ein friedvolles Zusammenleben angelegt ist, fördert den Zerfall der Gesellschaft. Diese Zusammenhänge verbieten es, Bildung auf den Erwerb kognitiver Qualifikationen zu reduzieren. Stattdessen muss Bildung verstanden werden als ein Prozess, in dessen Verlauf Menschen sich kognitive und soziale Kompetenzen aneignen und in dem sie zu Wertorientierungen finden."(9)

Wesentlich im Zusammenhang mit Sozialberichterstattung ist, dass hier auf die Dialektik von gesellschaftlicher und individueller Verantwortung verwiesen wird; dass Bildung als Aneignungsprozess charakterisiert wird, der allen zur Verfügung stehen muß; dass Aneignung als Tätigkeit, als aktiver Kompetenzerwerb gefasst wird; dass unter Kompetenzen kognitive **und** soziale Fähigkeiten (im Sinne von Wissen und Verhalten, R.U.) verstanden werden und dass diese Kompetenzen zivilen Zwecken dienen müssen.

Die SchülerInnen, so heißt es sinngemäß, sollen zusammen mit der Wissensaneignung lernen, Verantwortung für sich selbst, für andere und für das Gemeinwesen zu übernehmen. Nicht nur im nationalen und europäischen Maßstab, sondern auch als bewusste Teilnahme an der Gestaltung der Globalisierung. Globalisierung wird hier als Austausch - auch als

³ Im Bericht zitiert nach: Walter Schultze: Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Unterricht in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich. Mitteilungen und Nachrichten. Sonderheft. DIPF. Frankfurt am

Wissensaustausch - bisher ungekannten Ausmaßes und Tempos definiert. Es werde, so die Prognose, Globalisierungsgewinner und -verlierer geben; Globalisierungsverlierer werden in den "reichen Ländern" die ungelerten Arbeiter sein; fehlende Bildung werde zu einer bedrohlichen Wachstumsbremse für die einzelnen wie auch für die Gesellschaft. Diese bekannte These ist zweifellos ebenso richtig wie (bewusst?) naiv. Angesichts der gegenwärtig hohen Zahlen an erwerbsarbeitslosen gelernten Arbeitern und Akademikern muss zumindest kritisch angemerkt werden, dass Bildung allein die kapitalistischen Marktentwicklungen nicht bremsen kann. Den Autoren ist jedoch zuzustimmen, wenn sie die **Forderung nach Teilhabe aller Menschen an Bildung ableiten, unabhängig von Geschlecht, sozialer und ethnischer Herkunft stellen**. An diese knüpfen sie eine zweite Forderung: **Bildung habe zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit von Menschen und Gesellschaften beizutragen**.(.9ff.) Dieser Bildungsbegriff setzt auf Kenntnisse, Solidarverhalten, friedliche Entwicklung, Nachhaltigkeit.

Diese - idealtypischen - Leitgedanken werden im Bericht durchgehend behauptet. Sie dienen gleichsam als Maßstab für die die gegenwärtige Qualität des Bildungssystems. Die Linken können sich darauf berufen.

Zum Aufbau des Berichtes

Der Bericht besteht aus vier Teilen, die mit den oben genannten vier Aufgaben der KultusministerInnen nicht kongruent sind. Die Autoren gehen davon aus, daß Bildung und Bildungswesen komplizierte Forschungsgegenstände sind: eine Art Blackbox. Man gibt etwas ein, in diesem Falle Kinder, und erwartet / hofft, dass nach einer bestimmten Zeit etwas anderes herauskommt, in diesem Falle gebildete, leistungsfähige, verantwortungsbereite junge Menschen. Dementsprechend wird in diesem Bericht analog zu international genutzten Input-/ Prozess-/ Output-Modellen eine Struktur entwickelt, die konstitutive Bereiche des Bildungswesen zu erfassen vermag. Sie werden hier ausschließlich in der Absicht aufgelistet, deutlich zu machen, in viele Bereiche soziale Fragen direkt oder indirekt hineinwirken:

Teil A (=Input): Kontexte des institutionellen Lehrens und Lernens in Deutschland. (20-86)

Hier werden ein äußerer und ein innerer Kontextring unterschieden.

- Der äußere Kontextring umfaßt: Demographische Entwicklung. Beschäftigungssystem, das die AbsolventInnen erwartet. Öffentliche Haushalte einschließlich Bildungsausgaben in Bund, Ländern, Gemeinden.

- Der innere Kontextring umfaßt: Struktur des Bildungswesens. Verfügbarkeit seiner Angebote. Zeitressourcen. Lernausgangslagen der Lernenden. Situation der Lehrenden.

Teil B (=Prozess): Prozessqualitäten (89-163)

Inneres Funktionieren von Schulen. Von Studentafeln über Klassenfrequenzen und Gestaltung des Schulklimas bis zum Unterricht.

Main: 1974, S.53.

Teil C (=Output): Wirkungsqualitäten. (167-253)

Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse; Kompetenzen. Verteilung von Bildungschancen. Politisch relevante Einstellungen. Erträge politischer Bildung.

Teil D: Auflistung der in Realisierung befindlichen bzw. geplanten Maßnahmen der Bundesländer (257-282).

Zu einigen relevanten Ergebnissen:

- Als ein Basisproblem, das alle Probleme des Bildungswesens in Gegenwart und Zukunft verschärft, wird die demographische Entwicklung in der Bundesrepublik bezeichnet. Durch den Geburtenrückgang werden die Zahlen der Lernenden in den kommenden Jahren zeitweise geringfügig zu-, tendenziell aber abnehmen, und zwar jeweils zeitversetzt in den vorschulischen Einrichtungen, den verschiedenen Klassenstufen in den Schulen, der Berufsausbildung und den Studieneinrichtungen. Angesichts des "Gebärstreiks" der ostdeutschen Frauen in den neunziger Jahren trifft das die neuen Länder dramatischer als die alten. Das bundesrepublikanische Schulsystem funktioniert im Prinzip nach Angebot und Nachfrage, so kann man in diesem Bericht lernen, es unterliegt damit - trotz weitgehender Verbeamtung der Lehrkräfte - den Zyklen von Mangel und Überschuss an Lernenden und Lehrenden, und zwar - angesichts der bürokratischen Verwaltung - fast immer mit zeitlichen Verschiebungen. Diese wellenförmigen Bewegungen werden negative Auswirkungen auf die Anzahl von Schulen und Lehrenden haben. Wenn politisch keine Maßnahmen eingeleitet werden, so die Autoren, wird weiterhin geschehen, was schon in den letzten Jahren geschah: Schulen werden geschlossen und Lehrende entlassen. Hinzugefügt werden muß: Junge Menschen, die LehrerInnen werden wollen, werden verunsichert.

. Trotz der Verringerung der SchülerInnenzahlen wird sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt erst langfristig entspannen. Bis 2015 wird in den neuen Ländern mit einem Arbeitskräfteüberhang gerechnet, während in den alten Ländern ein Arbeitskräftemangel erwartet wird. Aber diese Projektionen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung sind, so der Bildungsbericht, mit großen Unsicherheiten behaftet. Zur Begründung dafür werden nicht unsichere Wirtschaftsentwicklungen und -planungen herangezogen, sondern wieder einmal die Frauen. Ihr Verhalten auf dem Arbeitsmarkt sei nicht vorauszusehen (Berufstätigkeit oder nicht, Ganztags- oder Teilzeitarbeit etc.). (27) Nach den Gründen der Frauen wird nicht gefragt, nach dem künftigen Verhalten von Männern ebenfalls nicht. Diese Extrapolierung von überkommenen Geschlechterbildern in die Zukunft überrascht denn doch in diesem kritischen Bericht, zumal mehrmals festgestellt wird, dass Mädchen die Jungen bildungsmäßig ein- und z.T. schon überholt haben.

. Sicher ist, dass Erwerbstätige ohne Berufsausbildung weiterhin die größte Problemgruppe sein werden. Gerechnet wird mit 15% der erwerbsfähigen Bevölkerung in den jüngeren Jahrgängen. Noch ist der Anteil der Bevölkerung ohne Berufsabschluss im Westen "auffällig höher" als im Osten. (29) Der hohe Ausbildungsstand im Osten ist ein Erbe aus der DDR. Über dessen Ursachen wird ebenfalls nicht reflektiert, obwohl das zur Logik des Berichtes gehören würde. Angesichts der zunehmend prekären Ausbildungsplatzsituation im Osten

ändert sich das Verhältnis zwischen Ost und West bereits. Dazu wird im Bildungsbericht ausdrücklich angemerkt, dass der "Berufsbildungsbericht 2003" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn 2003, günstigere Relationen ausweist als realiter existieren. (69). Der Anteil an Hochqualifizierten in der Altersgruppe der 25-34jährigen stagniert bereits im Bundesmaßstab.

. Wesentlich für Zugänglichkeit und Qualität von Bildung ist die Finanzierung. Dass es einen Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Wohlstand (gemessen am Bruttoinlandprodukt pro Einwohner) und den Aufwendungen je Bildungsteilnehmer gibt, ist bewiesen. (30) Deutschland gehört zu den reichen Ländern. Schul- und Hochschulbildung werden zu über 90% öffentlich finanziert. Das ist ein im europäischen Vergleich gesehen hoher Anteil. Davon trägt der Bund 15,7%, die Länder 65,9%, die Gemeinden 18,8%. Im Vorschulbereich tragen Bund, Länder und Gemeinden lediglich 63,2%. D.h. für das Jahr 2000: von den insgesamt 11,4Mrd Euro müssen 4,2Mrd Euro privat aufgebracht werden. (47) Besonders niedrig - 7,2% - liegt der staatliche Finanzierungsanteil an der nichtschulischen Ausbildung im dualen System. Das erklärt sich daraus, dass Bund, Länder und Gemeinden ihrerseits als Ausbilder auftreten. (38ff.)

. In den alten Bundesländern ist der Anteil an Bildungsausgaben gegenüber 1975 abgesunken (1975: 5,1%, 1990: 3,7%; 1995: 4,2%; seit 1996 kontinuierliches Absinken. 43), die Ausgaben für die Schüler haben sich dagegen von 1975 bis 1990 erhöht (kleinere Klassenfrequenzen etc), die Ausgaben für Studierende sind im gleichen Zeitraum zunächst deutlich gesunken, dann leicht gestiegen (von 1975: 6750 Euro auf 1990: 4600 Euro; 1998: 4900 Euro. 44). Allerdings ist die Finanzkraft innerhalb Deutschlands sehr unterschiedlich. Das Länderfinanzausgleichssystem mindert Disparitäten, vor allem hinsichtlich der Ausstattung der Schulen. Aber die Ausgaben der Länder für SchülerInnen und Studierende sind unterschiedlich hoch. Das betrifft ausnahmsweise nicht das Verhältnis West - Ost, sondern alle Bundesländer. Bayern und Baden-Württemberg liegen an der Spitze, Nordrhein-Westfalen und Saarland am Ende. Die Vergleichbarkeit wird zusätzlich durch unterschiedliche Abrechnungsmodi erschwert. Beispielsweise erklären sich relativ hohe Zahlen in Sachsen und Thüringen durch die Einbeziehung der Hortausgaben. (45)

. Durch Deutschlands besondere Abrechnungsmodi wird auch die Vergleichbarkeit zu anderen OECD-Staaten erschwert. (47). Fest steht, dass Deutschland im internationalen Vergleich einen eher geringen Teil seines nationalen Wohlstands der Bildung widmet; seine Bildungsausgaben stärker als andere Länder auf Personalausgaben konzentriert, aber nicht für eine hohe Anzahl von Lehrenden, sondern für vergleichsweise hohe Einkommen. (50. - Im Jahr 2000 erhielt ein Lehrer mit 15 Dienstjahren im Sekundarbereich I ein Jahresgehalt von etwa 40500 US-Dollar bei einem OECD-Mittelwert von 31200 US-Dollar. Höher liegen die Zahlen nur in Japan und in der Schweiz. 49); seine Bildungsausgaben über eher lange Phasen seiner Bildungsteilnehmer verteilt. (50)

. Die Höhe von Ausgaben zieht - laut Bildungsbericht - nicht zwangsläufig höhere Bildungsleistungen in den reicheren Staaten nach sich. Dafür sind noch andere Faktoren wichtig, die in ärmeren Ländern durchaus zu positiven Ergebnissen beitragen wie: Sozialisationsbedingungen und Arbeitsverhältnisse in der Schule, Bildungsinspirationen

sowie die Wertschätzung und Unterstützung schulischen Lernens durch die Elternhäuser. (30) Mit alledem ist es in Deutschland nicht gut bestellt, wobei mangelndes Interesse der Eltern an der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule seitens der Schulen zwar immer wieder kritisiert, aber nicht genügend gefördert wird.

Struktur des Bildungswesens

. Die Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland ist wesentlich durch die Gliederung des Bildungswesens begründet. Das ist lange bekannt und wird in dem Bericht auch so dargestellt. Seit der Einführung der Gliederung Anfang der 70er Jahre deutete sich an, dass der Entscheidungszwang für einen Schultyp (Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium) im Alter von 10 bis 11 Jahren viel zu früh liegt und damit weniger als Begabten-Auslese denn als soziale Auslese wirkt. Diese Chancenungleichheit ist in der Struktur des Bildungswesens angelegt und wird in der Schulpraxis häufig verschärft, statt gemildert. Laut Bericht orientieren sich GrundschullehrerInnen bei der Empfehlung von SchülerInnen für die für die weiterführende Schulen "nicht zuletzt am kulturellen Kapital der Eltern (...) Dadurch werden Kinder unterer Sozialgruppen bei der Übergangsauslese auf weiterführende Schulen auch dann stark benachteiligt, wenn ihre Schulleistungen berücksichtigt werden. Kinder eines Vaters ohne Schulabschluss müssen in Hamburg durchschnittlich zu den besten 10% aller Schüler gehören, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, während für Kinder eines Vaters mit Abitur durchschnittlich eine Testleistung unter dem Durchschnitt aller Schüler für eine entsprechende Empfehlung genügt." (210) Die Autoren halten diese Beobachtung aus dem Jahr 1996 offenbar nicht für eine Ausnahme, sondern belegen mit Zahlen, dass der Bildungs- bzw. Berufsabschluss der Väter ausschlaggebend ist. (Warum eigentlich nicht der Bildungs- und Berufsabschluss der Mütter? Zumal es doch so viele alleinerziehende und so viele hochqualifizierte gibt!) Es wäre interessant zu erfahren, ob es zwischen den alten und neuen Bundesländern - historisch bedingt - unterschiedliche Empfehlungspraktiken gibt.

. Selektiv wirken dann noch einmal die Schulabschlüsse (Hauptschule nach 9 Jahren), mittlerer Abschluss (Realschule nach 10 Jahren) und Hochschulreife (Gymnasiale Stufe nach 13 bzw. 12 Jahren). An diesen "Engpässen" wird bereits über die künftigen sozialen Lebens- und Erwerbsarbeitsbiografien entschieden. Befürworter behaupten nach wie vor, diese Struktur sei in allen Richtungen durchlässig. Tatsächlich aber ist es so, dass sie "von oben nach unten" durchlässig ist. "Abstiegs"bewegungen sind normal, "Aufstiegs"bewegungen die Ausnahme.(178f.)

. Die Selektion hat sowohl soziale Folgen als auch soziale Ursachen, die sich bereits in den "Lernausgangslagen der Lernenden" (A.6) zeigen. An erster Stelle wird die Ausländerproblematik genannt. Sie ist in der Bundesrepublik statistisch schwer zu erfassen, weil die Bundesländer Migranten unterschiedlich definieren. Beispielsweise zählen einige Bundesländer nichtdeutschsprachige "Deutschstämmige" zu den Deutschen, andere zu den Ausländern. Entsprechend den Definitionen ergeben sich nicht vergleichbare Statistiken. Hinzu kommen geographische Unterschiede hinsichtlich des Anteils von Ausländern an der Bevölkerung. In den neuen Bundesländern ist er vergleichsweise gering, in den alten sehr unterschiedlich. Während in Schleswig-Holstein 14,3% der Fünfzehnjährigen eine

Migrationsgeschichte aufweisen, gilt das beispielsweise in Bremen für 40,7%. Hinter solchen Zahlen verbirgt sich eine große kulturelle Vielfalt. In Essen z.B. wurden im Jahr 2000 in 28% der Familien von Grundschulern 109 verschiedene nicht-deutsche Sprachen gesprochen. (178) Dieser kulturelle Reichtum ist naturgemäß gepaart mit mangelhaften Kenntnissen in der deutschen Sprache, die nicht nur die Lernausgangslagen erschweren, sondern häufig Langzeitwirkung und damit negative Auswirkungen auf die Bildungsbiografien haben. Erwähnt, aber nicht untersucht wird in diesem Bildungsbericht, dass und welche Unterschiede es zusätzlich noch durch nationale Herkunft, Glaubens- und Generationszugehörigkeit sowie soziale Herkunft gibt.

. Die gravierenden sozialen Unterschiede in der deutschen Bevölkerung (mit und ohne Migrationshintergrund) werden erst an zweiter Stelle erwähnt und in schöner political correctness als "soziale Heterogenität" bezeichnet. (79). 19,7% der Fünfzehnjährigen stammen aus Familien, in denen "der Haushaltsvorstand der Gruppe der un- und angelernten Arbeiter und Arbeiterinnen bzw. 24,2% aus Familien, in denen der Haushaltsvorstand der Gruppe der Facharbeiter und Facharbeiterinnen zuzurechnen ist." (79) Mal abgesehen von dem Begriff "Haushaltsvorstand" überrascht einen DDR-Leser auch die Tatsache, dass diese beiden sozial unterschiedlich gestellten Gruppen addiert und unterschiedslos als "bildungsfernere Schichten" bezeichnet werden. Auch an dieser Stelle wären DDR-Erfahrungen von Interesse. Diese "bildungsferneren Schichten" mit und ohne Migrationshintergrund werden, so die Prognose, künftig den größten Teil der Schülerschaft stellen. (79)

. Eine Art von Benachteiligung, die in anderen Studien kaum berücksichtigt wird, bildet die geographische Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen. Es wird ein erhebliches Stadt-Land-Gefälle festgestellt. Besonders in den dünnbesiedelten ländlichen Gebieten der neuen Bundesländer wirkt sich zusätzlich der Geburtenrückgang aus. Das betrifft vor allem Mecklenburg-Vorpommern mit weniger als 100 Einwohnern und teilweise nicht mehr als 1 bis 2 Kindern im Grundschulalter je Quadratkilometer. In den letzten zehn Jahren wurden in den neuen Ländern mehr als eine Drittel aller Grundschulen auf dem Lande geschlossen. Weitere werden folgen - auch in den alten Bundesländern. (65f.) Das bedeutet nicht nur eine Höherbelastung der Kinder durch weite Schulwege - zu allen Schultypen. Es bedeutet auch, was aber in diesem Bericht nicht erwähnt wird, eine Verschlechterung des kulturellen Klimas und einen Abbau des Kulturniveaus in den betroffenen Regionen. Das wirkt selbstverständlich auch auf die Kinder zurück. Auch da liegen noch unbeackerte Felder für die Sozialberichterstattung.

. Im Unterschied zu der Benachteiligung aus Zugehörigkeit zu sozialen und ethnischen Gruppen hat die Benachteiligung aus Gründen der Geschlechterzugehörigkeit deutlich abgenommen. Das betrifft die Qualifizierungen, aber nicht die weiblichen Arbeitsbiographien nach der Ausbildung. (203ff.)

Im Abschnitt "B. Prozessqualitäten" werden innerschulische Vorgänge so beschrieben, dass auch daraus Rückschlüsse auf Bevor- und Benachteiligungen gezogen werden können, die aber an dieser Stelle im einzelnen nicht ausgeführt werden können.

Die "Wirkungsqualitäten" des bundesdeutschen Bildungssystems haben offensichtlich sozial differenzierende Komponenten. Auch dieser Teil C beginnt mit einer Bemerkung zu den methodischen Schwierigkeiten, Bildung in ihrer komplizierten Verflochtenheit sozialwissenschaftlich zu erfassen:

"Was immer als Wirkung von institutionalisierter Bildung angesehen wird, entsteht aus dem Zusammenspiel institutioneller und unterschiedlicher Lernbedingungen mit soziokulturellen Faktoren, familiären Einflüssen sowie den individuellen Voraussetzungen und individuellen Verarbeitungsprozessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dieser Sachverhalt ist bei einer Bilanzierung von Effekten und Bildungserträgen stets zu berücksichtigen." (167) In den Schulen hochindustrialisierter Länder seien diese Zusammenhänge oft nicht so leicht zu erkennen. Es gebe eine Tendenz, Stärken und Schwächen des Schulsystems auf die SchülerInnen abzuwälzen, wogegen die Autoren zu Recht polemisieren.

Entsprechend der Unterscheidung der Bildungsforschung zwischen "output", d.h. unmittelbaren Wirkungen wie Zertifikate und Abschlüsse, und "outcome", d.h. langfristigen, bzw. vermittelten Wirkungen wie Entstehung von und Verfügbarkeit über Kompetenzen, wird auch in dieser Studie unterschieden.

Dazu einige relevante Ergebnisse:

. Die unterschiedlichen Abschlüsse der gleichen Klassenstufen in den verschiedenen Einrichtungen (Hauptschule, Gesamtschule, Gymnasien) haben keineswegs den gleichen Wert. Auch da findet ein Hierarchisierungsprozess statt. Auch in den Augen der Ausbilder, die sich ihre Azubis aussuchen können, was ebenfalls zur Verdrängung von oben nach beiträgt. Im Bericht werden Zahlen zu den Schulabgängern der verschiedenen Schultypen angegeben. (170ff.)

Hinsichtlich der Kompetenzen gibt es ebenfalls Definitionsschwierigkeiten - national und international. Es dürfe nicht darum gehen, Handwerkszeuge aufzulisten oder Menschenbilder ungenau zu formulieren, so die Autoren des Berichtes. Es müsse vielmehr darum gehen, Kompetenzen aus den realen Handlungsanforderungen abzuleiten, d.h. Kompetenzen als Fähigkeiten zur Bewältigung variabler Lebensanforderungen zu definieren. Die PISA-Studie wird als positives Beispiel angeführt, weil es ihr gelungen ist, drei präzise definierte Kompetenzbereiche zugrunde zu legen, die Vergleiche ermöglichen:

1. Lesekompetenz, definiert als Fähigkeit, Texte - einschließlich Tabellen und Graphiken - zu verstehen, daraus Informationen zu entnehmen, sie schlussfolgernd zu interpretieren, für Entscheidungen und Problemlösungen zu nutzen und kritisch zu reflektieren;

2. mathematische Grundbildung; zu der ein Verständnis der mathematischen Konzepte gehört, mit ihrer spezifischen Sprache (...), aber nicht zuletzt auch die Fähigkeit, diese mathematischen Begriffe, Strukturen und Verfahren zur Modellierung realer Sachverhalte und zur Lösung konkreter Probleme zu nutzen;

3. naturwissenschaftliche Grundbildung, die (...) auch das Verständnis naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden und Denkweisen (...) und ihrer Bezüge zu Technik und Gesellschaft (umfasst). (185)

Bei der Untersuchung dieser Kompetenzdimensionen hat sich bekanntlich herausgestellt, dass das deutsche Schulsystem deutlich hinter den Ergebnissen von Industrienationen in Europa und anderswo zurückbleibt. Das gilt darüber hinaus auch für politische Kenntnisse. (187).

Wesentlich schwieriger ist es, soziale Verhaltenskompetenzen zu definieren und entsprechende Indikatoren zu entwickeln. So bleiben auch in diesem Bericht wesentliche Teile des von den Autoren definierten Bildungskonzeptes ungemessen, ununtersucht und leider unreflektiert. Hinsichtlich der Kompetenzforschung steht den Bildungsforschern noch eine Menge an theoretischer Arbeit und Feldforschung ins Haus.

Die im Bericht beschriebenen Definitionsschwierigkeiten in allen Bereichen sind Ausdruck dafür, in welchem Maße die weltweiten soziokulturellen Umbrüche und Desorientiertheiten auch das Bildungswesen erreicht haben. Die Beschreibung des bundesdeutschen Bildungswesens zeigt, dass die verantwortlichen Autoren - trotz der beschränkten Datenlage, aber gestützt auf eine Reihe von vorliegenden Einzelstudien - sehr wohl in der Lage sind, entscheidende Defizite des bundesdeutschen Bildungswesens zu analysieren. Sie charakterisieren sie vorwiegend als strukturelle Probleme. Sie lassen auch unmissverständlich durchblicken, dass der Zeitpunkt gekommen ist, Reformen strukturell anzugehen. "Eine Vergeudung menschlicher Potenziale kann sich unsere Gesellschaft in Zukunft nicht leisten."(170) Aber sie selbst machen keine Vorschläge.

Sie listen (in Teil D) die stattfindenden und geplanten Neuerungen in den Bundesländern kommentarlos auf. Die Neuerungen betreffen alle Institutionen von den Vorschuleinrichtungen über Ganztagschulen bis zu den Universitäten. Sie kosten viel Initiative, Kraft und Geld, aber sie sind nicht geeignet, Probleme wie die Chancenungleichheit und die soziale Selektion von Grund auf zu lösen. Die Reformen werden, falls es gelingt, sie bundesweit durchzuführen, einige Missstände abfedern und erträglicher machen.

Die Kultusministerkonferenz hat beschlossen, "künftig über wichtige Daten und Entwicklungen im deutschen Bildungswesen regelmäßig Bericht zu erstatten". (3) Dabei soll die Verständigung über gemeinsame Bildungsziele und Standards im Zentrum stehen. (2)

Linke Kräfte werden die Aufgabe haben, zu kontrollieren,

dass die Berichterstattung regelmäßig zustandekommt,

dass die Berichterstatter parteienunabhängige Spezialisten sind,

dass alle Bildungseinrichtungen von der Vorschule bis zur Universität erfasst werden,

dass die sozialen Fragen nicht marginalisiert werden,

dass vor allem über die Benachteiligten Langzeitstudien angefertigt werden.

Der vorliegende "Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde" ist - auch hinsichtlich der
Einbindung der sozialen Problematik - eine verdienstvolle Momentaufnahme.

Aus der Studie zum Projekt „Sozialberichterstattung - Instrument solidarischer Sozialpolitik?“
für 2003: Mit Blick auf die sozial Benachteiligten - Analysen zur Sozialberichterstattung 2003

Kontakt: Institut für Sozialdatenanalyse Berlin; Franz-Mehring-Platz 1 * 10243 Berlin * Tel.:
030/29784141, Fax: - 4142 * isda@gmx.net