



Früh **fördern** statt spät reparieren

*Keine Studie traf so sehr ins Herz der Bildungsnation wie PISA. Das Land der Dichter und Denker – am Beginn des 21. Jahrhunderts im internationalen Bildungsvergleich noch nicht einmal mehr Mittelmaß? Hat Deutschland die Herausforderung angenommen? **JÜRGEN BAUMERT** und **KAI MAAZ** über bildungspolitische Problemzonen und erste Lichtblicke.*

Ende vergangenen Jahres war es wieder so weit: Erst die Resultate der Grundschulstudie IGLU zum Leseverständnis von Viertklässlern – dann die PISA-Ergebnisse der dritten Erhebungswelle mit dem Vergleich der Basiskompetenzen von Fünfzehnjährigen. Politik, Verwaltung und Lehrkräfte in Deutschland konnten dieses Mal aufatmen: Es deutet sich ein Trend zum Besseren an.

Die Grundschule leistet gute Arbeit. Das Leistungsniveau steigt. Ein Problem bleibt weiterhin der hohe Anteil von Kindern aus Zuwandererfamilien, die die Grundschule ohne ausreichende Sprachsicherheit verlassen. Auch in den weiterführenden Schulen deutet sich Besserung an, vor allem in den Naturwissenschaften. Besonders erfreulich: Mehr Jugendliche erreichen das für eine Berufsausbildung notwendige Qualifikationsniveau, und der Kompetenzerwerb ist etwas weniger an die soziale Herkunft gekoppelt. Der „Tanker Bildungssystem“ scheint auf die Kurskorrektur anzusprechen.

Was ist geschehen? Die internationalen Vergleichsstudien haben gezeigt, worum es geht: Wissen und Können, Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein sind die wichtigsten Ressourcen, über die unsere Gesellschaft verfügt. Bildung ist ein kostbares Gut, das nur durch dauerhafte Anstrengung gewonnen und durch Nachlässigkeit schnell verspielt wird. Transparenz im Hinblick auf das Erreichte ist der erste Schritt zum Umdenken. Auf politisch-administrativer Ebene ist das Umdenken kaum zu übersehen.

Die Kultusministerkonferenz scheint sich – mit einiger Mühe und ein paar Rückfällen – zum Schrittmacher der überfälligen Modernisierung zu entwickeln. An die Stelle kleinteiliger Regelungen tritt mehr und mehr strategische Orientierung. Dafür stehen Bildungsberichterstattung, internationaler Vergleich, Bildungsstandards, aber auch die Einführung von Schulprogrammen, von Schulinspektion oder frühzeitiger Diagnostik und Förderung.

Aber Vorsicht: Es gibt noch immer deutliche Probleme. Mit den Ergebnissen der PISA-Studie 2001 ließen sich erstmals auf einer breiten Datenbasis gravierende sozial bedingte Ungleichheiten nachweisen. Keinem Teilnehmerland ist es bisher gelungen, den Kompetenzerwerb im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften von Merkmalen der sozialen Herkunft zu entkoppeln. Allerdings zeigen die Daten auch, dass es den Ländern unterschiedlich gut gelingt, mit diesem Problem umzugehen. In Deutschland sind die Leistungsunterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft nach wie vor besonders groß; sie beginnen früh und wachsen mit zunehmendem Alter. Auffallend ist auch, dass die Eingliederung von Zuwanderern in das Bildungssystem selbst in der zweiten Generation hinter den Integrationserfolgen anderer Länder deutlich zurücksteht.

Für Deutschland ist seit 40 Jahren eine politische Unentschiedenheit gegenüber Zuwanderung kennzeichnend. Damit wurde im parteipolitischen Gezänk eine nationale Aufgabe vernachlässigt – und das blieb nicht ohne bildungspolitische Folgen. Auch wenn sich in den jüngsten PISA-Ergebnissen ein genereller Trend zur Verbesserung abzeichnet, sind die noch bestehenden Probleme sehr groß.

Wo wird die soziale Durchlässigkeit behindert?

Bereits in den 1960er-Jahren wurde in Deutschland eine Diskussion über soziale Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung geführt. Das in mehrere Schulformen differenzierte Schulsystem mit seiner kaum vorhandenen Durchlässigkeit wurde als Problemzone ausgemacht und darin die Ursache für eine mangelnde Ausschöpfung von Begabungen und für die Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten gesehen. An die in der Folgezeit initiierten Bildungsreformen, wie die Angleichung der Curricula über Schulformen hinweg, die partielle Harmonisierung der Stundentafeln, die Landschul-, Hauptschul- und Gesamtschulreform, aber auch an die Reintegration von Sonderschülern in die Regelschule, wurde immer auch die Hoffnung auf sozialen Ausgleich geknüpft.

Doch trotz der expansiven Entwicklung des Bildungssystems im 20. Jahrhundert erwiesen sich die sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs als außerordentlich zäh. Bildungs- und Sozialforscher machten wiederholt darauf aufmerksam, dass soziale Ungleichheit im Bildungssystem außerordentlich beständig ist.

Die Frage, warum und wie soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen, wurde lange Zeit nur am Rande thematisiert. Viele Untersuchungen sowohl auf

nationaler als auch auf internationaler Ebene beschränkten sich auf eine reine Situationsbeschreibung. Auf die Frage des wo wird gern schnell das strukturelle Gefüge des Bildungssystems als Hauptgrund ausgemacht. Aber ist das wirklich so?

In der Bundesrepublik steht der frühe Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule im Blickpunkt der Diskussion. Die Kultusministerkonferenz hatte bereits in den 1960er-Jahren den Beschluss gefasst, dass die Empfehlung der Grundschule für den Übergang auf eine weiterführende Schule ausschließlich nach der Bildungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu treffen ist – unabhängig von sozialen Merkmalen wie Stand und Vermögen der Eltern.

Mit der Studie *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, die am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt wird, liegen erstmals bundesweit repräsentative Daten für den Übergang in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems vor, einem der bedeutendsten Übergänge in der Bildungsbiografie eines Heranwachsenden.

In dieser Studie wurde zusätzlich zu den Leistungen in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auch ein breiter Kranz an Variablen zur Analyse des familiären Entscheidungsprozesses erfasst. Damit lassen sich Hinweise gewinnen, wie Merkmale sozialer Herkunft an den Übergangsschwellen wirksam werden, wie groß deren Effekte sind und wie man den sozialen Disparitäten möglicherweise begegnen kann.

Bildungsforscher und Sozialwissenschaftler interessiert in diesem Zusammenhang, in welcher Weise die soziale Herkunft wirkt: Schlägt sich die soziale Herkunft direkt in messbaren Leistungs- und Kompetenzunterschieden nieder, die zum Beispiel auf Unterschieden in der elterlichen Betreuung und Unterstützung beruhen (primäre soziale Disparitäten)? Oder sind es eher bildungs- und sozialschichtabhängige Bildungserwartungen und -entscheidungen der Eltern, die zu einer sozial selektiven Bildungsbeteiligung führen (sekundäre soziale Disparitäten)? Während die primären Disparitäten durchaus mit Vorstellungen der leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit vereinbar sind, verletzen die sekundären Disparitäten in besonderer Weise das Gerechtigkeitsempfinden, da durch sie neue und zusätzliche Unterschiede der Bildungsbeteiligung entstehen, die von Begabung und Leistung unabhängig sind.

Leider zeigt sich noch immer, dass soziale Gerechtigkeit beim Bildungsübergang nicht der Praxis entspricht: Kinder unterer Sozialschichten werden systematisch am

Übergang in die Sekundarstufe I benachteiligt. Das wird etwa daran deutlich, dass Jugendliche aus der Oberschicht ungefähr dreimal so hohe Chancen haben, ein Gymnasium anstelle einer Realschule zu besuchen wie Jugendliche aus Arbeiterfamilien – und zwar auch dann, wenn man nur Schülerinnen und Schüler mit gleicher Begabung und gleichen Fachleistungen vergleicht.

Die Erwartungen, die Eltern an den Schulabschluss ihrer Kinder haben, sind auch in Deutschland stetig gestiegen. In den vergangenen zehn Jahren haben sich der mittlere Schulabschluss und die Hochschulreife zu gleich prominenten Wünschen entwickelt. Dennoch unterscheiden sich die Schulabschlusswünsche erheblich je nach Berufs- und Bildungshintergrund der Eltern: Während nur ein Viertel der Eltern mit Hauptschulabschluss für ihre Kinder das Abitur erhofft, wünschen sich dies fast drei Viertel der Eltern mit Hochschulreife. Sozialschichtspezifische Erwartungen und Kosten-Nutzen-Abwägungen scheinen der Entscheidung der Eltern zugrunde zu liegen. Nach welchen Kriterien Eltern konkret entscheiden und wie sie diese gewichten, wird die Übergangs-Studie beantworten. Interessant erscheint schon jetzt, dass die Lehrerempfehlung sozial gerechter ist als die Elternentscheidung.

Sind Schüler erst einmal in eine bestimmte Schulform übergewechselt, scheint ihre soziale Herkunft praktisch keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung von der 7. bis zur 10. Jahrgangsstufe zu haben. Dieser im Rahmen der Längsschnittstudie *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (BIJU) gewonnene Befund deckt sich auch mit Ergebnissen US-amerikanischer Studien. Vielmehr scheint mit der entscheidenden Weichenstellung für den Besuch einer Hauptschule, Realschule oder des Gymnasiums der Grad des Bildungserfolgs oder Misserfolgs vorherbestimmt – unabhängig von den individuellen intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler.

Der empirische Nachweis für die Existenz solcher schulformspezifischer Lern- und Entwicklungsmilieus konnte in verschiedenen Studien erbracht werden. Demnach lassen sich unterschiedliche Lernzuwächse in den verschiedenen Schulformen identifizieren, die damit indirekt zu einer Ausweitung sozialer Ungleichheit führen. Aber worauf beruht dieser Schereneffekt?

Es scheint mehrere Erklärungsansätze zu geben: Unterschiede in den individuellen Lernvoraussetzungen



der Schüler (individueller Effekt), Unterschiede in der leistungsmäßigen, sozialen und kulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft (Kompositionseffekt) sowie Unterschiede in Form unterschiedlicher Stundentafeln, Lehrpläne, Unterrichtskulturen und unterschiedlicher Qualifikationen der Lehrkräfte (institutionelle Effekte).

Wenn nicht primär die Schule soziale Ungleichheit erzeugt, wie sieht

es dann mit dem Einfluss der Eltern aus? In den USA haben Langzeitstudien gezeigt, dass soziale Ungleichheit vor allem in den langen Sommerferien entsteht. In dieser Zeit geht die Leistungsentwicklung auseinander, während sie in der Schulzeit weitgehend parallel verläuft. Nicht primär die Schule, sondern Familie und Nachbarschaft scheinen die soziale Ungleichheit zu erzeugen.

Sommerncamp kompensiert Benachteiligung

Dass dies ebenso auf Deutschland zutrifft, legt eine neue Untersuchung des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung nahe: Auch die relativ kurzen Sommerferien tragen zu sozialen und ethnischen Unterschieden in der Lesekompetenz von Grundschülerinnen und -schülern bei. Die Leistungsschere öffnet sich in der schulfreien Zeit – Kinder unterer sozialer Schichten und mit Migrationshintergrund fallen im Leistungsniveau im Vergleich zu Kindern aus privilegierten Elternhäusern oder Kindern ohne Migrationshintergrund zurück.

Das muss nicht so sein. In Bremen konnte ein von der Jacobs-Stiftung finanziertes Sommerncamp des Berliner Max-Planck-Instituts zeigen, dass man Erholung, sprachliche Schulung im Theaterspiel und tägliche Deutschkurse erfolgreich miteinander verbinden kann. Die Belohnung sind glänzende Augen begeisterter Kinder und eine nachhaltige Verbesserung der Sprachkompetenz. In solchen Ferien vergrößern sich soziale Unterschiede nicht. Hier wird Benachteiligung kompensiert. Bremen hat an vielen Orten Nachfolger gefunden. Dass Sommerncamps inzwischen nicht ein selbstverständliches Angebot in allen größeren Kommunen und Landkreisen sind, zeigt, wie lang der Weg von der Erkenntnis zum politisch und zivilgesellschaftlich verantwortungsbewussten Handeln ist.

Dass frühe Förderung nicht nur bildungspolitisch richtig, sondern auch volkswirtschaftlich sinnvoll ist, belegen die Ergebnisse bildungsökonomischer Untersuchungen. Der Ökonom und Nobelpreisträger Jim Heckman hat

kürzlich auf der Grundlage experimenteller Langzeitstudien, die jetzt über 40 Jahre laufen, zeigen können, dass frühe Familienförderung und gute Betreuungs- und Bildungsmöglichkeiten individuelle und volkswirtschaftliche Erträge erbringen, die ein Vielfaches über den Investitionskosten liegen. Dabei nimmt der Grenznutzen von Fördermaßnahmen mit zunehmendem Alter ab. Nach Heckmans Befunden liegt eine kritische Schwelle im Alter von sieben bis acht Jahren. Spätere Förderprogramme können durchaus wirken; ihre Kosten liegen dann jedoch in der Regel über den langfristigen Gesamterträgen. Auch wenn keine Gesellschaft auf späte Förderung benachteiligter Gruppen verzichten kann, muss doch die Leitlinie lauten: früh intervenieren statt später reparieren.



Reparaturprogramme sind zu teuer

In Deutschland bevorzugt man dennoch den Reparaturbetrieb, wie die seit Jahren steigenden Neuzugänge in das sogenannte Übergangssystem zeigen. Der Sammelbegriff Übergangssystem meint die unterschiedlichsten, meist kurzfristigen Bildungsangebote, die nach dem Schulabschluss den Übergang in eine ordentliche Berufsausbildung erleichtern sollen. Die Zahl junger Menschen in einer solchen Maßnahme ist in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen – sie setzt sich zusammen sowohl aus qualifizierten Jugendlichen, die keinen adäquaten Ausbildungsplatz erhalten, als auch aus Jugendlichen, denen die individuellen Voraussetzungen für die Aufnahme einer qualifizierten zukunftsfähigen Berufsausbildung fehlen.

Gerade die letzte Gruppe wächst kontinuierlich. Eine solche Qualifizierungslücke tritt auf, wenn in modernen wissensbasierten Ökonomien die Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für niedrig qualifizierte Jugendliche sinken und die Allgemeinbildende Schule die für eine anspruchsvolle Berufsausbildung notwendigen Basisqualifikationen bei einem erheblichen Teil der nachwachsenden Generation nicht hinreichend vermitteln kann. In Deutschland ist diese Risikogruppe, die Mindeststandards in den kulturellen Basisfähigkeiten und der Lernmotivation unterschreitet, mit etwa 20 Prozent eines Altersjahrgangs viel zu hoch. Die Bildungsangebote des Übergangssystems bessern wahrscheinlich wirksamer nach als vielfach angenommen, aber sie sind extrem teuer. Dies gilt im Prinzip für alle Reparaturprogramme.

Trotz des zu beobachtenden positiven Trends – steigendes Leistungsniveau, mehr Jugendliche erreichen das für eine Berufsausbildung notwendige Qualifikationsniveau, etwas geringere Kopplung des Kompetenzerwerbs an die soziale Herkunft – lässt das deutsche Bildungssystem noch immer deutliche Problemzonen erkennen.

In ihrer Rede zum 60. Jahrestag der Währungsreform entwarf Bundeskanzlerin Angela Merkel die Vision einer Bildungsrepublik Deutschland: Wohlstand für alle heiße heute Bildung für alle. Die Kanzlerin erklärte Bildung zur Chefsache. Eine Erklärung ohne Zuständigkeit? Im Prinzip ja, denn alle wichtigen Zuständigkeiten für Bildungsfragen liegen bei den Ländern, Kommunen, freien Wohlfahrtsträgern und den Sozialpartnern. Die Föderalismusreform, die nach einigem Streit innerhalb und zwischen den Parteien umgesetzt wurde, hat die Zuständigkeiten noch einmal entmischt und geklärt: Bildung bleibt im Großen und Ganzen Ländersache. Der Bund ist der wichtigste Partner der Forschungsförderung und er unterhält einen kostspieligen Reparaturbetrieb – dort, wo die für die Schule zuständigen Länder und die Betriebe versagen: am Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung.

Die hohen Erwartungen an den Bildungsgipfel der Kanzlerin hinsichtlich konkreter Maßnahmen konnten vor diesem Hintergrund nur enttäuscht werden. Dennoch scheinen Bildungsreise und Bildungsgipfel Teil einer offensichtlich wohlüberlegten Strategie, Bildung tatsächlich zur Chefsache zu machen – nämlich zur Sache der Ministerpräsidenten. Erst wenn in den Kabinetten der Landesregierungen die Brisanz des Bildungsthemas verstanden ist und die Ministerpräsidenten für die Sache einstehen, wird es zu ressortübergreifenden Anstrengungen kommen, für die man auch eine Kooperation mit dem Bund verabreden kann. Es bleibt abzuwarten, ob und wann dies gelingt.

JÜRGEN BAUMERT ist Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Der allgemeinen Öffentlichkeit wurde er vor allem durch die PISA-Studie bekannt, deren erste Erhebungswelle er in Deutschland leitete. Baumert ist Mitherausgeber des Reports Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, eines Standardwerks des deutschen Bildungswesens. KAI MAAZ ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.