

4

2 0 1 3

Öffnung der Bildungswege

Claudia Schuchart

Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen
in der Sekundarstufe II

Steffen Schindler

Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich und die
Entwicklung sozialer Disparitäten in den Studierquoten

**Gunther Dahm/Caroline Kamm/Christian Kerst/Alexander Otto/
Andrä Wolter**

„Stille Revolution?“ Der Hochschulzugang für
nicht-traditionelle Studierende im Umbruch

Weiterer Beitrag

Sebastian Dippelhofer

Politisch-demokratische Bildung in der Schule im Urteil
von Lehramtsstudierenden

Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge

Peter Zedler

Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische
Bildungsforschung – Teil 2

INHALT

EDITORIAL

Bericht der Redaktion..... 341

Kathrin Dederling/Hans-Werner Fuchs

Editorial zum Schwerpunktthema:

Öffnung der Bildungswege..... 342

ÖFFNUNG DER BILDUNGSWEGE

Claudia Schuchart

Kein Abschluss ohne Anschluss?

Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit

von Bildungswegen in der Sekundarstufe II 345

Steffen Schindler

Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich und die Entwicklung

sozialer Disparitäten in den Studierquoten..... 364

Gunther Dahm/Caroline Kamm/Christian Kerst/Alexander Otto/Andrä Wolter

„Stille Revolution?“

Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch..... 382

WEITERER BEITRAG

Sebastian Dippelhofer

Politisch-demokratische Bildung in der Schule im Urteil

von Lehramtsstudierenden

Empirische Befunde einer PH-Studie..... 402

BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

Peter Zedler

Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung

Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses, Teil 2 415

REZENSIONEN 434

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

1

2014

Vorschau

Themenschwerpunkt: Schule und Jugendhilfe

In Deutschland hat die historische Entwicklung dazu geführt, dass der gesellschaftliche Bildungsauftrag in der öffentlichen Wahrnehmung primär mit der Institution Schule assoziiert wird. In den letzten Jahren wird allerdings zunehmend deutlich, dass ein auf schulische Bildung verkürztes Bildungsverständnis nicht ausreicht, um allen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Das Themenheft geht daher von einem weiten Bildungsbegriff aus, der den Beitrag der Jugendhilfe zum Bildungsgeschehen einbezieht und vor diesem Hintergrund auch die Kooperation von Schule und Jugendhilfe thematisiert. Dabei werden unterschiedliche Entwicklungen von Schulsozialarbeit, aber auch das spezifische Verhältnis von Schule und Jugendhilfe in Deutschland im Vergleich zu Institutionalisierungsformen in anderen Ländern einbezogen. Auch wenn bislang in Deutschland die Bildungsaufgaben von Schule und Jugendhilfe eher arbeitsteilig gedacht werden, so zeigt sich selbst aus verfassungsrechtlicher Sicht, dass dies nicht unbedingt so sein muss. Erste Ansätze im Rahmen kommunaler Netzwerkkordinierung und regionaler Bildungslandschaften sowie in Fortbildungskonzepten zeigen, dass sich in Deutschland neue Formen einer Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe entwickeln.

Heft 1/2014 erscheint im Februar.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

News from the Editorial Staff 341

Kathrin Dederling/Hans-Werner Fuchs

Editorial to the Focus Topic:

Opening of Education Pathways 342

OPENING OF EDUCATION PATHWAYS

Claudia Schuchart

No School Leaving Certificate without Follow-Up?

Permeability and Comparability of Education Pathways in Secondary Schools 345

Steffen Schindler

Opening Processes in Secondary Education and the Development of Social

Disparities in the Transition to Higher Education 364

Gunther Dahm/Caroline Kamm/Christian Kerst/Alexander Otto/Andrä Wolter

“Silent Revolution?”

The Changing Access to Higher Education for Non-Traditional
Students in Germany 382

FURTHER ARTICLE

Sebastian Dippelhofer

**Political and Democratic Education at School According to
Student Teachers’ Assessments**

Empirical Results of a Survey at a University of Education 402

EDUCATIONAL RESEARCH – DISCIPLINARY APPROACHES

Peter Zedler

General Educational Science and Empirical Educational Research

Lines of Development of an Occasionally Difficult Relationship, Part 2..... 415

REVIEWS 434

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

1

2014

Preview

Focus Topic: Schools and Youth Welfare Services

In Germany, the historical development has resulted in the public perception that the educational mandate of the society is primarily associated with schools as institutions. During the last years, however, it has become more and more obvious that a shortened understanding of education is not sufficient to enable all children and adolescents to participate in our society. Hence, the focus topic emanates from a broad understanding of education, which includes the contribution of youth welfare to education processes and broaches the issue of schools and youth welfare services against this background. Thus different developments of social work at school are discussed, but also the specific relationship between schools and youth welfare services in Germany, which is compared to different forms of institutionalization in other countries. Even though the educational functions of schools and of youth welfare systems have so far been mostly considered as based on the division of labor, even in terms of constitutional law it has become apparent that there is no necessity in it. Beginnings in the context of local network coordination and regional education landscapes as well as in training concepts show that new forms of cooperation between schools and youth welfare services are emerging in Germany.

Issue 1/2014 will be out in February.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Bericht der Redaktion 4/2013

News from the Editorial Staff

Begrüßung von Götz Bieber als neues Redaktionsmitglied

Wir freuen uns, Dr. Götz Bieber als neues Redaktionsmitglied begrüßen zu können. Er ist seit November 2011 Direktor des Landesinstitutes für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Götz Bieber absolvierte ein Studium zum Diplomlehrer für Chemie und Mathematik und arbeitete als Lehrer in Berlin und Leipzig. 1987 promovierte er an der PH Potsdam im Bereich „Methodik des Chemieunterrichts“; anschließend war er dort wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich „Methodik des Mathematikunterrichts“. 1991 wechselte er an das neu gegründete Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (später Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg) als pädagogischer Referent für Mathematik, informationstechnische Bildung, Naturwissenschaften. Zu seinen länderübergreifenden Tätigkeiten zählen u.a. die Leitung von Modellversuchen wie „Praxis integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung“ sowie der SINUS-Modellversuche („Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“) im Land Brandenburg, 1993-1996 sowie 2003-2008 die Mitarbeit im Sachverständigenrat bzw. wissenschaftlichen Beirat des Institutes für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel im Auftrag des Landes Brandenburg, die Mitarbeit in der nationalen Expertengruppe von PISA 2000 sowie die stellvertretende Leitung der Fachgruppe Mathematik zur Entwicklung der Standards für den mittleren Schulabschluss im Auftrag der Kultusministerkonferenz. Mit der Umstrukturierung im Landesinstitut 2004 übernahm Dr. Götz Bieber die Leitung der Abteilung „Schulentwicklung und Evaluation“. 2007 wurde ihm mit der Gründung des Landesinstitutes für Schule und Medien Berlin-Brandenburg die Leitung der Abteilung „Medien und Controlling“ übertragen. Von 2009 bis 2011 war er Leiter des Referates Lehrerbildung, Qualifizierung des Schul- und Schulaufsichtsdienstes, Fachaufsicht LaLeb (Landesinstitut für Lehrerbildung) und LISUM am Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

EDITORIAL

Editorial zum Schwerpunktthema: Öffnung der Bildungswege

Editorial to the Focus Topic: Opening of Education Pathways

Bereits seit mehr als zweihundert Jahren werden der Aufbau und die Weiterentwicklung des modernen Bildungswesens von dem Postulat begleitet, dass primär Leistung und nicht Herkunft ausschlaggebend sein soll für die Stellung des Menschen in der Gesellschaft. Damit verbunden wird die Auffassung, dass diese Leistung im Lebenslauf zunächst in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen erbracht werden müsse. In Staaten, die sich als demokratisch und sozial verstehen, wird prinzipiell von allen relevanten politischen Kräften das Ziel verfolgt, über eine entsprechende strukturelle und rechtliche Verfasstheit des Bildungswesens für alle Gesellschaftsmitglieder chancengerechte Zugänge auch zu hohen und höchsten Bildungseinrichtungen und deren Berechtigungssystem zu schaffen. Hierzu zählt auch, Durchlässigkeit zwischen Bildungseinrichtungen und Bildungswegen zu gewähren, um Übergänge – und damit im günstigen Falle auch Aufstiege – im Bildungswesen zu ermöglichen. Die Bemühungen um die Gewährleistung und Erweiterung chancengleicher Zugänge zu Bildung sind kontinuierlich erforderlich und auf Dauer zu stellen; dies ist insbesondere angesichts verbreiteter gesellschaftlicher Tendenzen zur sozialen Abschottung wichtig, die darauf abzielen, einen jeweils erlangten – oder ererbten – Status zu sichern.

Vor dem Hintergrund eines so verstandenen Bestrebens, das Chancengleichheitspostulat zu verwirklichen, lässt sich die Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen als charakteristisches Strukturprinzip auch des deutschen Bildungssystems beschreiben. In den letzten Jahren sind bildungspolitische Bemühungen zu beobachten, das theoretisch geltende Prinzip an aktuelle gesellschaftliche wie ökonomische Bedingungen und die Bedürfnisse sich verändernder Lebens- und Berufsbiografien anzupassen. So gibt es u.a. in einigen Bundesländern Bestrebungen, die Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen weiter auszubauen und Übergänge – etwa vom Primar- zum Sekundarbereich – besser zu begleiten. Auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Ausweitung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte aus dem Jahr 2009 kann in diesem Kontext erwähnt werden.

An diesen Tendenzen setzen die Beiträge des Themenschwerpunkts an. Claudia Schuchart fokussiert die Öffnung der Bildungswege an einer wichtigen (Gelenk-) Stelle des Bildungssystems: Im Mittelpunkt ihres Beitrags steht der nachträgliche Erwerb von Schulabschlüssen im Sekundarbereich. Ausgehend von empirisch belegten Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Bildungsgänge am Ende der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe hinterfragt Claudia Schuchart kritisch, inwiefern gleichnamige Abschlüsse, die in unterschiedlichen Bildungsgängen erworben wurden, überhaupt vergleichbar sein können. Dazu richtet sie die Aufmerksamkeit auf die Lern- und Leistungsbedingungen in Schularten und Bildungsgängen, die in Nordrhein-Westfalen zu gleichnamigen Abschlüssen führen. Formale Merkmale (z.B. der Stundenumfang), Lehrvoraussetzungen von Lehrkräften und Zusammensetzungen der Schülerschaft unterzieht sie so auf der Basis von Daten aus der amtlichen Statistik einem systematischen Vergleich. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Bildungsgänge, die zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife führen, ähnliche formale Merkmale aufweisen und dass in allen Merkmalen deutliche Differenzen zu Schularten bestehen, die zur Fachhochschulreife führen. Bei Bildungsgängen, die zum mittleren Schulabschluss führen, finden sich formale Differenzen vor allem zwischen allgemein bildenden und berufsbildenden Bildungsgängen. Die Durchlässigkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe – so das Resümee der Autorin – müsse deshalb kritisch betrachtet werden.

Steffen Schindler analysiert im Längsschnitt den Übergang vom Sekundar- zum Hochschulbereich vor allem auf der Basis von HIS-Studienberechtigten-Befragungen. Er beleuchtet, inwiefern der generelle Trend eines Anstiegs der Studierendenzahlen auch mit einem Abbau sozialer Disparitäten in den Studierquoten einhergegangen ist. Konkret geht es um die Frage, ob die seit den 1970er-Jahren wahrnehmbaren Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich zu einer Verringerung der sozialen Selektion beim Zugang zur Hochschulbildung und bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums geführt haben oder ob es zu einer Perpetuierung von Ungleichheiten gekommen ist. Im Ergebnis zeigt er, dass sich im Untersuchungszeitraum zwar ein Abbau sozialer Selektivität beim Erwerb von Berechtigungen zum Hochschulstudium erkennen lässt. Der seit den 1980er-Jahren insgesamt feststellbare Rückgang der Studierquoten falle aber umso stärker aus, je niedriger das formale Bildungsniveau der Eltern der Studienberechtigten sei. Diese wieder steigende Disparität beim Hochschulbesuch verstärke die Tendenz zu sozialer Ungleichheit, zumal angenommen werden könne, dass hohe Einkommenschancen, relativer Schutz vor Arbeitslosigkeit und eine insgesamt günstige Lebensperspektive in einem engen Zusammenhang mit dem Niveau des jeweils erreichten (Berufs-)Bildungsabschlusses stehen.

Gunther Dahm, Caroline Kamm, Christian Kerst, Alexander Otto und Andrä Wolter schließlich betrachten den Hochschulbereich – und zwar unter der Perspektive der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und des

Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung, der sich derzeit im Umbruch befindet. Die Öffnung der Hochschule für diese als „nicht-traditionell“ bezeichneten Studierenden beleuchten sie, indem sie auf bildungs- und arbeitsmarktpolitische Hintergründe (u.a. Chancengleichheit, Fachkräftemangel), bildungspolitische Maßnahmen (z.B. zur Unterstützung der Studienorganisation) und hochschulrechtliche Entwicklungen (z.B. den KMK-Beschluss zur Öffnung des Hochschulzugangs von 2009) eingehen. Unter Rekurs auf die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes analysieren sie, in welchem Umfang die Zielgruppe die bestehenden Möglichkeiten nutzt und ob die Anzahl der nicht-traditionellen Studienanfänger und -anfängerinnen in den vergangenen Jahren gestiegen ist. Im Ergebnis konstatieren sie hier – gemessen am niedrigen Ausgangsniveau – einen deutlichen Anstieg von Zahl und Anteil dieser Studierendengruppe. Ihre Befunde weisen zudem darauf hin, dass sich diese Gruppe deutlich häufiger für Hochschulen in privater Trägerschaft, Fachhochschulen und Fernstudiengänge sowie ausbildungs- bzw. berufsaffine Studiengänge bzw. Studiengänge aus den Wirtschaft- und Sozialwissenschaften entscheidet als die Gruppe der traditionellen Studierenden. Aufgrund ihrer wachsenden hochschulpolitischen Bedeutung werden die nicht-traditionellen Studierenden – so die Einschätzung der Autorin und der Autoren – in Zukunft eine wichtige Rolle in der empirischen Hochschul- und Weiterbildungsforschung spielen.

Kathrin Dederling/Hans-Werner Fuchs

Claudia Schuchart

Kein Abschluss ohne Anschluss?

Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe II

Zusammenfassung

Im deutschen Bildungssystem gibt es für Jugendliche und Erwachsene eine Vielfalt von Wegen, schulische Abschlüsse oder Zugangsberechtigungen nachzuholen. Diese werden zunächst differenziert geschildert und hinsichtlich ihrer quantitativen Bedeutsamkeit beschrieben. Ausgehend von der Beobachtung, dass Schüler und Schülerinnen mit gleichen Schulabschlüssen deutliche schulartspezifische Leistungsdifferenzen aufweisen, wird die Frage verfolgt, inwieweit schulartspezifische Lehr- und Lernbedingungen vorliegen, die einen Teil dieser Differenzen erklären könnten. Betrachtet werden Zugangs- und Vergabebedingungen, der Stundenumfang, der Anteil von Lehrkräften, die mit Fakultas unterrichten, sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft. Insgesamt wird deutlich, dass die günstigsten Bedingungen jeweils an Realschulen und Gymnasien herrschen, die traditionell zur Studienberechtigung bzw. zum mittleren Abschluss führen.

Schlüsselwörter: Durchlässigkeit, Vergleichbarkeit, Übergänge, Aufstiegsmobilität, Schullaufbahnen, Allgemeinbildung, berufliche Bildung

No School Leaving Certificate without Follow-Up?

Permeability and Comparability of Education Pathways in Secondary Schools

Abstract

In the German educational system, there exist a huge variety of pathways to the acquisition of school leaving certificates or admission qualifications. Firstly, these pathways and their quantitative significance are described in detail. Based on the fact that the achievement of students with the same school leaving certificates is heavily influenced by the school type by which the certificate has been awarded, the question is raised whether

school type-specific learning and teaching conditions exist which might explain those differences. To answer this question, access conditions to school pathways, awarding conditions of certificates, opportunities to learn, the professional qualification of teachers, and the composition of students are considered. The findings show that the most favorable conditions exist at school types, which traditionally lead to the general certificate of secondary education (level I) or to the general certificate of access to higher education.

Keywords: permeability, comparability, transitions, mobility, school career, general education, vocational education

1. Einleitung

Mit Slogans wie „Kein Abschluss ohne Anschluss“ versuchen Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg, die Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen auszubauen und Übergänge besser zu begleiten. Unabhängig von diesen politischen Postulaten zeigen eine Reihe von Arbeiten zum Übergang auf die Sekundarschularten nach der Grundschule, wie wichtig spätere Möglichkeiten zur Korrektur von Bildungswegen sind: Lehrerempfehlungen beruhen auf Noten. Diese ermöglichen keine objektiven Vergleiche zwischen Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Klassen oder Schulen. Sie sind darüber hinaus durch Urteilsfehler (vgl. z.B. Birkel 2005) und die Klassenzusammensetzung (vgl. z.B. Südkamp/Möller 2009) verzerrt. Dies bedeutet u.a., dass Schülerinnen und Schüler mit gleichen Testleistungen alle Arten von Schulartempfehlungen erhalten können (vgl. Bos u.a. 2004). Zudem entscheiden Eltern in Orientierung an schichtspezifischen Kosten-Nutzenkalkulationen, was zur Folge haben kann, dass Eltern aus unteren Herkunftsgruppen selbst beim Vorliegen von Gymnasialempfehlungen eine Entscheidung gegen das Gymnasium treffen (vgl. Ditton/Krüsken 2006). Zudem können unvorhergesehene individuelle Leistungsentwicklungen in der Sekundarstufe eine anspruchshöhere Bildungslaufbahn, als zunächst vorhergesehen, wünschenswert erscheinen lassen. Der Nutzen höherer schulischer Abschlüsse zeigt sich in besseren Chancen hinsichtlich der Einmündung in eine duale Ausbildung (vgl. Beicht/Eberhard 2013), einem geringeren Arbeitslosigkeitsrisiko und einem höheren beruflichen Einkommen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Im deutschen Bildungssystem gibt es für Jugendliche und Erwachsene eine Vielfalt von Wegen, schulische Abschlüsse nachzuholen oder Zugangsberechtigungen zu erwerben.¹ Die Betrachtung alternativ erworbener Abschlüsse erfolgt jedoch meist

1 Die wissenschaftliche Erforschung dieser Möglichkeiten wurde lange vernachlässigt. Dies wurde u.a. durch eine mangelnde Datenbasis verursacht; so ermöglichen Studien wie das Sozioökonomische Panel (SOEP), die ALLBUS-Untersuchungen oder die Mikrozensus keine oder nur eine unzureichende Differenzierung der unterschiedlichen Wege des Abschlusserwerbs. Differenzierte Analysen wurden erst durch die Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts ermöglicht; allerdings sind die Fallzahlen für die einzelnen Kohorten relativ gering

mit einer Fokussierung auf bestimmte Bildungswege, z.B. den Erwerb des mittleren Abschlusses an Haupt- und Realschulen (vgl. z.B. Schuchart 2007) oder den Erwerb des Abiturs an Gymnasien und Fachgymnasien (vgl. z.B. Trautwein u.a. 2006). Ein erstes Anliegen dieses Beitrags ist es daher, einen Überblick über die Gesamtheit alternativer Wege zum Erwerb schulischer Abschlüsse bzw. Berechtigungen und unter Nutzung amtlicher Statistiken einen Einblick in ihre aktuelle quantitative Bedeutsamkeit zu geben (*Abschnitt 2*).

Die folgenden Abschnitte konzentrieren sich auf Bildungswege, auf denen schulische Abschlüsse noch während der Sekundarstufe II erworben werden können. Unabhängig von der Art ihres Erwerbs stellen Abschlüsse Berechtigungen für anschließende schulische oder akademische Bildungs- und Ausbildungswege dar. In *Abschnitt 3* wird vor diesem Hintergrund die Frage aufgeworfen, inwieweit gleiche schulische Abschlüsse hinsichtlich der damit verbundenen schulischen Grundkompetenzen auch vergleichbar sind. Dazu werden Ergebnisse aus den Leistungsvergleichsstudien aus Hamburg und Baden-Württemberg (TOSCA, LAU, KESS, ULME)² genutzt. Die deutlichen Differenzen in den Grundkompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit gleichen, aber unterschiedlich erworbenen Abschlüssen führen in *Abschnitt 4* zu der Frage, inwieweit diese bereits durch schulartspezifische Unterschiede bedingt sein können, die damit den Rahmen für die Handlungsmöglichkeiten von Schulen und Individuen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern) vorgeben. Verwendet werden hier am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) die Schul- und Ausbildungsverordnungen, amtliche Statistiken sowie die Lehrerdaten der Chan.ge-Studie³. In *Abschnitt 5* wird diskutiert, was diese Befunde für die schulischen und beruflichen Anschlussmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen mit nachgeholten Abschlüssen bedeuten können.

(vgl. z.B. Henz 1997). Genauere Informationen zur Schulkarriere wurden auch in neueren Studien mit längsschnittlichem Design erhoben, so z.B. in der Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zu „Bildungswegen und Berufsbiografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule“, im Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI), in der Studienberechtigtenbefragung des Hochschulinformationszentrums (HIS) oder im Nationalen Bildungspanel (NEPS). Zudem ermöglichen die Untersuchungen TOSCA, LAU und ULME (siehe Fußnote 2) Kompetenzvergleiche von Schülern und Schülerinnen mit gleichem Abschlussziel, aber unterschiedlicher Schulformzugehörigkeit.

- 2 „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA); „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU); „Leistung, Motivation und Einstellungen zum Abschluss der Berufsschule“ (ULME); „Kompetenzen und Einstellungen von Schüler/innen an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe“ (KESS).
- 3 Chan.ge-Studie: Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe II: Eine Interventionsstudie zur Unterstützung der Studienabsicht. Vgl. URL: www.change.uni-wuppertal.de; Zugriffsdatum: 20.04.2013.

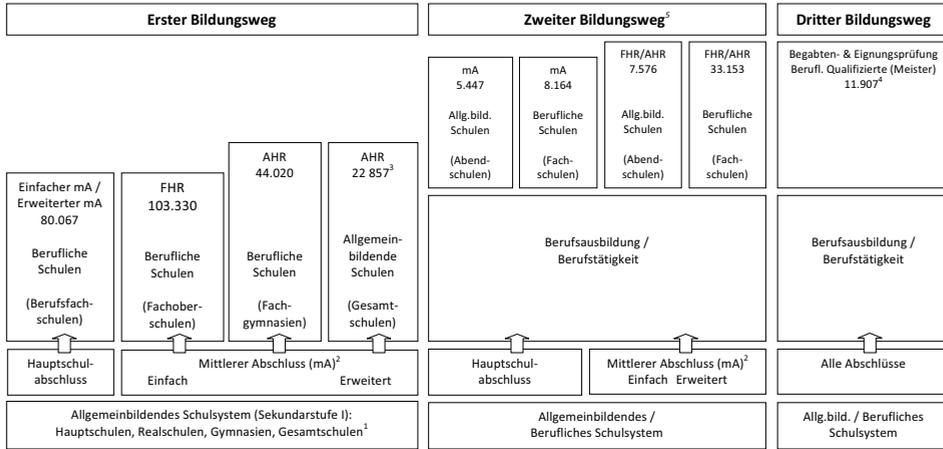
2. Nachholen von schulischen Abschlüssen und Berechtigungen

Eine Korrektur von Schullaufbahnen und Abschlusszielen ist im deutschen Schulsystem auf verschiedene Art und Weise möglich (vgl. Abbildung 1). Ein *Hauptschulabschluss* wird mit einem Ausbildungsabschluss zuerkannt (Dauer 2-3 Jahre) bzw. in beruflichen Bildungsgängen ohne Ausbildungsabschluss vergeben (1-2 Jahre). In den fünf Bundesländern, die zum Schuljahr 2012/13 noch eine Haupt- oder vergleichbare Schule anboten, kann der *mittlere Schulabschluss (mA)* noch an der Hauptschule erworben werden (meistens durch ein zusätzliches Schuljahr). Ein mittlerer Abschluss kann darüber hinaus in beruflichen Schulen mit einer Ausbildung (Dauer 2-3 Jahre) oder in Bildungsgängen ohne Ausbildungsabschluss erworben werden (Dauer 1-2 Jahre). Bei Vorliegen eines bestimmten Notendurchschnitts wird in den meisten Bundesländern mit dem mittleren Abschluss die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe vergeben (im Folgenden: erweiterter mittlerer Schulabschluss).

In allen Bundesländern kann die *allgemeine Hochschulreife (AHR)* auf beruflichen Schulen, hauptsächlich auf Fachgymnasien, erworben werden (vgl. zu den Rahmenbedingungen den Beschluss der Kultusministerkonferenz 1972, Stand 2006, Dauer 3-4 Jahre). Die *Fachhochschulreife (FHR)* kann in allen Bundesländern in vollzeitschulischen Bildungsgängen, z.B. an Fachoberschulen und Berufsfachschulen, oder auch im Rahmen einer dualen Ausbildung erworben werden (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz 1998, Stand 2001, Dauer 1-3 Jahre). Diesen bislang geschilderten Möglichkeiten ist gemeinsam, dass sie noch während des Besuchs der Sekundarstufe II ergriffen werden können, sie können also dem *ersten Bildungsweg* zugeordnet werden.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, einen schulischen Abschluss nach einer Berufsausbildung an Abendschulen oder – in vollzeitschulischer Form – an beruflichen Weiterbildungseinrichtungen wie der Berufsoberschule nachzuholen (*zweiter Bildungsweg*, Dauer HS: 1 Jahr, mA: 2 Jahre, FHR: 2-3 Jahre). Eine dritte Möglichkeit besteht darin, durch die Anerkennung beruflicher Aufstiegsfortbildungen (z.B. Meistertitel; vgl. KMK 2009) oder über die Begabten- bzw. Eignungsprüfung (vgl. Freitag 2012) eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten (*dritter Bildungsweg*). Eine Schülerin oder ein Schüler, die bzw. der das allgemein bildende Schulsystem mit einem Hauptschulabschluss verlässt, kann somit bis zur allgemeinen Hochschulreife gelangen. Im Vergleich zu einem Schüler oder einer Schülerin, der bzw. die nach der Grundschule gleich auf ein Gymnasium oder eine Gesamtschule übergegangen ist, kann dies im Rahmen des ersten Bildungswegs jedoch bis zu fünf Jahre länger dauern. Da der zweite wie auch der dritte Bildungsweg Berufsausbildung und Berufstätigkeit in der Regel voraussetzen, kann bis zum Erreichen der Berechtigungen im Einzelfall noch mehr Zeit vergehen.

Abb. 1 Möglichkeiten zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen/Absolventenzahlen im Schuljahr 2011/2012 (in Klammern Beispielschularten)



Erläuterungen: m.A. = mittlerer Abschluss, FHR = Fachhochschulreife, AHR = allgemeine Hochschulreife.

Anmerkungen. ¹ Hier wurde aus Platzgründen die Möglichkeit des Abgangs ohne Abschluss (N=49560) nicht zusätzlich mit aufgeführt. 32.688 Schüler und Schülerinnen erhielten einen Hauptschulabschluss auf beruflichen Schulen, vor allem in Teilzeitberufsschulen und im Berufsvorbereitungsjahr. ² 41.235 verließen die Hauptschule mit einem mittleren Abschluss (12,4% aller Schüler und Schülerinnen mit mittlerem Abschluss aus allgemein bildenden Schulen). ³ Die absoluten Zahlen beziehen sich auf die Schüler und Schülerinnen aus Hauptschulen, Realschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen in den Eingangsklassen der gymnasialen Oberstufe, da die ursprüngliche schulische Herkunft für die Absolventen und Absolventinnen nicht vorliegt. ⁴ Studienanfänger und -anfängerinnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2011 nach Berechnungen des CHE. Vgl. URL: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt>; Zugriffsdatum: 14.10.2013. ⁵ Hier wurde aus Platzgründen die Möglichkeit des Hauptschulerwerbs an Abendschulen nicht mit aufgeführt (N=2.260 Absolventen und Absolventinnen).

Quellen: Statistisches Bundesamt 2012a, 2012b

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Größenordnungen des alternativen Abschlusserwerbs im Schuljahr 2011/12. Insgesamt fast 12.000 Studienanfänger und -anfängerinnen (2,3 Prozent aller Studienanfänger und -anfängerinnen nach CHE-Berechnungen) erreichten den Hochschulzugang auf dem dritten Bildungsweg; 41.317 junge Erwachsene holten schulische Abschlüsse auf dem zweiten Bildungsweg nach; sogar 260.105 Schüler und Schülerinnen verließen berufliche Schulen im Rahmen des ersten Bildungswegs mit einem schulischen Abschluss, darunter 80.067 mit einem mittleren Abschluss und 147.350 mit einer Studienberechtigung. Zum Vergleich: Im selben Schuljahr verließen 819.761 Schülerinnen und Schüler allgemein bildende Schulen des ersten Bildungswegs mit einem Abschluss, davon 336.014 Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Abschluss (von denen 12 Prozent auf Hauptschulen vergeben wurden; siehe dazu auch Gaupp u.a. 2008, S. 29), 317.359 mit einer

Hochschulzugangsberechtigung. Eine eigene Auswertung der bundesweit repräsentativen BIBB-Übergangsstudie (Erhebungszeitpunkt 2006)⁴ zeigt, dass gut ein Drittel der Jugendlichen, deren erster Abschluss ein Haupt- oder Realschulabschluss war, bis zum 25. Lebensjahr einen höheren Abschluss nachholen. Dieser Anteil würde sich noch erhöhen, würde man ältere Personen befragen, da der Abschlusserwerb auf dem zweiten Bildungsweg bis zu diesem Zeitpunkt häufig noch nicht abgeschlossen ist. Abbildung 1 verdeutlicht, dass die Möglichkeit, im Rahmen des ersten Bildungswegs einen Abschluss nachzuholen, die quantitativ größte Bedeutung aufweist. *Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich aus diesem Grund auf diesen Bereich.*

3. Vergleichbarkeit als Problemstellung

Die Existenz eines beruflichen und eines allgemein bildenden Schulsystems ist in Deutschland mit einer langandauernden Diskussion zur Gleichwertigkeit schulischer und beruflicher Qualifikationen verbunden. Sie wird einerseits geführt um die Frage der Gleichstellung von (beruflichen und schulischen) Bildungsabschlüssen bezogen auf den Hochschulzugang und andererseits um die Frage der Verwertungsmöglichkeiten beruflicher und universitärer Qualifikationen im Kontext von Karrieremöglichkeiten (vgl. Ulrich 2001). Da allgemeine und berufliche Bildung aus sehr unterschiedlichen historischen, bildungstheoretischen und gesellschaftlichen Begründungs- und Verwendungszusammenhängen entstanden sind, muss die Begründung ihrer Gleichwertigkeit theoretisch (vgl. zu den Argumenten verschiedener Disziplinen Alexander/Pilz 2004) oder mit Bezug auf verallgemeinerbare Kompetenzstufen vorgenommen werden (vgl. den Deutschen Qualifikationsrahmen DQR; siehe dazu z.B. Stamm-Riemer u.a. 2008). Von dieser Diskussion sind die folgenden Ausführungen abzugrenzen.

So geht es hier nicht um eine Gegenüberstellung allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern um schulische Abschlüsse, die an unterschiedlichen Schularten (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Berufsfachschulen, Berufsschulen etc.) erworben werden können. Diese weisen überwiegend schulartunabhängige Bezeichnungen auf. Die Abschlussbezeichnungen „Allgemeine Hochschulreife“ oder „Fachhochschulreife“ sind für alle Schularten bundesweit gleich. Auch die Bezeichnung für den mittleren Schulabschluss wird in den meisten Bundesländern an allen Schularten gleich verwendet; liegen schulartspezifische Bezeichnungen vor (z.B. Baden-Württemberg: Realschulabschluss und Fachschulreife), wird auf ihre Gleichstellung in Gesetzen oder Verordnungen verwiesen. Sie stellen völlig unabhän-

4 BIBB-Übergangsstudie: Bildungswege und Berufsbiografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule. Bundesinstitut für Berufsbildung. Siehe für weitere Informationen URL: <http://www.bibb.de/de/wlk16029.htm>; Zugriffsdatum: 20.03.2013.

gig davon, auf welcher Schulart sie erworben wurden, *allgemeine*⁵ Berechtigungen für weitere Bildungswege zum Erwerb von schulischen Abschlüssen oder zur Aufnahme von schulberuflichen und universitären Ausbildungen dar. Sie dienen weiterhin als Qualifikationsausweise, die Bildungseinrichtungen, Ausbildungsbetrieben und Arbeitgebern ein bestimmtes Niveau an Fähigkeiten und Kompetenzen signalisieren. Damit liegt Gleichwertigkeit, im überwiegend auftretenden Fall gleicher (schulartunabhängiger) Bezeichnungen sogar Gleichartigkeit der an unterschiedlichen Schularten vergebenen mittleren Abschlüsse und Studienberechtigungen vor. Daraus ergibt sich die Erwartung, dass mit gleichen Abschlüssen auch vergleichbare schulische *Grundkompetenzen* erworben werden. Diese Erwartung geht über die mit der Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher und schulischer Bildung (z.B. hinsichtlich allgemeiner Menschenbildung, Studierfähigkeit; vgl. Bader 1997) verbundene hinaus und gilt ungeachtet der Tatsache, dass teilqualifizierende berufliche Schulen zusätzlich berufliche Grundkenntnisse vermitteln und einige schulische Fächer berufsfeldbezogen unterrichtet werden.

Im Folgenden soll daher geprüft werden, inwieweit Schüler und Schülerinnen mit gleichen schulischen Abschlüssen auch vergleichbare Grundkompetenzen aufweisen. Den vorliegenden Studien zu allgemein bildenden und beruflichen Bildungsgängen in Hamburg und Baden-Württemberg, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, kann entnommen werden: Am Ende der gymnasialen Oberstufe bestehen deutliche Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern an grundständigen und beruflichen Gymnasien (vgl. Trautwein u.a. 2006). Die Autoren geben an, wie viel Prozent der Leistungsverteilungen zwischen grundständigen und anderen Gymnasien sich jeweils nicht überlappen: In Mathematik (Grundkurs) sind es bis zu gut 40 Prozent (vgl. Nagy u.a. 2006, S. 96). Im Fach Englisch sind die Differenzen noch weitaus größer, hier betragen sie bis zu 63 Prozent (vgl. Jonkmann/Köller/Trautwein 2006, S. 130). Trotz der Unterschiede in der Schullandschaft und im allgemeinen Leistungsniveau ist die Größenordnung des Vorsprungs der grundständigen Gymnasien zu den anderen Gymnasialformen in beiden Bundesländern ähnlich.

Unterschiede in den Grundkompetenzen bestehen auch zwischen Schülern und Schülerinnen verschiedener allgemein bildender Schularten, die im Anschluss an den Realschulabschluss auf die gymnasiale Oberstufe in Hamburg wechseln wollen (vgl. Nikolova 2011a, 2011b). Von den Schülerinnen und Schülern, die eine teilqualifizierende Berufsschule in Hamburg besuchen, die zur Zuerkennung eines Realschulabschlusses führt, erreichen am Ende dieses Bildungsgangs 46,6 Prozent mindestens die mathematischen Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen an Realschulen im Durchschnitt aufweisen; 31,6 Prozent erreichen mindestens das mittlere Fähigkeitsniveau der Jugendlichen mit Realschulabschluss zu Beginn einer vollqualifizierenden oder dualen beruflichen Ausbildung (vgl. Lehmann/

5 Ausgenommen ist die fachgebundene Studienzugangsberechtigung.

Seeber/Hunger 2006, S. 67). In Englisch sind die Differenzen vergleichbar (vgl. ebd., S. 96).

Grundsätzlich sind schulartspezifische Differenzen in den Grundkompetenzen vor dem Hintergrund der Eingangsselektion auch erwartbar: Schüler und Schülerinnen unterscheiden sich bereits vor dem Besuch der jeweiligen Schulart hinsichtlich ihrer individuellen und familiären Voraussetzungen. Inwieweit werden Leistungsdifferenzen aber bereits durch Unterschiede zwischen den Schularten bedingt? Becker u.a. (2006) weisen z.B. für allgemein bildende Schularten darauf hin, dass die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit vergleichbarem Ausgangsniveau schulartspezifisch verläuft (vgl. auch Baumert/Stanat/Watermann 2006). Dies ist auf unterschiedliche quantitative und qualitative Bedingungen (Curricula, Stundenumfang, Prüfungsmodalitäten, Ausbildungsinhalte von Lehrkräften) und die Zusammensetzung der Schülerschaft zurückzuführen (vgl. ebd.). Während Differenzen zwischen Schularten, die zu unterschiedlichen Abschlusszielen führen, verständlich sind, scheinen sie im Falle gleicher Abschlussziele problematisch. Im Folgenden soll daher die Frage verfolgt werden, inwieweit sich Lehr- und Lernbedingungen in Schularten und Bildungsgängen, die zu gleichen Abschlüssen führen, unterscheiden.

Die Auswahl der Faktoren für einen Schulartvergleich ist durch die Verfügbarkeit von Daten im Bereich der Forschung und der schuladministrativen Dokumente und Statistiken beschränkt und kann daher nur exemplarischen Charakter haben. Dargestellt wird ein Vergleich der Zugangs- und Vergabebedingungen, des Stundenumfangs, des Anteils der Lehrkräfte mit Fakultas und der schulartspezifischen Schülerzusammensetzung für Bildungsgänge an allgemein bildenden und beruflichen Schulen, die zum mittleren Abschluss bzw. zur Studienberechtigung führen. Gewählt wurde das Beispiel Nordrhein-Westfalen, weil dieses Bundesland eine Vielzahl von Optionen zum alternativen Erwerb von Schulabschlüssen bietet. Die Betrachtung richtet sich auf Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Gymnasien, berufliche Gymnasien, Berufsfachschulen und z.T. Berufsschulen. An allen Schularten wird die Fachoberschulreife vergeben; die Fachhochschulreife kann neben Berufsschulen und Berufsfachschulen auch auf (beruflichen) Gymnasien und Gesamtschulen erworben werden. Ein im Bundesdurchschnitt vergleichsweise hoher Anteil schulischer Abschlüsse wird auf beruflichen Schulen erworben (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a, 2012b).

4. Vergleich von unterschiedlichen Bildungsgängen mit gleichem Abschlussziel

4.1 Zugangs- und Vergabebedingungen, Stundenumfang

In diesem Abschnitt sollen zunächst einige Faktoren betrachtet werden, die auf der formalen Ebene den Umfang der Lerngelegenheiten, die Eingangsvoraussetzungen der Lernenden und die Vergleichbarkeit der Leistungen regeln. Tabelle 1 zeigt diesbezüglich Merkmale der allgemein bildenden und beruflichen Schularten, die zur Fachoberschulreife (FOR), zur allgemeinen Hochschulreife (AHR) und zur Fachhochschulreife (FHR) führen. Aus Gründen einer besseren Vergleichbarkeit werden die Regelungen für das neunjährige Gymnasium (G9) herangezogen.

Tab. 1: Rahmenbedingungen (Zugangsbedingungen, Stundenanzahl in ausgewählten Fächern, Prüfungsvorgaben) in unterschiedlichen Bildungsgängen (NRW), die zur Fachoberschulreife (FOR) bzw. zu einer Studienberechtigung führen

	FOR auf HS Klasse 10	FOR auf RS/GS/GY Klasse 10	FOR auf BFS Zweijährig
Zugang	Typ B in Klasse 10	Versetzung	HS-Abschluss
Stunden (insg.)	~1.332	~1.332	1.120-2.080
Mathematik	164	164	160-240
Deutsch	174	174	160-240
Englisch	143	143	160-240
Zentrale Prüfung	Ja	Ja	Nein
	AHR auf GY / GS Dreijährig (G9)	AHR auf BGY Dreijährig (berufl. Kenntnisse)	FHR auf BFS Zweijährig (berufl. Kenntnisse)
Zugang	Versetzung oder FOR+	FOR+	FOR
Stunden (insg.)	3.649 – 3.895	~3.900	2.720
Mathematik	369 (533) ¹	369 (533)	240
Deutsch	369 (533)	369 (533)	240
Englisch	369 (533)	369 (533)	160-240
Zentrale Prüfung	Ja, für GY/GS	Ja, für BGY	Nein

Erläuterungen: HS = Hauptschule, RS = Realschule, GS = Gesamtschule, GY = Gymnasium, BFS = Berufsfachschule, BGY = berufliches Gymnasium, HS10 = Hauptschulabschluss nach Klasse 10, FOR = Fachoberschulreife, FOR+ = Fachoberschulreife mit Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe, AHR = Allgemeine Hochschulreife, FHR = Fachhochschulreife.

Anmerkung. ¹ In Klammern Stundenanzahl der Leistungskurse.

Quellen: APO-S I 2011, APO GSt B 2011, APO GSt C 2011, APO-BK 2011

In Bildungsgängen, *die zur AHR führen*, sind die Rahmenbedingungen weitestgehend identisch. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben werden in drei Abiturfächern zentral, aber getrennt für Gymnasien/Gesamtschulen und berufliche Gymnasien vorgegeben. Deutliche Differenzen bestehen erwartungsgemäß zu Bildungsgängen, die zur FHR führen: In zweijährigen Bildungsgängen an der Berufsfachschule (Vermittlung beruflicher Kenntnisse)⁶ fällt der Stundenumfang sowohl insgesamt als auch in den ausgewählten Fächern deutlich geringer aus. Ein einfacher Realschulabschluss reicht für den Zugang aus, die abschließenden schriftlichen Prüfungen in drei Abiturfächern sind nicht zentral geregelt.

In Bildungsgängen an allgemein bildenden Schulen, *die zur FOR führen*, sind die Gesamtstundenzahl sowie die Stundenzahl in den Hauptfächern identisch. Der Spielraum ist für die entsprechenden berufsfachschulischen Bildungsgänge deutlich größer, wobei die Untergrenze nur minimal unter der vorgesehenen Stundenzahl für die allgemein bildenden Schularten liegt. Differenzen bestehen hauptsächlich hinsichtlich der Zugangsbedingungen und der Prüfungsvorgaben: Während ein Schüler oder eine Schülerin der Hauptschule im Zeugnis der 9. Klasse mindestens befriedigende Leistungen aufweisen muss, um dem zur FOR führenden Bildungsgang zugewiesen zu werden, könnte ein anderer Schüler oder eine andere Schülerin, der bzw. die den Anforderungen für diesen Bildungsgang *nicht* gerecht wird, *dennoch* den zur FOR führenden Bildungsgang der Berufsfachschule besuchen. Während die Schüler und Schülerinnen an den allgemein bildenden Schularten für den Erwerb des mittleren Abschlusses die gleichen zentralen Prüfungsaufgaben bewältigen müssen (siehe dazu auch Kühn 2013), sind weder zentrale noch schriftliche Prüfungen an beruflichen Schulen vorgesehen. Hier zeigt sich ein Dilemma, welches sich aus den Erwartungen an Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit ergibt: Je durchlässiger der Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen ist, desto mehr müssten bestimmte Schüler und Schülerinnen aufholen, um bspw. den für den mittleren Abschluss geltenden Bildungsstandards zu entsprechen (vgl. dazu Lehmann/Seeber/Hunger 2006).

4.2 Fakultas der Lehrkräfte

Es ist anzunehmen, dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lücken verfügen, die wiederum die Unterrichtsqualität beeinträchtigen können (vgl. Brunner u.a. 2006). Tabelle 2 zeigt, inwieweit in den einzelnen Schularten in NRW im Schuljahr 2011/12 Lehrkräfte in ausgewählten Fächern über eine entsprechende Lehrbefähigung verfügten. In den nordrhein-westfälischen Schulstatistiken sind Informationen dazu lediglich für die Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen enthalten. Um einen Einblick in die Situation an den beruflichen

6 Siehe für verschiedene Varianten zweijähriger Bildungsgänge APO-BK 2011. In dreijährigen Bildungsgängen wird ein beruflicher Abschluss vermittelt. Voraussetzung für einjährige Bildungsgänge ist ein Berufsabschluss oder eine vergleichbare Vorbildung.

Schulen zu erhalten, wurden zusätzlich Daten der Chan.ge-Studie herangezogen. In deren Rahmen wurden zu Beginn des Schuljahres 2012/13 insgesamt 586 Lehrkräfte an 37 beruflichen Schulen (NRW: Berufskollegs) befragt, die in Bildungsgängen unterrichten, die zur Fachhoch- oder zur Allgemeinen Hochschulreife führen. Da lediglich die Anzahl der Lehrkräfte, die angaben, Mathematik, Deutsch, Englisch oder Biologie zu unterrichten, ausreichend groß für den hier interessierenden Zweck war, wurden die anderen in der Tabelle aufgeführten Fächer nicht berücksichtigt. Informationen zu Lehrkräften, die in Bildungsgängen mit dem Ziel „mittlerer Abschluss“ unterrichten, lagen leider nicht vor.

Tab. 2: Anteil der Lehrkräfte, die ein Fach mit Fakultas unterrichteten, nach Schularten (NRW, relative Häufigkeiten, Schuljahr 2011/12)

	HS ¹	GS ¹	RS ¹	GY ¹	Berufliche Schulen ² (N=37)
Deutsch	0.57	0.75	0.81	0.94	0.93 (N=143 LK)
Englisch	0.50	0.85	0.87	0.97	0.87 (N=87 LK)
Mathe	0.58	0.73	0.77	0.93	0.76 (N=100 LK)
Physik	0.39	0.78	0.67	0.90	
Biologie	0.49	0.89	0.82	0.94	0.87 (N=47 LK)
Chemie	0.49	0.90	0.88	0.96	
Erdkunde	0.35	0.69	0.70	0.94	
Geschichte	0.35	0.83	0.72	0.94	

Quellen:

¹ Information und Technik NRW 2012; eigene Berechnungen

² Studie „Chan.ge“, nur Lehrkräfte aus Bildungsgängen, die zur FHR oder zur AHR führen, Schuljahr 2012/13

Verfügten an der Hauptschule in den Fächern Deutsch und Mathematik noch knapp 60 Prozent der unterrichtenden Lehrkräfte über eine Lehrbefähigung, waren es in den Fächern Geschichte und Erdkunde nur 35 Prozent. Deutlich günstiger sieht die Situation an den Realschulen aus: Hier verfügten ca. 80 Prozent der Deutsch- und Mathematiklehrkräfte und ca. 70 Prozent der Erdkunde- und Geschichtslehrkräfte über eine Lehrbefähigung. Die Situation an den Gesamtschulen ist mit einigen Ausnahmen (Deutsch, Physik, Geschichte) mit der an den Realschulen vergleichbar. Noch einmal deutlich besser ist die Lage an den Gymnasien: Die hier betrachteten Fachlehrkräfte verfügten zu mindestens 90 Prozent über eine Lehrbefähigung. Die Situation in den Bildungsgängen an beruflichen Schulen, die zur AHR oder zur FHR führen, ist zumindest für die betrachteten Fächer (außer für Deutsch) mit der Situation an Realschulen oder Gesamtschulen in NRW vergleichbar. Es zeigten sich an den beruflichen Schulen keine Differenzen in Abhängigkeit vom Bildungsgang, in dem das Fach überwiegend unterrichtet wurde.

4.3 Schülerzusammensetzung

Von großer Bedeutung für die Leistungsentwicklung ist weiterhin die Zusammensetzung der Schülerschaft, die über Interaktionsprozesse die Lernbedingungen und die Unterrichtsqualität beeinflusst. Eine Reihe von Befunden zeigt, dass die Leistungsentwicklung von Schülern und Schülerinnen mit gleichen Individualmerkmalen in Schularten mit sozial, kognitiv und schulbiografisch günstig zusammengesetzter Schülerschaft deutlich besser verläuft als in ungünstig zusammengesetzten Schularten (vgl. zusammenfassend Baumert/Stanat/Watermann 2006). Als ein Indikator für die Zusammensetzung der Schülerschaft werden im Folgenden Daten zur schulischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler verwendet. Angenommen wird auf der Grundlage der Kenntnisse über schulartspezifische Leistungen, dass ein höherer Anteil von Schülern und Schülerinnen aus Schularten, die traditionell zur Fachoberschulreife (RS) oder zur Hochschulreife (GY) führen, mit einem höheren Niveau der Eingangsvoraussetzungen der Lerngruppen einhergeht. Tabelle 3 zeigt, dass an Realschulen (9. Klasse) weniger als 2 Prozent der Schüler und Schülerinnen aus Hauptschulen stammen, jedoch 42 Prozent der Anfänger und Anfängerinnen an Berufsfachschulen, die zur FOR führen, und 18 Prozent der Anfänger und Anfängerinnen an Berufsschulen (Erwerb der FOR bei bestimmtem Notendurchschnitt). 30 Prozent der Anfänger und Anfängerinnen an Berufsschulen, die aus beruflichen Schulen kommen, verfügen über höchstens einen Hauptschulabschluss.

Große Differenzen in der Zusammensetzung der Schülerschaft finden sich auch an Schularten, die zur Studienberechtigung führen. Etwa 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Eingangsphase an achtjährigen Gymnasien haben zuvor nicht an dieser Schulform gelernt. Zu Vergleichszwecken sind hier auch die Elftklässler und Elftklässlerinnen an neunjährigen Gymnasien⁷ angegeben. Der etwas höhere Anteil von Schülern und Schülerinnen anderer Schularten (14 Prozent) deutet an, dass mit der Umstellung vom neunjährigen Gymnasium auf das achtjährige Gymnasium zusätzliche Barrieren für den Wechsel dieser Schülerinnen und Schüler an das Gymnasium aufgebaut werden.⁸ Diese Umstellung bedeutet somit eine Verstärkung der vorwissensbezogenen Homogenität der Schülerschaft an Gymnasien, die ohnehin größer ist als an allen anderen Schularten. So kommt ein Drittel der Elftklässlerinnen und Elftklässler an Gesamtschulen aus anderen Schularten, vor-

7 In NRW besuchte im Schuljahr 2010/11 knapp die Hälfte der Elftklässler und Elftklässlerinnen an Gymnasien ein achtjähriges Gymnasium, im Schuljahr 2011/12 waren es fast 100 Prozent (Statistisches Bundesamt 2012a).

8 Im Schuljahr 2010/11, dem ersten Jahr der großflächigen Umstellung auf G8, kam nur 1 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Eingangsphase der achtjährigen Gymnasien aus anderen Schularten als dem Gymnasium. Im darauffolgenden Schuljahr war dieser Anteil jedoch wieder deutlich höher (siehe Tabelle 3). Insgesamt ist die Eingangsphase des achtjährigen Gymnasium in NRW immer noch durchlässiger gegenüber anderen Schularten als im Durchschnitt der anderen Bundesländer (3 Prozent; vgl. Statistisches Bundesamt 2012a).

zugswise aus Realschulen, aber auch zu knapp 5 Prozent aus Hauptschulen. An beruflichen Gymnasien haben etwa 60 Prozent der Schüler und Schülerinnen vorher an Realschulen gelernt, aber auch 20 Prozent an Gymnasien; knapp 8 Prozent kommen bereits aus anderen Bildungsgängen der beruflichen Schule. Deutlich heterogener sind die Bildungsgänge an beruflichen Schulen (hier: Berufsfachschule) zusammengesetzt, die zur Fachhochschulreife führen: So kommen bspw. 12 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Schulabschluss aus Hauptschulen, knapp 20 Prozent aus beruflichen Schulen. Mehr als die Hälfte dieser letztgenannten Schülerinnen und Schüler kommt mit einem mittleren Schulabschluss aus einer beruflichen Schule (nicht in der Tabelle). Hier nicht dargestellte Auswertungen der PISA-2000-Daten und der Chan.ge-Studie zeigen darüber hinaus, dass sowohl der Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und aus nicht-akademischen Elternhäusern als auch der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit mindestens einer Schuljahreswiederholung am höchsten in Berufsfachschulen ist, während auch hier die Gymnasien die günstigsten Voraussetzungen aufweisen (vgl. Schuchart 2013). Hier wird erneut deutlich, dass an Schularten, die Durchlässigkeit im größeren Umfang ermöglichen, durch die Zusammensetzung der Schülerschaft gleichzeitig erschwerte Lehr- und Leistungsbedingungen entstehen.

Tab. 3: Schüler und Schülerinnen der Eingangsklassen an Schularten, die zum mittleren Abschluss bzw. zur Studienberechtigung führen, nach Herkunftsschulart (NRW, Prozentwerte)

Aktuelle Schulart	Herkunftsschulart					
	Haupt-schule	Real-schule	Gesamt-schule	Gymna-sium	Berufl. Schule	Sons-tige
Realschule ¹	1,9	82,7	0,7	14,6	-	-
Berufsfachschule (FOR) ²	41,9	8,2	19,0	1,0	21,8	8,1
Berufsschule ^{2,5}	18,0	11,2	10,6	10,4	33,7	15,3
Gymnasium G8 (AHR) ³	0,5	9,5	0,5	89,2	-	0,3
Gymnasium G9 (AHR) ⁴	0,7	12,3	0,6	85,9	-	0,5
Gesamtschule (AHR) ²	4,8	21,1	68,3	3,2	2,1	0,5
BGY (AHR) ²	5,4	59,0	5,7	19,6	7,5	2,8
BFS (FHR) ²	12,4	42,7	16,8	4,3	19,6	4,2

Quellen:

¹ Eigene Auswertungen der PISA-2000-Daten (Nationale Erweiterung, Schüler und Schülerinnen der 9. Klassen)

² Information und Technik NRW 2012, Schuljahr 2011/12; eigene Berechnungen

³ Statistisches Bundesamt 2012a, Schuljahr 2011/12

⁴ Statistisches Bundesamt 2011, Schuljahr 2010/11

⁵ Ohne Fachklassen, die zu einer Studienberechtigung führen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Etwa ein Drittel der Jugendlichen, die zunächst einen Haupt- oder Realschulabschluss erworben haben, bessern diesen noch im Rahmen des ersten Bildungswegs auf, die meisten von ihnen an beruflichen Schulen. Insofern kann dem deutschen Bildungssystem eine hohe praktizierte Durchlässigkeit attestiert werden: Für einen erheblichen Teil der Schüler und Schülerinnen endet der nach der Grundschule eingeschlagene Bildungsweg nicht in einer „Sackgasse“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 38).

Im Beitrag wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit auf Schulartebene die Voraussetzungen dafür gegeben sind, dass Schüler und Schülerinnen mit gleichen, aber unterschiedlich erworbenen Abschlüssen vergleichbare Grundkompetenzen aufweisen könnten. Betrachtet wurden am Beispiel NRW die formalen Bildungsgangmerkmale, der schulartspezifische Anteil von Lehrkräften, die ein Fach mit Fakultas lehren, sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft in verschiedenen Bildungsgängen. Es wurde deutlich, dass die Bildungsgänge (Gesamtschulen, Gymnasien, berufliche Gymnasien), die zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife führen, ähnliche formale Merkmale aufweisen. Die Lehr- und Lernbedingungen sind für alle betrachteten Merkmale jedoch am günstigsten in Gymnasien; Gesamtschulen und berufliche Gymnasien weisen ähnliche Bedingungen auf. Aufgrund der offeneren Zugangs- und Vergabebedingungen und einer geringeren Bildungsgangdauer ist die Schülerschaft an beruflichen Schulen, die zur Fachhochschulreife führen, erwartungsgemäß deutlich heterogener zusammengesetzt.

Die günstigsten Lehr- und Lernbedingungen zeigen sich auch für den mittleren Schulabschluss für die Realschule, die im Vergleich zur Hauptschule und zum Teil auch zur Gesamtschule einen deutlich höheren Anteil von Lehrkräften aufweist, die mit Fakultas unterrichten, sowie über eine deutlich homogener zusammengesetzte Schülerschaft verfügt. Allerdings ist die Einhaltung von Bildungsstandards auf den allgemein bildenden Schulen durch strengere Zugangsbedingungen und zentrale Prüfungen deutlich stärker gesichert als auf den beruflichen Schulen. Insgesamt wird deutlich, dass die Lehr- und Lernbedingungen am vorteilhaftesten sind an Realschulen und Gymnasien, die traditionell zum mittleren Abschluss bzw. zur Hochschulreife führen. An Schularten, die alternative Wege eröffnen und damit häufig auch über gelockerte Zugangs- und Vergabebedingungen verfügen, werden Schüler und Schülerinnen unter zum Teil deutlich ungünstigeren Bedingungen unterrichtet. Vor diesem Hintergrund können vergleichbare schulische Grundkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit gleichem Abschluss, aber unterschiedlicher Schulartzugehörigkeit nicht erwartet werden.

Die vorgelegten Betrachtungen sind nur deskriptiver Natur. Auf ihrer Grundlage sind keinerlei Aussagen über die Bedeutung einzelner Schulartmerkmale für eine schulartspezifische Leistungsentwicklung möglich; zudem hat die Auswahl der als relevant erachteten Faktoren lediglich exemplarischen Charakter und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Von großer Bedeutung für die Vergleichbarkeit von gleichen Abschlüssen dürften bspw. die Lehrinhalte sein. Analysen der Curricula in NRW am Beispiel des Fachs Mathematik zeigen eher geringe Differenzen für die Inhalte des Grundkurses der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien (Richtung Erziehungswissenschaft und Wirtschaft/Technik), jedoch größere Differenzen für die Curricula von Realschulen einerseits und berufsfachschulischen Bildungsgängen (Typ Wirtschaft/Typ Technik) mit dem Ziel „mittlerer Abschluss“ andererseits. So sind bspw. Stochastik und Geometrie in den letztgenannten Lehrplänen nicht vorgesehen; sie sind aber expliziter Bestandteil der Vorgaben für die Klasse 10 an Realschulen und Bestandteil der zentralen Abschlussprüfungen der letzten vier Jahre zum mittleren Abschluss (vgl. Matschke/Möllers 2011). Dieser Vergleich büßt jedoch dadurch an Gültigkeit ein, dass die Lehrpläne für die Berufsfachschulen mehr als 30 Jahre alt und sehr undifferenziert ausgeführt sind (vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1976a, 1976b). Inwieweit diese noch eine Orientierungsfunktion für die Schulpraxis haben, ist unklar. Wirklich aufschlussreich für ein Verständnis von bildungsgangspezifischen Leistungsdifferenzen wären daher erst Erkenntnisse über die tatsächlich im Unterricht vermittelten Inhalte sowie über die Qualität ihrer Vermittlung – Informationen, die für die hier interessierende Thematik bislang für kein deutsches Bundesland vorliegen.

Die hier beschriebenen Differenzen erscheinen dahingehend problematisch, dass mit schulischen Abschlüssen zwar formal weitere Bildungswege in Schulen oder Hochschulen beschritten werden können, deren erfolgreiche Bewältigung jedoch auch bestimmte Kompetenzen voraussetzt. So steigt bspw. mit geringeren schulischen Eingangskompetenzen das Risiko eines Studien- oder Ausbildungsabbruchs (vgl. Brandstätter/Grillich/Farthofer 2002; Lehmann/Seeber/Hunger 2006). Gleiche Schulabschlüsse könnten daher eine schulartspezifische Anschlussfähigkeit aufweisen. So zeigen eigene Auswertungen der BIBB-Übergangsstudie, dass gleichqualifizierte Jugendliche umso seltener einen Schulabschluss nachholen, je anspruchsgeringer ihre Erstschulart war (vgl. Schuchart 2013). Auch beginnen Studienberechtigte aus beruflichen Schulen deutlich seltener ein Studium und brechen es im Falle einer Aufnahme deutlich häufiger wieder ab als Studienberechtigte aus allgemein bildenden Schulen (vgl. Heine/Quast/Beuße 2010, S. 25; Heublein u.a. 2012). Diese Befunde könnten zumindest zum Teil auf entsprechende Differenzen in der Studierfähigkeit hinweisen.

Eine schulartspezifische Anschlussfähigkeit gleicher Abschlüsse scheint auch für die berufliche Ausbildung vorzuliegen. So sind Schüler und Schülerinnen mit einem auf der Hauptschule erworbenen mittleren Schulabschluss in NRW und Bayern deutlich seltener in statusmittleren und statushohen dualen Ausbildungen vorzufinden

als Schülerinnen und Schüler mit dem gleichen Abschluss von der Realschule (vgl. Schuchart 2007). Obwohl angenommen werden könnte, dass der Erwerb beruflicher Grundkenntnisse an teilqualifizierenden beruflichen Schulen im Zusammenhang mit einem schulischen Abschluss einen Wettbewerbsvorteil darstellt, sind Absolventen und Absolventinnen beruflicher Schulen im Vergleich zu gleichwertig qualifizierten Absolventen und Absolventinnen allgemein bildender Schulen hinsichtlich der Ausbildungseinmündung im Nachteil (vgl. Schuchart 2011).

Insofern muss die Durchlässigkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe kritisch betrachtet werden. Sie ermöglicht die Korrektur von Bildungslaufbahnen und trägt erheblich zu einer Anhebung des abschlussbezogenen Bildungsniveaus in der Bevölkerung bei. Dass nachträglich erworbene schulische Abschlüsse ähnliche Anschlussmöglichkeiten an Schule, Ausbildung und Beruf gewähren können wie grundständig erworbene Abschlüsse, darf aufgrund der vorangegangenen Betrachtungen zumindest bezweifelt werden.

Literatur und Internetquellen

- Alexander, P.-J./Pilz, M. (2004): Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 748-769.
- APO-BK (2011): Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK. NRW (Stand: 01.07.2011).
- APO-GOST B (2011): Ausbildungs- und Prüfungsordnung gymnasiale Oberstufe APO-GOST B gelten für Schülerinnen und Schüler des gymnasialen Bildungsgangs, die ab dem Schuljahr 2010/2011 in die gymnasiale Oberstufe eintreten (Schulzeit 12 Jahre) und für Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen, die ab dem Schuljahr 2011/2012 in die gymnasiale Oberstufe eintreten (Schulzeit 13 Jahre) (Stand: 01.07.2011).
- APO-GOST C (2011): Ausbildungs- und Prüfungsordnung gymnasiale Oberstufe APO-GOST C gelten für den Schülerjahrgang, der zum Schuljahr 2010/2011 nach 6 Jahren Sekundarstufe I in die gymnasiale Oberstufe an Gymnasium und Gesamtschulen eintritt (Schulzeit 13 Jahre) (Stand: 01.07.2011).
- APO-S I (2011): Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I. NRW (Stand: 01.07.2011).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bader, R. (1997): Studierfähigkeit als Entwicklungsschritt zu wissenschaftlicher Handlungskompetenz. Ein Plädoyer für die Feststellung der in beruflichen Bildungsgängen entwickelten Studierfähigkeit durch die Schule. In: Arnold, R./Dobischat, R./Ott, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart: Franz Steiner, S. 85-96.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS, S. 95-188.
- Becker, M./Lüdtke, O./Trautwein, U./Baumert, J. (2006): Leistungszuwachs in Mathematik. Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 20, H. 4, S. 233-242.
- Beicht, U./Eberhard, V. (2013): Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule 105, H. 1, S. 10-27.
- Birkel, P. (2005): Beurteilungsübereinstimmung bei Mathematikarbeiten? In: Journal für Mathematikdidaktik 26, S. 28-51.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.M./Schwippert, K./Thiel, O./Valtin, R. (2004): Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Lankes, E.M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 191-228.
- Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2002): Studienverlauf nach Studienberatung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, H. 1, S. 15-26.
- Brunner, M./Kunter, M./Krauss, S./Klusmann, U./Baumert, J./Blum, W./Neubrand, M./Dubberke, T./Jordan, A./Löwen, K./Tsai, Y.-M. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projektes. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster u.a.: Waxmann, S. 54-82.
- Chan.ge-Studie: Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe II: Eine Interventionsstudie zur Unterstützung der Studienabsicht. Vgl. URL: www.change.uni-wuppertal.de; Zugriffsdatum: 20.04.2013.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Ditton, H./Krüskens, J. (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 3, S. 348-372.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, T./Braun, F. (2008): Von der Hauptschule in die Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Freitag, W.K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. In: Arbeitspapier Bildung und Qualifizierung. (Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 253.) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Heine, C./Quast, H./Beuße, M. (2010): Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. (HIS Forum Hochschule, 3/2010.) URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201003.pdf; Zugriffsdatum: 29.06.2010.
- Henz, U. (1997): Die Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholtten Bildungsabschlüssen. In: Becker, R. (Hrsg.): Generationen und sozialer Wandel. Opladen: Leske + Budrich, S. 111-136.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. (HIS Forum Hochschule, 3/2012.) URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf; Zugriffsdatum: 14.10.2013.

- Information und Technik NRW (Hrsg.) (2012): Bildungsreport Nordrhein-Westfalen 2012. (Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen, Bd. 75.) Düsseldorf: IT.NRW.
- Jonkmann, K./Köller, O./Trautwein, U. (2006): Englischleistungen am Ende der Sekundarstufe II. In: Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O. (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster u.a.: Waxmann, S. 113-142.
- KMK 2001: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1998 i.d.F. vom 09.03.2001: Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK 2006: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK 2009: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kühn, S.M. (2013): Vergleichbarkeit beim Mittleren Abschluss? Ein Überblick über die Vielfalt strukturell möglicher Bildungswege und Prüfungsverfahren in den deutschen Ländern. In: Die Deutsche Schule 105, H. 1, S. 86-101.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1976a): Richtlinien für die Berufsfachschulen. Typ Technik in Nordrhein-Westfalen Mathematik. Köln: Greven.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1976b): Richtlinien für die Berufsfachschulen. Typ Wirtschaft (Handelsschule) in Nordrhein-Westfalen Mathematik. Frechen: Ritterbach.
- Lehmann, R./Seeber, S./Hunger, S. unter Mitarbeit von Ivanov, S./Gänsfuß, R. (2006): ULME II. Untersuchungen zu Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsschulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Matschke, W./Möllers, M. (2011): Zentrale Prüfung Abschluss-Prüfungsaufgaben mit Lösungen Mathematik 10. Klasse Realschule Gesamtschule EK Hauptschule Typ B. Nordrhein-Westfalen 2007-2011. 2., ergänzte Auflage. Freising: Stark.
- Nagy, G./Neumann, M./Becker, M./Watermann, R./Köller, K./Lüdtke, O./Trautwein, U. (2006): Mathematikleistungen am Ende der Sekundarstufe. In: Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O. (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster u.a.: Waxmann, S. 71-112.
- Nikolova, R. (2011a): Lesekompetenz und Einstellungen zum Deutschunterricht. In: Vieluf, U./Ivanov, S./Nikolova, R. (Hrsg.): KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, S. 31-74.
- Nikolova, R. (2011b): Englischleistungen und Einstellungen zum Englischunterricht. In: Vieluf, U./Ivanov, S./Nikolova, R. (Hrsg.): KESS 10/11. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, S. 123-160.
- Schuchart, C. (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 3, S. 381-398.

- Schuchart, C. (2011): Was bringt das Nachholen eines Schulabschlusses? Analysen zur Ausbildungseinmündung von Schülerinnen und Schülern mit nachträglicher schulischer Höherqualifizierung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1, S. 69-85.
- Schuchart, C. (2013): Institutionelle Öffnung stratifizierter Bildungssysteme – ein Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit? In: Becker, R./Bühler, P./Bühler, T. (Hrsg.): Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Bern u.a.: Haupt, S. 115-140.
- Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Minks, K.-H./Freitag, W. (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover: HIS Forum Hochschule.
- Statistisches Bundesamt (2011): Fachserie 11, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden: Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2012a): Fachserie 11, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden: Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2012b): Fachserie 11. Reihe 2: Berufliche Schulen. Wiesbaden: Bundesamt.
- Südkamp, A./Möller, J. (2009): Referenzgruppeneffekte im simulierten Klassenraum. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 23, S. 161-174.
- Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O. (2006): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster u.a.: Waxmann.
- Ulrich, J.G. (2001): Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer Bildung: Nur eine Utopie oder bereits Wirklichkeit? In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 24, H. 1, S. 51-72.

Claudia Schuchart, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Empirische Bildungsforschung an der School of Education/Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal.

Anschrift: Institut für Bildungsforschung/School of Education, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstrasse 20, 42119 Wuppertal
E-Mail: schuchart@uni-wuppertal.de

Steffen Schindler

Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich und die Entwicklung sozialer Disparitäten in den Studierquoten

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der sozialen Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung. Ausgehend von sich vergrößernden Unterschieden in den Studierquoten von Schülern und Schülerinnen verschiedener sozialer Herkunft wird nachgezeichnet, wie sich Veränderungen im deutschen Sekundarschulsystem seit den 1970er-Jahren sozial selektiv in der beobachtbaren Studierneigung von Studienberechtigten niederschlagen. Es wird argumentiert, dass erweiterte Möglichkeiten des Erwerbs der Studienberechtigung im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem mehr Schüler und Schülerinnen aus bisher beim Bildungserwerb benachteiligten sozialen Gruppen zur Studienberechtigung geführt haben. Da durch einen gleichzeitigen Bedeutungswandel der Hochschulreife die Studienberechtigten insbesondere innerhalb dieser Gruppen in ihren nachschulischen Ausbildungsabsichten heterogener geworden sind, können die ansteigenden sozialen Disparitäten in den Studierquoten hauptsächlich auf eine veränderte Studienberechtigtenpopulation zurückgeführt werden.

Schlüsselwörter: soziale Disparitäten, Hochschulzugang, Sekundarschulsystem, Hochschulreife, Studierquote

Opening Processes in Secondary Education and the Development of Social Disparities in the Transition to Higher Education

Abstract

The paper deals with social inequality in access to higher education. While social selectivity in the transition rates from upper secondary to tertiary education has been found to increase over cohorts, the paper describes how this can be related to institutional changes in the German secondary educational system that evolved since the 1970s. It is argued that extended opportunities, which have been created in the general and voca-

tional education system, have led more students from disadvantaged social background into upper secondary education. Since during this period the upper secondary degree has developed into a more universal degree, which became a prerequisite for many training programmes in the non-academic sector as well, the increasing selectivity in the transition to higher education can be ascribed to compositional changes in the population of upper secondary graduates from disadvantaged social origin.

Keywords: social inequality, higher education, secondary school system, upper secondary degree, educational transitions

1. Einleitung

Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (vgl. Baumert u.a. 2001) steht die Chancengleichheit beim Bildungserwerb wieder verstärkt auf der Tagesordnung öffentlicher Debatten und politischer Programmatik. Vor dem Hintergrund einer politisch angestrebten Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung werden derzeit insbesondere die sozialen Disparitäten beim Zugang zur Hochschulbildung kontrovers diskutiert. In dieser Debatte geraten jedoch oftmals zwei unterschiedliche Aspekte der Beteiligung an Hochschulbildung durcheinander, die eigentlich als voneinander unabhängige Phänomene behandelt werden müssen. Der erste Aspekt betrifft die Frage, ob die politisch angestrebte Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung, wie sie z.B. beim Bildungsgipfel 2008 durch die Zielmarke von 40 Prozent eines Jahrgangs deutlich wurde, überhaupt sinnvoll ist. Befürworter und Befürworterinnen einer Expansion der Hochschulbildung argumentieren, dass durch den berufsstrukturellen Wandel zunehmend wissensintensive Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden, für die eine akademische Bildung die besten Voraussetzungen schaffe. Gegner und Gegnerinnen der Hochschulexpansion verweisen hingegen auf das deutsche Berufsbildungssystem, das diese Anforderungen ebenfalls bedienen könne.¹ Der zweite Aspekt der Beteiligung an Hochschulbildung hat hiermit zunächst nichts zu tun; er betrifft die Frage der sozialen Disparitäten beim Zugang zu den Hochschulen. Diese Frage stellt sich unabhängig davon, wie groß insgesamt der Anteil eines Jahrgangs ist (oder sein soll), der an der Hochschulbildung teilnimmt. Es geht vielmehr darum, ob die Plätze in der Hochschulbildung – wie viele auch immer es sein mögen – ungleich über verschiedene soziale Gruppen verteilt sind. Die gesellschaftspolitische Relevanz dieser Frage ergibt sich vor allem daraus, dass entgegen den im Boulevard gepflegten Szenarien von arbeitslosen oder Taxi fahrenden Hochschulabsolventen und -absolventinnen ein Hochschulabschluss im Vergleich zu allen anderen Bildungsabschlüssen mit den besten Einkommensaussichten, dem besten Schutz vor Arbeitslosigkeit sowie insgesamt den günstigsten Lebenschancen einhergeht, wie verschiedene Studien

1 Vgl. hierzu das Pro und Contra „Brauchen wir noch mehr Studenten?“ in: DIE ZEIT vom 04.02.2013. URL: <http://www.zeit.de/2013/05/Studenten-Anzahl-Pro-Contra>; Zugriffsdatum: 04.10.2013.

zeigen (für eine Übersicht vgl. Schindler 2013a, S. 88ff.). Soziale Disparitäten beim Hochschulzugang spiegeln daher einen wesentlichen Aspekt sozialer Ungleichheit in den Lebenschancen wider.

Eine Vermengung dieser beiden Aspekte geschieht immer dann, wenn das Ziel einer allgemeinen Erhöhung der Beteiligung an Hochschulbildung dadurch erreicht werden soll, dass speziell solche sozialen Gruppen an die Hochschulen geführt werden sollen, die traditionell nicht die höheren Bildungsgänge anstrebten (fortan als bildungsferne Gruppen bezeichnet). Dies wird dann meist als Mobilisierung von „Begabungsreserven“ bezeichnet. In diesen Fällen sind die allgemeine Ausweitung der Bildungsbeteiligung und die Verringerung sozialer Disparitäten beim Bildungserwerb tatsächlich zwei Seiten derselben Medaille.

In diesem Beitrag soll weder eine Bewertung noch eine ausführliche Diskussion der beiden politischen Ziele vorgenommen werden. Die folgenden Ausführungen basieren jedoch auf der Annahme, dass erstens die Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung und zweitens die Verringerung der sozialen Disparitäten im Bildungssystem erklärte Ziele der Bildungspolitik sind. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen werden die strukturellen Veränderungen im Bildungssystem betrachtet, die sich seit den 1970er-Jahren als sogenannte Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich vollzogen haben (vgl. Köller/Watermann/Trautwein 2004). Es wird erörtert, inwieweit solche Prozesse geeignet sind, die soziale Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung zu reduzieren. Dabei konzentriert sich dieser Beitrag auf die sozialen Disparitäten, die sich zwischen Schülern und Schülerinnen aus Elternhäusern mit verschiedenen formalen Bildungsniveaus ergeben.

2. Die bisherige Befundlage

Nachdem durch Picht (1964) die „Bildungskatastrophe“ proklamiert worden war, kam es zu einer ähnlich ausgiebigen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit den Unzulänglichkeiten des deutschen Bildungssystems wie heute in der Folge der PISA-Studien. Seit Ende der 1960er-Jahre wurden zahlreiche Reformbemühungen unternommen, die darauf abzielten, die Beteiligung an höheren Bildungsgängen über sogenannte Öffnungsprozesse im Sekundarschulsystem (vgl. Köller/Watermann/Trautwein 2004) auszuweiten.² In Ergänzung zum Ausbau der bestehenden Bildungsinstitutionen wurden erweiterte Bildungsangebote der Sekundarstufe II innerhalb des Berufsbildungssystems geschaffen. Hierzu gehörte die Errichtung von Aufbauschulformen für Schulabgänger und Schulabgängerinnen mit mittlerem Abschluss. Darunter fallen die beruflichen Gymnasien, an denen unter einer berufsbildenden

2 Eine detaillierte Darstellung der strukturellen Veränderungen im Bildungssystem ist an dieser Stelle aus Platzgründen nicht möglich. Hierzu sei auf Köller, Watermann und Trautwein (2004) oder Schindler (2013a, S. 27f.) verwiesen.

Schwerpunktsetzung das Abitur erworben werden kann. Als Bindeglied zu den damals neu konzipierten Fachhochschulen wurden zudem Fachoberschulen eingerichtet, die in der Regel mit der Fachhochschulreife abgeschlossen werden. Je nach Bundesland wurden weitere Maßnahmen unternommen, um Berufsausbildungsgänge mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife oder Fachhochschulreife zu verzahnen. Neben den Maßnahmen im berufsbildenden Bereich wurden in einigen Bundesländern zudem die Gesamtschulen als zusätzliche Institutionen des allgemein bildenden Bildungssystems eingeführt.

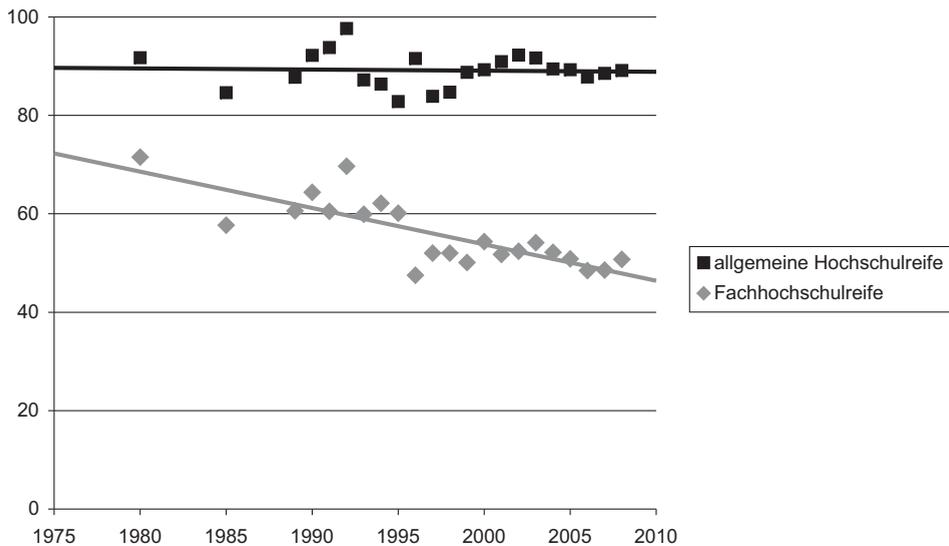
Obwohl in der Forschung noch nicht zufriedenstellend geklärt ist, welcher Anteil tatsächlich diesen Reformen zugeschrieben werden kann, hat sich die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe II massiv erhöht. Während gegen Ende der 1960er-Jahre lediglich etwa zehn Prozent eines Abschlussjahrgangs über die Hochschulreife verfügten, erwirbt heute fast die Hälfte der Schüler und Schülerinnen eine Studienberechtigung (vgl. Schindler 2013a). Wenngleich auch heute noch ein ausgesprochen hohes Ausmaß an sozialer Ungleichheit besteht, deuten zahlreiche Studien darauf hin, dass sich die Beziehung zwischen der sozialen Herkunft und dem Zugang zu einem Abschluss der Sekundarstufe II in diesem Zeitraum abgeschwächt hat (vgl. Klein u.a. 2009; Müller/Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000). Somit erreichen heute zum einen insgesamt mehr Schüler und Schülerinnen eines Jahrgangs eine Hochschulreife, zum anderen erreichen vor allem auch höhere Anteile von Schülern und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien eine Studienberechtigung.

Eine weitere Entwicklung wird jedoch in letzter Zeit verstärkt diskutiert. Dies ist die Entwicklung der Studierquoten, das heißt der Anteile unter den Studienberechtigten, die ein Studium aufnehmen. Bereits in einem vor über zehn Jahren erschienenen Aufsatz weisen Klemm und Weegen (2000) auf rückläufige Studierquoten hin. Sie bezeichnen dies als Prozess des „Ausbremens der Bildungsexpansion vor den Toren der Hochschulen“ (Klemm/Weegen 2000, S. 129). Betrachtet man die vom Hochschul-Informationssystem (HIS) ermittelten Quotenverläufe, dann bestätigen auch diese einen Rückgang der Studierbereitschaft zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren, deuten aber für aktuelle Jahrgänge einen erneuten Anstieg an (vgl. Durrer/Heine 1994; Spangenberg/Beuße/Heine 2011). Analysen auf Grundlage der amtlichen Statistik zeigen, dass vor allem zwischen dem Ende der 1970er-Jahre und Mitte der 1980er-Jahre ein ausgeprägter Rückgang der Studierquoten zu beobachten war, der sich in der Folgezeit in nur geringem Ausmaß fortsetzt (vgl. Schindler 2013a). Dies entspricht auch der Interpretation von Lischka und Wolter (2001), wonach die Studierquoten der 1960er- und 1970er-Jahre außergewöhnlich hoch waren.

Diese allgemeinen Trends der Studierquoten verdecken jedoch eine Entwicklung, die deutlich wird, wenn man die Übergangsquoten ins Studium getrennt nach der Art der Studienberechtigung betrachtet. In Abbildung 1 sind die Quoten auf Grundlage der amtlichen Statistik getrennt für Studienberechtigte mit allgemei-

ner Hochschulreife und für Studienberechtigte mit Fachhochschulreife dargestellt. Zwar zeigen beide Entwicklungsverläufe einige Fluktuationen zwischen den verschiedenen Absolventenjahrgängen; jedoch ergeben sich eindeutig unterschiedlich verlaufende Trends in der langfristigen Betrachtung. Während die Studierquoten der Absolventen und Absolventinnen mit allgemeiner Hochschulreife einen eher konstanten Trend aufweisen, beschreiben die Quoten der Absolventen und Absolventinnen mit Fachhochschulreife einen eindeutig rückläufigen Trend.

Abb. 1: Studierquoten nach der Art der Hochschulreife

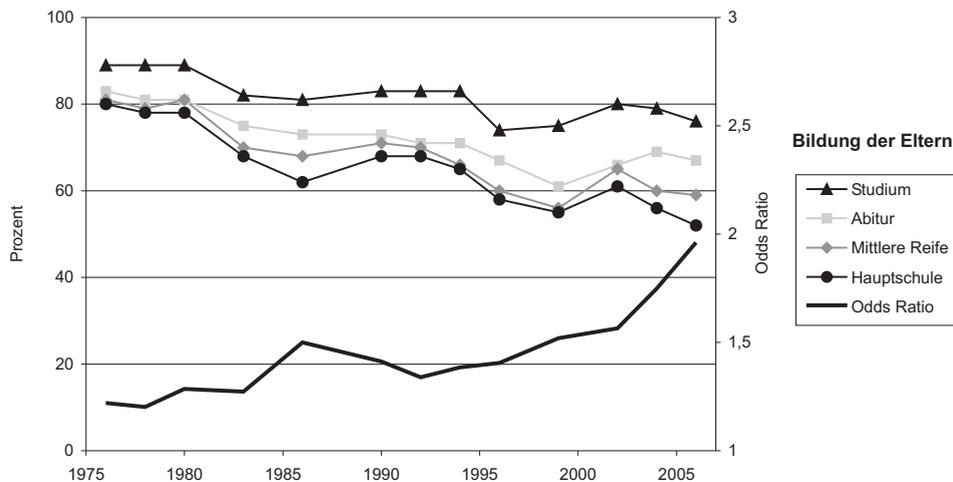


Quelle: Schindler 2013a; Datenbasis: Grund- und Strukturdaten 1980-2008

Auch wenn man die Entwicklungsverläufe der Studierquoten getrennt nach sozialer Herkunft betrachtet, ergeben sich einige bemerkenswerte Unterschiede. In verschiedenen Studien wurde dabei festgestellt, dass sich die sozialen Disparitäten im Übergangsverhalten von Studienberechtigten auf die Hochschulen seit den 1970er-Jahren verstärkt haben (vgl. Lörz/Schindler 2011; Müller/Pollak 2004). Dies wird auch in Abbildung 2 veranschaulicht, in der auf Grundlage der HIS-Studienberechtigten-Befragungen die Studierquoten für verschiedene Studienberechtigtenkohorten seit 1976 getrennt nach dem höchsten Bildungsabschluss im Elternhaus abgebildet sind.³ Wie zu erkennen ist, driften die Studierquoten der Schüler und Schülerinnen aus den am höchsten und niedrigsten gebildeten Elternhäusern zunehmend auseinander, was insbesondere auf die besonders ausgeprägte Abnahme der Quoten von Schülern

3 Die Studierquoten basieren auf Befragungen ein halbes Jahr nach dem Erwerb der Studienberechtigung und beziehen sich auf die Studienberechtigten, die zu diesem Zeitpunkt entweder bereits ein Studium aufgenommen haben oder dies sicher planen.

Abb. 2: Studierquoten nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern



Quelle: Schindler 2013a; Datenbasis: HIS Studienberechtigten-Befragungen 1976-2006

und Schülerinnen aus den Elternhäusern mit dem niedrigsten Bildungsniveau zurückzuführen ist. Als Indikator für die Ungleichverteilung der Studierquoten ist in die Abbildung das sogenannte Odds Ratio eingezeichnet. Es beschreibt das Chancenverhältnis der Studienaufnahme zwischen den Studienberechtigten, deren Eltern über einen Studienabschluss verfügen, und den Studienberechtigten, deren Eltern maximal einen Hauptschulabschluss haben. Lag das Chancenverhältnis Mitte der 1970er-Jahre noch bei einem Wert von etwa 1,2, ist die Chance, ein Studium aufzunehmen, für Studienberechtigte aus einem akademisch gebildeten Elternhaus im aktuellsten Jahrgang etwa doppelt so hoch wie für Studienberechtigte, deren Eltern höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen.

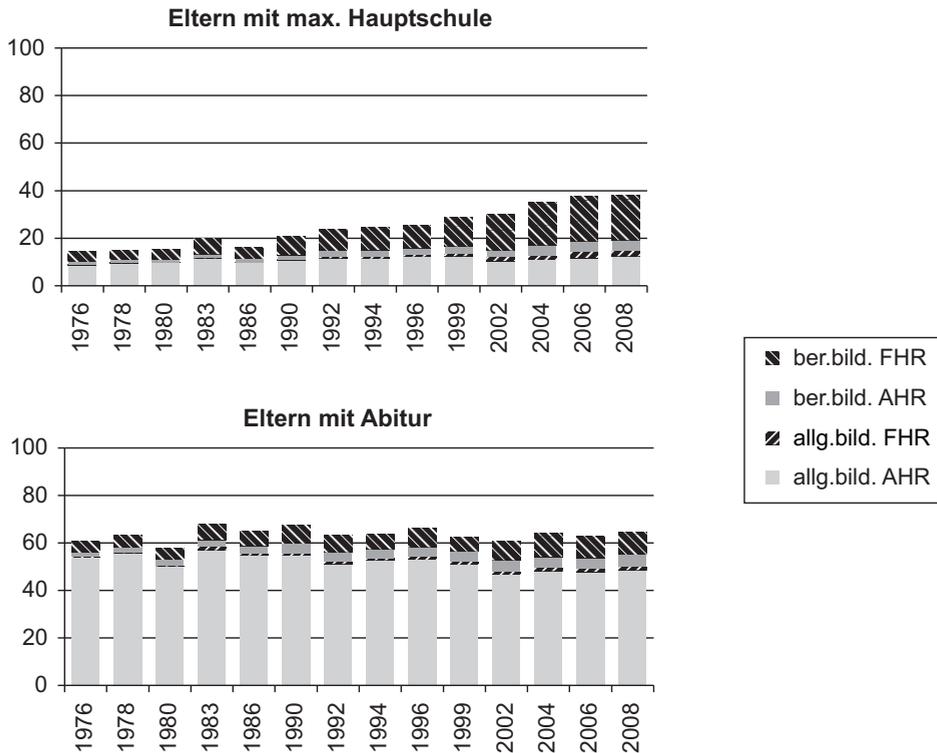
Nun stellt sich natürlich die Frage, woran es liegt, dass Studienberechtigte aus den traditionell bildungsfernen Familien zu immer größeren Anteilen auf ein Studium verzichten. Bei der Beantwortung dieser Frage spielt der zeitliche Wandel verschiedener Aspekte eine Rolle. Erstens haben sich die Möglichkeiten des Erwerbs der Studienberechtigung gewandelt, zweitens hat die Funktion der Studienberechtigung selbst einen Bedeutungswandel erfahren, und drittens hat sich als Folge der beiden erstgenannten Faktoren die Komposition der Studienberechtigten verändert. Diese Veränderungsprozesse sollen im Folgenden dargestellt werden, bevor im Anschluss erörtert wird, wie sich deren Zusammenspiel in einer Vergrößerung sozialer Disparitäten in den Studierquoten niederschlägt.

3. Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich

Um einen Eindruck von den Auswirkungen der Öffnungsprozesse zu bekommen, die seit den 1970er-Jahren im Sekundarschulsystem zu wirken begannen, soll zunächst ein detaillierter Blick auf die Wege zur Studienberechtigung geworfen werden, über die Schüler und Schülerinnen verschiedener sozialer Herkunft eine Hochschulzugangsberechtigung erreichen.

Da die amtliche Statistik keine Informationen zur sozialen Herkunft enthält, wird hierzu ein synthetischer Datensatz herangezogen, in dem die entsprechenden Werte auf Grundlage von Daten der amtlichen Schulstatistik, den Studienberechtigtenbefragungen des Hochschul-Information-Systems (HIS) sowie des Mikrozensus geschätzt wurden (vgl. hierzu Schindler 2013b). In Abbildung 3 sind die entsprechenden Quoten getrennt für Schüler und Schülerinnen, deren Eltern maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, und für Schüler und Schülerinnen mit mindestens einem Elternteil, das über eine Studienberechtigung verfügt, dargestellt.

Abb. 3: Studienberechtigtenquoten nach der Bildung der Eltern



Erläuterungen. AHR = allgemeine und fachgebundene Hochschulreife, FHR = Fachhochschulreife. Nur alte Bundesländer. Geschätzte Werte.

Quelle: Schindler 2013a

stellt. Die Studienberechtigtenquoten werden ferner danach unterschieden, ob die Studienberechtigung im allgemein oder berufsbildenden Bereich beziehungsweise als allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife erworben wurde. Wie zu erkennen ist, haben sich die Muster für Schüler und Schülerinnen aus den Elternhäusern mit Hochschulreife seit den 1970er-Jahren nur geringfügig verändert. Sowohl der berufsbildende Bereich als auch die Fachhochschulreife spielen hier nur eine untergeordnete Rolle. Hingegen zeigt sich für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien ein Aufholprozess, der sich hauptsächlich über den berufsbildenden Bereich vollzogen hat, wobei dort die Fachhochschulreife dominiert. Dies bedeutet, dass im Zeitverlauf immer größere Anteile der Studienberechtigten aus dieser Gruppe nicht den traditionellen Weg durch die Gymnasien durchlaufen haben und immer größere Anteile lediglich über eine Fachhochschulreife verfügen und somit nicht zum Studium an einer Universität berechtigt sind.⁴ Die Verteilung der Zugangswege zur Studienberechtigung unterscheidet sich heute demnach grundlegend zwischen den Schülern und Schülerinnen verschiedener sozialer Herkunft.

Tab. 1: Studierquoten nach Wegen zur Studienberechtigung und Bildung der Eltern

Schulform	Bildung der Eltern	Studienberechtigtenjahrgänge			
		1976 und 1978		2002, 2004 und 2006	
		Studierquote	Odds Ratio	Studierquote	Odds Ratio
Gymnasium	Studium	90	2,7	83	2,2
	Hauptschule	77		69	
	Insgesamt	82		78	
Gesamtschule	Studium	91	3,2	78	2,5
	Hauptschule	76		59	
	Insgesamt	81		70	
Beruflich (AHR)	Studium	81	1,6	70	2,0
	Hauptschule	73		54	
	Insgesamt	75		62	
Beruflich (FHR)	Studium	82	1,4	63	2,1
	Hauptschule	77		45	
	Insgesamt	78		52	
2. Bildungsweg (AHR)	Studium	94	1,5	86	1,7
	Hauptschule	91		78	
	Insgesamt	91		84	
2. Bildungsweg (FHR)	Studium	82	0,9	66	1,7
	Hauptschule	83		53	
	Insgesamt	84		60	

Erläuterungen. AHR = allgemeine und fachgebundene Hochschulreife, FHR = Fachhochschulreife. Die Werte beschreiben jeweils invers zur Stichprobengröße gewichtete Mittelwerte über die einbezogenen Jahrgänge.

Quelle: eigene Berechnungen; Datenbasis: HIS Studienberechtigten-Befragungen 1976-2006

4 Die Fachhochschulreife bedeutet zudem eine erhebliche Einschränkung bei der Auswahl der Studienfächer.

Wie dies mit den Disparitäten in den Studierquoten zusammenhängt, verdeutlichen die Werte in Tabelle 1. Dort sind auf Basis der HIS-Studienberechtigten-Befragungen die Studierquoten getrennt für verschiedene Wege zur Studienberechtigung eingetragen, jeweils für Studierende, in deren Elternhäusern ein Hochschulabschluss vorhanden ist, und für Studierende, deren Eltern höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen. Die Quoten werden für die Studienberechtigtenjahrgänge Ende der 1970er-Jahre und Anfang der 2000er-Jahre gegenübergestellt, um zeitliche Veränderungen zu dokumentieren.

Es fällt auf, dass sich die Studierquoten zwischen den 1970er- und 2000er-Jahren sowohl für Absolventen und Absolventinnen aller Schulformen als auch innerhalb der gegenübergestellten Gruppen der sozialen Herkunft reduziert haben. Jedoch unterscheidet sich das Ausmaß des Rückgangs. Während die Quoten der Absolventen und Absolventinnen allgemein bildender Gymnasien nur geringfügig rückläufig sind, ist das Ausmaß des Rückgangs für Absolventen und Absolventinnen berufsbildender Institutionen wesentlich stärker ausgeprägt. Analog zur Auswertung der amtlichen Statistik zeigt sich auch in den HIS-Daten, dass der Rückgang der Studierquoten in Bildungsgängen, die zur Fachhochschulreife führen, erheblich ist. Setzt man dies in Bezug zu den Befunden aus Abbildung 3, dann bedeutet dies, dass gerade diejenigen Wege zur Hochschulreife an Bedeutung für die bildungsfernen Gruppen gewinnen, für die der Rückgang der Studierquoten besonders ausgeprägt ist. Die zunehmenden sozialen Disparitäten in den Studierquoten sind also zumindest teilweise über die Beteiligung an verschiedenen Wegen zur Hochschulreife vermittelt.

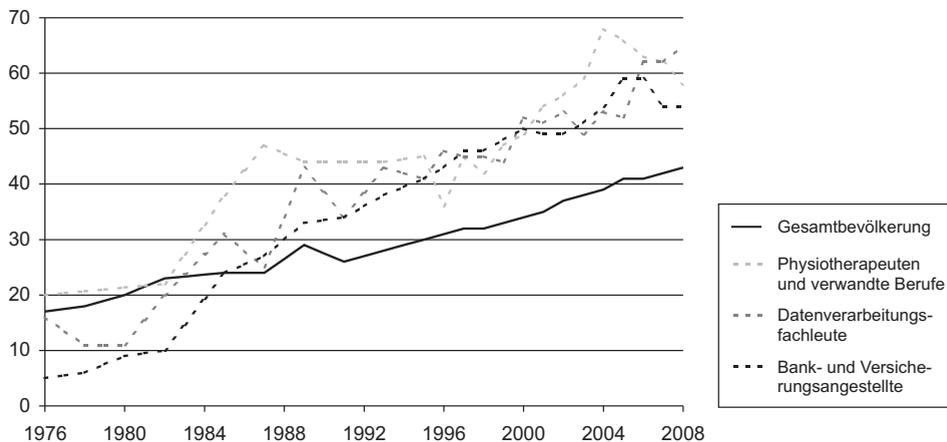
Um die Veränderungen der sozialen Disparitäten in den Studierquoten innerhalb der verschiedenen Wege zur Studienberechtigung zu vergleichen, sind in der Tabelle die entsprechenden Odds Ratios angegeben. Demnach haben die Disparitäten des Übergangs an die Hochschulen bei Absolventen und Absolventinnen allgemein bildender Gymnasien und Gesamtschulen sogar abgenommen, wohingegen für alle alternativen Wege zur Hochschulreife eine Zunahme zu verzeichnen ist. Damit erreichen die Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien die Studienberechtigung nicht nur häufiger über Wege, die generell mit einer geringen Studierneigung assoziiert sind, sondern die Studierneigung unterscheidet sich auch innerhalb dieser Wege zunehmend nach der sozialen Herkunft.

Um zu verstehen, worauf die abnehmende Studierneigung zurückgeführt werden kann, die bei Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern in den berufsbildenden Institutionen besonders ausgeprägt ist, soll im Folgenden der Bedeutungswandel der Studienberechtigung beschrieben werden.

4. Bedeutungswandel der Hochschulreife

Während der Hochschulreife in den 1970er-Jahren noch fast eine ausschließliche Funktion als Zugangszertifikat für den Hochschulbereich zukam, hat sich ihre Bedeutung heute grundlegend verändert. Sie hat sich zu einem universellen Schulabschluss entwickelt, mit dem eine Vielzahl von Ausbildungsalternativen angestrebt wird (vgl. Lenz/Wolter 2001). In vielen Ausbildungsberufen ist die Hochschulreife heute schon faktische Voraussetzung, um im Wettbewerb um die Ausbildungsplätze bestehen zu können. Während dies in der Literatur oft als Verdrängungsprozess diskutiert wird, der durch die Bildungsexpansion befördert wird (vgl. hierzu z.B. Blossfeld 1985), führt der Wettbewerb um die Ausbildungsplätze andererseits dazu, dass Personen, die solche Ausbildungen anstreben, heutzutage ein Abitur erwerben müssen.

Abb. 4: Studienberechtigtenquoten in ausgewählten Ausbildungsberufen (in Prozent)



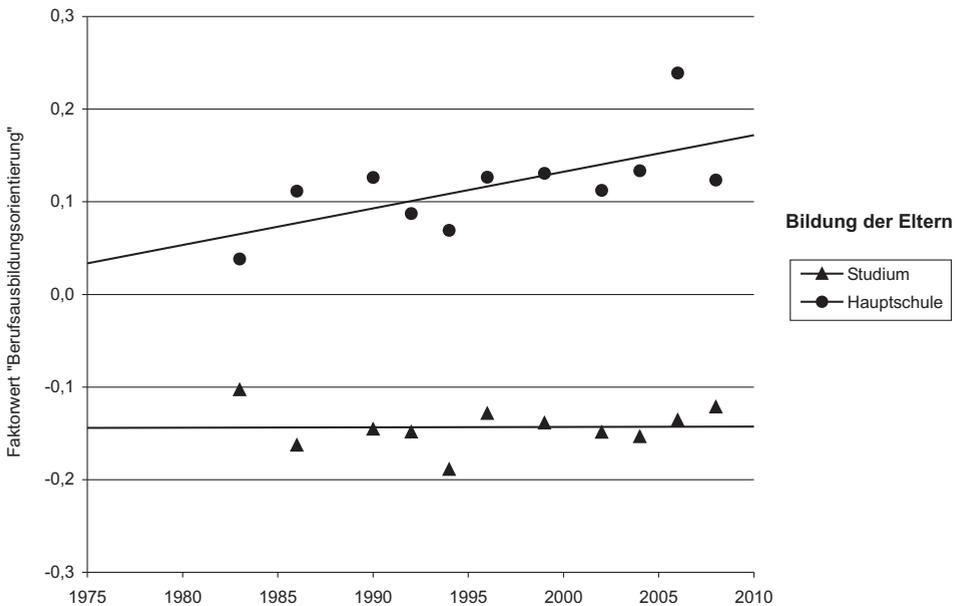
Quelle: Schindler 2013a; Datenbasis: Mikrozensus 1976-2008 (25- bis 30-Jährige)

Abbildung 4 veranschaulicht exemplarisch für vier Ausbildungsberufe, wie sich der Anteil der Berufstätigen mit Studienberechtigung erhöht hat. Bei Bank- und Versicherungsangestellten lagen die Studienberechtigtenquoten beispielsweise in den 1970er-Jahren noch wesentlich unter dem Bevölkerungsdurchschnitt, während sie heute weit darüber liegen. Damit wird für Schüler und Schülerinnen, die solche Berufe anstreben, der Erwerb einer Studienberechtigung zunehmend wichtiger im Wettbewerb um Ausbildungsplätze. In der Folge enthalten die Studienberechtigten immer größere Anteile von Schülern und Schülerinnen, die gar kein Studium beabsichtigen. Der Rückgang der Studierquoten ist also in erster Linie auf eine veränderte Komposition der Studienberechtigten zurückzuführen.

5. Veränderte Komposition der Studienberechtigten

Der Bedeutungswandel der Studienberechtigung hat insofern Konsequenzen auf die sozialen Disparitäten in den Studierquoten, als anzunehmen ist, dass es vorwiegend die Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern sind, die eine Berufsausbildung dem Studium vorziehen. In der sozialen Mobilitätsforschung wird dies unter dem Begriff des Statuserhaltmotivs theoretisch hergeleitet, wonach die Vermeidung von sozialem Abstieg Priorität vor sozialem Aufstieg genießt (vgl. Boudon 1974). Ein Studium ist demnach – relativ betrachtet – für Schüler und Schülerinnen aus statushöheren Elternhäusern mit größeren Anreizen verbunden als für Schüler und Schülerinnen aus statusniedrigeren Elternhäusern, die den Status ihrer Eltern mit einer Berufsausbildung eventuell bereits übertreffen (vgl. auch Müller/Pollak 2004). Demnach kann erwartet werden, dass die Studienberechtigten, die nicht unbedingt ein Studium anstreben, in den bildungsfernen Familien besonders hohe Anteile ausmachen.

Abb. 5: Entwicklung der Berufsausbildungsorientierung der Studienberechtigten nach der Bildung der Eltern



Quelle: Schindler 2013a; Datenbasis: HIS Studienberechtigten-Befragungen 1976-2006

Um dies empirisch zu untersuchen, werden wieder die Studienberechtigten-Befragungen des HIS herangezogen. In diesen werden standardmäßig die Motivationen für die nachschulischen Werdegänge abgefragt, womit deren Veränderungen über verschiedene Studienberechtigtenjahrgänge untersucht werden können. Hierzu wer-

den den Befragten über 20 verschiedene Motive für die Ausbildungswahl vorgelegt, die jeweils auf einer sechsstufigen Skala bewertet werden sollen (zum genauen Wortlaut vgl. Spangenberg/Beuße/Heine 2011). In einer Hauptkomponentenanalyse wurde aus diesen Motiven ein zugrundeliegender Faktor ermittelt, der eine Präferenzstruktur für Merkmale der nachschulischen Ausbildung wiederspiegelt, die zwischen einer Berufsausbildung und einem Studium diskriminiert (zu den Details vgl. Schindler 2013a). Dieser Faktor bezeichnet ein Kontinuum, das zwischen starken Präferenzen für die spezifischen Merkmale einer Berufsausbildung und starken Präferenzen für die Merkmale eines Studiums variiert.⁵ In Abbildung 5 sind die Faktorwerte im Zeitverlauf für Studienberechtigte aus bildungsfernen und bildungsnahen Elterhäusern gegenübergestellt. Die Werte sind für jeden Jahrgang auf einen Mittelwert von null und eine Standardabweichung von eins standardisiert, um die relative Entwicklung der beiden Gruppen vergleichen zu können. Positive Werte bezeichnen eine Präferenz für die Merkmale der Berufsausbildung, negative Werte entsprechend eine Präferenz für Merkmale eines Studiums. Der konstant im negativen Bereich verlaufende Trend der Studienberechtigten aus bildungsnahen Elternhäusern bedeutet, dass diese Schüler und Schülerinnen überdurchschnittlich häufig die Merkmale eines Studiums präferieren. Hingegen zeigt sich für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Elternhäusern nicht nur, dass sie im Durchschnitt eher den Merkmalen einer Berufsausbildung zugeneigt sind, sondern dass diese Präferenz im Zeitverlauf stärker ausgeprägt wird. Damit deutet diese Analyse darauf hin, dass sich insbesondere unter den Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern zunehmend höhere Anteile an Schülern und Schülerinnen befinden, die eher einer Berufsausbildung zuneigen. Aus vertiefenden Analysen ergeben sich Hinweise, dass sich diese Präferenzen etwa bei der Hälfte dieser Studienberechtigten bereits vor und bei der anderen Hälfte erst nach oder mit Erwerb der Studienberechtigung ausbilden (vgl. Schindler 2013a).

6. Zusammenschau der Teilbefunde und Diskussion

Ausgangspunkt war der Befund, dass die Übergangsquoten von der Studienberechtigung zum Studium im Zeitverlauf zunehmende soziale Disparitäten aufweisen, die vor allem dadurch zustande kommen, dass Studienberechtigte aus den traditionell bildungsfernen Elternhäusern immer seltener ein Studium aufnehmen. Um diesen Befund nachzuvollziehen, ist es zunächst notwendig, den Prozess sozialer Reproduktion, innerhalb dessen der Übergang an die Hochschulen lediglich einen Teilspekt darstellt, umfassender zu betrachten.

5 Folgende Motive laden stark positiv oder negativ auf dem Faktor: Präferenz für wissenschaftliche Arbeit (-), eine praktische Tätigkeit (+), baldige finanzielle Unabhängigkeit (+), kurze Ausbildungsdauer (+).

Als Grundmechanismus sozialer Reproduktion kann das oben beschriebene Stuserhaltmotiv als konzeptionelle Richtschnur dienen. Demnach unterscheidet sich der grundsätzliche Anreiz, bestimmte Bildungsabschlüsse anzustreben, nach der sozialen Herkunft. Um den sozialen Status der Familie zu reproduzieren, benötigen Schüler und Schülerinnen aus statushöheren Familien in der Regel ein Hochschulstudium, während Schüler und Schülerinnen aus statusniedrigeren Familien dies in der Regel mit einer Berufsausbildung erreichen.⁶ Ein Hochschulstudium stellt somit für die eine Gruppe ein Mittel der sozialen Reproduktion dar, während es für die andere Gruppe die (relativ betrachtet) ambitioniertere Variante des sozialen Aufstiegs beschreibt. Damit unterscheiden sich die sozialen Gruppen grundsätzlich in der Wichtigkeit, die sie einem Hochschulstudium beimessen. Dies gilt heute gleichermaßen wie vor vierzig Jahren.

Reformprozesse, die darauf abzielen, die Studierendenquoten von Schülern und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien zu erhöhen, müssen daher als Etablierung von Anreizen bzw. als Rücknahme von Hemmnissen des sozialen Aufstiegs verstanden werden. Unter diesen Aspekten können dann auch die Öffnungsprozesse der 1970er-Jahre rückblickend evaluiert werden. Der Ansatz der Öffnungsprozesse war es vor allem, mehr Schüler und Schülerinnen zu einem Abschluss der Sekundarstufe II zu führen. Dies wurde zweifelsfrei erreicht, wie die obigen Ausführungen gezeigt haben. Insbesondere wurden mehr Schüler und Schülerinnen aus den traditionell bildungsfernen sozialen Gruppen zur Hochschulreife geführt, auch wenn auf diesem Bildungsniveau die sozialen Disparitäten noch immer beträchtlich sind (vgl. Abbildung 3). Werden die Öffnungsprozesse jedoch mit Blick auf die sozialen Disparitäten beim Zugang zur Hochschulbildung evaluiert, zeigt sich, dass die Ausweitung der Bildungsangebote im Sekundarschulbereich nicht notwendigerweise zu einer ähnlichen Entwicklung auf dem tertiären Bildungsniveau führt. Vielmehr hängen die sinkenden Studierquoten der Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernem Elternhaus unmittelbar mit den Diversifizierungsprozessen der Sekundarstufe II zusammen. Erstens basierten die hohen Studierquoten der 1970er-Jahre auf damals noch sehr exklusiven Studienberechtigtenkohorten, die sich aus Schülern und Schülerinnen aus bildungsnahen Elternhäusern sowie aus einer selektierten Gruppe von Schülern und Schülerinnen aus bildungsfernen Elternhäusern rekrutierten, die bereits unabhängig von jeglichen Öffnungsprozessen das Abitur erwarben. Mit den Reformmaßnahmen wurde hauptsächlich die Gruppe der Studienberechtigten aus bildungsfernen Familien heterogener. Da schon der Erwerb der Studienberechtigung für diese Gruppe bereits einen Bildungsaufstieg darstellt, mag der weitere Weg an die Hochschulen für viele Schüler und Schülerinnen mit zu großen sozialen Hürden verbunden sein. Für soziale Aufstiege, die diese große Hürde überwinden, wurden durch die Öffnungsprozesse keine spezifischen Anreize etabliert, welche die Abwägung zwischen den nachschulischen Ausbildungsalternativen zugunsten des Studiums beein-

6 Empirische Evidenz für das Stuserhaltmotiv findet sich bei Stocké (2007).

flussen. Zweitens vollzog sich zeitgleich mit den Öffnungsprozessen der oben beschriebene Bedeutungswandel der Studienberechtigung, die zunehmend wichtiger für den Zugang zu bestimmten Ausbildungsberufen wurde. Es entwickelten sich somit zunehmend Anreize für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Elternhäusern, die Studienberechtigung auch dann zu erwerben, wenn gar kein Studium beabsichtigt wurde (vgl. Abbildung 5). Wie die oben dargestellten Analysen zeigen, korreliert der Studienverzicht mit der Art und Weise des Erwerbs der Studienberechtigung (vgl. Tabelle 1). Studienberechtigte aus bildungsfernen Familien weisen insbesondere an den im Zuge der Öffnungsprozesse geschaffenen Bildungsgängen im berufsbildenden Bereich die niedrigsten Übergangsquoten ins Studium auf. Dies deutet darauf hin, dass diese Bildungsgänge vorwiegend von Schülern und Schülerinnen besucht werden, die von vorneherein kein Studium beabsichtigen (vgl. Schindler 2013a). Insofern können die Öffnungsprozesse zum Teil als faktische Schaffung von Möglichkeiten zum Erwerb der gewandelten Zugangsanforderungen für den Berufsausbildungsbereich gesehen werden – und nicht ausschließlich als alternative Zugangswege für die Hochschulen.

Wie sind nun die Öffnungsprozesse insgesamt vor dem Anspruch der Chancengleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung zu beurteilen? Durch die Öffnungsprozesse besitzen heute größere Anteile der Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernem Elternhaus die formale Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen. Allerdings machen zunehmend geringere Anteile dieser Schüler und Schülerinnen von dieser Möglichkeit Gebrauch. Neben die Ausweitung der Quoten von formal Studienberechtigten hätten weitere Maßnahmen treten müssen, um die faktischen Anreize für den Übergang ins Studium für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien zu erhöhen.

Rechnet man die gegenläufigen Entwicklungen beim Zugang zur Studienberechtigung und beim anschließenden Übergang auf die Hochschulen gegeneinander auf, ergibt sich, dass sich die Beteiligung bildungsferner Gruppen an den Hochschulen insgesamt etwas erhöht hat. Dies liegt daran, dass der Zuwachs bei den Studienberechtigtenquoten etwas stärker wiegt als der Rückgang der Studierquoten (vgl. Lörz/Schindler 2011). Um die Studierendquoten nachhaltig zu erhöhen, sind Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich allein aber kein geeignetes Instrument. Vielmehr hat sich der Bildungsübergang, an dem die sozialen Unterschiede in der Entscheidung für oder gegen eine akademische Laufbahn sichtbar werden, zum Teil vom Übergang nach der Grundschule auf den Übergang nach der Hochschulreife verschoben. Unter den Studienberechtigten befinden sich heute Schüler und Schülerinnen mit nachschulischen Ausbildungsplänen, die unter den früheren Bedingungen keine Studienberechtigung erworben hätten. Die zunehmenden sozialen Disparitäten, die für den Übergang an die Hochschulen beobachtet werden, sind also in erster Linie auf die veränderte Komposition der Studienberechtigten zurückzuführen.

Unabhängig von der Zielmarke des Übergangs in den Hochschulbereich haben die Öffnungsprozesse jedoch dazu beigetragen, dass größer werdende Anteile der Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien durch den Erwerb der Hochschulreife einen Bildungsaufstieg vollziehen. Dass dies jedoch nicht zwangsläufig mit einem sozialen Aufstieg gleichzusetzen sein muss, ergibt sich aus dem Bedeutungswandel der Studienberechtigung bzw. den Verdrängungsprozessen beim Zugang zum Berufsausbildungssystem (vgl. Blossfeld 1985). Wenn diese Schüler und Schülerinnen nach dem Abitur oder der Fachhochschulreife die gleichen Ausbildungsberufe wählen, wie ihre Väter und Mütter dies mit einem Hauptschulabschluss oder einer Mittleren Reife getan haben, hat sich am grundlegenden Muster sozialer Reproduktion wenig geändert (vgl. auch Vester 2006). Andererseits bedeutet die Kombination aus Studienberechtigung und Berufsausbildung in vielen Fällen aber dennoch einen sozialen Aufstieg, wenn das Abitur oder die Fachhochschulreife den Zugang zu Ausbildungsberufen für hochqualifizierte Tätigkeiten eröffnen, die den Eltern noch nicht offenstanden. Für das Ziel der Verringerung sozialer Disparitäten beim Hochschulzugang spielen solche sozialen Aufstiegsprozesse jedoch keine Rolle. Hier gilt, dass die Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich nur wenig dazu beigetragen haben, dass die große soziale Hürde, die offensichtlich zwischen Berufsausbildung und Studium besteht, merklich abgebaut wurde.

Die Beziehung zwischen den in den 1970er-Jahren einsetzenden Öffnungsprozessen und der sozial selektiven Beteiligung an Hochschulbildung kann als Anschauungsbeispiel für aktuelle Reformbemühungen dienen. Heute ist die Ausweitung der Beteiligung bildungsferner Gruppen an Hochschulbildung ein Ziel, das nahezu parteiübergreifend in den Programmatiken der Bildungspolitik vertreten wird. Wie die bisherigen Erfahrungen mit den Öffnungsprozessen zeigen, genügt es für eine Verwirklichung dieses Ziels nicht, sich auf eine formale Chancengleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung zu beschränken. Der Entscheidung für ein Hochschulstudium liegt ein Abwägungsprozess zugrunde, der für Schüler und Schülerinnen verschiedener sozialer Herkunft grundsätzlich unterschiedlich ausfällt. Wenn mehr Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien in die Hochschulbildung geführt werden sollen, müssen entsprechende Anreize für diese Gruppe etabliert werden, welche die Wahl eines Studiums gegenüber einer Berufsausbildung attraktiver gestalten. Anknüpfungspunkte für diese Anreize sind dabei nicht notwendigerweise auf punktuelle Interventionen nach dem Erwerb der Studienberechtigung beschränkt. Dabei dominieren vor allem solche Maßnahmen die aktuellen Diskussionen. Beispielsweise wird diskutiert, inwieweit sich die Einführung oder Abschaffung von Studiengebühren (vgl. Dietrich/Gerner 2012; Helbig/Baier/Kroth 2012) oder die Umstellung auf das Bachelor-Master-System auf die sozialen Selektivitäten bei der Aufnahme eines Studiums auswirken. Diese Faktoren spielen sicherlich eine Rolle, betreffen jedoch nur die Studienberechtigten aus bildungsfernen Elternhäusern, die ein Studium zu diesem Zeitpunkt überhaupt noch in Erwägung

ziehen. Wie sich gezeigt hat, scheinen aber viele Entscheidungen gegen das Studium bereits beim oder vor dem Erwerb der Studienberechtigung getroffen zu sein.

Bezeichnend für die Reformen der 1970er-Jahre war, dass die Öffnungsprozesse im Sekundarschulbereich hauptsächlich in Form von Korrekturmöglichkeiten bereits eingeschlagener Bildungswege etabliert wurden. Demgegenüber hat sich die Beteiligung bildungsferner Gruppen an den traditionellen zur Studienberechtigung führenden Bildungsgängen nur geringfügig erhöht (vgl. Abbildung 3). Die Öffnungsprozesse beinhalteten daher eine leichte Tendenz zur sozialen Segregation der Wege zur Hochschulreife. Eine alternative Herangehensweise bestünde in einer frühzeitigen Integration der Bildungswege, das heißt in Maßnahmen, die darauf abzielen, Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien frühzeitig in die akademisch orientierten Bildungsgänge zu lenken. Denn wenngleich dieser Befund nicht uneingeschränkt kausal interpretiert werden kann,⁷ zeigen sich für Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Familien gerade an den traditionellen Gymnasien höhere Studierquoten als an den Aufbauschulen des berufsbildenden Bereichs (vgl. Tabelle 1). In diesem Zusammenhang sind insbesondere die aktuell in vielen Bundesländern zu beobachtenden Reformen interessant, durch welche die bisherigen Haupt- und Realschulen durch Schulformen mit mehreren Bildungsgängen ersetzt werden. Zwar führen diese Schulen in einigen Bundesländern auch zur Hochschulreife, jedoch ist zu erwarten, dass sich durch die nach wie vor parallel existierenden Gymnasien weiterhin sozial segregierte Wege zur Studienberechtigung herausbilden werden, die sich in ähnlicher Weise auf die Studierquoten auswirken könnten, wie es bei den Öffnungsprozessen im Berufsbildungsbereich zu beobachten war.

Literatur

- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Blossfeld, H.-P. (1985): *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik.* Frankfurt a.M.: Campus.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society.* New York: Wiley.
- Dietrich, H./Gerner, H.-D. (2012): The Effects of Tuition Fees on the Decision for Higher Education. Evidence from a German Policy Experiment. In: *Economics Bulletin* 32, H. 3, S. 2407-2413.
- Durrer, F./Heine, C. (1994): *Studienberechtigte 2 ½ und 3 ½ Jahre nach Schulabgang. Ergebnisse der Vorabauswertung der 2. Befragung der Studienberechtigten 90 und Vergleich mit den Studienberechtigten 76, 78, 80, 83 und 86.* (HIS Kurzinformation A14/94.) Hannover: HIS. URL: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia199414.pdf; Zugriffsdatum: 17.07.2011.

7 Holm u.a. (2013) weisen jedoch einen kausalen positiven Effekt allgemein bildender Schulwege auf die Studierbereitschaft in einer Analyse des dänischen Sekundarschulsystems nach.

- Helbig, M./Baier, T./Kroth, A. (2012): Die Auswirkung von Studiengebühren auf die Studierneigung in Deutschland. Evidenz aus einem natürlichen Experiment auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragung. In: Zeitschrift für Soziologie 41, H. 3, S. 227-246.
- Holm, A./Meier Jæger, M./Karlson, K.B./Reimer, D. (2013): Incomplete Equalization: The Effect of Tracking in Secondary Education on Educational Inequality. In: Social Science Research 42, H. 6, S. 1431-1442.
- Klein, M./Schindler, S./Pollak, R./Müller, W. (2009): Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS, S. 47-73.
- Klemm, K./Weegen, M. (2000): Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot. In: Rolff, H.-G./Bos, W./Klemm, K./Pfeifer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 11. Weinheim/München: Juventa, S. 129-150.
- Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U. (2004): Transformation des Sekundarschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland. Differenzierung, Öffnung von Bildungswegen und die Wahrung von Standards. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-28.
- Lenz, K./Wolter, A. (2001): Abitur als Statuspassage. Ein Beitrag zum Funktionswandel des Gymnasiums. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Was Schule leistet – Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim: Juventa, S. 175-202.
- Lischka, I./Wolter, A. (2001): Studienaufnahme oder Studienverzicht? Studierbereitschaft im Zwiespalt von Chancen und Risiken: nicht mehr nur ein ostdeutsches Problem. In: Dies. (Hrsg.), Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim: Beltz Deutscher Studien-Verlag, S. 59-98.
- Lörz, M./Schindler, S. (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: Zeitschrift für Soziologie 40, H. 6, S. 458-477.
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, H. 1, S. 1-42.
- Müller, W./Pollak, R. (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 311-352.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg i. Br.: Walter.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, H. 4, S. 636-669.
- Schindler, S. (2013a): Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden: VS.
- Schindler, S. (2013b): Generierung eines synthetischen Datensatzes zur Analyse differenzierter Studienberechtigtenquoten. (ISH Arbeitspapier 1-2013.) Hannover: Leibniz Universität, Institut für Soziologie. URL: <http://www.ish.uni-hannover.de/ap2013-01>; Zugriffsdatum: 24.07.2013.
- Spangenberg, H./Beuße, M./Heine, C. (2011): Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006. Dritte Befragung der studienberechtigten Schulabgänger/innen 2006 3 ½ Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich. (HIS Forum Hochschule, 18.) Hannover: HIS.

- Stocké, V. (2007): The Motive for Status Maintenance and Inequality in Educational Decisions. Which of the Parents Defines the Reference Point? SFB 504 Working Paper 07-20. Sonderforschungsbereich 504, Mannheim.
- Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 13-54.

Steffen Schindler, Prof. Dr., geb. 1977, Juniorprofessor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildung und Arbeit im Lebensverlauf an der Universität Bamberg.

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Feldkirchenstraße 21, 96052 Bamberg
E-Mail: steffen.schindler@uni-bamberg.de

Dieser Band präsentiert die ersten Ergebnisse zu den Formen und Niveaus der Zusammenarbeit von Kita und Grundschulen, zu den eingeschätzten Auswirkungen auf die Übergangsbewältigung der Eltern und Kinder sowie auf das pädagogische Handeln der Fach- und Lehrkräfte. Des Weiteren werden Resultate zu Bildungsdokumentationen als ein möglicher Anlass für die Kooperation zwischen Kita, Grundschule und Elternhaus in der Übergangsphase vorgestellt. Fragebogenerhebungen und leitfadengestützte Interviews sorgen für einen anschaulichen Praxisbezug und führen konkrete Aufgaben- und Problemstellungen vor Augen.



Petra Hanke, Johanna Backhaus,
Andrea Bogatz

Den Übergang
gemeinsam gestalten
Kooperation und
Bildungsdokumentation im
Übergang von der Kindertages-
einrichtung in die Grundschule

2013, 160 Seiten, br., 19,90 €
ISBN 978-3-8309-2950-5
E-Book-Preis: 18,99 €



WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

Gunther Dahm/Caroline Kamm/Christian Kerst/Alexander Otto/
Andrä Wolter

„Stille Revolution?“

Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch

Zusammenfassung

Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland für nicht-traditionelle Studierende hat in jüngster Zeit zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Welche bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Debatten, hochschulrechtlichen Entwicklungen und Maßnahmen damit verbunden sind und inwieweit sich Letztere auch in der tatsächlichen Beteiligung nicht-traditioneller Studierender an Hochschulbildung widerspiegeln, soll in diesem Beitrag näher betrachtet werden.

Schlüsselwörter: Hochschulzugang, nicht-traditionelle Studierende, Hochschulforschung, lebenslanges Lernen, „dritter Bildungsweg“

“Silent Revolution?”

The Changing Access to Higher Education for Non-Traditional Students in Germany

Abstract

The opening of higher education institutions for non-traditional students in Germany has increasingly gained attention in recent years. This paper presents the debates on education and labour market policy, regulations on access to higher education as well as measures connected with this process and deals with the question to what extent the latter are reflected in the actual participation of non-traditional students.

Keywords: access to higher education, non-traditional students, university research, life-long learning, „third course of education“

1. Einleitung

Die bildungspolitische Debatte um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und die damit verbundene Öffnung der Hochschulen für Studierende mit beruflicher Qualifikation sind in Deutschland keineswegs neu. Das Thema ist vielmehr schon in der Zeit des Ersten Weltkrieges und der Weimarer Republik aufgekommen, jahrzehntelang aber eher randständig geblieben. In den letzten Jahren, spätestens seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung aus dem Jahr 2009, hat das Thema – oft auch unter dem Begriff des Dritten Bildungswegs erörtert – zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Dieses neue bildungspolitische Interesse erklärt sich nicht nur, aber vor allem aus der in den letzten Jahren aufgekommenen Sorge hinsichtlich der Folgen des demografischen Wandels für die Hochschulen und den Fachkräftemangel.

Im Rahmen dieses Beitrags sollen (1) der aktuelle bildungs- und arbeitsmarktpolitische Kontext der Öffnungsdebatte erläutert und (2) die in den letzten Jahren initiierten Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulsystems für nicht-traditionelle Studierende skizziert werden. Anschließend erfolgen (3) eine Darstellung der aktuellen Entwicklung hochschulzugangsrechtlicher Regelungen sowie (4) ein Überblick über die quantitative Verteilung nicht-traditioneller Studierender in Deutschland und den Bundesländern, bevor abschließend (5) Forschungsstand und Forschungsdesiderate aufgezeigt werden. Dabei sollen in der gebotenen Kürze auch Zielsetzungen und Untersuchungsdesign des Forschungsprojektes „Nicht-traditionelle Studierende“ vorgestellt werden, das gegenwärtig an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wird.¹

2. Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Hintergründe der Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende

Der Übergang vom Bildungssystem in Erwerbsarbeit ist sowohl aus bildungs- als auch aus arbeitsmarktpolitischer Perspektive ein seit langem umfassend untersuchtes Thema. Unstrittig ist, dass sich die Bildungs- und Berufsabschlüsse auf die Chancen und Karriereverläufe im Beschäftigungssystem auswirken. Es gibt ungezählte empirische Belege für die beinahe vollständige Verkoppelung von Gymnasialbesuch, Erwerb des Abiturs, Hochschulzugang und ungleich günstigeren Berufs- und Staturerwartungen nach Abschluss des Studiums (vgl. Becker/

1 Das Forschungsprojekt wird an der Humboldt-Universität zu Berlin an der Abteilung Hochschulforschung unter Leitung von Prof. Dr. Andrä Wolter in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: M508500).

Lauterbach 2007). Nunmehr hat im Zuge der Diskussion über mehr Durchlässigkeit im Bildungswesen auch die bislang vernachlässigte Übergangsstelle vom Beruf (berufliche Erstausbildung, Erwerbsarbeit und Fortbildung) in die Hochschule an Aufmerksamkeit gewonnen. Nicht-traditionelle Studierende sind in Deutschland zu einer neuen Zielgruppe für die Hochschulen geworden, jedenfalls seitens der staatlichen Hochschulpolitik, wie die abschließende Vereinbarung des Dresdner Bildungsgipfels im Jahre 2008 (vgl. Aufstieg durch Bildung 2008) und die entsprechende Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) zeigen. Viele Hochschulen verhalten sich hier aber noch eher zögerlich, weil sie häufig Öffnung und Streben nach Exzellenz als Antagonismus sehen.

Die historisch etablierte Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist einer der wichtigsten Gründe für die institutionelle Anbindung des Hochschulzugangs an eine im Gymnasium erworbene Studienberechtigung und den Ausschluss der beruflichen Bildung (vgl. Baethge 2010). Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute in der Berechtigungsdominanz des Abiturs und in dem besonderen Legitimationsdruck für die berufliche Bildung nach, einen Anschluss an die institutionelle Ordnung des Hochschulzugangs zu finden. Das Ringen um die Emanzipation der beruflichen gegenüber der akademischen Bildung, die Aufhebung oder jedenfalls Einschränkung der Distinktion zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist bis heute ein starkes Motiv für die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte (vgl. Wolter 1990; Nickel/Leusing 2009), sieht sich doch die berufliche gegenüber der akademischen Bildung mit einem Reputations- und Anerkennungsgefälle konfrontiert. Die dahinter stehenden wichtigsten Argumente und Motive heißen „Chancengerechtigkeit“, „Demografischer Wandel“, „Fachkräftemangel“, „Lebenslanges Lernen“ und „Diversity“.

Mit der Bildungsexpansion stieg die Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten stark an, in der Folge auch die der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie die Studienanfängerquote. Dabei wuchs auch die (absolute) Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger aus Familien mit einer nicht-akademischen Bildungstradition. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit, nach der Grundschule das Gymnasium zu besuchen, selbst bei gleicher schulischer Leistung nach wie vor stark vom Bildungsstatus der Herkunftsfamilien abhängig (vgl. Becker 2004; Maaz/Nagy 2009; Maaz 2006), und die Beteiligung an Hochschulbildung ist durch starke soziale Disparitäten gekennzeichnet. Der Dritte Bildungsweg bzw. die Öffnung des Hochschulzugangs wurde daher oft mit der Erwartung verknüpft, eine biografisch verpasste *Chance auf den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung* (Abitur) durch Öffnung einer gleichsam biografisch späteren Übergangsstelle zu bieten und damit die sozialen Disparitäten im Zugang zu Hochschulbildung vielleicht nicht gleich zu beseitigen, aber wenigstens zu verringern. Befunde legen allerdings nahe, dass selbst solche Nachholoptionen auch eher sozial selektiv genutzt werden und die

schon bestehenden Ungleichheiten in der Teilhabe weiter verstärken (vgl. Hillmert/Jacob 2005), auch wenn der Anteil der Studierenden aus Familien mit ungünstigeren Voraussetzungen („bildungsfern“) hier in der Regel höher ausfällt als auf dem gymnasialen Weg.

Der vielbeschworene *demografische Wandel* ist für die Hochschulen von doppelter Bedeutung: Die Geburtskohorten, aus denen sich die zukünftigen Studienanfängergenerationen rekrutieren, werden kleiner, und die Altersstruktur der Bevölkerung verändert sich deutlich zugunsten Älterer. Die Hochschulen – so das demografische Argument – müssen sich daher für neue Zielgruppen öffnen, um ihre Studienanfängerzahlen vor dem Hintergrund stagnierender Geburtenraten stabil zu halten. Auch wenn deutschlandweit gegenwärtig, unabhängig von der demografischen Entwicklung, ein durch politische Entscheidungen – doppelte Abiturjahrgänge und Abschaffung der Wehrpflicht – induzierter, noch nie dagewesener Ansturm von Studienberechtigten auf die Hochschulen zu verzeichnen ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 124)², wird der Geburtenrückgang für Hochschulstandorte in strukturschwachen Regionen jetzt schon virulent, so z.B. in Teilen Ostdeutschlands. Für Hochschulen in demografisch schrumpfenden Regionen können nicht-traditionelle Studierende als Zielgruppe und ein Ausbau ihrer institutionellen Aktivitäten im Bereich des lebenslangen Lernens als Strategie der Hochschulentwicklung besonders interessant sein, um ihren Standort zu konsolidieren.

In jüngster Zeit wird hauptsächlich von Unternehmen der Privatwirtschaft und Berufsverbänden ein zunehmender akademischer *Fachkräftemangel* vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Bereich beklagt. Die Befürchtungen fußen erstens auf dem hohen Ersatzbedarf von Fachkräften, der sich durch das Ausscheiden der älteren Geburtskohorten ergibt, und zweitens auf dem viel beschworenen Qualifikationsstrukturwandel hin zur Akademisierung. Im internationalen Kontext haben sowohl die OECD (2009) als auch das CEDEFOP (2010, 2011) u.a. darauf hingewiesen, dass die arbeitsmarktpolitische Relevanz von Hochschulbildung durch die fortschreitende Verknappung des Arbeitskräftepotentials im Zuge des demografischen Wandels sowie durch das kontinuierliche Wachstum der wissensbasierten Professionen zunimmt. Prognosemodelle zeichnen hier kein eindeutiges Bild. Zu berücksichtigen ist, dass der Fachkräftemangel nach Branche, Berufs- und Fachrichtung, nach Region und betriebsspezifisch erheblich variiert. Insgesamt ist bis 2030 mit keinem drastischen akademischen Fachkräftemangel zu rechnen; so prognostizieren Helmrich u.a. (2012) ein leichtes Überangebot an akademisch Ausgebildeten im Verhältnis zur Nachfrage und verweisen stattdessen auf Engpässe bei Fachkräften mit mittlerer Qualifikation. Konsens herrscht hingegen bei der Prognose zu Akademikern

2 Gegenüber 2005 ist ein Zuwachs der Studienanfänger und -anfängerinnen von 45 Prozent zu verzeichnen.

und Akademikerinnen im technisch-naturwissenschaftlichen Sektor. Hier wird bis spätestens 2020 eine „spürbare Divergenz zwischen Angebot und Nachfrage“ (Cordes 2012, S. 27) erwartet. Der Verband Deutscher Ingenieure (vgl. VDI 2011) prognostiziert einen jährlichen Bedarf von 48.000 neuen Ingenieuren und Ingenieurinnen, dem 37.000 Erstabsolventen und -absolventinnen von deutschen Hochschulen gegenüberstehen. Auch wenn es sich dabei nur um mehr oder weniger genaue Schätzungen handelt und kalkulatorische Differenzen zwischen Angebot und Nachfrage nicht als quantifizierte/s Überschussnachfrage oder Überschussangebot interpretiert werden können (vgl. Cordes 2012)³, ist die hohe Relevanz von akademischer Bildung (auch von nicht-traditionellen Zielgruppen) für den Arbeitsmarkt unstrittig. Der Bedarf an Hochschulbildung wird weiter ansteigen.

Hochschulen stehen zudem vor der Herausforderung, stärker als bisher auf die Heterogenität der Studierenden, insbesondere auf deren unterschiedliche individuelle Lebenslagen, Bildungsvoraussetzungen und Studienmotivationen einzugehen und der gesellschaftlichen Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierenden gerecht zu werden (*Diversity*). So sind nicht-traditionelle Studierende zum Zeitpunkt der Studienaufnahme im Schnitt älter als traditionelle Studierende, haben andere biografische Voraussetzungen, schöpfen aus vielfältigeren Erfahrungsressourcen und haben möglicherweise spezifischere Studienmotive als andere Studienberechtigte, auf die sich die Hochschulen einstellen müssen. Doch momentan fehlt es den Hochschulen häufig an empirischem Wissen über diese Diversität, und auch aus Perspektive der Hochschulforschung gibt es für diese Zielgruppe hinsichtlich ihrer Studienverläufe und -ergebnisse noch keine ausreichende wissenschaftliche Evidenz (siehe Abschnitt 5).

Stärker als andere Gruppen repräsentieren nicht-traditionelle Studierende durch die biografische Kumulation von Bildungs-, Ausbildungs-, Berufspraxis- und Weiterbildungsphasen (und Studium) paradigmatisch das Prinzip des *lebenslangen Lernens*. In der Debatte wird vor diesem Hintergrund oft ein Perspektivwechsel der Hochschulen hin zu einer weniger angebotsorientierten, sondern stärker subjekt- und lernerzentrierteren Sichtweise gefordert (vgl. Schuetze 2004, S. 97). Von besonderer Bedeutung ist es hier, die spezifischen Bedürfnisse, den Unterstützungsbedarf und insbesondere die anderen Zeitstrukturen und Zeitbudgets von Berufstätigen zu berücksichtigen. Andere Studienmodelle und -formate, als sie für „traditionelle“ Studierende zur Verfügung stehen, wären eine zentrale Voraussetzung, wenn der Anteil Berufstätiger im Hochschulstudium tatsächlich erhöht werden soll.

3 Cordes (vgl. 2012, S. 28ff.) verweist auf methodische Hindernisse: Erstens werde die Nachfrage durch Vernachlässigung von Vakanzen potenziell unterschätzt, zweitens bleibe auf der Angebotsseite häufig die „Stille Reserve“ unberücksichtigt, drittens gehe das regionale und fachliche Matching nur ansatzweise in die Gegenüberstellung ein.

3. Maßnahmen zur Öffnung der Bildungswege für nicht-traditionelle Studierende

Der Weg zur Hochschule kann hauptsächlich auf drei Wegen bestritten werden: Neben dem traditionellen Hochschulzugang über das Abitur können auf dem sogenannten Zweiten Bildungsweg schulische Studienberechtigungen im Kolleg oder Abendgymnasium nachgeholt werden. Eine Alternative stellt zunehmend der Hochschulzugang über den sogenannten Dritten Bildungsweg dar, bei dem eine Studienberechtigung aufgrund beruflicher Qualifikationen und Erfahrungen zuerkannt wird.⁴ Nicht-traditionelle Studierende werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags im Kern als Absolventinnen und Absolventen dieses Dritten Bildungsweges verstanden.

Der Begriff „nicht-traditionell“ entstammt der international-vergleichenden Hochschulzugangsforschung, wird dabei aber in Abhängigkeit von nationalen Besonderheiten sehr unterschiedlich und zum Teil auch sehr weit definiert (vgl. Schuetze/Slowey 2000, 2012). Bei einer sehr weiten Definition, wie sie auch in Deutschland anzutreffen ist, würde die Abgrenzung z.B. gegenüber Abiturienten und Abiturientinnen im Fern- oder Teilzeitstudium oder „First-Generation“-Studierenden (aus Familien ohne akademische Bildungstradition) verschwimmen. Der vorliegende Beitrag plädiert für eine enge Definition des Begriffes „nicht-traditionell“ und versteht darunter beruflich qualifizierte Studierende, die über keine schulisch erworbene Studienberechtigung verfügen, sondern ihr Studium über spezielle hochschulrechtliche Regelungen aufgenommen haben.

In den letzten Jahren sind auf politischer Ebene (Bund und Länder) und auf institutioneller Ebene neue Möglichkeiten geschaffen worden, um nicht-traditionelle Studierende stärker an Angeboten der Hochschulbildung zu beteiligen. „Öffnung der Hochschule“ umfasst dabei mehrere Ebenen (vgl. Wolter 2012): die Studienberechtigung und den Hochschulzugang, Unterstützungsmaßnahmen (z.B. bei der Studienvorbereitung), die Studienorganisation (z.B. Teilzeitstudium, Fernstudium), die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf das Studium oder eine Erweiterung hochschulischer Angebote, z.B. im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Bereits in den 1970er- und vor allem seit den 1980er-Jahren wurden in Deutschland immer wieder bildungspolitische Initiativen zur Öffnung des *Hochschulzugangs* unternommen (vgl. Freitag 2012; Teichler/Wolter 2004). In jüngster Zeit war es vor allem die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ der Bundesregierung aus dem Jahr 2008, die einen wichtigen Anstoß zur Erhöhung der Durchlässigkeit

4 Für den Zugang zur Fachhochschule gibt es über diese drei Wege hinaus noch den Zugang über die Fachoberschule oder eine Fachschule mit der sogenannten Fachhochschulreife.

zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gab und in deren Rahmen Förderprogramme eingerichtet wurden, wie z.B. die Aufstiegsstipendien (vgl. BMBF 2009; KMK/GWK 2012) oder der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ (vgl. Banscheraus/Wolter 2013).

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz über den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) wurde ein grundlegender Schritt zu einer möglichst einheitlichen Neuregelung des Hochschulzugangs in den Bundesländern getätigt (siehe dazu Abschnitt 4), dessen Empfehlungen zumindest in Grundzügen in nahezu allen Bundesländern umgesetzt worden sind, auch wenn es dabei durchaus Unterschiede gibt. So wurden in einigen Bundesländern weiterführende Maßnahmen auf Landes- und Hochschulebene zur Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende sowie länderspezifische Förderprogramme initiiert (z.B. das Modellprojekt Offene Hochschulen in Niedersachsen⁵ oder das Programm für innovative arbeitsmarktpolitische Schwerpunktförderung des Landes Brandenburg⁶).

Neben der formalrechtlichen Öffnung des Zugangs zu Hochschulbildung gewinnen vor allem Maßnahmen auf Ebene der *Studienorganisation* zur Entwicklung neuer Studiengänge und flexibler Studien- und Lehrveranstaltungsformen, wie duale, Teilzeit- oder Fernstudienformate, welche eine Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit ermöglichen, an Bedeutung, ebenso wie Unterstützungsangebote, z.B. Beratung, Mentoring sowie Vorbereitungs- oder Brückenkurse, beim Übergang in die Hochschule (vgl. Banscheraus/Pickert, im Erscheinen). Im Rahmen der Förderprogramme des Bundes „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (seit 2011) und „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“⁷ (2012-2015) werden z.B. praxisorientierte und berufsbegleitende Studienangebote sowie Unterstützungsmaßnahmen für den Übergang Beruf–Studium entwickelt und implementiert, um die Integration von Berufstätigen und beruflich Qualifizierten nachhaltig zu verbessern.

Mit dem Ziel der Umsetzung einer Kultur des lebenslangen Lernens sowie der Forderung nach Transparenz und Anrechnung von Kompetenzen beförderten sowohl der Bologna- als auch der Kopenhagen-Prozess die Debatte um die Durchlässigkeit der Bildungswege. Die *Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen* spielt dabei eine zentrale Rolle. Im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung be-

5 Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. URL: http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6286&article_id=19108; Zugriffsdatum: 06.05.2013.

6 INNOPUNKT-Projekt „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg und Europa“. URL: <http://www.lasa-brandenburg.de/Initiative-Mehr-Durchlaessigkeit-in-der-Berufsbildung.947.0.html>; Zugriffsdatum: 06.05.2013.

7 Die Initiative wird auch ANKOM III genannt, als Weiterführung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM).

rufflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) wurden Modelle und Methoden für die Lernergebnisbeschreibung und die Äquivalenzbestimmung entwickelt und erprobt (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 12). Vorbehalte bei der Umsetzung bestehen dabei nach wie vor insbesondere von Seiten der Universitäten (vgl. Minks 2011). Darüber hinaus deuten sich zunehmend fließender werdende Übergänge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung an, die zu einer Neubestimmung dieses Verhältnisses vor dem Hintergrund der Zielsetzung *bedarfs- und zielgruppengerechter Bildungsangebote* führen müssen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 139).

4. Entwicklung der Zugangswege zur Hochschule

Noch bis vor wenigen Jahren variierten die Regelungen zum Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende in den einzelnen Bundesländern zum Teil erheblich hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen, der Prüfungsanforderungen und Modalitäten sowie der vergebenen Studienberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Vor allem seit Ende der 1980er-Jahre zeichnet sich eine „Diversifizierung“ der Zugangswege in den Ländern ab, die sich in einer unterschiedlichen Wertigkeit der beruflichen Qualifikation (z.B. Affinität zum Studienfach), der Bewertung der Studierfähigkeit und, damit verbunden, der Rolle von Prüfungen (z.B. direkte Anerkennung vs. Zugangsprüfung, Probestudium) äußert(e). Zudem sind die Zugangsregelungen zum Teil bis heute durch Intransparenz und Heterogenität sowohl in der länder- als auch der hochschulspezifischen Umsetzung geprägt. Mit dem KMK-Beschluss zur Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (vgl. KMK 2009) sollte ein Mindestmaß an Einheitlichkeit hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen und Studienberechtigungen geschaffen werden. Im Wesentlichen sieht der Beschluss zwei Wege für beruflich Qualifizierte an die Hochschule vor:

- 1) Studienbewerberinnen und -bewerber, die einen beruflichen Fortbildungsabschluss auf der Ebene Meister/in, Techniker/in, Fachwirt/in oder eine vergleichbare Qualifikation erworben haben, erhalten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, d.h. eine unmittelbare Zugangsberechtigung zu allen Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen.
- 2) Studienbewerberinnen und -bewerber, die über eine mindestens zweijährige Berufsausbildung verfügen sowie eine dreijährige einschlägige Berufserfahrung nachweisen, können nach Absolvieren eines Eignungsfeststellungsverfahrens eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erwerben, die ein Studium in solchen Fachrichtungen, die der beruflichen Vorbildung entsprechen, an Universitäten und Fachhochschulen ermöglicht.

Dieser Beschluss der KMK stellt berufliche Fortbildungsabschlüsse beim Hochschulzugang de facto dem Abitur gleich. Für andere Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Qualifikation gelten aber noch besondere Voraussetzungen. Damit ist man noch ein ganzes Stück weit von einer Gleichrangigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung entfernt, aber auf dem Weg dahin einen kleinen Schritt vorangekommen. Angesichts der historisch tief verwurzelten Tradition der Differenzierung zwischen beiden Bereichen im deutschen Bildungssystem und der bildungstheoretisch überhöhten Bindung der Studienberechtigung an schulische Voraussetzungen kommt dies einer historischen Zäsur gleich, auch wenn das an großen Teilen der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt vorbeigegangen ist.

Bis heute haben 15 Bundesländer die direkte Anerkennung der Meisterabschlüsse als allgemeine Hochschulreife eingeführt. Unterschiede bestehen dabei nach wie vor in der Frage der Gleichwertigkeit anderer Aufstiegsfortbildungen. Betrachtet man das Öffnungsverhalten der Länder im Zeitverlauf, lassen sich Vorreiter und Nachzügler ausmachen (vgl. Ulbricht 2012). Einige Bundesländer begannen bereits in den 1970er-Jahren, den Zugang für Berufstätige ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu öffnen. Insbesondere Niedersachsen kommt hier eine Vorreiterrolle zu, das mit Einführung der sogenannten Z-Prüfung 1976 eine lange Tradition begründete (vgl. Machocki/Schwabe-Ruck 2010, S. 209; Wolter 1990). Niedersachsen, Hessen, Thüringen und Schleswig-Holstein verfügten bereits vor dem KMK-Beschluss über die 2009 verabschiedete Meisterregelung (vgl. Ulbricht 2012, S. 163). Bis auf wenige Ausnahmen bestanden in fast allen Ländern ebenso bereits Regelungen zum Hochschulzugang durch Prüfung für beide Zielgruppen. Als „Nachzügler“ bei der Öffnung des Hochschulzugangs können vor allem Baden-Württemberg, Bayern und das Saarland bezeichnet werden (vgl. ebd.).

Entsprechend der Offenheit der jeweiligen Hochschulzugangsbestimmungen lässt sich eine Unterscheidung der Bundesländer in besonders offene Länder, deren Regelungen über die KMK-Empfehlungen hinausgehen, und solche Länder, die ihre Regelungen, z.T. mit Einschränkungen, im Wesentlichen dem KMK-Beschluss angepasst haben, vornehmen (vgl. auch Freitag 2012). Lediglich in Brandenburg findet bisher z.B. keine Anerkennung der allgemeinen Hochschulreife für Absolventen und Absolventinnen einer Aufstiegsfortbildung statt.⁸ Unterschiede zwischen den einzelnen Länderregelungen für beruflich qualifizierte Studienbewerberinnen und -bewerber bestehen z.B. in der Ausgestaltung der Zugangsprüfung durch die Hochschulen, der Berücksichtigung von Erziehungs- und Ersatzzeiten, der Möglichkeit eines Probestudiums sowie in den Anrechnungsmöglichkeiten beruflich erworbener Kompetenzen. Zudem sind in einigen Bundesländern obligatorische Beratungsgespräche vorgesehen.

8 In Brandenburg erfolgt eine Anerkennung beruflicher Fortbildungsabschlüsse als fachgebundene Hochschulreife. Zudem gibt es Initiativen zur Förderung des Studieneinstiegs beruflich Qualifizierter z.B. im Rahmen des Innopunkt-Programms.

Weiterführende Regelungen (nach dem ersten genannten Typ) finden sich in Niedersachsen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, in denen z.B. eine direkte Anerkennung der fachgebundenen Hochschulreife (ohne Prüfung) für nicht-traditionelle Studienbewerber in ausbildungsaffinen Bereichen ermöglicht wird. In Rheinland-Pfalz wird zudem z.B. im Rahmen eines Modellversuchs an vier Fachhochschulen auf die geforderte mehrjährige Berufspraxis verzichtet (vgl. Grendel/Haußmann 2011).

Vor dem Hintergrund des enormen Anstiegs der Studienberechtigtenzahlen stellt sich die Frage nach den Auswirkungen der formalrechtlichen Öffnung auf die Studienbeteiligung. Die hochschulstatistischen Daten nicht-traditioneller Studienanfänger und -anfängerinnen verweisen noch immer auf eine eher zögerliche Nutzung dieses Bildungsweges.

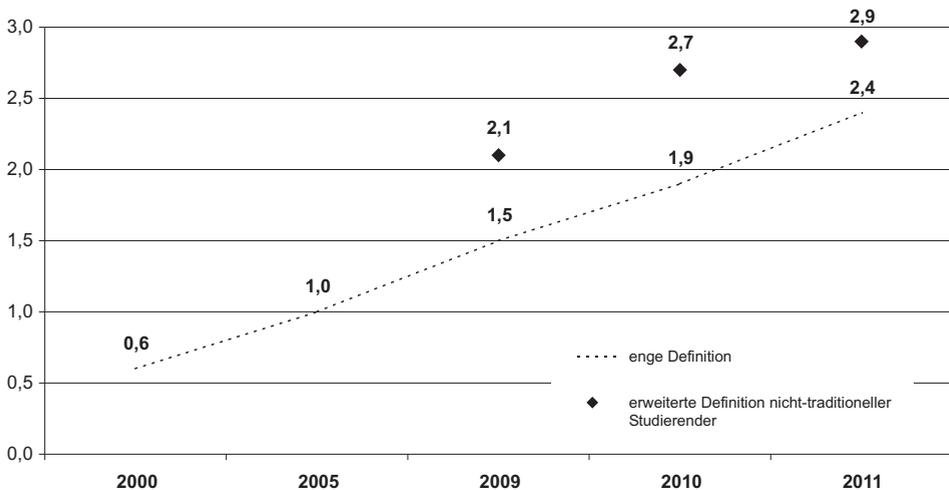
5. Verteilung nicht-traditioneller Studierender in Deutschland und den Ländern

Mit der Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte durch den KMK-Beschluss von 2009 stellt sich die Frage, in welchem Umfang die Zielgruppe die bestehenden Möglichkeiten überhaupt nutzt und ob mehr nicht-traditionelle Studierende als in früheren Jahren ein Studium aufnehmen. Die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes stellt die erforderliche Grundlage bereit, um diese Frage zu beantworten.⁹

Insgesamt gelangte auch im Studienjahr 2011 der allergrößte Teil der Studienanfängerinnen und -anfänger über einen der traditionellen Wege an die Hochschule. Für den Zugang zur Universität stellt das Abitur am Gymnasium mit über 90 Prozent nach wie vor den Königsweg zum Studium dar. An den Fachhochschulen dagegen bildet die Kombination von Berufsausbildung und (anschließend oder zuvor erworbener) Fachhochschulreife den häufigsten Zugangsweg (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297). Aber auch hier kommt gut die Hälfte der Studienanfängerinnen und -anfänger über den gymnasialen Weg. Nur knapp 3

9 Die amtliche Statistik erfasst für alle Studienanfängerinnen und -anfänger die Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bei der Einschreibung an der Hochschule. Studierende mit der HZB „berufliche Qualifikation“ oder „Begabtenprüfung“ werden als nicht-traditionell bezeichnet. Diese enge Abgrenzung liegt den Berechnungen im Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) oder auch der Veröffentlichung von Nickel und Duong (2012) zugrunde. Recherchen bei verschiedenen Hochschulen ergaben allerdings, dass die Hochschulzugangsberechtigungen nicht immer einheitlich zugeordnet werden. Vor allem aufgrund der fehlerhaften Zuordnung der Absolventinnen und Absolventen von Meister-, Techniker- und Fachschulen (Signatur 73) kommt es zu einer Untererfassung der nicht-traditionellen Studierenden. Deshalb wird in diesem Beitrag zusätzlich eine erweiterte Abgrenzung verwendet. Außerdem werden alle absoluten Werte auf 100 gerundet.

Abb. 1: Anteil¹⁾ nicht-traditioneller Studienanfänger und -anfängerinnen im Zeitverlauf (in %)²⁾



¹⁾ Zur engen und erweiterten Definition der Zielgruppe s. Fußnote 9.

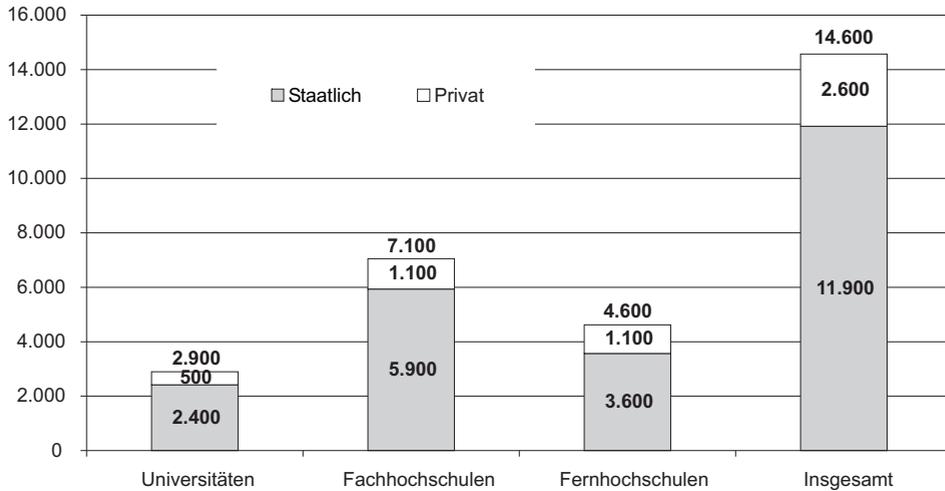
²⁾ Ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger können als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet werden. Gemessen am niedrigen Ausgangsniveau sind ihre Zahl und ihr Anteil in den letzten Jahren jedoch deutlich gestiegen (vgl. Abb. 1). So haben 2011 etwa 14.600 nicht-traditionelle Studierende ein Studium an einer Hochschule in Deutschland aufgenommen. Gegenüber dem Vorjahr ist das eine Zunahme um ca. 3.000 bzw. 26 Prozent.

Für welche *Arten von Hochschulen* sich nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger im Studienjahr 2011 entschieden haben, ist Abbildung 2 zu entnehmen. Ein Vergleich mit traditionellen Studierenden (nicht abgebildet) macht deutlich, dass bei der Hochschulwahl bedeutsame Unterschiede zwischen beiden Studierendengruppen bestehen. Darüber hinaus zeigt sich ein bemerkenswerter Trend bei der gewählten Studienform. Verglichen mit Studierenden mit (Fach-)Abitur wählen nicht-traditionelle Studierende deutlich häufiger die Studienangebote von Hochschulen in privater Trägerschaft (18 Prozent der nicht-traditionellen gegenüber 6 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt), sie schreiben sich überdurchschnittlich oft an Fachhochschulen ein (48 Prozent vs. 36 Prozent), und sie studieren erheblich häufiger an Fernhochschulen (32 Prozent vs. 3 Prozent).

Abb. 2: Nicht-traditionelle Studienanfänger und -anfängerinnen¹⁾ nach Art und Trägerschaft der Hochschule 2011²⁾



¹⁾ Abgrenzung gemäß der erweiterten Definition, s. Fußnote 9.

²⁾ Ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Allein an der Fernuniversität Hagen begannen 2011 mehr als 3.500 nicht-traditionelle Studierende ein Studium und stellten damit fast 40 Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger an dieser Hochschule und zugleich etwa ein Viertel aller nicht-traditionellen Studienanfänger und -anfängerinnen des Jahres 2011 in Deutschland. An den privaten Fernhochschulen ist der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden ebenfalls sehr hoch. Mit etwas über 20 Prozent ist ihr Anteil hier aber geringer als an der (kostengünstigeren) Fernuniversität. Insgesamt stellen nicht-traditionelle Studierende etwa ein Drittel aller Studienanfängerinnen und -anfänger an Fernhochschulen und sind damit in dieser Studienform überdurchschnittlich häufig vertreten, die es offenkundig besonders gut ermöglicht, berufliche oder andere Tätigkeiten mit einem Studium zu verbinden, ohne regional mobil sein zu müssen.

Studierende, die mit oder nach dem Erwerb der Hochschulreife eine berufliche Qualifikation erworben haben (z.B. Abiturienten und Abiturientinnen, die nach Schulabschluss eine Berufsausbildung absolvieren und erst danach studieren), wählen überwiegend zu ihrem Ausbildungsberuf bzw. ihrer beruflichen Tätigkeit fachlich affine *Studiengänge*.¹⁰ Das Studium stellt dann eine weitere Etappe in der Abfolge beruflicher Weiterbildungen dar, die beruflich Qualifizierte nach der Erstausbildung besuchen. Es ist zu vermuten, dass auch ein großer Teil der nicht-traditionellen Studierenden eine Fachrichtung studiert, die zu den vorherigen Tätigkeiten „passt“. Unter ihnen gibt es aber stärker als bei den „regulären“ Studienberechtigten

¹⁰ Vgl. zu diesem seit Jahren immer wieder bestätigten Befund Willich u.a. 2011, S. 76.

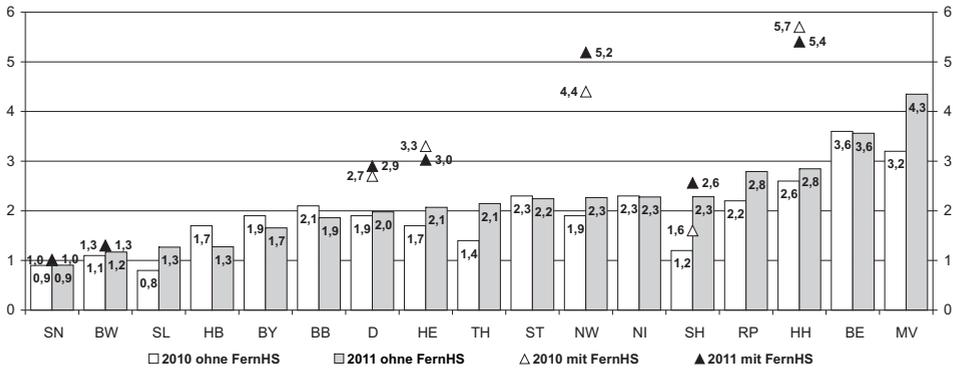
auch den Fall, mit der Studienentscheidung eine ursprüngliche Berufs- und Ausbildungswahl korrigieren zu wollen. Insgesamt entscheiden sich die meisten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger für einen Studiengang aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Allein auf die Wirtschaftswissenschaften entfallen fast 30 Prozent der von nicht-traditionellen Studierenden aufgenommenen Studiengänge (gegenüber 20 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt). Weitere 9 Prozent (gegenüber 5 Prozent insgesamt) finden sich in den Sozialwissenschaften (einschließlich Sozialwesen). Auch für Medizin und Gesundheitswissenschaften entscheiden sich nicht-traditionelle Studierende überdurchschnittlich häufig (7 vs. 4 Prozent), während sie anteilig seltener Fächer aus den Kultur- und Geisteswissenschaften (14 vs. 17 Prozent) sowie der Mathematik und den Naturwissenschaften (12 vs. 18 Prozent) studieren. In den Ingenieurwissenschaften entspricht ihr Anteil etwa dem Gesamtdurchschnitt (22 vs. 23 Prozent).

Der Anteil nicht-traditioneller Studierender in den *Ländern* unterscheidet sich beträchtlich und variiert zwischen 1 Prozent in Sachsen und mehr als 3 Prozent in Berlin und Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Abb. 3). Studierende im Fernstudium werden in der Abbildung gesondert ausgewiesen, da nicht in allen Ländern Fernhochschulen angesiedelt sind und aufgrund der Standortunabhängigkeit des Studiums eine Zurechnung zu dem Land die regionale Herkunft der Studierenden verzerrt. Insbesondere in Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Hessen, wo die größeren Fernhochschulen ihren Sitz haben, weichen die Gesamtwerte einschließlich der Fernhochschulen deutlich von dem Anteil der nicht-traditionellen Studierenden ab, der auf die Präsenzhochschulen entfällt.

Im Jahresvergleich zu 2010 zeichnen sich für die Länder keine eindeutigen Trends ab, lässt man die Fernstudierenden unberücksichtigt. Die große Bandbreite zwischen den Ländern bleibt bestehen. Allerdings liegen einige Länder, die 2010 noch unterdurchschnittliche Anteilswerte hatten, jetzt leicht über dem Durchschnitt (Schleswig-Holstein, Thüringen, Hessen), während in anderen Ländern der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden gesunken ist (Bremen, Bayern, Brandenburg). Tendenziell zeigen die vier Länder, die besonders weitgehende Öffnungsregelungen eingeführt haben (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Berlin), überdurchschnittlich hohe Anteile nicht-traditioneller Studierender; aber nur in zwei dieser Länder steigt der Anteil 2011 an.

Insgesamt haben von 2009 bis 2011 mehr als 30.000 beruflich Qualifizierte die Chance genutzt, auch ohne schulische Studienberechtigung ein Studium zu beginnen. Allein 2011 hat sich die Zahl nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger deutlich erhöht, um etwa 3.000 bzw. 26 Prozent auf ca. 14.600. Ihr Anteil an allen Studienanfängerinnen und -anfängern ist hingegen nur leicht gestiegen, v.a. bedingt durch die sehr hohe Studienanfängerzahl aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge und des Wegfalls der Wehrpflicht. Bisher gibt es aber keine eindeutigen Hinweise dar-

Abb. 3: Nicht-traditionelle Studienanfänger und -anfängerinnen¹⁾ nach Ländern 2010 und 2011 (in %)²⁾



¹⁾ Abgrenzung gemäß der erweiterten Definition, s. Fußnote 9.

²⁾ Ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

auf, ob dieser Anstieg auf den KMK-Beschluss, auf bereits zuvor geltende Regelungen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte oder auf weitere Faktoren (z.B. bessere Information über die erweiterten Studienmöglichkeiten, Studienangebote der Hochschulen) zurückzuführen ist (vgl. Dahm/Kerst 2013).

6. Nicht-traditionelle Studierende in der empirischen Forschung

Das wissenschaftliche Interesse an nicht-traditionellen Studierenden war in Deutschland bislang eher marginal und oft auf diejenigen Länder begrenzt, die einen vergleichsweise höheren Studienanfängeranteil aufwiesen (z.B. Niedersachsen, das nicht nur lange Zeit einen deutlich überdurchschnittlichen Anteil an Studierenden ohne Abitur aufwies, sondern auch seit den 1980er- und 1990er-Jahren ein Zentrum der empirischen Forschung über diese Studierendengruppe ist). Aus diesen Studien (vgl. u.a. Schulenberg u.a. 1986; Wolter/Reibstein 1991; Isserstedt 1994; Scholz 1999) stammt auch das erste empirische Wissen darüber, dass nicht-traditionelle Studierende insgesamt keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren Studienerfolge haben als Studierende mit Abitur, auch wenn sich vielfältige Unterschiede beobachten lassen. Vereinzelt Studien liegen noch aus anderen Ländern vor.

Erst in den letzten Jahren ist es in der Folge eines wachsenden bildungspolitischen Interesses auch zu einer umfangreicheren wissenschaftlichen Beschäftigung mit nicht-traditionellen Studierenden gekommen, die allerdings nur teilweise empirisch fundiert ist. Eine ausführliche Darstellung des Forschungsstandes und der Forschungsbedarfe zum (Zweiten und) Dritten Bildungsweg hat Walburga Freitag (2012) erstellt.

Überblicksartig lässt sich die Forschungslandschaft zum Untersuchungsgegenstand in drei Forschungstypen strukturieren:

- 1) Unter dem Themenfeld Monitoring und Untersuchungen zu Regelungen und Rahmenbedingungen des Hochschulzugangs werden Fragen nach politischen Entscheidungsprozessen zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in den einzelnen Bundesländern (vgl. Ulbricht 2012), der Entwicklung der Zahl der nicht-traditionellen Studierenden (vgl. Nickel/Leusing 2009; Nickel/Duong 2012; Dahm/Kerst 2013) sowie der Anerkennung beruflicher Qualifikationen beim Zugang zur Hochschule (vgl. Freitag/Loroff 2011) gestellt. Als international-vergleichende Studie ist die Veröffentlichung von Schuetze/Slowey (2012) zu nennen, die Zielgruppen von Hochschulen für lebenslanges Lernen und die Implementation von Strukturen des lebenslangen Lernens in das Hochschulsystem in 14 Ländern miteinander vergleicht.
- 2) In den vergangenen zwei bis drei Jahren sind mehrere Forschungsprojekte entstanden, die sich aus einer standortbezogenen oder regional begrenzten Perspektive dem Gegenstand annähern. Die Arbeiten liefern wichtige Expertise zu Forschungsfragen über Erfolgsfaktoren für lebenslanges Lernen an Hochschulen (vgl. Kerres u.a. 2012), günstige Rahmenbedingungen für beruflich Qualifizierte (vgl. Buchholz u.a. 2012), spezielle Angebote für beruflich Qualifizierte (vgl. Kern/Hoormann 2011) sowie studienfachbezogene Vergleiche zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden (vgl. Jürgens/Zinn 2012; Lengfeld/Brändle 2012).
- 3) Bislang selten vorzufinden ist eine Beschäftigung unter Aspekten der Lebensverlaufs- und Bildungsbiografieforschung, obgleich eine solche Perspektive ja schon allein deswegen lohnenswert ist, weil sich diese Gruppe aufgrund ihrer besonderen biografischen Verläufe deutlich von der studentischen „Normalbiografie“ unterscheidet und sie daher auch für die Hochschulsozialisations- und Studienverlaufsforschung eine äußerst interessante „Fallgruppe“ ist – zum Beispiel mit Blick auf die Frage, wie soziale Integrationsprozesse im Hochschulsystem verlaufen und welche institutionellen Voraussetzungen dafür förderlich sind. Eine vor diesem Forschungshorizont wichtige empirische Studie der letzten Jahre ist die „Göttinger Studie“ (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008). Jedoch geht diese von einer sehr weit gefassten Definition nicht-traditioneller Studierender aus, die eine entsprechend breite Stichprobenkonstruktion zur Folge hat.¹¹ Heibült und Anslinger (2012) untersuchen aus einer lernbiografischen Perspektive den Einfluss von individuellen Lernerfahrungen auf die Bewältigung des Übergangs Beruf-Studium.

Vor diesem Hintergrund weist der Forschungsstand erhebliche Desiderate im Hinblick auf empirische Ergebnisse zu nicht-traditionellen Studierenden auf, die 1) den Begriff

11 So bilden in der Mehrzahl Abiturienten und Abiturientinnen an der Fern-Universität Hagen das Sample, was der oben postulierten Begriffsdefinition von nicht-traditionellen Studierenden nicht entspricht. Hochschulstatistische Daten belegen, dass Fernstudierende per se geringere Erfolgsquoten als Direktstudierende aufweisen.

bildungstheoretisch begründen, 2) die Zielgruppe valide abbilden und 3) deren Aussagekraft über Einzelstudien hinausgeht. Diese Feststellung trifft sowohl für eher makro-orientierte Struktur- und Entwicklungsforschung zu als auch für die mikro-theoretisch orientierte empirische Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden als „Personen“ mit ihren Lebensverläufen, Motivationen, Ressourcen, Studienverläufen/-problemen usw. Ein besonderes Desiderat bildet die Studienverlaufs-forschung, weil bereits traditionell das Argument mangelnder Studierfähigkeit ein Haupteinwand gegen eine Öffnung des Hochschulzugangs ist. Insofern überrascht es, dass es hierzu kaum valide und generalisierbare Forschungsergebnisse gibt.

Das eingangs erwähnte, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsvorhaben „Nicht-traditionelle Studierende“ umfasst neben der Auswertung der amtlichen Hochschulstatistik zwei zentrale Teiluntersuchungen: die Auswertung der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und eine qualitative Untersuchung. Im Rahmen des NEPS wird eine repräsentative Stichprobe von Studienanfängerinnen und -anfängern seit ihrem Studienbeginn im Wintersemester 2010/11 befragt, unter ihnen auch eine größere Gruppe nicht-traditioneller Studierender. Während der Laufzeit des Projekts können die Lebens- und Bildungsverläufe vor dem Studium sowie die Studienverläufe bis zum Ende der ersten Studienphase (Bachelor) untersucht werden. Besonders interessant ist, dass der Datensatz einen direkten Vergleich der Studienverläufe nicht-traditioneller Studierender mit verschiedenen Gruppen „traditioneller“ Studierender ermöglicht, z.B. Abiturienten und Abiturientinnen oder Personen, die den Zweiten Bildungsweg durchlaufen haben. Ein Ziel der Auswertungen ist es, empirisch fundierte Aussagen zur Frage der (faktischen) Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierender zu treffen.

Studienmotive, Entscheidungsprozesse und Bildungsbiografien sind Gegenstand der qualitativ angelegten Teiluntersuchung (vgl. Kamm/Otto 2013). Die Daten werden durch Intensivinterviews (teilstandardisierte Interviews auf Basis eines Gesprächsleitfadens) mit 50 nicht-traditionellen Studierenden an acht verschiedenen Hochschulstandorten unmittelbar nach dem Studienbeginn und kurz vor Beendigung des Studiums erhoben. Die Ziele dieser Teiluntersuchung bestehen darin, eher subjekt- und biografiebezogene Informationen mit der erforderlichen individuellen Tiefenschärfe zu erheben und Informationen zu Fragestellungen zu gewinnen, die nicht Teil der NEPS-Erhebungen sind.

7. Schlussbemerkungen

Aufgrund ihrer wachsenden hochschulpolitischen Bedeutung und ihrer spezifischen Lebensverlaufsmuster werden nicht-traditionelle Studierende zukünftig einen wichtigen Schwerpunkt in der empirischen Hochschul- und Weiterbildungsforschung dar-

stellen. Das gilt insbesondere im Hinblick auf die bildungspolitischen Streitfragen, die mit der Öffnung des Hochschulzugangs verbunden sind. Dabei dürften die Fragen der Kompetenzentwicklung im Medium beruflicher Bildung und Arbeit und nach deren „Vergleichbarkeit“ mit den Ergebnissen anderer Bildungswege in den Mittelpunkt rücken, nicht zuletzt auch angesichts der öffentlichen Kontroversen, welche die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens begleitet haben. Es zeigt sich – zusammenfassend –, dass nicht-traditionelle Studierende eine sowohl bildungspolitisch als auch aus Perspektive der Hochschul- oder Weiterbildungsforschung interessante Studierendengruppe darstellen, die – zwar auf noch niedrigem Niveau – kontinuierlich zu wachsen scheint und Teil der Hochschulrealität wird.

Literatur

- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 4, S. 577-606.
- Aufstieg durch Bildung (2008). Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, Dresden, 22.08.2008. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf>; Zugriffsdatum: 23.09.2013.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 275-298.
- Banscherus, U./Pickert, A. (im Erscheinen): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: eine Bestandsaufnahme. In: Vogt, H. (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen. (Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung, Nr. 52.) Hamburg: DGWF.
- Banscherus, U./Wolter, A. (2013): Offene Hochschule – Konzepte, Ziele, Entwicklung. URL: <http://www.denk-doch-mal.de/node/512>; Zugriffsdatum: 03.06.2013.
- Becker, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 161-193.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2007): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 9-42.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2009): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bonn/Berlin: BMBF.
- Buchholz, A./Heidbreder, B./Jochheim, L./Wannöfel, M. (2012): Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 188.) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- CEDEFOP (= European Centre for the Development of Vocational Training) (2010): Skills Supply and Demand in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- CEDEFOP (= European Centre for the Development of Vocational Training) (2011): Qualifikationen im Wandel. Eine Bestandsaufnahme der Qualifikationspolitik und -praxis. (Cedefop Reference Series 85.) Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Cordes, A. (2012): Projektionen von Arbeitsangebot und -nachfrage nach Qualifikation und Beruf im Vergleich. (Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 3-2012.) Hannover: Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsforschung e.V.
- Dahm, G./Kerst, C. (2013): Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, H. 2, S. 34-39.
- Freitag, W.K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 253.) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Freitag, W./Loroff, C. (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In: Freitag, W./Hartmann, E./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u.a.: Waxmann, S. 9-17.
- Grendel, T./Haußmann, I. (2011): Ergebnisse einer landesweiten Befragung im WS 2010/11. Vortragsfolien. URL: http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/Bilder_allgemein/BQ1.pdf; Zugriffsdatum: 04.06.2013.
- Heibült, J./Anslinger, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 23. URL: www.bwpat.de/ausgabe23/heibuel_t_anslinger_bwpat23.pdf; Zugriffsdatum: 06.05.2013.
- Helmrich, R./Zika, G./Kalinowski, M./Wolter, M.I. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. (BIBB-Report 18.) Bonn: BIBB.
- Hillmert, S./Jacob, M. (2005): Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 155-176.
- Isserstedt, W. (1994): Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern. HIS-Kurzinformation. Hannover: HIS.
- Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34, H. 4, S. 34-53.
- Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, H. 2, S. 40-46.
- Kern, A./Hoormann, J. (2011): Der dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit. (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 244.) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_244.pdf; Zugriffsdatum: 06.05.2013.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.) (2012): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster u.a.: Waxmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf; Zugriffsdatum: 06.05.2013.

- KMK (Kultusministerkonferenz)/GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (2012): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bericht zur Umsetzung 2012. Berlin/Bonn.
- Lengfeld, H./Brändle, T. (2012): Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS: Effekte des Studiums ohne Abitur auf den Erfolg in der Studieneingangsphase. Hamburg Reports on Contemporary Societies (HRCS) 6. URL: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/lengfeld/HRCS/HRCS_06_2012.pdf; Zugriffsdatum: 06.05.2013.
- Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Sonderheft. Wiesbaden: VS, S. 153-182.
- Machocki, S./Schwabe-Ruck, E. (2010): Wege in die deutsche Hochschule aus historischer und aktueller Perspektive. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim/München: Juventa, S. 195-219.
- Minks, K.-H. (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: Freitag, W.K./Hartmann, E.A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u.a.: Waxmann.
- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. (Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier 157.) Gütersloh: CHE.
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotentiale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. (Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier 123.) Gütersloh: CHE.
- OECD (Hrsg.) (2009): OECD in Figures 2009. Paris: OECD Publishing.
- Scholz, W.-D. (1999): Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Eine empirische Untersuchung über Studienorientierungen und Studienprobleme von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Forschungsbericht. Oldenburg.
- Schuetze, H.G. (2004): Universities, Continuing Education, and Lifelong Learning. In: Fröhlich, W./Jütte, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 93-103.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London/New York: Routledge.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London: Routledge.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./v. Maydell, J. (1986): Beruf und Studium. Studiererfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn: Bock.
- Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E.A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. (HIS Forum Hochschule, Nr. 1.) Hannover: HIS.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule 13, H. 2, S. 65-80.
- Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: die hochschule 21, H. 1, S. 154-168.
- VDI (2011): Positionspapier „Fachkräftemangel und -sicherung“, Mai 2011.

- Willich, J./Buck, D./Heine, C./Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. (HIS Forum Hochschule, Nr. 6.) Hannover: HIS.
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung – Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 49-117.
- Wolter, A. (2012): Die Öffnung für Berufstätige als Beitrag zur Diversität der Hochschule. In: journal hochschuldidaktik 23, H. 1/2, S. 23-25.
- Wolter, A./Reibstein, E. (1991): Studierfähigkeit durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Studie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, A. (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige – Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: BIS, S. 35-97.

Gunther Dahm, M.A., geb. 1977, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover.
E-Mail: dahm@dzhw.eu

Christian Kerst, Dr., geb. 1960, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover.
E-Mail: kerst@dzhw.eu

Anschrift: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Gosseriede 9, 30159 Hannover

Caroline Kamm, M.A., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: caroline.kamm@hu-berlin.de

Alexander Otto, Dipl.-Soz., geb. 1977, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: alexander.otto@hu-berlin.de

Andrä Wolter, Prof. Dr., geb. 1950, Leiter der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Sebastian Dippelhofer

Politisch-demokratische Bildung in der Schule im Urteil von Lehramtsstudierenden

Empirische Befunde einer PH-Studie

Zusammenfassung

Ergründet wird, welche Bedeutung PH-Studierende Schule und Lehrerschaft für die politisch-demokratische Bildung beimessen. Den Befunden zufolge wird diesen Instanzen wenig Einfluss, aber eine hohe Verantwortung zugesprochen, bei defizitärer Vorbereitung durch das Studium. Studierende im höheren Semester urteilen pointierter und sicherer. Interesse an Politik und Demokratie sowie die Verortung im linken Spektrum sind weitere erklärende Variablen.

Schlüsselwörter: Lehramtsausbildung, Pädagogische Hochschule, politische Sozialisation

Political and Democratic Education at School According to Student Teachers' Assessments

Empirical Results of a Survey at a University of Education

Abstract

This article aims to explore the relevance that students attribute to schools and teachers concerning political and democratic education. The results indicate that students associate little effect, but heavy responsibility with these institutions. The assessments of advanced students are more appropriate and certain. Other explanatory variables are the level of interest in politics and left political affiliation.

Keywords: teacher training, university of education, political socialization

1. Einleitung und Datengrundlage

Dem öffentlichen Diskurs zufolge lebt eine Demokratie von der bewussten Wahrnehmung und Vertretung ihrer Prinzipien. Neben „sozial-moralischen Ressourcen“ sind politische, partizipative und mündige Individuen eine unabdingbare Säule dieser Staatsform (vgl. Edelstein 2010). Für die sozialisatorische Fundierung wird verschiedenen Institutionen Verantwortung zugesprochen: Eltern, Peers, Medien, Vereinen und Parteien – und der Schule (vgl. Claußen/Geißler 1996). Da der Aufbau demokratischer Kompetenzen gerade bei Kindern und Jugendlichen als unverzichtbar gilt, hat Schule als erster Ort „gesellschaftlich kontrollierte[r] und veranstaltete[r] Sozialisation“ (Fend 1980, S. 4) einen solchen Auftrag (vgl. Schmid/Watermann 2009). Mittels einer „Erziehung zur Mündigkeit“ sind die Heranwachsenden von der Grundschule an zu demokratischen Werten, individuellen Urteils- sowie Handlungskompetenzen, „zu *solidarischem Handeln in sozialer Verantwortung*, zu Toleranz und Achtung der Menschenrechte und [...] religiöser Überzeugungen, zu einem friedlichen Miteinander [...] sowie zur Achtung vor Natur und Umwelt *zu erziehen*“ (MSW 2008, S. 15; Hervorheb. im Original). Somit werden Lehrer und Lehrerinnen zentral, wenn die Klasse ein „Handlungsfeld gelebter Demokratie sein [soll]“ (KMK 2009, S. 3; vgl. Edelstein/Fausser 2001; Bildungsplan 2004). Das spiegelt sich in einer Reihe pädagogischer Projekte, Schüler und Schülerinnen entsprechend zu bilden. Neben didaktischen und fachwissenschaftlichen Sachverhalten (vgl. Himmelmann 2007) werden praktische und erfahrungsbezogene Strategien vorgeschlagen. Das beinhaltet differenzierte und erfolgreich erprobte Formen schulinterner Selbstverantwortung, Partizipation an der schulischen wie der sozialen Umwelt, Modelle konstruktiver Konfliktbearbeitung (vgl. Edelstein/Frank/Sliwka 2009) und Übungen in einer demokratischen Diskurskultur (vgl. Lind 2009).

Doch ist zu fragen, inwieweit die künftigen Lehrkräfte diese Zuschreibungen überhaupt teilen und ob sie das Studium dafür rüstet. Gerade mit Blick auf diesen Anspruch sollten die „soziale Bildwelt“, die die Erwartungen und Erfahrungen der Gesellschaftsmitglieder sowie die Ausgestaltung sozialer Phänomene spiegelt, auf die Realität bezogen und damit auch das Studium als dafür vorbereitende Instanz beachtet werden – insbesondere das für das Lehramt. Ein Verzicht darauf birgt die Verlustgefahr, „die eigenen Erfahrungen in der modernen Gesellschaft rational zu reflektieren; und zwar in einer extremen und vielleicht irreversiblen Form“ (Popitz u.a. 1957, S. 3). So erfährt der Forschungshorizont „Student und Demokratie“ (vgl. Habermas u.a. 1967) aktuell zwar eine Renaissance mit thematischen Erweiterungen – etwa um politische Meinungen (vgl. Dippelhofer 2008), Urteile über politische Entscheidungen (vgl. Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008) und moralische Werte (vgl. Mägdefrau 2008); Lehramtsstudierende sind aber nur selten Erkenntnisgegenstand (vgl. Händle 2007). So bleibt der Beitrag der Hochschule zur Bildung einschlä-

giger Kompetenzen ebenso unterbeleuchtet wie das Spektrum demokratischer Überzeugungen der künftigen Lehrkräfte.

Im Vergleich zu Universitäten sind sie an Pädagogischen Hochschulen (PH) noch weniger im Fokus (vgl. Ramm u.a. 1998). Dieser Hochschultyp existiert in Deutschland zwar nur noch in Baden-Württemberg, hat aber die Besonderheit, seine 17.943 Lehramtsstudierenden (vgl. Statistisches Bundesamt 2011) ausschließlich für Grund-, Sonder-, Haupt- und Realschulen zu bilden, d.h. für Einrichtungen, die nicht nur für die jüngsten, sondern auch für eine fast durchgehend weniger privilegierte Schülerschaft den pädagogischen Auftrag demokratischer Erziehung und Identitätsstiftung hat (vgl. Preuss-Lausitz 1993). Die PH konzentriert sich dabei stärker als Universitäten auf die praktische Hinführung zum Lehrerberuf, um „für deren Hochwertigkeit [zu] sorgen“ (vgl. Schwark 2008, S. 35; Druwe 2008).

Der vorliegende Beitrag zielt zum einen darauf, die sozialen Zuschreibungen der PH-Lehramtsstudierenden an die Rolle von Schule und Lehrkräften bei der demokratischen Bildung empirisch zu ergründen. Zweitens wird die studentische Einschätzung der tatsächlichen und wünschenswerten Verantwortung in diesem Beruf beleuchtet. Der Beitrag widmet sich drittens der Frage, inwieweit die Hochschule nach Meinung der Befragten darauf vorbereitet, die Schülerschaft politisch zu bilden (vgl. Bildungsplan 2004). Ferner wird sondiert, wie soziodemografische Merkmale, d.h. Geschlecht und Alter, hochschulische Faktoren (primär Semesterzahl, Studienfach und die anvisierte Schulform) sowie Aspekte politischer Orientierungen – politisches Interesse, politische Selbstverortung, demokratische Haltung – mit den Zuschreibungen kovariieren.

Die Analysen basieren auf einer im WS 2008/09 an der PH Freiburg durchgeführten Studie (vgl. Dippelhofer 2011). Zum Einsatz kam ein standardisierter, schriftlicher Fragebogen, der neben bundesweit validierten Instrumenten (vgl. Multrus/Ramm/Bargel 2011) neue Fragebatterien zur Rolle, Verantwortung und Vorbereitung von Lehrerschaft und Schule für die politisch-demokratische Bildung von Schülern und Schülerinnen beinhaltet. An der Untersuchung haben 781 Studierende teilgenommen; 512 sind im Lehramt eingeschrieben. Letztere stehen im Fokus der Auswertungen. Als Vergleichsgruppe werden jene herangezogen, die einen anderen Abschluss anstreben.

2. Politische Bildung durch die Lehrerschaft im studentischen Urteil

2.1 Instanzen politischer Bildung

Mit Blick auf die Sozialisationsagenten politischer Bildung betont Geißler (vgl. 1996) die Familie zwar nicht mehr als absolut, aber als immer noch mächtig. Ähnlich äußern sich die Lehramtsstudierenden: Für sie hat das Elternhaus den stärksten Einfluss (78 Prozent); dem folgen Freunde und Medien. Die Schule liegt weit dahinter – nur 28 Prozent halten sie für sehr relevant; weitere 56 Prozent sprechen ihr eine geringere bis mittlere Rolle zu (vgl. Tabelle 1). Noch unwichtiger erscheinen Lehrkräfte; sie werden hinter den Vereinen positioniert: Nur jede/r Fünfte traut ihnen hohe Wirkkraft auf die politische Bildung der Schülerschaft zu; 57 Prozent schildern einen mittelstarken Einfluss. Die Parteien rangieren am Ende. Untereinander stehen Schule und Lehrerkollegium in positiver Beziehung ($\text{Gamma}=.64$) – je mehr der Schule Relevanz zugeschrieben wird, desto mehr gilt das auch für die Lehrkräfte und umgekehrt. In der Beurteilung dieser beiden Instanzen sind im Medianvergleich keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Semester, Schulform und soziopolitischen Orientierungen zu vermelden. Bei jenen, die nicht für das Lehramt studieren, bestätigt sich diese Tendenz – sie trauen indes den Vereinen und Parteien mehr an bildender Kraft zu. Beide Teilstichproben erweisen sich gleichermaßen als urteilsstark; niemand wählt in Bezug auf Schule und Lehrerschaft die Antwortvorgabe „weiß nicht“.

Tab. 1: Einfluss von Instanzen auf die politische Bildung der Schülerschaft aus Sicht von Lehramtsstudierenden (Angaben in % und Mediane; N=512)

Instanzen politischer Bildung	Instanz hat ... ^{a)}		
	überhaupt keinen Einfluss	sehr starken Einfluss	Mediane ^{b)}
Eltern	0	78	5,3
Freunde	3	66	5,0
Medien	1	63	4,9
Schule	2	28	3,8
Vereine	11	21	3,5
Lehrkräfte	8	19	3,4
Parteien	37	10	2,2

^{a)} Zusammenfassung und Nennung der Extremkategorien 0-1=überhaupt kein Einfluss; 5-6=sehr starken Einfluss.

^{b)} Berechnung über alle Ausprägungen.

Quelle: eigene Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008

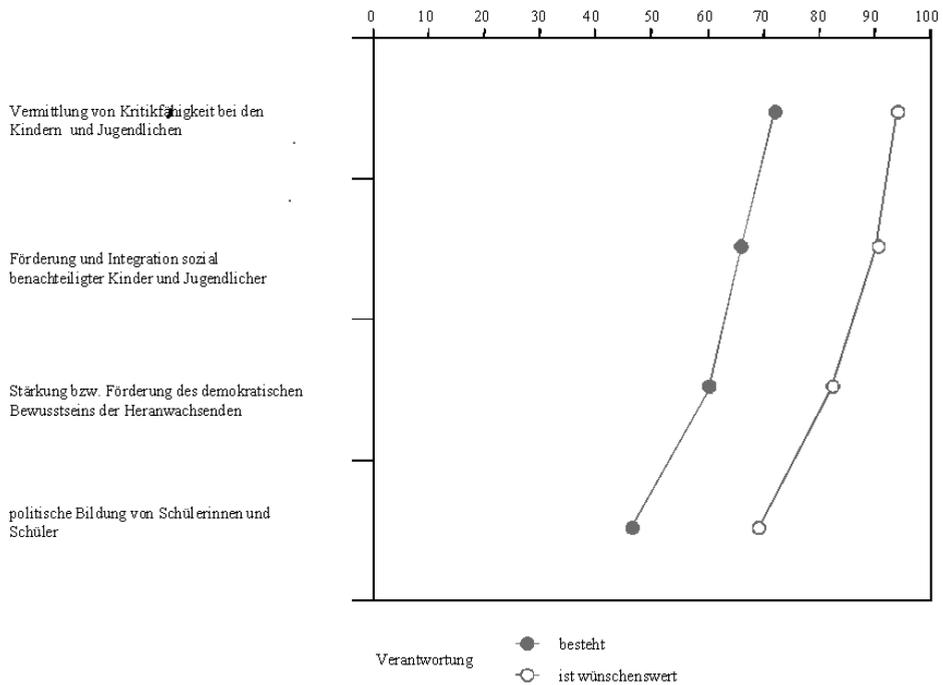
Wie die bundesweite Erhebung des Instituts für Demoskopie Allensbach (2011) zeigt, attribuieren sich Lehrkräfte selber und der Schule eine insgesamt eher geringe sozialisatorische Potenz. Diese Bewertung spiegelt sich mithin im studentischen Urteil zur politisch-demokratischen Bildung. Es scheint somit erforderlich, den politischen Auftrag an diese Gruppe in Ausbildung und Beruf besser zur Geltung zu bringen.

2.2 Verantwortungszuschreibungen an die Lehrkräfte

Ogleich sie den faktischen Stellenwert von Schule und Lehrkräften zurückhaltend beurteilen, pointieren die Lehramtsstudierenden die *Verantwortung* für diesen Prozess; fast alle trauen sich explizit ein Urteil zu und verzichten auf das Ankreuzen von „weiß nicht“. Das Lehrkollegium wird von den künftigen Positionsinhabern und -inhaberinnen in die Pflicht genommen, zur Kritikfähigkeit der Schülerschaft beizutragen. Ferner gelten die Förderung und Integration sozial Benachteiligter sowie die Stärkung bzw. Förderung des demokratischen Bewusstseins als selbstverständlicher Teil pädagogischer Arbeit. Stets weist ihnen die Mehrheit die Verantwortung dafür zu und etabliert diese Elemente als Teil der Lehrerrolle (vgl. Abbildung 1). Eine politische Bildung der Schülerschaft findet im Vergleich etwas weniger Zuspruch – 46 Prozent entscheiden sich für die Antwortvorgabe „ja“, weitere 47 Prozent für „teilweise“. Die Vorstellungen von Studierenden im Lehramt und in anderen Studiengängen sind ähnlich. Lediglich bei der Vermittlung von Kritikfähigkeit sind signifikante Abweichungen zu konstatieren. Die künftigen Lehrkräfte sehen hier eine höhere Verantwortlichkeit (72 vs. 60 Prozent).

Trotz der verbreiteten Zustimmung übersteigen die Vorstellungen der Befragten, wie es sein sollte, die getroffenen Zuschreibungen bei Weitem: Der *Wunsch*, Lehrkräfte sollten zur Kritikfähigkeit beitragen, wird von fast allen geteilt – das ist etwas zurückhaltender auch bei jenen der Fall, die nicht ins Lehramt wollen (94 vs. 89 Prozent). Mehrheitlich und übereinstimmend werden auch die Mitwirkung an der Förderung und Integration sozial Benachteiligter, am demokratischen Bewusstsein und an der politischen Bildung betont. Dabei ergibt sich eine positive Beziehung zwischen den Einschätzungen, es bestünden derartige Verpflichtungen und sie seien wünschenswert. Auch zeigt sich, dass jene, die die Schule als Wirkinstanz sehen, den Lehrkräften massive Verantwortung beimessen – zumal bei der politischen Bildung. Je mehr sie das Kollegium als zentrale Instanz sehen, desto ausgeprägter werden die Förderung und Integration Benachteiligter sowie die Verankerung eines demokratischen Bewusstseins zur Pflichtaufgabe.

Abb. 1: Die Verantwortung von Lehrkräften „besteht“^{a)} bzw. „ist wünschenswert“^{b)} im Urteil der Lehramtsstudierenden (Angaben in %; N=512)



a) „besteht“: Ausprägungen „nein“/„teilweise“/„ja“/„weiß nicht“; dargestellt sind die Verteilungen der Kategorie „ja“.

b) „ist wünschenswert“: Ausprägungen „nein“/„teilweise“/„ja“/„weiß nicht“; dargestellt sind die Verteilungen der Kategorie „ja“.

Quelle: eigene Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008

Unter den Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen weisen signifikant mehr *Männer* als *Frauen* der Lehrerschaft Verantwortung für die politische Bildung zu; 60 Prozent vs. 42 Prozent wählen die Antwortvorgabe „ja“. Diese Wahl nimmt mit dem *Alter* der Befragten zu. Damit konfundiert ist die *Studiendauer*: Fordern unter den Anfängern und Anfängerinnen 65 Prozent, das Kollegium müsse an der Kritikfähigkeit der Schüler und Schülerinnen arbeiten, sind es ab dem neunten Semester 81 Prozent; auch auf das Demokratiebewusstsein und die politische Bildung ist stärker einzuwirken. Im Laufe des Studiums wird auch das stärker gewünscht. Die angestrebte Schulform spielt keine Rolle.

Zugleich treten signifikante Effekte soziopolitischer Vorstellungen hervor. So betonen eher die *politisch Interessierten* als die Desinteressierten die Verantwortlichkeiten; das gilt zumal für die politische Bildung (65 vs. 27 Prozent). Sie fordern die Lehrkräfte ferner stärker zur Schaffung eines Demokratiebewusstseins auf. Das gilt fast al-

len als wünschenswert. Ein Effekt zeigt zudem das Verhältnis zu den *demokratischen Prinzipien*: Ist man diesen stark verbunden, werden die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins und die politische Bildung der Schülerschaft massiver zur Kollegiumspflicht erhoben (77 bzw. 56 Prozent). Das gilt auch für den Wunsch, an der Kritikfähigkeit, der sozialen Gleichstellung, einem Demokratiebewusstsein und der politischen Bildung der Heranwachsenden zu arbeiten. Effektiv ist ferner der *politische Standort*: So sehen es „Linke“ als relevanter an, am demokratischen Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen mitzuwirken – das gilt weniger bei einer „rechten“ Verortung und am geringsten für politisch Unentschlossene (85 bzw. 81 vs. 71 Prozent).

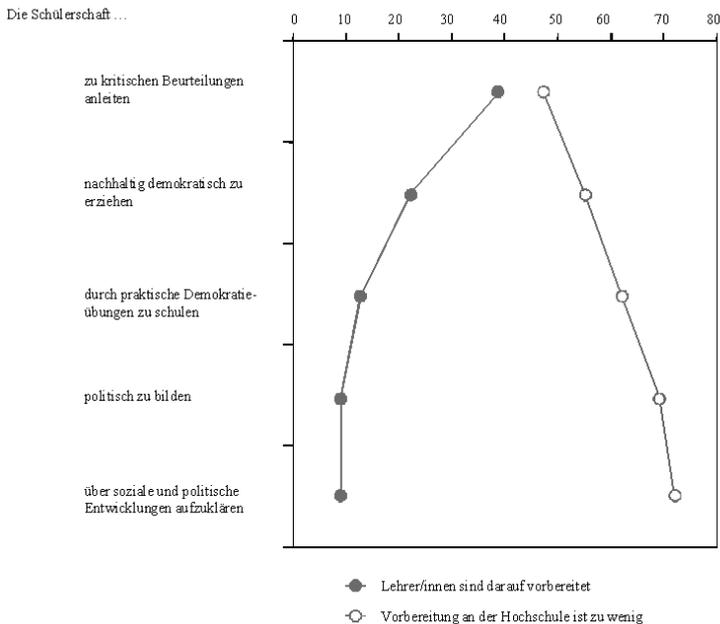
Insgesamt unterstreichen die Befragten eine deutliche Verantwortung der Lehrkräfte bei der politischen Bildung der Schülerschaft und wünschen diese auch nachhaltig. Weitgehend unabhängig davon, in welchem Studiengang sie eingeschrieben sind, erachten sie die Zuständigkeit für die Bildung von Kritikfähigkeit, Reflexion, politischen und demokratischen Vorstellungen als wichtigen Aspekt des Lehrerhandelns. Diese Überzeugung kovariiert mit der Semesterzahl und der eigenen politischen Orientierung. Dabei sind die studentischen Erwartungen konform mit den politischen Leitbildern (vgl. KMK 2009).

2.3 Vorbereitung im Studium

Doch inwieweit scheinen die Lehrkräfte auf ihre Rolle *vorbereitet*? Die Lehramtsstudierenden erweisen sich als urteilssicherer als die Referenzgruppe. Während weniger als 10 Prozent „weiß nicht“ ankreuzen, liegt dieser Anteil bei jenen, die andere Studienangebote gewählt haben, zwischen 14 und 25 Prozent. Die künftigen Lehrkräfte stellen der Hochschule am ehesten ein positives Zeugnis aus, wenn es darum geht, junge Menschen zu kritischen Beurteilungen anzuleiten; zwei Fünftel stimmen dem zu (vgl. Abbildung 2). Auch darin unterscheiden sie sich deutlich von der Vergleichsgruppe, von denen hier nur ein Viertel positiv votiert. In den anderen Aspekten indes besteht Übereinstimmung: Die Befragten sehen Lehrkräfte weniger durch die Ausbildung darin bestärkt, demokratisch zu erziehen; jeweils jede/r Zweite sieht das allenfalls „teilweise“ als gegeben. Aus studentischer Sicht fehlen dem Kollegium zudem Kenntnisse, durch praktische Demokratieübungen schulen zu können. Nur etwa 10 Prozent halten das für eine in der Ausbildung vermittelte Kompetenz; das repliziert sich bei der politischen Bildung und dabei, über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären.

Parallel dazu wächst die *Kritik* am Mangel an Gelegenheit, im Studium solche Fähigkeiten zu lernen – zumal über soziale und politische Entwicklungen aufzuklären sowie politisch zu bilden; fast drei Viertel der Lehramtsstudierenden geben an, das Bemühen der Hochschule sei hier zu gering. Nachholbedarf wird ferner mehrheit-

Abb. 2: Vorbereitung der Lehrkräfte^{a)} – Wahrnehmung und Bewertung^{b)} (Angaben in %; N=512)



a) Vorbereitung: Ausprägungen „nein“/„teilweise“/„ja“/„weiß nicht“; dargestellt sind die Verteilungen der Kategorie „ja“.

b) Bewertung: Ausprägungen „Vorbereitung ist angemessen“/„zu wenig“/„weiß nicht“.

Quelle: eigene Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2008

lich bezüglich demokratischer Übung und Erziehung signalisiert. Als problematisch gilt auch die Vermittlung der Fähigkeit, zu kritischen Urteilen anleiten zu können. Je weniger die Vorbereitung in allen Aspekten insgesamt als gegeben beurteilt wird, desto mehr wird das als ein Defizit der Lehrerausbildung angesehen. Im Vergleich schätzen Studierende, die einen anderen Abschluss anstreben, nahezu alle Aspekte als signifikant ungünstiger ein. Besonders deutlich sind die Diskrepanzen hinsichtlich der Vorbereitung darauf, die nachwachsende Generation zu Kritik zu befähigen – 39 vs. 15 Prozent halten diese für „zu wenig“. Sie räumen aber auch oftmals ein, keine Kenntnis über die Angemessenheit der Vorbereitung zu haben. Je nach Aspekt geben zwischen einem Drittel und zwei Fünftel an, nicht darüber informiert zu sein. Von den Lehramtskandidaten und -kandidatinnen sind es zwischen 16 und 23 Prozent.

Unter den Lehramtsstudierenden halten eher *Frauen* als *Männer* die Berufstätigen für darauf vorbereitet, die Schülerschaft zur Kritik anzuleiten (42 vs. 28 Prozent). Zugleich betonen häufiger die Frauen Defizite im Studium, im späteren Beruf politisch bilden und praktische Demokratieübungen realisieren zu können. Einen Einfluss hat auch das *Alter* – je älter die Befragten sind, desto weniger gelten die Lehr-

kräfte als geeignet, zur Kritik anzuleiten. Hinzu tritt die Sicht, die Hochschule bereite zu wenig darauf vor, demokratisch erziehen zu können. Mit der *Studiendauer* nimmt die Einschätzung ab, Lehrkräfte seien hier geübt: Aus der Perspektive der älteren Semester haben sie das seltener gelernt; Studienanfänger und -anfängerinnen sehen das positiver (36 vs. 21 Prozent). Ähnliches gilt für die Aufklärung über soziopolitische Entwicklungen und die Anleitung zur Kritik. Mit der Studiendauer wächst zudem der Bedarf, angemessen mit den Aufgaben vertraut zu werden: Er liegt bei den Studierenden aus den höchsten Semestern durchgehend bei über 70 Prozent; bei Studienanfängern und -anfängerinnen sind es zwischen 38 und 59 Prozent. Nur hier treten Kovariationen mit dem *Fach* hinzu: So monieren zwei Drittel in den Sprach- und Kulturwissenschaften, dass die Ausbildung keine angemessene Qualifikation für praktische Demokratieübungen in der Schule bietet – jede/r Zweite äußert das in den Disziplinen Mathematik und Naturwissenschaften. Die nach dem Studium anvisierte Schulform hat auch hier keine Bedeutung.

Politisch Interessierte schätzen die Vorbereitung kritischer ein. Sie mahnen ein Ausbildungsdefizit an, der Schülerschaft demokratische Kompetenzen und Kritikfähigkeit vermitteln zu können (71 bzw. 59 Prozent). Ähnlich äußern sich Studierende, die sich im *politischen Spektrum* „links“ einordnen. Ferner wächst mit der *Akzeptanz demokratischer Prinzipien* die Auffassung, die Vermittlung politisch-demokratischer Grundlagen im Studium sei unangemessen. Das gilt zumal bezüglich der Fähigkeit, die Schülerschaft politisch zu bilden und demokratisch zu erziehen bzw. zu schulen.

Resümierend gelten in der Wahrnehmung der PH-Studierenden Lehrerinnen und Lehrer als nicht ausreichend für eine politische Bildung der Heranwachsenden vorbereitet. Diese Sicht nimmt mit der Dauer des Studiums zu und zeigt sich neben der Geschlechtszugehörigkeit von persönlichen politischen Vorstellungen beeinflusst. Während sich die Befragten unabhängig vom Studiengang über die faktischen Bemühungen um Vorbereitung eher einig sind, ist die Kritik daran bei jenen deutlicher, die nicht den Lehrerberuf anstreben.

2.3 Multivariate Befunde

Die simultane Einbeziehung der bivariat betrachteten Variablen soll ihr Gewicht für die Zuschreibungen von Verantwortung an die Lehrerrolle und die Vorbereitung darauf schätzen. Die Regressionsmodelle ergeben multiple Beziehungsmuster, die die bivariaten Beziehungen nur teilweise bestätigen: Geschlecht, Alter, Fach und die gewünschte Schulform zeigen kein signifikantes Gewicht; Semesterzahl und soziopolitische Orientierungen kovariieren in unterschiedlicher Weise.

Die Zuweisung von *Verantwortung*, politisch-demokratisch zu bilden, wird primär von der Studiendauer beeinflusst: Das wird bestätigt durch den Befund, dass mit der

Zeit diese Erwartung der Studierenden an die Lehrerschaft wächst. Anders ist es bei der Frage, inwieweit diese *Verantwortung wünschenswert* sei. Hier dominieren politische Überzeugungen. Je ausgeprägter die Akzeptanz demokratischer Prinzipien und das politische Interesse sind, desto wünschenswerter erscheint den Befragten die Verantwortung. Bei der Frage nach der *Qualität der Vorbereitung* durch die Hochschule ist die Studiendauer signifikant: Mit ihr wächst die Haltung, die Ausbildung trage nicht angemessen dazu bei, politisch-demokratisch wirken zu können. Etwas schwächer wirkt die politische Selbstverortung und bestätigt, dass „linke“ Studierende kritischer sind im Hinblick darauf, ob das Lehramtsstudium dazu befähige.

Im Wesentlichen bestimmen vier Prädiktoren das Beziehungsgeflecht: Die Studiendauer ist in der simultanen Gesamtschau eine effektvolle Größe, wenn es um die den Lehrkräften zugewiesene Verantwortung und die Qualität der Vorbereitung geht – d.h., die Befragten werden im Laufe des Studiums kritischer bezüglich dieser Herausforderungen und der Bemühungen der Hochschule, sie dafür zu rüsten. Das politische Interesse und die Akzeptanz demokratischer Prinzipien kovariieren mit dem Wunsch nach Verantwortung seitens der Lehrerschaft. Die politische Selbstverortung schließlich erlaubt Voraussagen darüber, wie die Qualität der Vorbereitung durch das Studium beurteilt wird. Diese gesamthafte Zusammenführung gibt Aufschluss über das relative Gewicht mehrerer, gleichzeitig getesteter Einflussgrößen; sie entwertet nicht die im gesonderten Vergleich ermittelten Unterschiede zwischen den Einzelgruppen.

3. Bilanz

Anliegen dieses Beitrages war die Analyse des Aufgabenbereichs und der sozialen Rolle, die PH-Studierende der Schule und den Lehrkräften bei der politisch-demokratischen Bildung der Heranwachsenden zuweisen und wie sie deren Verantwortung und Vorbereitung dafür einschätzen. Sie sehen hier primär das Elternhaus als einflussreich; Schule und besonders die Lehrerschaft erscheinen ihnen weit weniger sozialisatorisch bedeutsam. Die Befragten untermauern aber deren Verantwortung und wünschen diese auch, und zwar weithin unabhängig davon, ob sie selbst später ein Lehramt anstreben. Sie sehen die Lehrkräfte aber unzureichend durch das Studium dazu befähigt. Zugleich werden Defizite in der Ausbildung betont, die erforderlichen Fähigkeiten zu erlangen; zuvorderst monieren dies jene, die nicht im Lehramt eingeschrieben sind. Im multivariaten Vergleich kovariieren die Zuschreibungen an die Lehrerschaft und an die Rolle der Hochschule mit der Semesterzahl und in differenzierter Weise mit den politischen Überzeugungen der Befragten. Das ist bivariat unterlegt von geschlechtsspezifischen Variationen, denen zufolge Frauen der Lehrerschaft eine geringere Verantwortung abverlangen und deren Vorbereitung günstiger einstufen.

Die Befunde lassen Folgerungen in zwei Richtungen zu: Zum einen wird der Beitrag der *Pädagogischen Hochschule* deutlich. Mit zunehmender Studiendauer werden die Urteile über die Verantwortlichkeiten und Handlungsfelder der Lehrerschaft pointierter, und zwar weithin unabhängig vom Studiengang. Kritikfähigkeit und Integration Benachteiligter, demokratische und politische Befähigung werden den Lehrkräften als faktische Aufgaben zugeschrieben und für wünschenswert erklärt. Mit steigender Semesterzahl wird aber auch die Qualität der Vorbereitung auf die Herausforderungen kritischer gesehen. Inwieweit das Folge von Reifungseffekten bei den Befragten ist oder hauptsächlich auf die Entwicklung von Kritikfähigkeit während des Studiums hinweist, muss offen bleiben. Hinzu kommen Auswirkungen des Studiengangs. Wie der Vergleich mit den Nicht-Lehramtsstudierenden zeigt, vermag es die Institution offenbar, bei den künftigen Lehrerinnen und Lehrern einen gewissen Optimismus herauszubilden bezüglich der Fähigkeit des schulischen Kollegiums, eine kritische Haltung bei den jungen Leuten zu fördern. Mehr noch scheint es gelungen, ihre Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Obzwar sich auch bei ihnen beachtliche Minderheiten keine Aussage über die Qualität der Vorbereitung im Studium zutrauen, erweisen sich die Befragten aus dem Lehramt als sicherer darin, eine Meinung abzugeben. Zum Zweiten haben die politisch-demokratischen Überzeugungen der Studierenden eine hohe Relevanz. Die Aufgeschlossenheit und Nähe zu politischen und gesellschaftlichen Belangen schärft offenbar die Aufmerksamkeit für die diesbezüglichen Aufgaben der Lehrerschaft. Ein hohes politisches Interesse sowie die Befürwortung demokratischer Prinzipien befördern den Wunsch nach entsprechender Verantwortung für die Heranwachsenden. Die Verortung im eher „linken“ Spektrum schließlich geht einher mit dem Ruf nach mehr Vorbereitung.

Diese Befunde verweisen auf das studentische Potenzial, sich mit den Werten, den Zuständigkeiten und Kompetenzen, die in der Schule vorhanden und notwendig sind, auseinanderzusetzen. Die strukturellen wie inhaltlich-fachlichen Erfahrungen der Studierenden aus höheren Semestern – zumal in den Sozialwissenschaften – könnten helfen, die Sicht auf die Verantwortung weiter zu stärken und Vorschläge für eine Optimierung der Ausbildung zu formulieren. Indes wäre eine Verkürzung der Lehramtsstudienzeit nicht anzuraten. Die Ermunterung der künftigen Lehrkräfte zur selbstbestimmten Partizipation und Gestaltung an der Hochschule bzw. an ihrem unmittelbaren Studium könnte ein wichtiger Multiplikator sein. Eine Ergänzung dürfte ihre produktive und ernsthafte Einbeziehung in die Befassung mit gesellschaftspolitischen Vorstellungen über ihren Berufsstand und die Ausbildungsstrukturen sein – neben den älteren und erfahrenen Studenten und Studentinnen könnte das kritische Potenzial „linker“ Studierender strukturelle Anregungen bieten, die Ausbildungsqualität zu optimieren. Denkbar wären auch praktische Demokratieübungen in Form von Dilemmadiskussionen (vgl. Lind 2009), die, aus aktuellen politischen Ereignissen gespeist, dafür sensibilisieren könnten.

Die Lehramtsstudierenden, aber auch jene aus anderen Studiengängen fordern ein Kollegium, das nachhaltig an der politisch-demokratischen Erziehung mitwirkt. Insofern dürften praktische Initiativen (vgl. Himmelmann 2007; Edelstein/Frank/Sliwka 2009) im bevorstehenden Schulalltag eine gute Resonanz finden. Umso wichtiger ist es, diese Aufgeschlossenheit im Rahmen hochschulischer Sozialisation fürderhin zu stärken. Das gilt auch bezüglich einer Verbesserung der Lehramtsausbildung – hier sollten die von den Studierenden wahrgenommenen Defizite aufgegriffen werden. Aber auch die Forschung ist aufgerufen: Notwendig sind weitere empirische Analysen, die sich diesem Themenkreis und der besonderen Ausbildung an der PH zuwenden. Es gilt, die Verankerung dieser Inhalte bei den künftigen Lehrkräften weiter zu beleuchten sowie Diskrepanzen zwischen Zuschreibung und Erreichen entsprechender Qualifikationen durch weitere Studien vertiefend zu erkunden. Gerade Einrichtungen, die sich wie die PHs gezielt auf die Bildung in der Primar- und Sekundarstufe I konzentrieren, sollten in ihrer Rolle und Bedeutung als Verantwortungsträger für „Staat, Gesellschaft und Wirtschaft“ (Schwark 2008, S. 33) nicht marginalisiert werden.

Literatur

- Bargel, T./Bargel, H./Dippelhofer, S. (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 28, H. 4, S. 377-391.
- Bildungsplan (2004): Bildungspläne und Materialien. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Dippelhofer, S. (2008): Politisches Interesse und Demokratieverständnis von Studierenden. Berlin: Logos.
- Dippelhofer, S. (2011): Politisch-demokratische Orientierungen von Lehramtsstudierenden. Empirische Hinweise aus zwei Erhebungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 6, H. 1, S. 45-56.
- Druwe, U. (2008): Neue Lehrer braucht das Land. Zur Diskussion über die Lehrerbildung. In: *UNIversalis-Zeitung*, S. 9.
- Edelstein, W. (2010): Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrates in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, S./Hamburger, F./Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 65-78.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*. Bonn.
- Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-70.

- Habermas, J./Friedeburg, L./Oehler, C./Weltz, F. (1967): Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied: Luchterhand.
- Händle, C. (2007): Lehrerausbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt, S. 938-955.
- Himmelmann, G. (2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011): Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer. Düsseldorf: Vodafone.
- KMK (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn.
- Lind, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg.
- Mägdefrau, J. (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer/innen? – Lehramtsstudierende und Studierende nicht pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, H. 1, S. 36-55.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2008): Richtlinien für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: BMBF.
- Popitz, H./Bahrtdt, H.P./Jüres, E.A./Kesting, H. (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen: Mohr.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- Ramm, M./Kolbert-Ramm, C./Bargel, T./Lind, G. (1998): Praxisbezug im Lehramtsstudium. Erfahrungen und Beurteilungen der Lehramtsstudierenden. (Hefte zur Hochschul- und Bildungsforschung, 25.) Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Schmid, C./Watermann, R. (2009): Demokratische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 881-897.
- Schwark, W. (2008): Blick zurück nach vorn. In: ph fr, H. 1, S. 32-35.
- Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2010/2011. Wiesbaden.

Sebastian Dippelhofer, Dr. rer. soc., geb. 1976, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für empirische Bildungsforschung, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen

E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Peter Zedler

Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung

Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses,
Teil 2*

Zusammenfassung

Der Beitrag geht dem Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Empirischer Bildungsforschung in der Entwicklung seit den 1960er-Jahren nach. Im Vordergrund stehen dabei die Anschlüsse, die im Hinblick auf zentrale Themen und Probleme wechselseitig bestanden und aus heutiger Sicht gegeben sind.

Schlüsselwörter: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, Forschungsmethoden

General Educational Science and Empirical Educational Research

Lines of Development of an Occasionally Difficult Relationship, Part 2

Summary

This article looks into the development of the relationship between general educational science and empirical educational research since the 1960s. It focusses the connections, which existed with regard to central topics and problems and which exist from today's perspective.

Keywords: general educational science, empirical educational research, differentiation of educational science, research methods

* Wegen seines Umfangs wird dieser Beitrag in zwei Teilen abgedruckt: Teil 1 in Heft 3/2013 der DDS, Teil 2 in diesem Heft. (Anmerkung der Redaktion)

3. Leerstellen in der sozialwissenschaftlichen Transformation Allgemeiner Pädagogik. Oder: Zu einigen Defiziten und Schwächen erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung

Allgemeine Pädagogik befasst sich – in der philosophischen Tradition des Faches – mit einer Theorie der Bildung, einer Theorie der Erziehung sowie einer Theorie der pädagogischen Institutionen (vgl. Benner 1987/2004). Es sind unstrittig obligate Theoriefelder. Einer „Theorie der Bildung“ kommt dabei die Aufgabe zu, zu klären, was „Bildung“ heißt und was der Begriff nicht meint, welche Aufgaben Bildung hat, wie sich Bildung als Prozess gliedern oder stufen lässt und welche grundständigen Probleme mit der Gestaltung solcher Prozesse verbunden sind – ggf. unter besonderer Berücksichtigung der dafür gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen. Analog gelagert ist das, was eine Theorie der Erziehung zu klären hat: das Begriffsverständnis von „Erziehung“ in Abgrenzung zu anderen Formen der Einflussnahme, was ihre Aufgaben sind, wie man sie gliedern kann, welche besonderen Probleme dabei auftauchen und was maßgeblich zu berücksichtigen ist, sofern Erziehung nicht schon vom gedanklichen Ansatz her misslingen soll. Und einer Theorie der pädagogischen Institutionen schließlich kommt die Aufgabe zu, zu klären, wie das, was Erziehung und Bildung meint, als Anspruch und Aufgabe in der pädagogischen Praxis organisiert und in dazu vorhandenen Einrichtungen umgesetzt wird. Ebenfalls hat sie zu klären, was Fehlentwicklungen sind, was dem Anspruch und den Aufgaben nicht genügt, was „parapädagogisch“, mithin nur dem Anschein nach „pädagogisch“ ist. Wird explizit gemacht, was Erziehung und Bildung verbindet, als pädagogische Praxis eint und zu einer besonderen Praxis/Kunst macht, was deren „Eigenlogik“ ist, wird dies als pädagogischer Grundgedankengang bezeichnet (vgl. Flitner 1958; Benner 1987).¹

Eine Theorie der Bildung, der Erziehung oder der pädagogischen Institutionen klärt mithin nicht, was „der Fall“ ist. Sie beschreibt nicht, wie „Bildung“ oder „Erziehung“ sich als Prozess bei Individuen beobachtbar vollzieht oder wie die Einrichtungen aussehen, in denen sie stattfinden. Vielmehr zielt „Theorie“ hierbei darauf ab, Kriterien dafür zu begründen und bereitzustellen, aufgrund derer überhaupt erst von „Bildung“, von „Erziehung“ und von „pädagogischen“ Einrichtungen gesprochen werden kann. Sie informieren nicht über eine gegebene Wirklichkeit, sagen auch nicht, was als Ergebnis pädagogischer Prozesse und Einrichtungen im Sinne zu erlernender Verhaltensweisen, Wissensbestände oder Kompetenzen bewirkt werden soll. Aber sie sagen etwas darüber aus, was bei abverlangten Lernprozessen zu vermeiden ist,

1 Als Gesamtentwurf ist eine Allgemeine Pädagogik selten geworden und im oben genannten Sinne seit den 1980er-Jahren nur von Benner (1987/2004) vorgelegt worden. Ihre Kernstücke – eine Theorie der Bildung, Ansätze zu einer Theorie der (verfehlten) Erziehung und zu einer Theorie der pädagogischen Institutionen, insbesondere einer Theorie der Schule – sind mannigfaltig. Und rechnet man dem die Texte hinzu, die dazu seitens der Klassiker der Pädagogik vorliegen, füllt die Ideen- und Theoriegeschichte in diesem Bereich Bibliotheken.

was im Interesse der pädagogischen Klientel „in the long run“ zu beachten ist, wenn die Adressaten und Adressatinnen selbst und nicht nur andere davon einen Nutzen haben sollen, wenn je zugemutete Bildung und Erziehung verantwortbar sein soll. Sie begründen Funktionen, die pädagogische Prozesse und Einrichtungen für die Heranwachsenden haben sollten, und im Horizont dieser Funktionen Aufgaben von Bildung und Erziehung.

Unter dem (sozialwissenschaftlichen) Interesse an der Beschaffenheit der Wirklichkeit pädagogischer Praxis, der Prozesse und Einrichtungen sowie der feststellbaren Wirkungen, die – beabsichtigt oder nicht – bei Heranwachsenden nachweisbar sind, sind die Überlegungen und Debatten zu Kriterien und Aufgaben aufs erste betrachtet wenig hilfreich. Ebenso wenig tauglich sind sie, um Aussagen darüber zu machen, in welchem Rahmen das, was bei pädagogischer Praxis kriterial als „pädagogisch“ zu beachten und bei „Erziehung“ und „Bildung“ kriterial zentral ist, umgesetzt werden kann – wie also z.B. das staatliche System der Einrichtungen gestaltet werden sollte, was politisch-rechtlich geändert, an Vorgaben gemacht oder nicht gemacht, an Angeboten landesweit eingerichtet, an Standards festgeschrieben werden sollte usw.

Auch wenn die Theorie zu diesem Rahmen keine Informationen bietet, liegt ihr großer Vorzug darin, Erziehungs- und Bildungsprozessen *und dem pädagogischen Handeln* eine normative Rationalitätsstruktur zu geben, differenziert nach Aufgaben und Altersstufen. Die Kriterien² geben dem Handeln eine Ausrichtung, die als Richtschnur und Bewertungsmaßstab dienlich sein kann, sie strukturieren entlang grundlegender Unterscheidungen das Aufgabenfeld, erlauben Gegebenheiten abzuwägen und zu bewerten und erzeugen einen „pädagogischen“ Akzeptationskorridor gegenüber anderweitigen Zwecksetzungen und Wirkungsabsichten. Zugleich bewahren sie damit Bildungs- und Erziehungsprozesse vor einer pluralen Beliebigkeit von Zielen und Anforderungen.

Diese Orientierungsleistung können die Kriterien allerdings nur dann praktisch entfalten, wenn sie auf „Wirklichkeit“ bezogen werden. Nur wenn die Kriterien appliziert und ausbuchstabiert werden im Rückgriff auf Wissensbestände über faktisch Gegebenes, können sie eine selektive Kraft entfalten. Was z.B. Bildung in Rücksicht auf die Curricula von Schulfächern oder Anforderungsniveaus/Standards heißen kann, lässt sich nur in Kenntnis solcher Anforderungen bestimmen; was „Allgemeinbildung“ substantiell zu leisten hätte und curricular umfassen müsste, nur in Kenntnis der zu erwartenden Entwicklungsverläufe von Heranwachsenden und der darin eingelassenen Anforderungen. Werden die Kriterien nicht in Ansehung der Wirklichkeit und der daraus für die Heranwachsenden resultierenden Probleme entfaltet, büßen sie ihre selektive Kraft ein.

2 In der philosophischen, insbesondere der neukantianischen Tradition werden die Kriterien auch als Prinzipien bezeichnet.

Eine nicht nur zufällige, sondern systematische Einbindung sozialwissenschaftlichen Wissens erfolgt in der philosophisch geprägten Allgemeinen Pädagogik allerdings ebenso wenig wie eine systematische Einbindung von traditioneller Bildungstheorie und Erziehungstheorie in den sozialwissenschaftlichen Theoriesträngen. Größtenteils sind in den 1980er- und 1990er-Jahren die Anschlüsse für eine Übernahme und Übersetzung der Anliegen zu schmal, die Probleme einer „Übersetzung“ der Theoriesprachen³ zu groß, die kommunikativen Abschottungen zu stark, um sich systematisch aufeinander zu beziehen und darüber zu einer problemorientierten Übernahme und Erweiterung der eigenen Theoriestränge zu gelangen.

Die Folge ist eine doppelte: Während der philosophisch geprägte Diskurs von Erziehung und Bildung sich in der praktisch-politischen Gestaltung des Bildungswesens kaum mehr Gehör und Geltung verschaffen kann, kommt es in der sozialwissenschaftlich orientierten erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zu einer weitgehenden Ausklammerung von Erziehungs- und Bildungstheorie. Während der philosophische Diskurs zum mahnden Vorbehalt gegenüber der Wirklichkeit wird, ohne Definitionsmacht in praktischen Fragen der Gestaltung, bleiben auf der sozialwissenschaftlichen Strecke Erziehungstheorie und Bildungstheorie weitgehend eine Leerstelle, die den Stellenwert der Erziehungswissenschaft für Praxis begrenzt. Wollte man die Folgen etwas zugespitzt formulieren, kann man sagen, dass mit dieser Entwicklung die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung ihre ursprünglichen Kernstücke und ihre unmittelbar orientierende Kraft verliert.

Die Konturen dieser „Leerstellen“ zeigen sich deutlicher bei einem Abgleich der sozialwissenschaftlich vorhandenen Theoriestränge im Hinblick auf die Kernstücke pädagogischer Theoriebildung: Erziehungstheorie, Bildungstheorie, Theorie pädagogischer Institutionen.

Als Thema und empirischer Forschungsgegenstand ist „Erziehung“ in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung die Ausnahme. Ganz besonders gilt dies für

3 Damals und auch heute nicht ohne Weiteres möglich ist eine Transformation zentraler Begriffe wie „Bildung“ in eine Sprache, die für empirische Untersuchungen anschlussfähig ist. Die geisteswissenschaftliche Fassung (via Humboldt) von „Bildung“ als „Verhältnis gegenüber sich und Welt“ sowie von Erziehung als absichtsgeleitetem Prozess der Gestaltung des Verhältnisses gegenüber Normen, dessen Ergebnis „Haltungen“ sind, lässt sich nicht ohne Weiteres mit „Einstellung zu“ übersetzen. Zwar gab es bereits in den 1980er-Jahren eine ausgedehnte Debatte zum Vergleich von Theoriesprachen, die aber in der Erziehungswissenschaft ohne Resonanz blieb. Erst in den letzten Jahren finden sich vermehrt Arbeiten, die vergleichend Grundbegriffe wie Sozialisation – Erziehung – Bildung in ihren Unterschieden auf einer Sprachebene auszuloten suchen.

Die Schwierigkeiten der „Übersetzung“ dürften mit einer der entscheidenden Gründe dafür sein, dass die häufig angemahnte Kooperation zwischen Vertreterinnen und Vertretern Allgemeiner Pädagogik und empirischer Forschung nur sehr selten tatsächlich zustande kommt, setzt ihr Gelingen doch einen erheblichen Spagat und eine gewisse Beheimatung in beiden Bereichen voraus.

den Bereich öffentlicher, insbesondere *schulischer Erziehung*. Obgleich in jedem Schulgesetz verankert, wird der Bereich der Erziehung resp. der Einflussnahme auf das Verhältnis gegenüber Normen, auf Einstellungen, Haltungen und wertorientierte Überzeugungen in der empirischer Forschung weitgehend ausgegrenzt. Deren Entwicklung bei Heranwachsenden wird zwar im Zusammenhang schulischer Sozialisation thematisiert, sei es als Wirkung des heimlichen Lehrplans und der Schulkultur oder bei der Gestaltung von Unterricht, nicht aber als Problem einer absichtlich organisierten Einflussnahme, nicht als Problem und Aufgabe von „Erziehung“. Sofern eine Einflussnahme auf das Verhältnis gegenüber Normen angedacht und thematisch wird, wird sie auf Fragen der moralischen Erziehung verkürzt. Zwar gibt es einige wenige (ältere) Untersuchungen zu Erziehungszielen von Lehrkräften (vgl. Eckert 1993) sowie regelmäßige Untersuchungen zu Elternpräferenzen bei schulischen Erziehungsaufgaben, jedoch – abseits des Segmentes moralischer oder Werteerziehung – kaum Untersuchungen darüber, wie Lehrkräfte und Schulen diese „Erziehungsziele“ verfolgen, wie und in welcher Weise darauf geachtet und in welchen Situationen ggf. wie interveniert wird. Was in Termini der pädagogischen Theorietradition „erziehender Unterricht“ hieß, d.h. ein Unterricht, der darauf ausgerichtet ist, die Gewinnung einer anderen Sicht auf die Dinge mit der Gewinnung einer veränderten Einstellung zu den Dingen zu verbinden, der auf die Herausbildung von Interessen und nachhaltig wirksame motivationale Voraussetzungen des Lernens gerichtet ist, ist empirisch wenig beleuchtet. Das gilt in gleicher Weise für den Bereich der Unterstützung der „Selbsterziehung“ – in der Tradition Herbarts der dritte und vielleicht wichtigste und schwierigste Teil von „Erziehung“.

Annäherungen an einen „erziehenden Unterricht“ – bei Herbart das Hauptgeschäft von Erziehung – finden sich im Kontext der neueren Unterrichtsforschung unter dem Interesse an Faktoren der Verbesserung von Unterrichtsqualität und Schülerleistungen. Zahlreiche Untersuchungen weisen aus, dass den motivationalen Voraussetzungen, der Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber Fächern sowie den sogenannten metakognitiven Fähigkeiten eine Schlüsselrolle für die Schulleistung und den Unterrichtserfolg zukommt. Sie aber lassen sich auch als die Faktoren verstehen, die ein „erziehender Unterricht“ immer schon als Zentrum und Aufgabe der Einflussnahme in den Blick nahm. Wie das, was als zentraler Faktor für Schülerleistungen feststellbar ist, sich beeinflussen lässt, didaktisch organisierbar und handlungstheoretisch zu fassen wäre, ist bis dato noch eine offene Frage (vgl. Neuenschwander 2005; Lipowsky 2006). Insgesamt erscheint der Abstand der Unterrichtsforschung noch groß, darauf gerichtete Einflussnahmen überhaupt als eine Form von Erziehung zu verstehen und den Begriff „Erziehung“ im Kontext von Unterricht und Schule zu verwenden. Sofern überhaupt thematisiert, werden Einflussnahmen auf die motivationalen Voraussetzungen und Einstellungen mehr als ein Sekundäreffekt von Unterricht und bestimmten Unterrichtsformen angesprochen (vgl. Kahlert 2012; Jürgens 2012), weniger als unverzichtbare, weil als Nebenwirkung stets zugleich unvermeidbare Aufgabe (als Ausnahme vgl. Girmes 1997). Als didaktische Aufgabe rücken die motivationalen

Voraussetzungen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern meist nur dort ins Blickfeld, wo diese Voraussetzungen so ungünstig sind, dass ein „normaler“ Unterricht nicht mehr möglich ist und im Wege einer „Beziehungsdidaktik“ und mittels quasi-therapeutischer Interventionen (vgl. u.a. Prior 2009) versucht wird, Zugänge für den „Unterricht“ als Sozialform zu erschließen.

Ein handlungstheoretisches Defizit besteht in großen Teilen auch für den Bereich der *familialen Erziehung*. Der Bereich ist zwar deutlich besser als der der schulischen Erziehung ausgeleuchtet, soziologisch (vgl. Ecarius/Köbel/Wahl 2011), psychologisch (vgl. Hofer/Wild/Noack 2002) ebenso wie in seinen historischen Konturen (vgl. u.a. Ecarius 2002). Doch auch hier sind die Ansätze zu einer sozialwissenschaftlich fundierten Erziehungstheorie noch spärlich und die Ausnahme. Im Vordergrund stehen Formen und Strukturen der Familie und die davon ausgehenden Sozialisierungseffekte. Zu den klassischen Studien über das „soziale Kapital“ der Familie in seinen Wirkungen auf Habitus, schulische Kompetenzentwicklung etc. (vgl. Stecher 2001) und den Studien zu Erziehungsstilen (vgl. u.a. Liebenwein 2008) treten in neuerer Zeit Studien, in denen generationelle Unterschiede im Erziehungsstil einzelner Familien und deren Transfer nachgegangen wird oder die dem Bindungsstil und dessen Auswirkungen auf den späteren Umgang mit Krisen und deren Bewältigung nachgehen (vgl. die Übersicht bei Ecarius/Köbel/Wahl 2011; Zander 2011). Wenige Untersuchungen finden sich zu elterlichen Normsetzungen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben Heranwachsender sowie zu Veranlassungen und Wirkungen jeweiliger Einflussnahmen, also zu dem, was elterliche „Erziehung“ als intervenierende Maßnahme, nicht als dauerhafte Form des Umgangs ausmacht. Dies erscheint umso erstaunlicher, als unübersehbar die elterlichen Unsicherheiten im Hinblick auf Erziehung gestiegen sind und zumindest die Nachfrage nach Beratung, sei es durch Ratgeberliteratur, Zeitschriften, Internet oder öffentliche Medien, in den letzten 10 bis 15 Jahren stark gestiegen ist. Und längst hat auch der politisch-administrative Bereich auf den „Notstand in Erziehungsfragen“ reagiert, IT-Plattformen eingerichtet, nebst Gründung eines Wissenschaftlichen Beirats zur Stützung familialer Erziehungskompetenzen (vgl. Wissenschaftlicher Beirat 2005). In Relation zu der gesellschaftlichen Nachfrage an Unterstützung ist das sozialwissenschaftliche Angebot zu einer handlungsorientierten Unterstützung von Erziehung schmal und beschränkt sich auf einige Arbeiten aus der Psychologie (vgl. Fuhrer 2005) sowie didaktisch akzentuierte Arbeiten zur Elternbildung (vgl. Tschöpe-Scheffler 2005/2006). Aus der Erziehungswissenschaft i.e.S. ist dagegen das Thema „Erziehung“ in seinen handlungstheoretischen ebenso wie in seinen organisationalen Konturen weitgehend verschwunden.⁴

4 Zu den wenigen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten, die sowohl die interaktive als auch die organisationale Dimension von Erziehung grundlagentheoretisch auf dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Theorieansätze ausleuchten, vgl. Grzesik 1998. Nicht berücksichtigt sind in der obigen These philosophisch-grundlagentheoretische Arbeiten wie die von Klaus Prange, die explizit keinen sozialwissenschaftlich-empirischen Zugriff aufweisen. Zur orga-

Deutlich stärker ausgebaut sind der Umfang und die Vielfalt der Arbeiten und Studien, die sich auf *empirischem Wege* dem annähern, was traditionelle *Bildungstheorie* thematisiert und auszuleuchten beansprucht.

Die empirischen Untersuchungen schließen teils direkt an das Verständnis von Bildung in der Tradition der Bildungstheorie an, teils gelten sie dem, was „Bildung“ im Kontext von Unterricht und Schule leisten sollte, teils gelten sie stärker den Funktionen, die Bildung und Bildungsprozesse für die Entwicklung und den Lebenszusammenhang der Heranwachsenden übernehmen.⁵

Dem Verständnis von Bildung in der Tradition von Bildungstheorie am nächsten kommen Arbeiten, die biographisch auszuleuchten suchen, wann und wie sich „Bildung“ als Verhältnis des Einzelnen „gegenüber sich und Welt“ im Lebenslauf ereignet. Auf der Grundlage der in biographischen Interviews erhobenen Daten wird das Augenmerk auf Phasen und Prozesse gelegt, in denen es zu einer grundlegenden Umschichtung und Umstrukturierung von Sichtweisen und Einstellungen kam, die zudem für die Befragten in der Regel lebenspraktische Konsequenzen hatten. Lernprozesse dieser Art, in denen es zu Strukturänderungen in der Sicht auf Dinge und im Selbstverständnis kam, werden als transformatorische Lernprozesse bezeichnet und vergleichend daraufhin untersucht, ob sie eine paradigmatische Typik aufweisen (vgl. Marotzki 1990, 1999; Nohl 2006; Ecarius/Friebertshäuser 2005; Koller 2010; v. Rosenberg 2011; Miethe/Müller 2012). Die Untersuchungen konkretisieren „Bildung“ als Prozess, der sich ereignet, nicht als einen Prozess, der nur als ein beabsichtigter und organisierter verläuft. Er wird unabhängig von Aufgaben gesehen, die „Bildung“ für die Heranwachsenden im herkömmlichen Verständnis haben soll, nämlich die Heranwachsenden mit all dem auszustatten, was sie in die Lage versetzt, sich in ihrer Individualität zugleich „als Mensch gegenüber dem gesellschaftlichen Außendruck“ (Blankertz 1983, S. 75) zu behaupten, und sie zu „Urteil und Kritik“ befähigt – dies in Kenntnis der Dinge, die sie für das Leben brauchen. Die Untersuchungen koppeln sich von diesem Bezug auf organisierte Bildung im Rahmen von Schule und Hochschule sowie auf ein daraufhin ausgelegtes substantiiertes Begriffs- und Aufgabenverständnis von Bildung ab.

nisationstheoretischen Sicht auf Erziehung gehören auch und insbesondere Fragen der Aufgabenverteilung und Zusammenarbeit von Einrichtungen mit einem Erziehungsauftrag wie Familie und Schule, mithin Fragen des Managements von Erziehungsleistungen.

5 Für einen Abgleich zwischen dem Gegenstandsbereich traditioneller Bildungstheorie und mit ihm korrespondierenden empirischen Theoriesträngen unberücksichtigt bleibt hier die Vielzahl an empirischen Arbeiten, die der Diagnose und Steuerung der Organisation von Bildungsprozessen und deren Effekten dienen (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Sie bleiben außer Betracht, da in der traditionellen Bildungstheorie Fragen der Organisation von Bildungsprozessen nicht behandelt, sondern dem Bereich der Schulpläne resp. der staatswissenschaftlichen Theoriebildung oder der Schul- und Bildungssoziologie zugeordnet wurden.

Eine zweite Gruppe von Studien ist einem inhaltlich konturierten Bildungsverständnis deutlich näher. Ausgehend von einem Vergleich messbarer Leistungen von Unterricht und Schule untersuchen sie, was in einzelnen Fächern auf verschiedenen Stufen des Bildungssystems bei Schülerinnen und Schülern bestimmter Altersgruppen an Kompetenzen in welchem Ausmaß vorhanden ist. Da mittlerweile TIMSS, PISA, IGLU und die Reihe weiterer Leistungsvergleichsuntersuchungen allseits bekannt sind, kann hier eine genauere Darstellung entfallen. Wie von den Autoren und Autorinnen immer wieder hervorgehoben, beanspruchen die untersuchten „Basiskompetenzen“ allerdings nicht, den „Horizont moderner Allgemeinbildung“ auszumessen, deren Substanz in der Begegnung und Bereitstellung unterschiedlicher Formen von Rationalität gesehen wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 21). Vielmehr zielen die „Basiskompetenzen“ darauf ab, als die Kompetenzen zu gelten, die, quer zu Themen und Fächern liegend, in jeder Kultur grundlegend geworden sind (vgl. ebd.). Sie beanspruchen somit, grundständig zu sein, auch gerade in ihrer Bedeutsamkeit für das zukünftige Leben der Heranwachsenden. Sie beanspruchen diese Rolle insbesondere in der Form der sog. „Bildungsstandards“, d.h. in Festlegungen der von Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Kompetenzstärke innerhalb eines definierten Performanzkorridors. Obwohl dem sogenannten Literacy-Konzept verpflichtet, das gerade nicht einen Bildungskanon zu definieren, vielmehr unterhalb der Schwelle kultureller Besonderheiten allgemein benötigte Fähigkeiten zu definieren sucht, fungieren die bei PISA untersuchten und in „Standards“ als Lernleistung und Output von Unterricht festgeschriebenen Kompetenzen auf dem Hintergrund der deutschen Diskussion um Allgemeinbildung de facto als deren formaler Ersatz. Und dies mit einer normativen Kraft, die in ihrer Definitionsmacht im Hinblick auf das, was Bildung in Schule (Berufsausbildung) zu leisten habe, alles übertrifft, was bis dato an Bestimmungen zu Fächern und Zielen vorgeschlagen und in politisch-administrativen Gremien vereinbart wurde. De facto verwendet wie eine Theorie der Allgemeinbildung ist die damit verknüpfte Einkürzung von „Bildung“ doppelt gelagert: Zum einen reduziert und konzentriert sie Bildung auf das, was an „Kompetenzen“ in den Untersuchungen gemessen wurde und messbar erschien, grenzt damit mindestens gleichgewichtige Kompetenzfelder wie „Kompetenzen zu sozialer Partizipation“ und „Kompetenzen zum autonomen Handeln“ usw. (vgl. Weinert 2001) sowie ganze Fächerbereiche der Schule wie den Bereich der ästhetisch-expressiven Fächer (Musik bis Sport) indirekt aus. Orientiert man sich hinsichtlich dessen, was Schule leisten sollte, an Expertenratings (vgl. BMBF 1998) oder anderen Einschätzungen von Eltern, Unternehmen und Verbänden, dann sind die Verengungen der Standards als Messlatte dessen, was Schule leisten soll, massiv. Zum anderen erfolgt mit den Standards eine Einkürzung, bei der bei den eingeforderten Kompetenzen genau das ausgeklammert wird, was aus bildungstheoretischer Sicht deren Stellenwert für „Bildung“ ausmacht: die darin angelegten Möglichkeiten des Erwerbs einer Form von Reflexivität und Rationalität, die für den Habitus for-

mend wirksam wird, die Einstellungen auf Dinge prägt und für das Handeln bedeutsam wird (vgl. Benner 2012).⁶

Diese Einkürzungen gegenüber dem, was – herkömmlich gedacht – „Bildung“ leisten soll und Bildungstheorie zu begründen suchte, sind umso gewichtiger, als die öffentliche Resonanz der Studien den Einkürzungen eine durchschlagende Geltung verschafft hat: Die Standards und die darin normierten Kompetenzanforderungen definieren gemäß politisch-administrativer Vereinbarungen die Ausrichtung der Schulen und die Überprüfung und Bewertung ihrer Leistungen.

Umso bedeutsamer erscheinen daher Studien, die der Rolle von Erziehung und Bildung und den dabei erworbenen kognitiven und psychischen Ressourcen unter Einschluss der dafür feststellbaren Einflüsse im Lebenslauf nachgehen. Denn sie untersuchen damit, ob und in welchem Maße tatsächlich gelingt, was „Bildung“ – in der Theorietradition von Humboldt über Dilthey bis Spranger und Blankertz – als allererstes leisten sollte, nämlich die Menschen mit kognitiven und psychischen Ressourcen auszustatten, die ihnen bestmögliche Voraussetzungen bieten, um das Leben als Mensch und Bürger chancenreich bewältigen zu können. Zu den Studien, die – umfassend angelegt – solche Fragen erstmals empirisch zu beantworten gestatten, gehört an prominenter Stelle die sog. LIfE-Studie. Sie geht der Rolle nach, die Einflüsse des Elternhauses, der Schule, der Gruppe der Gleichaltrigen, ebenso wie das Leistungsverhalten, intra- und interpersonale Kompetenzen sowie motivationale Komponenten auf den Lebensverlauf von Kindern, auf deren soziale und berufliche Entwicklung haben – bis hin zu Partnerwahl und Indikatoren des physischen und psychischen Wohlbefindens (vgl. Fend 2006; Fend/Berger/Grob 2009). Die LIfE-Studie erstreckt sich auf einen Zeitraum vom 12. bis zum 35. Lebensjahr, setzt sich aus mehreren Teilstudien zusammen und umfasst über die Untersuchungszeitpunkte stabil 1.527 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Hessen (Frankfurt und zwei ländliche Kreise). Zugrunde liegt ein Modell, das davon ausgeht, dass personale und soziale Ressourcen die Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben und Entscheidungen bestimmen, die sich auf die Nutzung der gesellschaftlich gegebenen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten aus- und darüber auf die weitere Entfaltung der Ressourcen zurückwirken (vgl. Fend/Berger/Grob 2009, S. 14). Die Befunde sind ein Fundus für eine empirisch gesättigte Bildungstheorie. Sie weisen u.a. aus, dass Schule und Schultypen und Schulabschluss auf die „hochkulturelle Orientierung“ (Lesen, politisches Interesse/Verständnis und Gemeinsinn sowie Auslandserfahrung) einen starken Einfluss haben, der deutlich über dem Einfluss des Elternhauses liegt. Weit geringer ist demgegenüber der Studie zufolge der Einfluss von Schulabschlüssen

6 So massiv die Einkürzungen der Standards als Messlatte schulischer Aufgabenzuweisung sind, so ist doch gleichzeitig zu sehen, dass eine andere Substantiierung von Bildung resp. Allgemeinbildung ausblieb, selbst Vorschläge dazu nicht vorhanden waren und sind, die daraus resultierende Leerstelle daher konkurrenzlos durch den Vorschlag der Standards zu besetzen war.

auf das Einkommen, die Zufriedenheit und die Weiterbildungsbereitschaft und nicht bemerkbar im Hinblick auf Anzahl der Arbeitsstellen, Leistungsengagement, berufliche Selbstwirksamkeit u.a.m. (vgl. Fend 2006, S. 48); ebenso gilt, dass die soziale Herkunft sich zwar auf den Erwerb von Schulabschlüssen erheblich auswirkt, jedoch keine Effekte auf den künftigen Berufsstatus hat (vgl. Georg 2009).

Noch umfassender angelegt ist das Forschungsprojekt NEPS (National Educational Panel Study), das Kinder und Jugendliche ab dem dritten Lebensjahr über die Schul- und Jugendzeit, die Phase der Berufsausbildung und des Berufseintritts über den Berufsverlauf bis hin ins hohe Erwachsenenalter erfasst (vgl. Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011; URL: www.neps-data.de; Zugriffsdatum: 21.04.2013). Zu erwarten sind von dem Projekt repräsentative Ergebnisse auf Bundesebene über Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen, berufliche Nutzung von Bildungsabschlüssen und dafür je zentrale Einflussfaktoren. Sie werden damit – wie schon bei der LiFE-Studie der Fall – eine breit gelagerte Einordnung der Einflussfaktoren und Auswirkungen von Bildungsprozessen auf die Lebensverläufe erlauben.

So wichtig diese Studien für eine tatsächengestützte Einordnung des Stellenwertes von Bildungsprozessen und der darüber geförderten und für sie einflussreichen Ressourcen sind – nicht zureichend beantworten können sie die Frage, wie pädagogische Prozesse und Einrichtungen gestaltet werden sollten, was in welcher Weise durch wen erreicht werden sollte, was stärker gefördert, was gefordert und wie anders, als bislang der Fall, unterstützt werden sollte.

Zumindest das, was dabei zu beachten wäre, hat im Verständnis der Tradition von Allgemeiner Pädagogik eine Theorie der pädagogischen Institutionen zu leisten. Die Theoriebildung in diesem Bereich beschränkte sich in der Allgemeinen Pädagogik allerdings wesentlich darauf, die in einer Theorie der Erziehung und Bildung entfalteten Kriterien als Anspruch an die Einrichtungen anzulegen und zu zeigen, dass sie diesem Anspruch nur unzulänglich oder überhaupt nicht nachkamen. Werden Anspruch und Wirklichkeit gegeneinander gehalten, kann auf diesem Wege die Geschichte der pädagogischen Einrichtungen als eine Reformgeschichte rekonstruiert werden, die insoweit kritisch ausfällt, als sie zugleich zeigt, in welchem Umfang die Reformen anderen als den pädagogisch an sie anzulegenden Kriterien folgten. Werden Anspruch und Wirklichkeit nicht geschichtlich konturiert, sondern auf die Gegenwart bezogen, resultiert aus dem Zugriff eine stets latente Reformanforderung, die sich um so mehr Gehör verschaffen kann, je besser die angelegten Kriterien zugleich das Ausmaß an bürgerlicher Unzufriedenheit mit dem gegebenen System und dem Nachwuchs zu bündeln in der Lage sind.

Im Vergleich zu diesen traditionellen Arbeiten im Umkreis einer Theorie pädagogischer Institutionen ist der empirisch-sozialwissenschaftliche Blick nicht auf die Differenz von Wunsch und Wirklichkeit, sondern auf die tatsächlichen Abläufe

und Veränderungen gerichtet, die sich im Kontext des sozialen, ökonomischen und politischen Wandels bei den Einrichtungen des Bildungssystems nachweisen lassen. Reformprozesse werden dabei als Änderungen im Schulangebot und deren Auswirkungen auf die Bildungsnachfrage (vgl. u.a. Drewek/Huschner/Ejury 2001), als Prozess der Verbreitung von Innovationen (vgl. Rürup 2007) oder als Prozess der politischen Umgestaltung und administrativen Umsetzung des Schulangebots samt seiner personellen und sonstigen Voraussetzungen betrachtet (vgl. Köhler 2009). Führt die sozialwissenschaftlich orientierte Forschung über pädagogische Einrichtungen in Geschichte und Gegenwart zwar zu einer nahezu überbündenden Fülle von Informationen und Wissensbeständen über die Entwicklung des Angebots an Einrichtungen, deren Veränderungen und jeweilige gesellschaftliche Voraussetzungen und Wirkungen, so doch nicht zu Antworten auf die Frage, wie wir künftig den Umgang mit den Heranwachsenden besser organisieren und gestalten können. Mehr noch scheint es so zu sein, dass damit die Erziehungswissenschaft ausfällt als ein Ort des Wissens über das, was pädagogisch wichtig ist, was mit Blick auf das „Gedeihen“ und das „Lebensglück“ der Heranwachsenden zentral ist.

4. Philosophische Probleme im Rahmen der Bildungsforschung? Alte und neue Aufgaben der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Zu den Aufgaben von Philosophie und Wissenschaft gehörte es nach Maßgabe der pädagogischen Theorietradition wohl immer schon, über den Umgang mit Heranwachsenden durch die ältere Generation in einer Weise nachzudenken, die den Akteuren der Gestaltung – von den „Pädagogen“ und „Pädagoginnen“ über die institutionellen Akteure wie Schule bis hin zur Politik – rationales Handeln und Entscheiden ermöglichen sollte. Theorie sollte Handlungs- und Entscheidungs-rationalität stiften, zumindest dazu beitragen. Im Wege einer theoretischen Strukturierung von Aufgaben und Wegen im Umgang mit Heranwachsenden sollte sie diese den wechselnden „Geschmäckern“ der Herrschenden entziehen und ebenso das Handeln von Willkür, Zufall und unbegründeten Vorgaben befreien. Diese aufklärerische Mitverantwortung für die pädagogische Praxis hat die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung geschichtlich gesehen begleitet und maßgeblich vorangetrieben.

Man kann auch anders votieren: Wenn akzeptiert wird, dass erziehungswissenschaftliche Theoriebildung Rationalität, sei es auf der Ebene des Handelns von Eltern, Lehrkräften etc., sei es auf der Ebene der Organisation der verschiedenen Einrichtungen des Bildungssystems, sei es auf der Ebene des Zusammenwirkens der Einrichtungen, stiften, erleichtern und so weit als möglich sichern sowie Fehlentwicklungen als solche feststellen können sollte, kommt sie nicht umhin, sich den Fragen einer Gestaltung dieser Prozesse zuzuwenden.

Tut sie das, kann Erziehungswissenschaft Fragen des richtigen Handelns, Fragen der Organisation und des Managements sowie Fragen der Koordination und Kontrolle des Zusammenwirkens der Einrichtungen nicht mehr ausgrenzen, sondern hat vielmehr auf diesen Ebenen zu überlegen, auf welchem theoriefähigen Wege sie dazu beitragen kann, dem Umgang mit der nachwachsenden Generation eine rationale Grundlage zu geben. Sie hat es dann neben der Frage, wie Erziehung, Unterricht und Bildung tatsächlich aussehen, wie sie organisational strukturiert sind und wie die Einrichtungen und ihre Prozesse gemanagt werden, zusätzlich mit der Frage zu tun, wie sich das Handeln in Erziehung und Unterricht bewerten und ggf. verbessern lässt, wie Organisation und Management der pädagogischen Praxis zu beurteilen und wie ggf. zu verändern sind, an welchen Leistungen und Gesamtwirkungen das System der Einrichtungen und ihrer Organisation zu messen und zu beurteilen und an welchen Anforderungen es verstärkt auszurichten ist.

Wendet sie sich den Problemen zu, die sich mit der Gestaltung pädagogischer Praxis stellen, weiten sich die erziehungswissenschaftlichen Theoriefelder ebenso aus, wie sich zugleich die Probleme einer Bewertung der gegebenen Verhältnisse zuspitzen. Wird die Gestaltung des Angebots von Bildungseinrichtungen als erziehungswissenschaftliches Problem akzeptiert, dann gehören z.B. Probleme der Schulentwicklungsplanung resp. der regionalen Verteilung des Angebots an pädagogischen Einrichtungen nebst bildungsökonomischen Fragen ebenso zur Erziehungswissenschaft wie die tradierten Probleme einer Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Und wenn sie sich mit der Breite der mit der Gestaltung von pädagogischer Praxis anstehenden Probleme befasst, dann hat sie es nicht mehr nur mit der Analyse der Reformen und den Vergangenheiten des Bildungssystems zu tun, sondern zusätzlich mit Fragen seiner Steuerung und Kontrolle sowie den Möglichkeiten und Chancen einer Veränderung der Organisationen, die nicht das Gegenteil des Beabsichtigten erzeugt.

Und in all diesen Feldern kommt zu dem empirischen Wissen, das dafür je als Grundlage dienen kann, stets die Frage hinzu, wie das, was der Fall ist, zu bewerten ist. In praktischer Absicht ist es unumgänglich, nicht nur zu wissen, wie Erziehung erfolgt, sondern was „gute“ Erziehung ausmacht, nicht nur zu wissen, wie Unterricht praktiziert wird, sondern was „guten“ Unterricht ausmacht, nicht nur zu wissen, welche Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden zu bewältigen sind und wie das in der Regel erfolgt, sondern was dafür „ungünstig“ oder „besser“ ist. Und bei Fragen der Organisation von „Bildung“ steht dann nicht nur die Frage an, was in Schule geleistet und an Kompetenzen entwickelt wird, sondern die Frage, welches Spektrum von Kompetenzen in welcher Gewichtung zu welchem Zwecke angestrebt werden sollte – auch dann, wenn dafür die Messwerkzeuge nicht zureichen und unsicher ist, welche Art von Kompetenzen heute das Latein von morgen sind. Und parallel dazu ist die Frage zu beantworten, welche Verteilung von Angeboten mit welchen

Zielsetzungen wünschenswert und weniger wünschenswert bzw. was eine „gute“ oder eine „schlechte“ Versorgung sei.

Spätestens an diesen beiden Punkten – der Frage nach der Bewertung der gegebenen Verhältnisse sowie der Stiftung von praktischer Rationalität auf den verschiedenen Ebenen der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen – zeigen sich „Leerstellen“ der Bildungsforschung. Was empirische Forschung im Hinblick auf Bewertungen unmittelbar beitragen kann, sind Feststellungen darüber, was bestimmte Gruppen (Eltern, Lehrkräfte, Unternehmen, Verbände, Expertinnen und Experten etc.) als Ziel präferieren, als Wirkung bzw. Zweck von Unterricht und Erziehung gerne hätten und von Schule und Bildungssystem erwarten (vgl. u.a. BMBF 1998; für Eltern und Lehrkräfte vgl. u.a. Jahrbücher der Schulentwicklung 1986ff.). Nicht so ohne Weiteres ist sie in der Lage, etwas als Ziel oder Zweck auszuzeichnen und zu begründen, was angestrebt und gemacht und mit welchen Mitteln verfolgt werden sollte. Woher können aber hinreichend begründete wertende oder gar präskriptiv gewendete Vorgaben genommen werden, wenn sie in Ansehung der Tatsachen und nicht allein more philosophorum – sei es prinzipientheoretisch oder klassisch über den Umweg der Ethik oder über die Vorgaben des Rechtssystems – gewonnen werden sollen?

Wissenschaftstheoretisch ist mit dieser Frage das sogenannte Problem des naturalistischen Fehlschlusses verknüpft, des logisch korrekten Übergangs von deskriptiven zu evaluativen und präskriptiven Aussagen, von Behauptungen zu Empfehlungen und Vorschriften – ein Problem, das wissenschaftstheoretisch aufgeklärte Empiriker als offenes Problem gerne wie der Teufel das Weihwasser meiden oder möglichst unauffällig zu überspringen suchen. Als grundlegende Frage in der Formulierung eines pädagogischen Klassikers formuliert: „[...] wann entspringt aus der Kenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll?“ (Dilthey 1888/1978, S. 62).

Die Wege, auf denen der „Sprung“ – ein logisch einwandfreier Übergang ist nicht möglich⁷ – praktiziert wird, werden in der Regel nicht offen verhandelt, die verwendeten Kriterien, über die die Bewertung zustande kommt, nicht erörtert. Der empirische Königsweg der Bewertung ist der des Vergleichs: Unabhängig davon, ob es

7 Es gibt eine lange und breite Diskussion zu der Frage des Übergangs von Behauptungen zu Wertungen und Empfehlungen, die sich von der Philosophie über die Soziologie bis zur Rechtswissenschaft erstreckt. Die Bezeichnung „naturalistischer Fehlschluss“ für Probleme des fälschlichen Übergangs von Behauptungen zu normativen Sätzen geht auf Moores „Principia Ethica“ (1903) zurück, in denen er zeigte, dass in ethischen Argumenten häufig darauf zurückgegriffen werde, dass ein in der Natur oder Entwicklung gegebener Sachverhalt, eine bestimmte Eigenschaft X „gut“ sei, „gut“ gleichbedeutend X sei und damit ausgeblendet werde, dass „gut“ auch etwas ganz anderes sein könne. In Anlehnung daran werden Aussagen, in denen von einem festgestelltem Merkmal auf „gut“, „besser“, „wünschenswert“, „erstrebenswert“ etc. geschlossen wird und somit die evaluative oder präskriptive Aussage lediglich durch das Festgestellte begründet wird, als naturalistischer Fehlschluss bezeichnet. Zum Problem des naturalistischen Fehlschlusses siehe (in Auswahl) Albert 1968; Hudson 1969; Schurz 1997; v. d. Pfordten 1993.

um die Frage einer guten Versorgung mit Schulangeboten geht oder um die Frage, was Unterricht und Schule leisten – entscheidend für ein „besser“ oder „schlechter“ ist zunächst, Indikatoren für einen Vergleich zu haben oder festzulegen, z.B. Abiturquoten oder die Performanz in bestimmten Kompetenzdimensionen bei Schülerinnen und Schülern entlang bestimmter Kompetenzstufen. Sind diese erst einmal festgelegt, können die in Untersuchungen ermittelten Werte hierarchisch geordnet und die untersuchten Einheiten daraufhin miteinander verglichen werden. Wird die darüber nahegelegte Schlussfolgerung nicht genau kontrolliert, ist die Wertung perfekt: Gemäß der Unterstellung, dass eine höhere Abiturquote „besser“ als eine niedrige sei, eine höhere Abiturquote der Beleg für „gute“ Schulversorgung sei, das Erreichen einer „höheren“ Kompetenzstufe in einer Kompetenzdimension von relativ mehr Schülerinnen und Schülern ein hinreichender Beweis einer „besseren“ Leistung von Unterricht und Schule sei, erscheint klar, was anzustreben ist, nämlich das, was den „höheren“ Output, die „bessere“ Leistung erzielt. Aus dem Vergleich wird eine Bewertung, darüber schließlich eine – wie es scheint – einwandfreie Empfehlung.

Um diese zu vertiefen, kann in einem zweiten Schritt mittels multivariater Analysen untersucht werden, was mögliche und wahrscheinliche Determinanten der als besser bzw. erstrebenswert angesehenen Ergebnisse – im Beispiel eine höhere Abiturquote (z.B. als Erfolgsquote bei Gymnasien) oder höhere Performanzwerte in den Kompetenzdimensionen – sind. Die angenommenen funktionalen Zusammenhänge werden mittels Regressionsanalyse validiert und ggf. – um bessere oder eindeutige Zusammenhänge zu finden – nach beiden Seiten hin variiert. Reicht dies nicht, werden zusätzlich situative Variablen als Moderatorenvariablen in den angenommenen funktionalen Zusammenhang zwischen dem Erreichen der besseren Werte und den dafür relevanten Einflussfaktoren eingebracht. Wird auf diese Weise – wie z.B. bei den Untersuchungen zur Qualitätsverbesserung von Unterricht der Fall – nicht noch einmal geprüft, ob das, was als Ausgangspunkt und spätere abhängige Variable dient – höhere Performanzwerte bzw. bessere Ergebnisse bei Kompetenztests oder auch die Abiturquote als Indikator für bessere Schulversorgung –, dann werden die häufig prima vista ausgewählten Indikatoren unversehens zum Bewertungsmaßstab und die Einflussfaktoren unversehens zu Steuergrößen mit präskriptiver Kraft für den, der das „Bessere“ möchte.

Tendenziell unbeachtet bleiben dann sowohl die Nebenfolgen einer Verfolgung des „Besseren“ als auch andere, alternative Indikatoren, alternative Bewertungsmaßstäbe und andere Zielstellungen. Werden diese gar nicht erst berücksichtigt, öffentlich abgewogen und gewichtet und dies auf den verschiedenen Ebenen der Gestaltung von Unterricht und Schule, droht eine Ausrichtung, die meist schon nach geraumer Zeit als so einseitig und linear betrachtet wird, dass die Entwicklung als Ganzes zurückgewiesen und neu bewertet wird.

Dies führt zu der Frage, was denn – auf den verschiedenen Ebenen der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen – relevante Maßstäbe der Beurteilung sein können, die zu berücksichtigen wären, was Indikatoren für Fehlentwicklungen sind und was neben den Kriterien, die derzeit in der Steuerung des Systems leitend sind, zusätzlich zu berücksichtigen wünschenswert wäre. Die traditionelle Allgemeine Pädagogik entwickelte Kriterien für pädagogisches Handeln, die sie im Hinblick auf die Funktion, die Erziehungs- und Bildungsprozesse für die Entwicklung der Heranwachsenden haben sollten, begründete. Dies reicht auf vielen Ebenen der Gestaltung nicht hin, z.B. als Kriterium für die Bewertung der Angebotsdichte an Schulformen oder auch nur als Kriterium für die Leistungsanforderungen an Schülerinnen und Schüler. Was allerdings wünschenswert wäre, ist, dass das eine Kriterium nicht dogmatisch gegenüber dem anderen eingewandt und ausgetauscht, sondern offen verhandelt und gegeneinander abgewogen wird – schon alleine, damit man weiß, was man tut, wenn man für das eine als oberste Priorität (für eine gewisse Zeit) eintritt.

Das Spektrum der potentiell relevanten Bewertungsmaßstäbe ist groß und wird umso breiter, je weniger der Blick auf die Bedienung der ökonomischen und verfassungsrechtlich gewichtigen Funktionen des Bildungssystems eingeengt, sondern stattdessen aufgenommen wird, was im Interesse von Kindern und Jugendlichen relevant und abzuwägen wäre, z.B. aus Elternsicht fröhlich-ausgeglichene versus leistungsstarke Kinder, Indikatoren der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens versus Indikatoren des kognitiven Outputs von Unterricht und Schule u.v.a.m. Fragen der Konstruktion und Gewichtung von relevanten Bewertungsmaßstäben für die Beurteilung von Erziehung und Unterricht sowie des Systems der Bildungseinrichtungen waren Teil der Philosophie, ihr Ort ursprünglich die Allgemeine Pädagogik. Heute erneut und verschärft bedürfte es aus meiner Sicht eines empirisch versierten Nachdenkens über das, was als Bewertungsmaßstab wichtig und im Interesse der Heranwachsenden als Indikatoren-Set nutzbar wäre. Diskurse darüber gibt es leider nicht, aber vielleicht wäre eine Allgemeine Erziehungswissenschaft ein brauchbarer Ort dafür. Ohne eine Öffnung der Bildungsforschung gegenüber anderen Systemindikatoren und darin eingelassenen Fragestellungen und Bewertungsmaßstäben droht jedenfalls in der Tat, dass das, was Pädagogik und das Interesse an ihr ausmacht, aus der Bildungsforschung entschwindet; und umgekehrt, dass das, was Pädagogik ausmacht, auf Fragen reduziert wird, die ohne Relevanz zumindest in der Systembeobachtung und politischen Gestaltung bleiben. Dies ist tendenziell leider der Fall.

Ein zweites Problem erscheint gleichrangig: das Problem der Organisation von praktischer Handlungs- und Entscheidungsrationaliät. Werden Fragen und Probleme einer Gestaltung pädagogischer Praxis in praktischer Absicht als integrative Klammer von

Erziehungswissenschaft akzeptiert, und wird dabei der Theorie die Rolle zugewiesen, „Rationalität“ zu ermöglichen – verstanden als Erzeugung einer Sicht, kraft derer ein Handeln und Entscheiden mit Übersicht und Weitblick möglich wird –, dann stellt sich für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung die Frage, wie das, was ggf. dafür an Theorie und Empirie zur Verfügung steht, als Angebot den potentiellen Nutzer erreicht, wie dessen Nutzung zur Verbesserung von „Praxis“ organisiert werden kann und, umgekehrt, wie Probleme der Praxis resp. Probleme auf den verschiedenen Ebenen der Gestaltung der Praxis theoriefähig gemacht werden können, um zu größerer Entscheidungsrationaltät zu gelangen.

Man braucht über diese Fragen einer Koordination von Wissenschaft und Praxis nicht nachzudenken, wenn die gesellschaftliche Verwendung von Theorie dem Theorieproduzenten gleichgültig ist und für Nachfrage und Angebot an wissenschaftlichem Wissen ein eher zufällig korrespondierendes Modell präferiert wird. Mit einem solchen Modell werden dann allerdings auch die Verbesserungen der Praxis zufällig, und auch die Politik wird von Rationalitätsansprüchen zugunsten einer Evolution der Verhältnisse entlastet. Anders sieht die Problemlage aus, wenn die Überlassung an den Zufall und die selbstregulativen Kräfte des Marktes keine vernünftige Option mehr ist. Dann wird es sinnvoll zu überlegen, wie die Koordination von Wissensbeständen und Problemen der Praxis übernommen werden könnte und wer sie übernehmen könnte. Dann wäre es wichtig zu überlegen, wie die Koordination organisiert, das Wissensmanagement angelegt werden und Rückmeldungen in beiden Systemen zu einer Stärkung der praktischen Systemrationalität beitragen könnten. Ohne hier die theoretischen Perspektiven zu entfalten, die es dazu gibt, könnte – vorausgesetzt, die Erziehungswissenschaft ließe sich darauf ein – die Allgemeine Erziehungswissenschaft als Ort der Kommunikation darüber dienen. Keinen Ort dafür zu haben, kann zugegebenermaßen auch sehr nützlich sein, zumindest für diejenigen, die schon immer nur das machen wollten, was sie schon immer tun. Demgegenüber sei hier daran festgehalten, dass es mehr denn je Menschen bedarf, die dem Idealbild des empirisch versierten Philosophen im Felde der Pädagogik nahe- und seiner Aufgabe nachkommen und die Rolle eines Maklers und Koordinators sozialwissenschaftlicher Wissensbestände im Interesse und in Ansehung der Probleme pädagogischer Praxis übernehmen können.

Literatur

- Albert, H. (1968): Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr.
Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: Bertelsmann.
Benner, D. (1987, 42001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
Benner, D. (2012): Bildung und Kompetenz. Paderborn: Schöningh.

- Blankertz, H. (1983): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verhältnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. München: Fink, S. 65-79.
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process: the German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden: VS.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (1998): Integrierter Abschlußbericht. Zusammenfassung von Delphi I „Wissensdelphi“ und Delphi II „Bildungsdelphi“. Bonn u.a.: BMBF.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dilthey, F. (1888/1978): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 6, Hälfte 2: Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. Stuttgart/Göttingen: Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht, S. 56-82.
- Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.) (2001): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (2005): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Ecarius, J./Köbel, N./Wahl, K. (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. Wiesbaden: VS.
- Eckert, T. (1993): Erziehungsleitende Vorstellungen und Schulverständnis von Lehrern. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Fend, H. (2006): Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie am Beispiel der Schultheorien. In: Merckens, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 41-54.
- Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.) (2009): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LIfE-Studie. Wiesbaden: VS.
- Flitner, W. (1958): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Fuhrer, U. (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern: Huber/Hogrefe.
- Georg, W. (2009): Prädiktion des Berufsstatus. In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LIfE-Studie. Wiesbaden: VS, S. 141-160.
- Girmes, R. (1997): Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Grzesik, J. (1998): Was kann und soll Erziehung bewirken? Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung. Münster u.a.: Waxmann.
- Hofer, M./Wild, E./ Noack, P. (2002) (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hudson, W.D. (Hrsg.) (1969): The Is-Ought Question. Bristol: MacMillan & Co.
- Jahrbuch der Schulentwicklung (1986ff.). Hrsg. von Hans-Günter Rolff u.a. Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E. (2012): Erzieherische Wirkungen Offener Lernformen. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 229-235.

- Kahlert, J. (2012): Erzieherische Wirkungen in den Unterrichtsfächern. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 222-228.
- Köhler, G. (2009): Diskurs und Systemtransformation. Der Einfluß diskursiver Verständigungsprozesse auf Schule und Bildung im Transformationsprozess der neuen Bundesländer. Göttingen: Cuvillier.
- Koller, H.-C. (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288-300.
- Liebenwein, S. (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: VS.
- Lipowsky, F. (2006): Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln im Spiegel der empirischen Forschung. Habilitationsschrift. Frankfurt a.M.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 57-68.
- Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich.
- Moore, G.E. (1903/1970): Principia Ethica. Stuttgart: Reclam.
- NEPS (Nationales Bildungspanel) (o.J.). URL: <https://www.neps-data.de>; Zugriffsdatum: 06.11.2012.
- Neuenschwander, M.P. (2005): Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktion und pragmatische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Pfordten, D. v.d. (1993): Deskription, Evaluation, Präskription. Berlin: Duncker & Humblot.
- Prior, M. (2009): MiniMax für Lehrer. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rosenberg, F. v. (2011): Phasen interkultureller Bildungsprozesse. Fremde Erfahrungsansprüche als Anlass für die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 1, S. 41-54.
- Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS.
- Schurz, G. (1997): The Is-Ought Problem. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Stecher, L. (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim/München: Juventa.
- Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2005, ²2006): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen: Barbara Budrich.
- Weinert, F.E. (2001): Perspektiven der Schulleistungsmessung – multiperspektivisch betrachtet. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 353-366.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005): Familiäre Erziehungs Kompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim/München: Juventa.
- Zander, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: Springer.

Peter Zedler, Prof. Dr., geb. 1945, Emeritus, Universität Erfurt, Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Anschrift: Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 69, 99089 Erfurt
E-Mail: p.zedler@t-online.de

Ein knapper Überblick über historisch wichtige Ansätze der deutschsprachigen Schulbuchforschung eröffnet den Band. Danach werden Ergebnisse der aktuellen empirischen Schulbuchwirkungsforschung u.a. zur optimalen Gestaltung und Positionierung von Lösungsbeispielen in Schulbüchern der Mathematik und Physik, zur Bedeutung des Vorwissens von Schülerinnen und Schülern, zum Schulbucheinsatz von Lehrkräften und der Schulbuchnutzung durch die Schüler berichtet.

Weitere Schlüsselbegriffe sind u.a. Schulbuchillustration, Rezeptive Sprachfähigkeit, Neue Medien im Unterricht und praxisorientierte Schulbuchevaluation.



Jörg Doll, Keno Frank,
Detlef Fickermann,
Knut Schwippert (Hrsg.)

Schulbücher im Fokus Nutzungen, Wirkungen und Evaluationen

2012, 220 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2670-2
E-Book-Preis: 26,99 €



WAXMANN
Munster · New York · München · Berlin

REZENSIONEN

**Hans-Günter Rolff (2013):
Schulentwicklung kompakt.** Modelle,
Instrumente, Perspektiven. *Weinheim/
Basel: Beltz, 190 S., 29,95 €*

Wer sich eine übersichtliche und kompakte Zusammenstellung des heutigen Wissensstandes zur Unterrichts- und Schulentwicklung wünscht, ist mit diesem gut lesbaren und sehr verständlichen kleinen Buch gut bedient. Der vielleicht renommierteste Spezialist in der deutschsprachigen Szene, Hans-Günter Rolff, hinterlässt uns einen *State of the Art* zu den gängigen Methoden, Tools und Denkmodellen der selbstverantworteten schulinternen Arbeit für guten Unterricht. Dazu gehören auch ein persönlicher Rückblick auf die selber noch erlebten Pionierzeiten der Schulentwicklung vor 40 Jahren und ein Ausblick auf die aktuelle Fachdiskussion.

Die schulinterne, mit einer Steuergruppe geführte und im Team breit abgestützte Entwicklung von Unterricht und Schule hat für Rolff einen hohen Stellenwert: „Selbst wenn bis zu 80 Prozent eines Kollegiums zur Lehrerfortbildung gehen, ändert sich in der Schule häufig nichts. Schulentwicklung findet in der Schule statt, und zwar dort – oder überhaupt nicht. Unter dem Gesichtspunkt von Schulentwicklung wird es also deshalb immer wichtiger, dass Lehrerfortbildung entweder in die Schule geht, also zu den Kollegien, oder dass sie Leiter ausbildet, die das tun.“ (S. 40) Für dieses eigene Tun stellt Rolff viele ganz konkrete Instrumente und Tools bereit. In der

Zukunft sieht er eine Weichenstellung zwischen einer Variante A: „Freiheit des eigenen Weges mit angemessener Unterstützung“ an den einzelnen Schulen, und einer Variante B: dass „die zentralen Schulbehörden die Schulen auf den Testzug setzen, der eine einzige Strecke abfährt, deren Endstation mehr Druck, mehr Kontrolle, mehr Effizienz und weniger Pädagogik heißt.“ Es bleibt zu hoffen, dass es nicht so weit kommt. Wenn genügend Schulen die Qualitätsarbeit für den Unterricht in die eigene Hand nehmen, wird der Gegenbeweis angetreten – zum Beispiel mit Hilfe dieses Buches und der notwendigen Umleitung von Ressourcen an die Schulen.

Jürg Brühlmann, Kreuzlingen

**Dirk Rohr/Annette Hummelsheim/
Meike Kricke/Bettina Amrhein (Hrsg.)
(2013): Reflexionsmethoden in der
Praktikumsbegleitung.** Am Beispiel der
Lehramtsausbildung an der Universität
zu Köln. *Münster u.a.: Waxmann, 118 S.,
14,90 €*

Praxisphasen haben mit der neuen Lehramtsausbildung an Bedeutung gewonnen. Durch Einbezug reflexiver Elemente im Rahmen schulpraktischer Studien gerät auch die steigende Professionalisierung angehender Lehrkräfte zunehmend in den Fokus von Theorie und Praxis. Biographische Selbstreflexion und die Bedeutung subjektiver Interpretationen und Konstruktionen von Kontexten und Erklärungen sind zentral für eine refle-

xiv angelegte Begleitung in der Lehramtsausbildung.

Der zweite Band der Reihe „LehrerInnenbildung gestalten“ des Zentrums für Lehrerbildung der Universität zu Köln widmet sich der Frage, wie diese Aspekte im Rahmen einer verbesserten Praxisphasenbegleitung umgesetzt werden können. Er stützt sich dabei auf Materialien aus der reflexiven Begleitung der Orientierungspraktika an der Universität zu Köln und auf die Erfahrungskontexte der verschiedenen Autoren und Autorinnen.

Die Publikation, die sinnvoll ergänzt wird durch einen umfangreichen, online zur Verfügung stehenden Anhang, ist in drei Teile gegliedert. Während im ersten Teil Implementationserfahrungen mit reflexiven Elementen in der Lehramtsausbildung in Köln den Schwerpunkt darstellen, werden im zweiten Teil „Werkstatteinblicke“ in die konkrete Umsetzung geboten. Im dritten Teil steht die Beschreibung von Reflexionsmethoden im Vordergrund, die sowohl im universitären als auch in anderen Kontexten erprobt wurden. Die Zuordnung erscheint etwas künstlich, da sich die o.g. Themenfelder überschneiden und ihre Abgrenzung während der Lektüre nur bedingt deutlich wird.

Im ersten Teil gewinnen die Leser und Leserinnen in vier Beiträgen Einblicke in die Vorgehensweise zur Einführung reflexiver Elemente bereits in frühen Phasen des Lehramtsstudiums.

Nach der Darstellung des Implementationsprozesses werden die Erfahrungen mit der Portfolioarbeit im Rahmen der

BA/MA-Lehramtsausbildung erläutert. Reflexive Elemente werden dabei in Anlehnung an den Dreischritt nach Sassi (Sammeln, Auswählen, Reflektieren) um das Bilanzieren erweitert. Neben der obligatorischen Portfolioarbeit werden die kollegiale Reflexion der Schulerfahrungen in Form der Lernteamarbeit und das E-Portfolio im Sinne eines Entwicklungsportfolios vorgestellt. Eine wichtige Rolle spielen dabei die „Erfolgs- und Wachstumsseiten“, auf deren Basis die Studierenden weitere Zielsetzungen formulieren.

Anhand eines idealtypischen Verlaufs eines Begleitseminars im Orientierungspraktikum werden Konzeptionen und Methoden, z.B. in Form von Wahrnehmungs- oder soziometrischen Übungen, präsentiert, die den Reflexionsprozess der Studierenden in den vier Kompetenzbereichen Selbst-, Sozial-, System- und Handlungskompetenz unterstützen sollen. Über den online bereitgestellten Anhang ist u.a. der konkrete Seminarverlaufsplan mit Arbeitsblättern abrufbar, so dass der Beitrag sehr praxisbezogen nachvollzogen werden kann.

Die professionalisierende Funktion reflexiver Elemente in den Praxisphasen der Lehramtsausbildung im Kontext der inklusiven Schule wird anhand eines Pilotseminars dargestellt. Über arbeits-theoretische Ansätze werden subjektive, bildungsbiographisch begründete Vorstellungen von Heterogenität und Vielfalt reflektiert. Kreativ ist dabei die Walt-Disney-Methode, durch die – auf den drei Rollen „Träumer/in“, „Realist/in“ und „Kritiker/in“ basierend – Visionen eines

inklusive Schulsystems erschlossen werden.

Im zweiten Teil des Buches werden Einblicke in die Umsetzung reflexiver Elemente in der Praxis der Begleitung des Orientierungspraktikums gegeben. Neben den Erfahrungen aus der Perspektive eines erfahrenen Supervisors werden verschiedene Feedbackmethoden (offen, geschlossen, mündlich, schriftlich) zur Seminararbeit vorgestellt. Nachvollziehbar und potentiell nutzbar werden die präsentierten Methoden durch die online zur Verfügung gestellte Materialiensammlung.

Des Weiteren werden Praxiserfahrungen mit der Themenzentrierten Interaktion (TZI), die Bedeutung körpersprachlicher Wirkungen im Kontext von Schule und der Aspekt des Gesundheitscoachings auf theoretischer Grundlage in der Praktikumsbegleitung erläutert.

Die Bedeutung des Achtsamkeitstrainings als Reflexionsmethode im Rahmen der Lehramtsausbildung, die Möglichkeiten, die die Methode der Erziehungsberatung nach Marte Meo in der Praxisbegleitung der Lehramtsausbildung bietet, und die Methode des Reflecting Teams (RT) zeigen im dritten Teil anschaulich, wie Aspekte aus anderen, (psycho-)therapeutischen Kontexten als Reflexionsmethoden zu Praxisfällen aus dem Kontext Schule nutzbar gemacht werden können.

Das Besondere des Bandes macht die Zusammenschau und Spannweite der vorgestellten Reflexionsmethoden aus, die aus unterschiedlichen Kontexten Einzug in die Lehramtsausbildung der Universität

zu Köln gefunden haben. Dass dabei konkrete, theoriefundierte Erfahrungen mit anschaulichem Material im Sinne von Werkstattberichten präsentiert werden, macht die Publikation lesenswert für alle, die im Bereich der Praxisphasen in der Lehramtsausbildung tätig sind.

René Breiwe, Essen

Andreas Bach (2013):

Kompetenzentwicklung im

Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. *Münster u.a.: Waxmann, 270 S., 25,50 €*

Schulpraktika sind ein bundesweit obligatorischer Ausbildungsbaustein in der hochschulischen Lehrerausbildung. Ob und inwieweit Praxisphasen allerdings die Entwicklung von Kompetenzen für das spätere Berufsfeld befördern, wird immer wieder kritisch diskutiert.

Dieser Frage geht Andreas Bach in seiner Studie nach. Er untersucht die Lernwirksamkeit des vierwöchigen allgemeinen Schulpraktikums, welches einen Einblick in das Arbeitsfeld Schule in allgemeindidaktischer Perspektive bieten soll. Als Untersuchungsgrundlage dient dem Autor die gesamte Kohorte (N=488) der Praktikanten und Praktikantinnen des Jahres 2011 der Universität Hildesheim, die mittels Fragebogen zu drei Untersuchungszeitpunkten zur Entwicklung ihrer allgemeindidaktischen Planungskompetenz sowie ihrer Selbstwirksamkeitserwartung befragt wurden. Zusätzlich wurden die Mentoren und

Mentorinnen an den Schulen befragt, die die Entwicklung der Studierenden bewerten sollten.

Die Studie umfasst einem umfangreichen Theorieteil zu den zentralen Konstrukten der Kompetenz und der Selbstwirksamkeit. Ausführlich wird auch die historische Entwicklung des Praxisbezuges in der Ausbildung von Lehrkräften bis in die Gegenwart dargestellt. Aufgezeigt werden die heutigen Aufgaben und Ziele des Schulpraktikums sowie die Differenzierung als Ausbildungselement innerhalb Deutschlands und im internationalen Vergleich.

Der abschließend referierte Forschungsstand macht deutlich, dass Studierende dieses Ausbildungselement sehr positiv bewerten und die Integration von mehr Praxisbezügen in das Studium gefordert wird. Bezogen auf die Wirksamkeit zeigt sich allerdings kein eindeutig positiver Trend zugunsten der Fähigkeitsentwicklung durch Schulpraktika. Der Autor erklärt die unterschiedlichen Befunde damit, dass die Organisation der Praxisphasen nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch innerhalb dieser differiere, und erläutert, dass aufgrund der uneindeutigen Befundlage die Analyse der Kompetenzentwicklung in spezifischen Praktikumsmodellen ein wichtiges Forschungsfeld darstelle. Besondere Bedeutung für die Lernwirksamkeit der Praktika scheint zudem der Betreuung und Anleitung der Mentoren und Mentorinnen in den Schulen zuzukommen, da Studien die Orientierung der Studierenden an deren Art zu unterrichten aufzeigen. Ebenso wird deutlich, dass

der Erfolg von Praktika nicht nur von den Erfahrungen in der Schule selbst abhängt, sondern der vor- und nachbereitenden Lehrveranstaltung an der Universität eine besondere Bedeutung für das Gelingen der Praxisphasen zukommt, da hier der Grundstein für eine forschend-reflexive Grundhaltung der Studierenden gelegt werden muss, durch die dann die Schulerfahrungen reflektiert werden können.

Im empirischen Teil der Arbeit wird mittels linearer Strukturgleichungsmodelle untersucht, inwieweit Praktika zur Entwicklung allgemeindidaktischer Planungskompetenz beitragen. Dies umfasst das Wissen über Unterrichtsmethoden, die Verwendung von Fachsprache und das Wissen über die Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen. Des Weiteren werden der Aufbau von berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, die Bedingungen für kompetenzbezogene Lernprozesse und die Nachhaltigkeit der Lernprozesse untersucht.

Die Studie zeigt, dass die Studierenden über einen statistisch bedeutsamen Kompetenzzuwachs berichten, der auch drei Monate nach Ende des Praktikums stabil blieb, wobei sich die Selbsteinschätzungen mit denen der Mentoren und Mentorinnen deckten. Hinsichtlich der Kompetenzentwicklung zeigte sich des Weiteren, dass Studierende, die zu Beginn des Praktikums den Stand der eigenen Kompetenzen als eher gering einschätzten, über einen größeren Kompetenzzuwachs berichteten als diejenigen, die ihren Kompetenzstand schon Eingangs als hoch bewertet hatten. Bezüglich des Aufbaus der Lehrer-

Selbstwirksamkeit zeigte sich auch ein statistisch bedeutsamer Anstieg, der allerdings drei Monate nach Beendigung der Praktika wieder abnahm, sodass hier eher von kurzfristigen Effekten auszugehen ist.

Andreas Bach trägt, gerade vor dem Hintergrund immer wieder aufkommender Diskussionen über den Nutzen von Schulpraktika, zur Schließung einer Forschungslücke bei. Dass einschränkend zu berücksichtigen ist, ob Studierende angemessen die eigene Kompetenzentwicklung einschätzen können, wird auch vom Autor selbst angeführt, und die Notwendigkeit weiterführender Untersuchungen mit objektiven Testinstrumenten zur Kompetenzentwicklung wird nicht verschwiegen.

Insgesamt ist Bachs Buch eine lesenswerte Arbeit, die einen sehr guten Einblick in den aktuellen Forschungsstand zu Schulpraktika in der Lehrerbildung gibt und empirisch fundierte Antworten auf die immer wieder gestellte Frage nach dem Mehrwert schulpraktischer Erfahrungen für die Studierenden geben kann.

Stephan Otto, Essen

Thorsten Bohl/Sibylle Meissner (Hrsg.) (2013): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. *Weinheim/Basel: Beltz, 368 S., 19,95 €*

Mit dem Gesetz zur Einführung der Gemeinschaftsschule vom 18. April 2012 begibt sich nun auch Baden-Württemberg auf den Weg einer Schulstrukturreform und eröffnet damit erstmals *flächendeckend* die Möglichkeit der Implementierung einer integrierten Schulform in der Sekundarstufe. Um auf wissenschaftlicher Forschung basierende Handlungsempfehlungen für die Einführung und Ausgestaltung der Gemeinschaftsschule zu geben (vgl. S. 11), gab die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) die hier zu rezensierende Expertise in Auftrag. Insgesamt, so viel sei vorweggenommen, stehen die Autorinnen und Autoren der Gemeinschaftsschule positiv gegenüber, verdeutlichen aber auch erheblichen Handlungsbedarf, um die Potentiale dieser neuen Schulform auszuschöpfen (vgl. S. 13f.).

Der vorliegende Sammelband ist das Ergebnis der Arbeit einer interdisziplinär zusammengestellten Expertengruppe aus insgesamt 19 Vertretern und Vertreterinnen der Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Psychologie, Schulverwaltung und Rechtswissenschaft. In 18 Themenbereichen, die der Herausgeber und die Herausgeberin unter die sechs Überschriften *Grundlagen, Bildungssystem, Netzwerke, Einzelschule, Unterricht* und *Rechtliche Klärungen* subsumieren, sollen „zentrale Entwicklungsbereiche

der Gemeinschaftsschule“ (S. 12) erörtert werden. Thematisch werden hierzu bekannte schulpädagogische Diskurse (z.B. Übergänge, Professionalisierung, Standards, Unterrichtsqualität etc.) von zum Teil einschlägigen Autoren (wie z.B. Thorsten Bohl, Matthias Trautmann und Isabell van Ackeren) auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems von der Makro- bis hin zur Mikroebene (vgl. Fend 2006) abgebildet. Das Vorgehen hierbei ist im Wesentlichen ähnlich gelagert: Nach der Entfaltung des jeweiligen Forschungsstandes oder theoretischen Überlegungen folgen Handlungsvorschläge für die Gemeinschaftsschule. Eine historische Einordnung oder Diskussion der Gesamtschuldebatte der 1970er-Jahre wird indes mit dem Verweis auf die nur bedingt vorhandene Vergleichbarkeit mit der baden-württembergischen Gemeinschaftsschule nicht gegeben.

Diese von dem Herausgeber und der Herausgeberin angesprochene „Differenz von Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen“ (S. 10) erscheint dem qualifizierten Leser und der qualifizierten Leserin nur bedingt überzeugend, da die grundlegenden Wirkhoffnungen, die im Kontext der Gesamtschuldiskussion der 70er-Jahre an ein integratives Schulsystem adressiert waren, durchaus kongruent mit denen der aktuell geführten Debatte um die baden-württembergische Gemeinschaftsschule sind. Genauer: Wie wirkt dieser Schultyp auf Chancengleichheit, Schulleistungen, Durchlässigkeit bzw. Schullaufbahnen, erzieherische und soziale Faktoren (vgl. Fend 1982)? Womöglich würde eine dezidierte Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Turbulenzen, beginnend

rund um den *Rahmenplan* des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens (1959), den *Bremer Plan* (1960) und die *Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen* der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1969), dazu beitragen, historisch gewachsene – und damit erwartbare – Kontroversen – und damit antizipieren. In diesem Kontext wären dann auch Implementationsprobleme sichtbar und evidenzbasierte Antworten auf der Basis der sehr umfangreichen Forschungen um Helmut Fend (1982) zu den erhofften Wirkungen der neuen Gemeinschaftsschule zumindest konturrierbar.

Für die Gemeinschaftsschule erscheint in dieser Expertise vielmehr der aktuelle Heterogenitätsdiskurs in zweifacher Hinsicht zentral. Erstens: Wie gelingt es mit der derzeitigen Verfasstheit der Gemeinschaftsschule überhaupt, eine (leistungs-)heterogene Schülerschaft zu attrahieren? Und zweitens: Wie gelingt der Umgang mit der erzeugten Heterogenität? Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass sich damit gleich mehrere Artikel des Bandes mehr oder weniger explizit auseinandersetzen. Bedenklich stimmt vor allem, dass die neue Gemeinschaftsschule bislang faktisch eher (erneut) die Haupt- bzw. Werkrealschule zu ersetzen scheint und damit in Konkurrenz mit den anderen Schulformen wohl eine weitaus weniger heterogene Schülerschaft anziehen dürfte als ursprünglich intendiert (vgl. S. 26). Hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Gemeinschaftsschule bilanzieren die Artikel von Kerstin Merz-Atalik und Thorsten Bohl ein zwar differen-

ziertes, für Kritiker und Kritikerinnen aber auch gleichsam beruhigendes Bild. So profitieren Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von einer inklusiven Schule, ohne dass dabei ihre Mitschüler und Mitschülerinnen in ihren Leistungen abfallen (vgl. S. 61), und integrative Schulsysteme führen nicht per se zu schlechteren (aber auch nicht besseren) Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. S. 95).

Auch wenn die Herausgeberin und der Herausgeber der Expertise thematisch die theoretische und empirische Anbindung an die Gesamtschulforschung nicht verfolgen, und eingedenk der Tatsache, dass es zur baden-württembergischen Gemeinschaftsschule selbst noch keine Forschungsbefunde gibt, bieten die Beiträge des Bandes jedoch interessante Anregungen, um über Chancen und Herausforderungen der Gemeinschaftsschule zu reflektieren.

*Sascha Pelzmann/Axel Gehrman,
Dresden*

Literatur

- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart: Klett.
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Fink, E. (1960): Menschenbildung – Schulplanung. In: Die Deutsche Schule 52, S. 319-333.