



Bildung in Deutschland

Befunde und Perspektiven aus dem Bildungsbericht 2016

Frühkindliche Bildung

Ausbau von Angeboten der Kindertagesbetreuung: Welche Hoffnungen haben sich erfüllt und welche nicht?

Berufliche Bildung

Wie sich Ausbildungschancen nach Regionen und sozialer Herkunft unterscheiden – und das langfristig

Bildungsstand insgesamt

Ein Trend zu höherer Bildung, dem ein gleichbleibender Anteil von Geringqualifizierten gegenübersteht

Bildung und Migration

Kompetenzen, Beteiligung, Abschlüsse: Dahin geht die Entwicklung von Personen mit Migrationshintergrund

Schwerpunkt „Bildung in Deutschland 2016“

Der nationale Bildungsbericht im Überblick 4

Zwischen Bildungsexpansion und -integration: Übergreifende Trends im
Bildungsbericht 2016 6

Hoffnungsträger Kita & Co 11

Schulleistungen und -abschlüsse im Spiegel schulstruktureller Veränderungen 16

Soziale Segmentation und Disparitäten: Das schwere Erbe der Vergangenheit
in der Berufsausbildung 21

Neue Vielfalt im deutschen Hochschulsystem? 26

Ein anhaltender Trend zu höherer Bildung, der bei den Geringqualifizierten
nicht ankommt 31

Erträge auf dem Arbeitsmarkt: Bildung lohnt sich – aber nicht immer in
gleicher Weise 36

Erwerbsstruktur in Familien – so verteilen sich die Rollen 41

Bildung und Migration: Schritte in die richtige Richtung, denen weitere folgen
müssen 46

 **DIPF-Nachrichten**

Aktuelles

Optimistische Schulkinder haben nur vorübergehend die Nase vorn 51

DIPF ermöglicht langfristigen Zugang zu Bildungswissen 52

Zusatzförderung von Berliner Schulen in schwieriger Lage – die Einschätzung
der Schulleitungen 53

Ganztagsangebote unterstützen vorwiegend die Persönlichkeitsentwicklung
von Kindern 54

Aus dem DIPFblog

„Tradition als Halbtagschulland“ 56

Menschen

Wechsel im Wissenschaftlichen Beirat des DIPF 58

Dissertation von Humboldt-Stipendiatin ausgezeichnet 59

Im Dialog

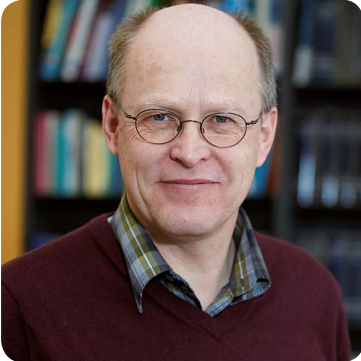
Die Perspektiven evidenzbasierter Bildungsberichterstattung 60

Bildungsgeschichte hautnah auf der Langen Nacht 60

Leseempfehlungen des DIPF 61

Wissen im Bild 63

Liebe Leserinnen und Leser,



das Bildungssystem in Deutschland ist wahrlich komplex. Zahlreiche Berufsgruppen und Einrichtungen begleiten die individuellen Bildungswege von der Krabbelstube bis auf den Arbeitsmarkt. Und die Umsetzung kann je nach Bundesland recht unterschiedlich ausfallen. Wer sich einen umfassenden Überblick über aktuelle Entwicklungen verschaffen möchte, stößt daher oft an Grenzen. Hier hilft der nationale Bildungsbericht weiter. Fundiert und in großer Detailtiefe bringt er alle, die sich intensiver mit Bildungsfragen auseinandersetzen, regelmäßig auf den neuesten Stand. Das Werk wird unter der Koordination des DIPF von Expertinnen und Experten verschiedener wissenschaftlicher Einrichtungen und Ämter erstellt – gestützt auf die neuesten Daten aus Forschung und Statistik. So soll der Bericht helfen, die in Öffentlichkeit und Politik oft hitzig geführten Bildungsdebatten zu versachlichen. Dazu soll auch dieses Magazin beitragen.

Auf den folgenden Seiten finden Sie kompakte Beiträge und Grafiken zu zentralen Befunden des neuesten Berichts, der im Juni erschienen ist. Wir sind sehr froh, dass wir dafür die Mitglieder der Autorengruppe und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewinnen konnten. In verdichteter Form skizzieren sie die Lage in den einzelnen Bildungsbereichen und übergreifende Trends. Zugleich legen sie dar, welche Perspektiven sich daraus ergeben. Ein besonderes Augenmerk richtet der aktuelle Bildungsbericht auf das Verhältnis von Bildung und Migration. Auch unser Magazin widmet diesem Thema, das für Deutschland nicht erst seit der jüngsten Zuwanderungsbewegung von hoher Bedeutung ist, einen eigenen Artikel (Seite 46). Er informiert über Entwicklungen im vergangenen Jahrzehnt und zeigt auf, dass weiterhin erhebliche Anstrengungen vonnöten sind, um die Integration im Bildungssystem voranzubringen.

Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre all dieser Analysen genau wie der Beiträge über weitere Arbeiten aus unserem Haus im hinteren Teil des Magazins.

Ihr

Marcus Hasselhorn

Bildung in Deutschland

Ein Überblick über den nationalen Bildungsbericht und seine Autorengruppe

4

Der nationale Bildungsbericht – Titel: „Bildung in Deutschland“ – ist eine datengestützte, alle zwei Jahre neu erstellte Bestandsaufnahme des gesamten Bildungswesens mit all seinen Bereichen: vom frühkindlichen Bereich, über Schule, Berufsausbildung und Studium bis hin zur Weiterbildung. Der Bericht beschreibt und analysiert die aktuelle Lage und verdeutlicht wichtige Entwicklungen und Herausforderungen. Zusätzlich beleuchtet das Werk jedes Mal einen wechselnden Schwerpunkt (siehe Übersicht) und geht auch auf das Lernen außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen und im Alltag ein. Die Texte, Grafiken und Tabellen beziehen sich auf aktuelle und repräsentative Daten aus der amtlichen Statistik oder aus großen Erhebungen der empirischen Bildungs- und Sozialforschung.

Gebündelte Expertise

Die nationalen Bildungsberichte werden seit der ersten Ausgabe aus dem Jahr 2006 von einer unabhängigen Autorengruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) vorgelegt. Sie erstellen die Berichte gemeinsam mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und gehören folgenden Institutionen und Ämtern an (in Klammern die aktuellen Mitglieder der Autorengruppe): DIPF (Prof. Dr. Kai Maaz, Sprecher der Gruppe, Prof. Dr. Hans-Peter Füssel, Dr. Stefan Kühne, Koordinator), Deutsches Jugendinstitut (Prof. Dr. Thomas Rauschenbach), Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Prof. Dr. Andrä Wolter, zudem

Alle bisherigen Bildungsberichte und ihre Schwerpunktthemen



2006: Bildung und Migration



2008: Übergänge im Anschluss an den Sekundarbereich I



2010: Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel



Stellten den Bildungsbericht 2016 gemeinsam auf einer Pressekonferenz vor (von links): Ludwig Spaenle, Bayerischer Staatsminister für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Kai Maaz, Direktor der DIPF-Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ und Sprecher der Autorengruppe des Bildungsberichts, Johanna Wanka, Bundesministerin für Bildung und Forschung, Claudia Bogedan, Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen und Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Ties Rabe, Senator für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg.

Humboldt-Universität zu Berlin), Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen an der Georg-August Universität (Prof. Dr. Martin Baethge; und von der Universität: Prof. Dr. Susan Seeber) sowie die Statistischen Ämter des Bundes (Regierungsdirektorin Pia Brugger) und der Länder (Prof. Dr. Ulrike Rockmann). Der Bericht wird von der Kultusministerkon-

ferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. •

Alle Bildungsberichte und die Grundlagen der Berichterstattung: www.bildungsbericht.de
 Kontakt: Dr. Stefan Kühne, kuehne@dipf.de

Die Autorengruppe war auch maßgeblich an dem Verfassen der nun folgenden Beiträge beteiligt, die wesentliche Ergebnisse des neuen Berichts erläutern und einordnen.



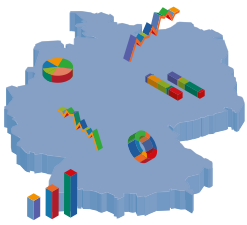
2012: Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf



2014: Bildung von Menschen mit Behinderungen



2016: Bildung und Migration



Zwischen Bildungsexpansion und -integration: Übergreifende Trends im Bildungsbericht 2016

VON DR. STEFAN KÜHNE, PROFESSOR DR. KAI MAAZ UND PHILIP STIRM

6

- Bereits zum 6. Mal hat eine unabhängige Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (siehe genaue Angaben zur Autorengruppe und zum Bildungsbericht ab Seite 4) im Juni 2016 im Auftrag von Bund und Ländern eine empirisch fundierte Bestandsaufnahme des Bildungswesens für Politik, Verwaltung und Praxis sowie die interessierte Öffentlichkeit vorgelegt. Unter dem Titel „Bildung in Deutschland 2016“ informiert der Bericht auf der Grundlage ausgewählter Indikatoren (siehe Stichwort-Kasten) über aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in allen Bildungsbereichen und greift nach einem Jahrzehnt das Schwerpunktthema des ersten Bildungsberichts wieder auf: Bildung und Migration. Insgesamt zeigt der Bericht einen anhaltenden Trend zu mehr Bildung – sowohl bei der Beteiligung an als auch bei den Ergebnissen von Bildungsprozessen. Er macht zugleich auf anhaltende Probleme im unteren Qualifizierungsbereich aufmerksam, die durch die Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden in den vergangenen zwei Jahren nichts an Aktualität eingebüßt haben.

Ungebrochener Trend zu mehr Bildung

Über die Bildungsbereiche hinweg veranschaulichen viele Befunde, dass die Entwicklung zu mehr Bildung deutschlandweit anhält. Immer mehr Kinder nutzen Bildungsangebote bereits im Alter von unter 3 Jahren (siehe Seite 11). Die Nachfrage nach höher qualifizierenden Schularten und den dort erreichbaren Schulabschlüssen steigt (siehe Seite 16), ebenso der Umfang an Ganztagsangeboten und die Teilnahme an diesen. Nicht zuletzt aufgrund der

weiter wachsenden Anzahl von Jugendlichen, die die Schule mit Hochschulreife verlassen, bleibt auch der Trend zur Aufnahme eines Studiums bestehen (siehe Seite 26). Und im Weiterbildungsbereich setzt sich ebenfalls die positive Entwicklung bei den Teilnahmequoten fort.

Ein Blick auf die beruflichen Bildungsabschlüsse der Bevölkerung verdeutlicht die Erfolge der jüngeren Bildungsexpansion (siehe Abbildung 1). Je jünger die Menschen sind, desto höher ist ihr erreichter Bildungsstand: In der Generation der 60- bis unter 65-Jährigen hat zum Beispiel weniger als ein Fünftel der Bevölkerung einen Hochschulabschluss erworben. Bei den 30- bis unter 35-Jährigen ist es bereits ein Viertel. Hier unterscheiden sich auch die Bildungserfolge von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund kaum noch.

Viele Menschen von der Bildungsexpansion ausgeschlossen

Anders sieht es jedoch am unteren Rand des Qualifikationsspektrums aus. Der Anteil von Personen ohne beruflichen Abschluss hat sich zum einen nur wenig verändert (siehe Seite 31). Zum anderen sind

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Die Bildungsbeteiligung und die Nachfrage nach Bildungsangeboten steigen kontinuierlich. Zugleich hat sich der Anteil an Personen ohne beruflichen Abschluss nur wenig verändert. An der Integration dieser Geringqualifizierten gilt es anzusetzen, was der Bildungsbericht als eine von sechs zentralen Herausforderungen und Handlungsfeldern ausmacht. Die weiteren sind die sozialen und regionalen Disparitäten, das Verhältnis von dualer Ausbildung und Hochschulstudium, die Bedarfsgerechtigkeit des öffentlichen Bildungssystems und die vielfältigen Fragen von Bildung und Migration.

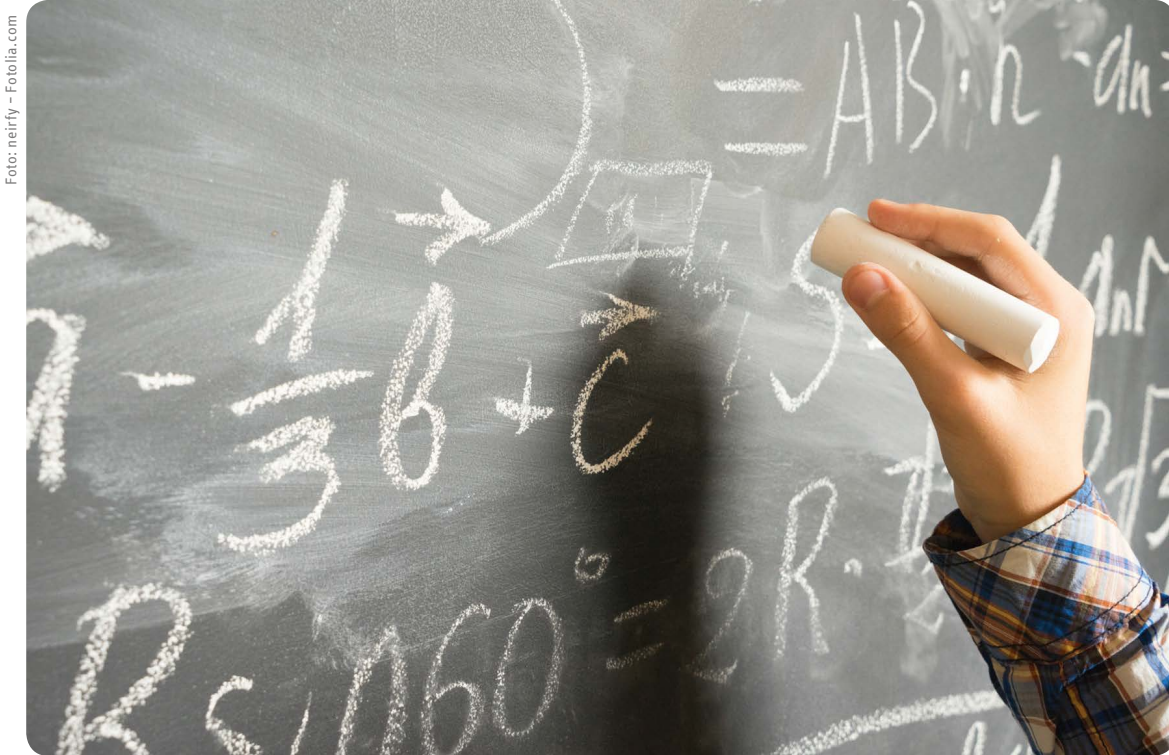
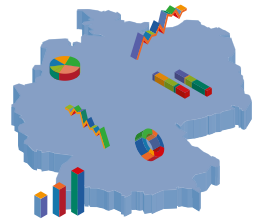
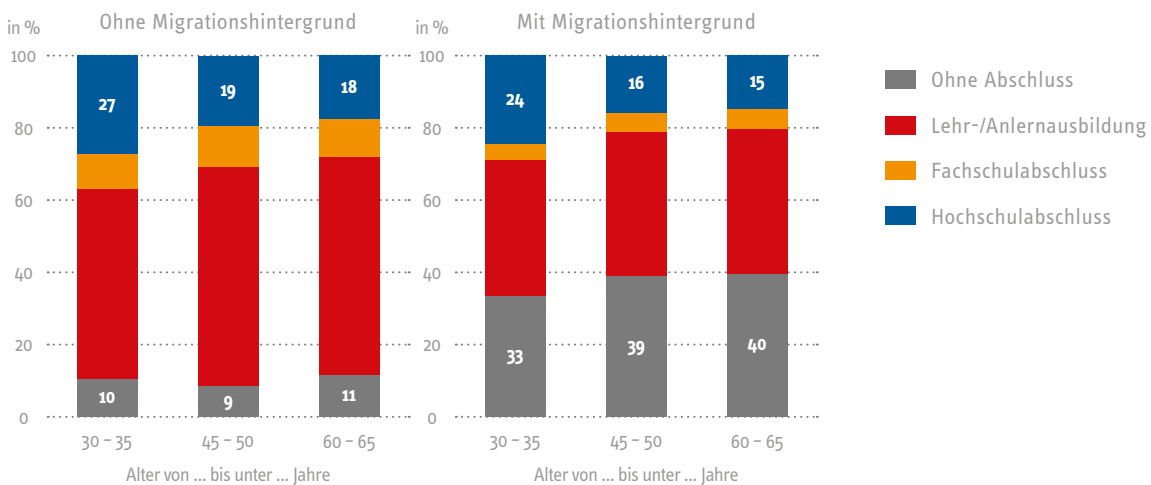


Foto: neirfy - Fotolia.com

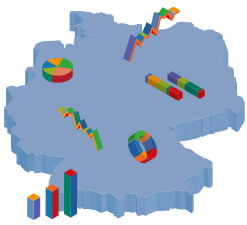
Menschen mit Migrationshintergrund trotz Verbesserungen weiterhin 3 Mal so häufig davon betroffen wie Menschen ohne Migrationshintergrund. Trotz der vielen positiven Veränderungen im Bildungserwerb bleiben demnach viele Menschen in Deutschland von der Bildungsexpansion und damit schlussendlich auch von Teilhabemöglichkeiten in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Zusam-

menlebens ausgeschlossen. Hält diese Entwicklung an, droht die Schere weiter auseinander zu gehen. Einer wachsenden Gruppe von immer besser qualifizierten Personen stünde so eine relativ stabile Zahl Geringqualifizierter gegenüber, die kaum Perspektiven beim Übergang in eine Ausbildung beziehungsweise am Arbeitsmarkt (siehe Seite 36) haben. Ihre Integration durch Bildung bleibt für

Abbildung 1: Beruflicher Bildungsstand der Bevölkerung 2014 nach Altersgruppen und Migrationshintergrund



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014



8

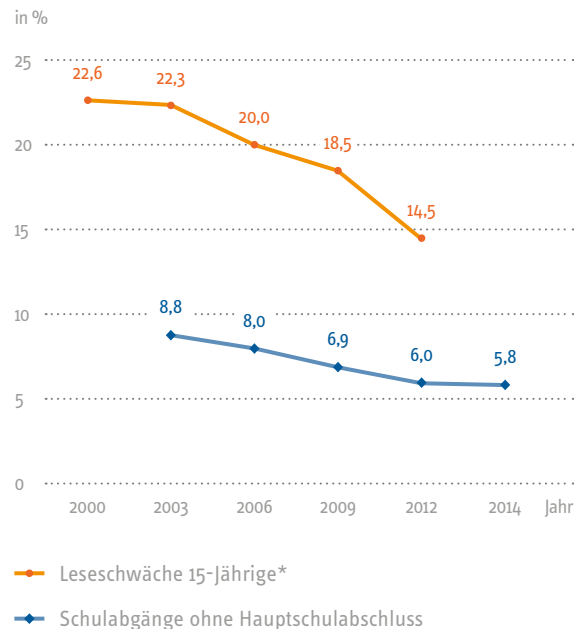
alle Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen eine vordringliche Aufgabe.

Ein möglichst frühzeitiger Abbau herkunftsbedingter Unterschiede kann hierfür ein Schlüssel sein. Zum Beispiel wird bereits unter den 3- bis 5-jährigen jedes vierte Kind als sprachförderbedürftig eingestuft. Mit jeweils 39 % fällt dieser Anteil bei Kindern aus Elternhäusern mit niedrigem Schulabschluss sowie mit nicht-deutscher Muttersprache aber besonders hoch aus. Die seit der ersten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) beobachtbaren Leistungsverbesserungen an deutschen Schulen gehen zwar vor allem auf Jugendliche aus sozioökonomisch schwachen Elternhäusern zurück, nach wie vor ist jedoch die Risikogruppe der leseschwachen 15-Jährigen mit 15 % zu groß (siehe Abbildung 2). 6 % der gleichaltrigen Bevölkerung verlassen wiederum die Schule, ohne zumindest einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dies deutet auf einen nennenswerten Anteil unter den Jugendlichen mit Abschluss hin, der allenfalls basale Lesefähigkeiten besitzt und am Ausbildungsmarkt Schwierigkeiten haben dürfte. Obwohl entsprechende Verlaufsdaten fehlen, korrespondiert dies mit einer weiterhin hohen Zahl von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems, also außerhalb regulärer vollqualifizierender Ausbildung (siehe Seite 21).

Sechs zentrale Herausforderungen

So benennt die Autorengruppe des Bildungsberichts den **großen Anteil gering Qualifizierter** auch in ihrem bereichsübergreifenden Fazit als eine von sechs zentralen Herausforderungen: Zu viele Jugendliche und junge Erwachsene erwerben maximal einen Hauptschulabschluss oder starten

Abbildung 2: Entwicklung des Anteils von leseschwachen Jugendlichen und Schulabgängen ohne Abschluss



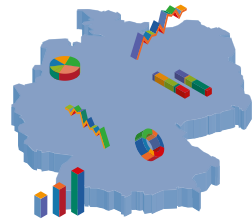
* Schülerinnen und Schüler unter PISA-Kompetenzstufe II

Quelle: OECD, PISA 2012 Database, Tabelle I.4.1b; Sekretariat der KMK (2015 und 2012), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen

ohne eine berufliche Qualifikation ins Arbeitsleben – aufgrund der aktuellen Migrationsentwicklung wieder mit steigender Tendenz. Es gilt, dieser Zunahme entgegenzuwirken und die Anzahl gering qualifizierter Menschen weiter zu reduzieren. Ein Schwerpunkt hierzu sollte zum Beispiel auf einer Neugestaltung der Schnittstellen zwischen erstem allgemeinbildendem Schulabschluss, Übergangssystem und Berufsausbildung liegen.

Die anhaltenden **sozialen Disparitäten** sind damit eng verbunden und werden als zweite Herausforderung angeführt: Trotz erheblicher Bemühungen in Bildungspolitik wie -praxis sowie der sichtbaren Fortschritte ist es noch nicht gelungen, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachhaltig aufzubrechen. Hierfür bedarf es Lösungsansätze, die über verschiedene Bildungsbereiche hinweg wirksam werden, zumal gerade Kinder mit Migrationshintergrund überproportional häufig in sozialen Risikolagen aufwachsen.

Als dritte Herausforderung macht die Autorengruppe **regionale Disparitäten** aus, die sich in



„*Einer wachsenden Gruppe immer besser qualifizierter Personen steht eine relativ stabile Zahl Geringqualifizierter gegenüber.*“

einigen Bereichen verschärft haben: Die zunehmende regionale Ausdifferenzierung innerhalb Deutschlands betrifft auch das Bildungssystem. Unterschiede zeigen sich bereits in den sozioökonomischen Risikolagen von Kindern und Jugendlichen, das heißt bei regional ungleichen Startvoraussetzungen ins Bildungssystem. Sie werden aber auch in der Versorgung mit Kindertageseinrichtungen und Schulangeboten sowie insbesondere in Form ungleicher Angebots-Nachfrage-Relationen der dualen Ausbildung (siehe Seite 21) erkennbar.

Bereits der Bildungsbericht 2014 hat als eine Herausforderung darauf aufmerksam gemacht, dass sich das **Verhältnis von dualer Ausbildung und Hochschulstudium** wandelt. Der Trend, dass junge Erwachsene vermehrt ein Hochschulstudium anstreben, hält an. Die Neuzugänge zur Berufsausbildung sind dagegen weiter rückläufig. Nach wie vor ungeklärt ist, welche Folgen sich dadurch für die beiden Bildungsbereiche und ihr Verhältnis zueinander ergeben – ob sich etwa kombinierte Strukturen herausbilden, wie eine Balance zwischen wissenschaftlichen und berufspraktischen

Anforderungen gefunden werden kann und wie sich die jeweiligen Berufsperspektiven entwickeln.

Eine fünfte Herausforderung deutet sich mit Blick auf die **Bedarfsgerechtigkeit des öffentlichen Bildungssystems** an: Vor allem von privater Seite sind vermehrt Initiativen zur Gründung von Schulen und zur Entwicklung von Studiengängen zu beobachten (siehe Seite 26). Das ist ein Hinweis darauf, dass es der öffentlichen Bildungsinfrastruktur anscheinend nicht ausreichend gelingt, den vielfältigen Qualifikationsbedarfen gerecht zu werden. Maßgabe dieser neuen institutionellen Vielfalt sollte sein, dass die gesellschaftliche Integrationsfunktion und die demokratische Legitimation des Bildungssystems erhalten bleiben und bestenfalls sogar gestärkt werden können.

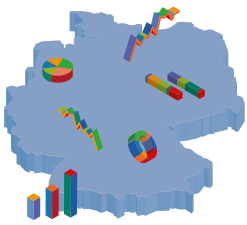
Als letzte zentrale Herausforderung thematisiert der Bildungsbericht 2016 die multidimensionalen Fragen von **Bildung und Migration**. Die Wiederaufnahme dieses Schwerpunktthemas aus dem ersten Bildungsbericht von 2006 ermöglichte der Autorengruppe eine bilanzierende Betrachtung (siehe

9

Stichwort „Indikatoren des nationalen Bildungsberichts“

Indikatoren lassen sich als quantitative Messgrößen verstehen, die komplexe Zusammenhänge möglichst einfach und verständlich beschreiben. Der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland liegt ein weiter gefasster Indikatorenbegriff zugrunde. Danach bilden Indikatoren einen thematisch eindeutig, aber oft mehrdimensional definierten Aspekt von Bildung (zum Beispiel „Kognitive Kompetenzen im Schulalter“) mit verschiedenen statistischen Kennziffern (zum

Beispiel „Mittelwert der Lesekompetenz von 15-Jährigen“) ab. Die exakte Definition solcher Kennziffern beinhaltet eine Vielfalt technischer Festlegungen: die Angabe der Datensätze sowie der Messgrößen und Variablen, aus denen sie ermittelt werden, die Eingrenzung der einzubeziehenden Population, die Berechnungsformel und die Regelung statistischer Detailfragen wie etwa zum Umgang mit fehlenden Werten.



„ *Kinder mit Migrationshintergrund wachsen überproportional häufig in sozialen Risikolagen auf.* “

10

Seite 46). Diese Analyse macht die Langfristigkeit von Integrationsaufgaben deutlich, die durch die neue Zuwanderung eine zusätzliche Dynamik erhalten. An vielen Stellen tragen die vielfältigen Bemühungen um die Integration der Zugewanderten zunehmend Früchte – etwa bei der frühkindlichen Bildungsbeteiligung, beim schulischen Kompetenzniveau oder den Bildungsabschlüssen von Menschen mit Migrationshintergrund. Unterschiede zu Personen ohne Migrationshintergrund bleiben jedoch unübersehbar und weiter aktuell. Hervorzuheben ist dabei, dass Migrationshintergrund kein isoliertes Phänomen darstellt. So zeigen die Ausführungen, dass er sich immer zusammen mit anderen Merkmalen auswirkt, wozu vor allem die sozioökonomische Situation der Familie zählt. Fakt ist, dass die Heterogenität von Lerngruppen insgesamt zunimmt und migrationsbezogene Entwicklungen

nur eine Facette davon sind. Für diese Anforderungen gilt es, innovative pädagogische Lösungen zu entwickeln. •

Das Autorenteam



Dr. Stefan Kühne ist wissenschaftlicher Koordinator der nationalen Bildungsberichterstattung in der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Schwerpunkt seiner Forschung sind Untersuchungen zu schulischen Bildungsverläufen unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsstatistiken und -indikatoren. Kontakt: kuehne@dipf.de



Prof. Dr. Kai Maaz ist Direktor der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des DIPF und Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildungssysteme und Gesellschaft an der Goethe-Universität Frankfurt. Schwerpunkte seiner Forschung sind unter anderem Bildungsübergänge, sozio-kulturelle Disparitäten des Bildungserfolgs und Bildungsreformen. Kontakt: maaz@dipf.de



Philip Stirm, Diplom-Politologe, ist Pressesprecher des DIPF und verantwortlicher Redakteur des Magazins und des Tätigkeitsbericht des Instituts. Zuvor lange Jahre in verschiedenen Positionen als Journalist tätig, stieß er 2009 zum DIPF, wo er seitdem die Kommunikation der Institutsleistungen an Medien und Öffentlichkeit begleitet. Kontakt: stirm@dipf.de



Hoffnungsträger Kita & Co

VON PROFESSOR DR. THOMAS RAUSCHENBACH, MARIANA GRGIC UND
CHRISTIANE MEINER-TEUBNER

11

- Gesellschaftliche Reformen sind stets begleitet von Hoffnungen und Sorgen. Das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bildet da keine Ausnahme: Der Ausbau der Kindertagesbetreuung im vergangenen Jahrzehnt war immer auch geprägt von einer Mischung aus Zuversicht und Skepsis – bei Verantwortlichen, Betroffenen sowie Beobachterinnen und Beobachtern. So erwarteten manche Beteiligte, dass sich die Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch die Schaffung einer ausreichenden Zahl an Plätzen im frühkindlichen Bildungsbereich verbessern sowie – damit verbunden – die Erwerbstätigkeit von Frauen steigen werde. Betont wurde auch immer wieder, dass ein früher Einstieg in die Kindertagesbetreuung die Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten Familien erhöhen werde. Demgegenüber warnten Skeptikerinnen und Skeptiker vor einem dramatischen Bedeutungsverlust der Familie für Kinder. Im Folgenden soll deshalb eine kurze Bilanz gezogen werden: Welche in den Ausbau der frühkindlichen Bildungsangebote gesetzten Hoffnungen haben sich erfüllt, welche nicht? Welche Befürchtungen wurden von der Realität bestätigt, welche nicht? Dabei zeichnet der Beitrag vier ausgewählte Entwicklungstendenzen nach.

Die Institutionalisierung der Kindheit schreitet voran – dennoch verlieren Eltern nicht an Bedeutung

Das traditionelle westdeutsche Muster einer Familienkindheit, die allenfalls punktuell von institutioneller frühkindlicher Betreuung ergänzt wurde, verliert an Prägekraft. Vor allem in Westdeutschland ist eine stärkere Institutionalisierung erkennbar: Immer mehr Kinder starten immer früher in die institutionelle Betreuung, die überdies immer längere Zeiten umfasst. Dementsprechend sinkt die Zahl der Kinder, die gar keine Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen oder nur halbtags in Einrichtungen bleiben, kontinuierlich, während gleichzeitig die Nachfrage nach Ganztagsplätzen steigt. In der Summe führt das dazu, dass Kinder inzwischen tendenziell mehr Zeit in den Kindertageseinrichtungen verbringen als in der Grundschule.

Auf diese Weise wird die Kindertagesbetreuung zu einer selbstverständlichen Station der kindlichen Normalbiografie. Dabei ist – entgegen mancher Befürchtungen – jedoch nicht erkennbar, dass der

Staat „übergreifend“ wird und in die familiäre Sphäre hineinregiert. Eher deuten empirische Befunde darauf hin, dass beide Seiten, die Kita und die Familie, an Bedeutung gewinnen. So zeigen die Zeitverwendungserhebungen des Statistischen Bundesamtes, dass die Zeit, die Eltern mit ihren Kindern zusammen sind, im vergangenen Jahrzehnt um rund 10 Prozent zugenommen hat (siehe Stichwort-Kasten), was der These von einer „Defamilialisierung der Kindheit“ widerspricht. Offensichtlich sind Eltern

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Nicht alle Hoffnungen und Befürchtungen, die mit dem Ausbau der frühkindlichen Betreuungsangebote in den vergangenen 10 Jahren verbunden waren, haben sich bislang erfüllt: Kita und Eltern gewinnen beide an Bedeutung im Leben der Kinder, der Ausbau erfüllt viele, aber nicht alle Elternwünsche, soziale Disparitäten werden nur teilweise abgebaut und trotz des gewaltigen Wachstums im Feld der Kindertagesbetreuung ist so weit kein Abbau von Personalstandards zu beobachten.



12



Foto: Lucélia Ribeiro

– übrigens Mütter und Väter – heutzutage zeitlich etwas stärker präsent im Leben ihrer noch jungen Kinder. Dies gelingt ihnen nur, weil sie sich zugleich für andere Dinge wie Freunde, Ruhepausen und Schlaf etwas weniger Zeit nehmen als früher. Kita und Eltern sind somit – zumindest in zeitlicher Hinsicht – keine Konkurrenten, sondern ergänzen sich.

Der U3-Ausbau erfüllt viele Elternwünsche – aber nicht alle

Der Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren lässt sich im Wesentlichen mit zwei Motiven begründen. Frühkindliche Bildungsangebote übernehmen eine Betreuungsfunktion und

erleichtern Eltern zugleich die Erwerbsarbeit. Darüber hinaus ermöglichen sie gezieltere Prozesse einer frühen Bildung. Beim ersten Aspekt – der Betreuungsfunktion – lassen sich für das vergangene Jahrzehnt enorme Fortschritte verzeichnen: Die Angebote für Kinder unter 3 Jahren wurden ebenso rasant wie nachhaltig ausgebaut. Allein zwischen 2013 und 2015 wuchs die Zahl der entsprechenden Plätze nochmals um fast 100.000 (siehe Abbildung 1). Und im Lichte eines leichten Geburtenanstiegs sowie der aktuellen Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Familien mit kleinen Kindern wird auch der Bedarf an Plätzen für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt weiter ansteigen.

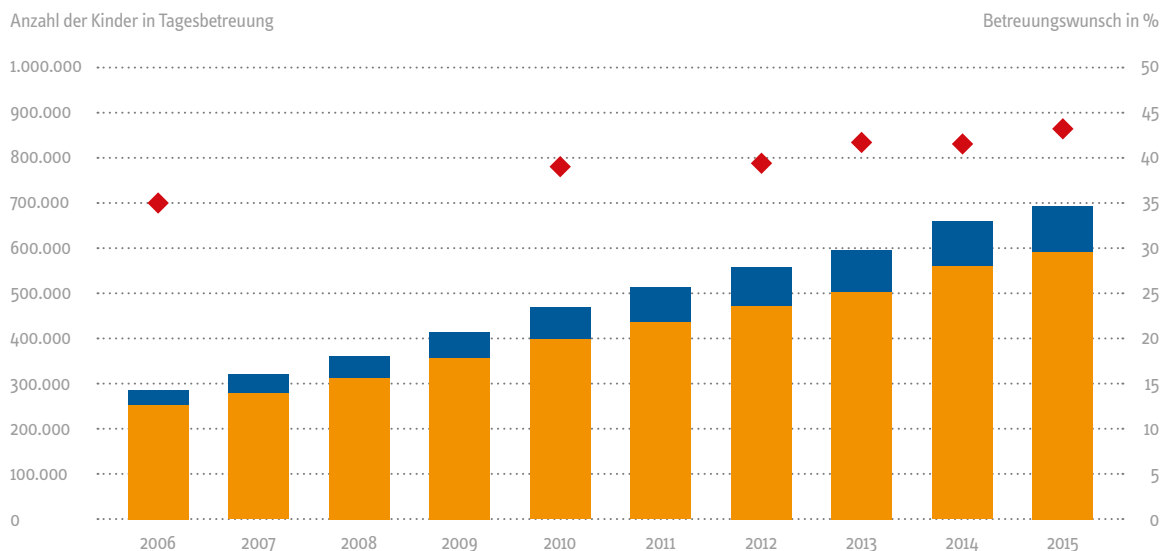
Stichwort „Familienzeit“

Eltern mit unter 6-jährigen Kindern wendeten 2012/13 täglich 133 Minuten für die Kinderbetreuung auf (2001/02: 121 Minuten). Rund eine Stunde entfiel dabei auf die Beaufsichtigung und Körperpflege ihrer Kinder, die restliche Zeit unter anderem auf Spiele und Sport (36 Minuten), auf Bringdienste (25 Minuten) sowie auf Gespräche und Vorlesen (7 Minuten). Spielen und Sporttreiben haben dabei nicht an Bedeutung eingebüßt,

2001/02 wurden hierfür nur 32 Minuten aufgewendet. Trotz der zunehmenden Berufstätigkeit von Frauen sind Mütter – auch wenn sie erwerbstätig sind – mit knapp 180 Minuten pro Tag immer noch deutlich stärker in die Kinderbetreuung eingebunden als Väter mit etwa 80 Minuten. Insgesamt halten 17 Prozent der Mütter und 36 Prozent der Väter die Zeit, die sie für ihre Kinder zur Verfügung haben, für nicht ausreichend.



Abbildung 1: Kinder im Alter von unter 3 Jahren in Kindertagesbetreuung* und Betreuungswunsch der Eltern 2006 bis 2015



Anzahl der Kinder in Tagesbetreuung	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
◆ Betreuungswunsch (in %)	35,0				39,0		39,4	41,7	41,5	43,2
■ Tagespflege	32.123	41.575	48.509	57.433	70.065	77.094	86.032	92.363	99.181	99.704
■ Anteil an allen betreuten Kindern (in %)	11,2	13,0	13,4	13,9	14,9	15,0	15,4	15,5	15,0	14,4
■ Tageseinrichtungen	253.894	278.642	313.114	356.274	400.336	437.390	472.176	503.926	561.569	593.639
■ Anteil an allen betreuten Kindern (in %)	88,8	87,0	86,6	86,1	85,1	85,0	84,6	84,5	85,0	85,6

* In den Jahren 2006 bis 2008 jeweils zum Stichtag 15. März; ab 2009 jeweils zum Stichtag 1. März des Jahres.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Bevölkerungsstatistik, erster Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes; AID:A 2009; KiföG 2010; KiföG-Länderstudie; eigene Berechnungen

Diesen Ausbau hätte zur Jahrtausendwende wohl kaum jemand für möglich gehalten. Dennoch zeigt sich, dass immer noch ein Teil der elterlichen Wünsche nicht erfüllt werden kann. So belegen Untersuchungen, dass ein kleiner Teil der Eltern trotz Rechtsanspruch und Betreuungswunsch leer ausgeht: Etwa 3 Prozent äußern einen unerfüllten Betreuungswunsch für ihre 1- und 2-jährigen Kinder. Zudem wünschen sich weitere Eltern einen Platz, konnten aber bislang noch keinen finden, der ihren Wünschen entspricht. Daher ist auch bei den Plätzen für unter 3-Jährige ein anhaltender Ausbaubedarf erkennbar, nicht nur aufgrund der seit einigen Jahren wieder steigenden Geburtenzahlen und der aktuell verstärkten Zuwanderung, sondern auch aufgrund der noch nicht vorhandenen vollständigen Bedarfsdeckung.

Des Weiteren bleiben auch bei denen, die bereits einen Platz in der Kindertagesbetreuung haben, Elternwünsche offen. Das betrifft beispielsweise die Betreuungszeiten: Ein Teil der Eltern muss Kita-Plätze buchen, die formal als Ganztagsplätze mit mehr als 7 Stunden Betreuungszeit gelten. Allerdings wünschen sich Eltern zu einem geringeren Anteil solch lange Betreuungszeiten für ihre Kinder, und auch nur gut die Hälfte dieser Eltern nutzt die gebuchten Zeiten in vollem Umfang.

Soziale Disparitäten in der Kita-Nutzung werden nur teilweise abgebaut

Die zweite Funktion der Kita – die Bereitstellung frühkindlicher Bildungsangebote – zielt auch auf den Abbau sozialer Disparitäten. Die gesellschaftlich häufig artikuliert Hoffnung ist, dass sich die Chancen benachteiligter Kinder verbessern, wenn



14

sie frühzeitig in eine gute Kita oder Tagespflege gehen. Um dies empirisch zu prüfen, sind mindestens zwei Fragen relevant: die nach der Beteiligung an früher Bildung sowie nach den Auswirkungen derselben.

Die gute Nachricht dabei ist, dass die Bildungsbeteiligung in der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund seit langem ansteigt. Inzwischen ist es fast selbstverständlich, dass alle Kinder – auch aus zugewanderten Familien – ab dem Alter von 3 Jahren eine Kita besuchen. Die weniger gute Nachricht lautet, dass sich diese Entwicklung bei den Kindern unter 3 Jahren vorerst so nicht beobachten lässt. Hier ist in den vergangenen Jahren die Schere in punkto Inanspruchnahme zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund eher auseinandergegangen (siehe Abbildung 2).

Noch schwieriger zu beantworten ist die Frage, ob sich bei benachteiligten Kindern die erhofften Effekte der Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote einstellen. Dazu kann man die Untersuchungen zum Sprachförderbedarf bei Kindern im Vorschulalter in den Blick nehmen. Hier deuten Ergebnisse aus den Bundesländern – die eine Vielzahl von nur teilweise vergleichbaren Erhebungsinstrumenten verwenden – darauf hin, dass die Quote der Kinder mit Sprach-

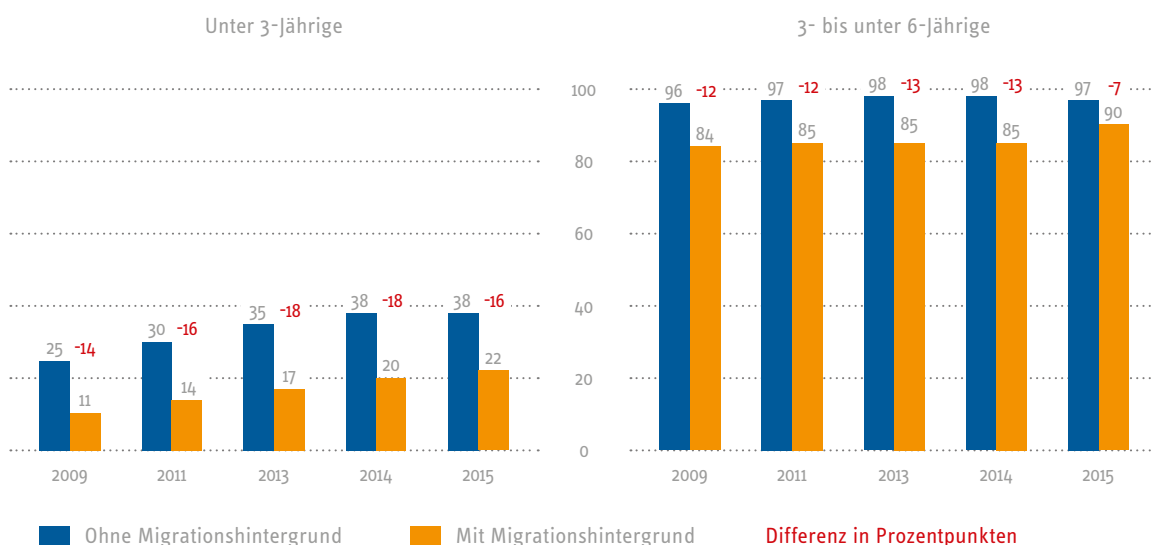
förderbedarf im Deutschen seit einigen Jahren konstant bei etwa 25 Prozent liegt. Angesichts steigender Bildungsbeteiligung im frühen Kindesalter hätte man erwarten können, dass sie leicht zurückgeht. Dennoch sollte dieser Befund nicht pauschal als Beleg für die Unwirksamkeit der frühkindlichen Bildung verstanden werden.

Die Kindertagesbetreuung ist eine der wichtigsten Wachstumsbranchen – trotzdem werden Standards beim Personal nicht abgebaut

Im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung sind inzwischen mehr als eine halbe Million Menschen beruflich tätig. Unübersehbar zählt dieser Teilmarkt zu den am stärksten wachsenden hierzulande. Vor dem Hintergrund dieses Booms, der schon mehrere Jahre andauert, wurden immer wieder zwei Sorgen formuliert: zum einen, dass der U3-Ausbau schlicht am fehlenden Personal scheitern würde; zum anderen, dass als Preis des Ausbaus in jedem Fall eine Absenkung der Personalstandards durch die Beschäftigung gering qualifizierter Kräfte zu erwarten wäre.

Bis zum heutigen Tage hat sich keine der beiden Befürchtungen erfüllt. So gelang es Trägern, Kommunen und Bundesländern auf unterschiedliche Weise, das entsprechende Personal zu rekrutieren.

Abbildung 2: Quote der Bildungsbeteiligung von unter 6-Jährigen in Tageseinrichtungen und Tagespflege 2009 bis 2015 nach Migrationshintergrund



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Mikrozensus; Bevölkerungsstatistik, eigene Berechnungen



„ Die Quote der Kinder mit Sprachförderbedarf im Deutschen liegt seit einigen Jahren konstant bei etwa 25 Prozent. “

Zum einen haben sich die Ausbildungszahlen zur Erzieherin und zum Erzieher spürbar auf ein neues Allzeithoch erhöht. Zum anderen sind Fachkräfte, die das Arbeitsfeld zwischenzeitlich verlassen hatten – vor allem wegen eigener Kinder –, vermehrt zurückgekehrt. Auch wenn immer wieder Klagen über einen Mangel an Fachkräften vor Ort zu hören sind, kann von einem bundesweiten Personalnotstand, wie er beispielsweise wiederholt in der Pflege konstatiert wurde, bisher keine Rede sein.

Ebenfalls nicht zu beobachten ist vorerst ein Abbau der Personalstandards. Zwar haben einzelne Bundesländer die Zugangshürden zum Arbeitsmarkt etwas gesenkt, dennoch ist bisher nicht erkennbar, dass dies das Qualifikationsniveau in den Einrichtungen verändert hätte.

Nichtsdestotrotz besteht beim Personalbedarf ein „Restrisiko“. Vor allem wenn Kitas künftig noch vermehrt Kinder aus schutz- und asylsuchenden Fa-

milien aufnehmen und dadurch mehr Plätze benötigen, kann dies einen weiteren Personalbedarf nach sich ziehen. In einem Arbeitsmarkt, der derzeit schon an einigen Orten an seine Kapazitätsgrenzen stößt, kann dies zu Problemen führen.

Ein kleiner Ausblick

Der Ausbau der frühkindlichen Bildungsangebote ist sicherlich eine der zentralen sozialstaatlichen Veränderungen der jüngeren Zeit. Die Muster von Kindheit verändern sich dabei ebenso wie die familiären Erwerbsmöglichkeiten. Und einen Abbau sozialer Disparitäten und Kompetenzunterschiede kann man sich durch diese Entwicklung zumindest erhoffen. Nach einem Jahrzehnt des außergewöhnlichen Wachstums deutet sich inzwischen zwar die Notwendigkeit des politischen Nachsteuerens an, doch die Kluft, die sich noch vor einigen Jahren zwischen elterlichen Wünschen und institutionellen Realitäten auftat, ist unübersehbar kleiner geworden. •

15

Das Autorenteam

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach ist Direktor und Vorstandsvorsitzender des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und Leiter des Forschungsverbundes DJI / TU Dortmund sowie Professor für Sozialpädagogik an der TU Dortmund. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem die Bildung im Kindes- und Jugendalter, Ganztagschulen, Soziale Berufe, Theorie der Sozialen Arbeit sowie die Kinder- und Jugendhilfestatistik. Kontakt: rauschenbach@dji.de



Mariana Grgic, Diplom-Soziologin, ist wissenschaftliche Referentin in der Abteilung „Kinder- und Kinderbetreuung“ im DJI. Ihr wissenschaftliches Interesse gilt der frühkindlichen und non-formalen Bildung, der Bildung in der Familie und der Berufsforschung. Kontakt: grgic@dji.de



Christiane Meiner-Teubner, Erziehungswissenschaftlerin M. A., ist wissenschaftliche Referentin in der Abteilung „Kinder- und Kinderbetreuung“ im DJI und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsverbund DJI / TU Dortmund. Schwerpunkte ihrer Forschung sind die Kinder- und Jugendhilfestatistik, frühkindliche Bildung sowie Ungleichheitsforschung. Kontakt: christiane.meiner@tu-dortmund.de





Schulleistungen und -abschlüsse im Spiegel schulstruktureller Veränderungen

VON DR. CHRISTIANE PENK, DR. STEFAN KÜHNE UND PROFESSOR DR. KAI MAAZ

16

- Das Schulwesen hat angesichts der für alle Kinder und Jugendlichen geltenden Schulpflicht zentrale Bedeutung für die Bildungsverläufe jedes Einzelnen. Markanten Entwicklungen in diesem Bereich gilt daher immer besondere Aufmerksamkeit der interessierten Öffentlichkeit. Wie das Schulwesen mit der Chance und zugleich mit der Herausforderung umgeht, Ungleichheiten entgegenzuwirken, soll im Folgenden dargelegt werden: So ist im Schulwesen ein langjähriger Trend zur Nachfrage nach höherer Bildung zu beobachten, der auch mit schulstrukturellen Veränderungen in vielen Ländern einhergeht. In den Bildungswegen, der Kompetenzentwicklung und den erreichten Abschlüssen macht sich dies – trotz weiter bestehender sozialer Ungleichheiten – zunehmend positiv bemerkbar.

Die Verteilung auf die Schularten und die Bildungsgänge in der Übersicht

In den vergangenen 2 Jahrzehnten ist auf Seiten der Eltern und Kinder die Nachfrage nach höherer Schulbildung stetig gewachsen. Dies belegen vor allem kontinuierlich steigende Übergangsquoten zum Gymnasium und zu anderen Schularten, an denen man die Hochschulreife erlangen kann. Bei gleichzeitig rückläufiger demografischer Entwicklung führten hingegen sinkende Schülerzahlen an den niedriger qualifizierenden Schularten dazu, dass zahlreiche Schulstandorte gerade im Hauptschulbereich nicht aufrechterhalten werden konnten. Viele Bundesländer haben darauf reagiert, indem die Schülerinnen und Schüler nach der

Grundschule nicht mehr (nur) auf die „klassischen“ Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium aufgeteilt werden. Vielmehr sind neben den Integrierten Gesamtschulen eine Reihe neuer Schularten mit mehreren Bildungsgängen entstanden. Von diesen bieten sie bis zu drei (Haupt-, Realschul- und zunehmend auch Gymnasialbildungsgang) beziehungsweise entsprechende Abschlussoptionen unter dem Dach einer Schule an.

Im Jahr 2014 besuchten mehr als 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler solche kombinierten Schularten mit mehr als einem Bildungsgang, 400.000 mehr als noch 2006. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass die Kinder und Jugendlichen dort länger gemeinsam lernen, wie es immer wieder in der bildungspolitischen Öffentlichkeit diskutiert wird. Oftmals bleibt es der Einzelschule überlassen, ob sie die Bildungsgänge mit getrennten Klassen, mit leistungsdifferenzierten Lerngruppen oder mit gemeinsamem Unterricht (integriert) umsetzt. Vor allem die integrierte Organisationsform ermöglicht ein längeres gemeinsames Lernen, so etwa an vielen neu entstandenen Gemeinschaftsschulen.

Aber wie genau verteilen sich die Schülerinnen und Schüler eigentlich nach den vielen Schulstrukturveränderungen? Dies zeigt der Bildungsbericht 2016

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Immer mehr Schülerinnen und Schüler besuchen höherqualifizierende Schularten, seit dem „PISA-Schock“ sind kontinuierliche Kompetenzzuwächse zu verzeichnen und mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs erreicht inzwischen eine Studienberechtigung. Der Trend zu mehr Bildung hat auch Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien- und Lebenslagen erfasst, es bleiben jedoch markante Unterschiede zu sozial privilegierten Altersgenossen bestehen.



Foto: contrastwerkstatt - Fotolia.com



17

jenseits der Schulartfrage anhand der Bildungsgangbeteiligung: Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, besuchten im Jahr 2012 schon 20 % der 15-Jährigen einen integrierten Bildungsgang, womit sich ihr Anteil seit 2000 mehr als verdoppelt hat. Davon haben besonders Jugendliche aus sozial ungünstigeren Verhältnissen profitiert, von denen 2012 mehr als jede beziehungsweise jeder Vierte in integrierten Klassen unterrichtet wurde. Damit stehen vielen von ihnen inzwischen mehr Abschlussoptionen offen als noch im Jahr 2000, wenngleich sie immer noch unter allen Sozialgruppen die größten Anteile im Hauptschulbildungsgang aufweisen. Bemerkenswert ist insofern, dass sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund kaum noch im Schulbesuch unterscheiden, zumindest wenn ihre meist niedrigere soziale Herkunft berücksichtigt wird. Im Vergleich zum Jahr 2000 ist das eine klare Verbesserung, da damals die Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst bei gleichem Sozialstatus vermehrt in niedrigeren Bildungsgängen zu finden waren.

Führt die Nachfrage nach höherer Bildung auch zu Kompetenzverbesserungen?

Ein Blick auf die Entwicklung der Leistungen zeigt, dass sich seit dem „PISA-Schock“ (PISA = Programme for International Student Assessment,

siehe Stichwort-Kasten) im Jahr 2000 der Trend zu höher qualifizierenden Bildungsgängen auch positiv in den Kompetenzen der 15-Jährigen niedergeschlagen hat. Zum Beispiel ist die sogenannte Risikogruppe der Jugendlichen mit großer Leseschwäche (unter PISA-Kompetenzstufe II) seit 2000 kontinuierlich gesunken – von 22,6 auf 14,5 %. Auch hier geht die Verbesserung vor allem auf Jugendliche aus sozial schwächeren Familien zurück. Sie legten etwa im Lesen um 44 Kompetenzpunkte zu, womit ihr Rückstand gegenüber sozial privilegierteren Jugendlichen um ungefähr 1,5 Lernjahre kleiner wurde. Trotzdem bleiben die sozialen Disparitäten groß: Die Jugendlichen mit einem hohen Status erreichten auch 2012 noch 94 Punkte mehr als Gleichaltrige mit niedrigem Status und waren ihnen damit um ungefähr 3 Lernjahre voraus.

Vor dem Hintergrund des Trends zu höherer Bildung wurde im Bildungsbericht 2016 auch erstmals der Frage nachgegangen, welche Entwicklungen sich in den erreichten Leistungen in den einzelnen Bildungsgängen zeigen. Abbildung 2 veranschaulicht, dass die Lesekompetenz weitestgehend den unterschiedlichen Leistungsanforderungen in den einzelnen Bildungsgängen entspricht. So gibt es erwartungsgemäß eine Abstufung vom Hauptschul-



2014 besuchten mehr als 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler kombinierte Schularten mit mehr als einem Bildungsgang, 400.000 mehr als noch 2006.

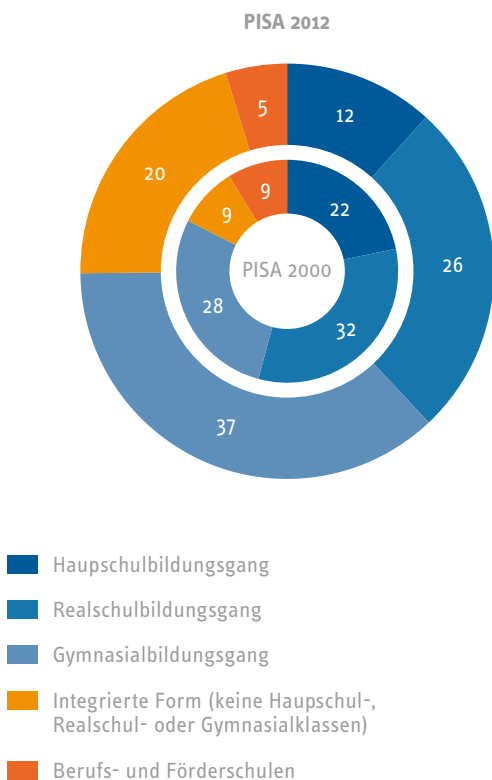
18

zum Realschul- und zum Gymnasialbildungsgang, und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ohne Bildungsgangaufteilung (integriert) liegen dazwischen. Verbessert haben sich seit 2000 vor allem die Leseleistungen der Jugendlichen in einem Hauptschul- oder Realschulbildungsgang. Grafisch kommt dies darin zum Ausdruck, dass sich die farbigen Balken (2012) gegenüber den gestrichelten Balken (2000) in Richtung höherer Schülerleistungen nach rechts verschoben haben. Zudem verdeutlicht die geringere Breite aller farbigen Balken, dass die Leistungsstreuung in allen Bildungsgängen

abgenommen hat. Die Kompetenzen der leistungsschwächsten und leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler lagen also 2012 dichter beieinander als bei der ersten PISA-Studie.

Auffällig sind aber die dennoch großen Überlappungen zwischen den Leistungsverteilungen der Bildungsgänge: So zeigen zum Beispiel leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang mit 500 Kompetenzpunkten dieselbe Leseleistung wie leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in einem Gymnasialbildungsgang. Dies bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass es bei der Aufteilung auf die Bildungsgänge nicht leistungsgerecht zugeht. Denn hier spielen nicht nur Unterschiede zwischen den Bundesländern eine Rolle, sondern auch die Frage, welche anderen Faktoren neben der hier dargestellten (Lese-) Kompetenz für die Entscheidung über einen Bildungsgang maßgebend waren. Den größten Ausschlag geben in der Regel die Zensuren am Ende der Grundschulzeit und die Prognose der weiteren Leistungsentwicklung. So zeigen vertiefende Analysen, dass Schülerinnen und Schüler mit sehr hoher Lesekompetenz nicht immer auch sehr gute Noten erreichen – und umgekehrt.

Abbildung 1: Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge im Jahr 2000 und 2012 (in %)

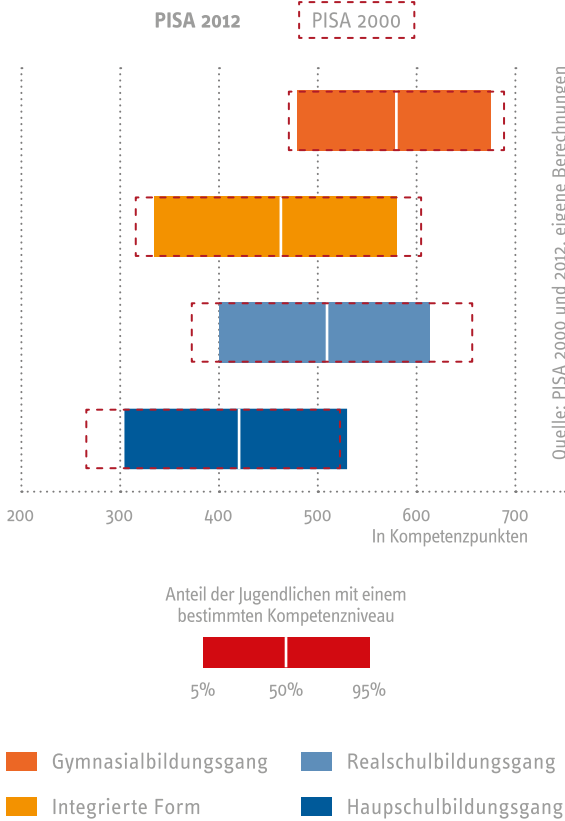


Quelle: PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen

Eine Eins-zu-eins-Übereinstimmung wäre aber auch nicht zu erwarten. Denn im Unterschied zu den punktuellen, standardisierten Kompetenztests orientieren sich Lehrkräfte bei der Benotung an den jeweiligen Lehrplananforderungen, berücksichtigen Teilleistungen über längere Zeiträume und auch klasseninterne Maßstäbe (zum Beispiel den individuellen Lernfortschritt und die Motivation). Tatsächlich findet sich insgesamt eher ein schwacher Zusammenhang zwischen Deutsch-Note und PISA-Lesekompetenz, wenngleich in der erwartete-



Abbildung 2: Lesekompetenzen von 15-Jährigen bei PISA 2000 und 2012 nach Bildungsgang



mit dem Trend zu höherqualifizierenden Bildungsgängen also keine zunehmende Entkopplung von besuchtem Bildungsgang, Noten und Kompetenzen verbunden. Das heißt nicht zuletzt, dass der Leistungsstandard in gymnasialen Bildungsgängen infolge der ansteigenden Schülerzahlen nicht gesunken ist. Eine Verbesserung zeigt sich allerdings auch nicht.

19

Die Schulabschlüsse entwickeln sich analog zu Beteiligung und Schulleistung

Richtet man einen abschließenden Blick auf die erreichten Schulabschlüsse, hält auch hier analog zur Beteiligung und Schulleistung der Trend zu höherer Bildung an. So wurde 2014 der Hauptschulabschluss nur noch von 21 % der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen erworben – die Vergleichsgruppe bildet hier die jeweils gleichaltrige Bevölkerung. Immer mehr an Bedeutung gewonnen hat hingegen der mittlere Abschluss, der mit 56 % der gleichaltrigen Bevölkerung von den meisten Absolventinnen und Absolventen erreicht wird (2006: 46 %). Unter Berücksichtigung der Fachhochschulreife erlangt

ten Richtung: Je besser die Deutsch-Noten ausfiel, desto besser schnitten Jugendliche tendenziell auch im Kompetenztest ab. In der ersten PISA-Erhebung war der Zusammenhang für den Gymnasialbildungsgang am höchsten. 12 Jahre später weisen alle Bildungsgänge Zusammenhänge in ähnlicher Größenordnung wie der Gymnasialbildungsgang auf (Korrelationen von 0.27 bis 0.32). Insgesamt ist

Stichwort „PISA-Schock“

Die PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) sind international vergleichende Schulleistungsuntersuchungen der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), die seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführt werden – in zuletzt 65 teilnehmenden Staaten. Über Tests werden dabei die Kompetenzen von 15-Jährigen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Ein weiterer Teil der Studie sind Fragebögen zu

den Bedingungen, unter denen die Jugendlichen lernen. Beim ersten Vergleich dieser Art schnitt Deutschland in allen drei Kompetenzbereichen unter dem OECD-Durchschnitt ab. Dieser sogenannte „PISA-Schock“ löste in Deutschland intensive Diskussionen über die Qualität des Bildungssystems aus und führte zu verschiedenen Reformen – zum Beispiel zur Einführung der Bildungsstandards.



„ *Der Leistungsstandard in gymnasialen Bildungsgängen ist infolge der ansteigenden Schülerzahlen nicht gesunken.* “

20

inzwischen aber auch mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs eine Studienberechtigung (53 % im Jahr 2014). Die bloße Addition all dieser Prozentzahlen macht deutlich, dass viele Jugendliche im Zeitverlauf nicht nur einen, sondern oft mehrere Abschlüsse erwerben, also zum Beispiel nach dem mittleren Abschluss noch das (Fach-)Abitur nachholen. Trotz der Möglichkeiten, Abschlüsse nachträglich zu erwerben, dürfen aber jene Schülerinnen und Schüler nicht außer Acht gelassen werden, die zunächst ohne einen Abschluss von der Schule abgehen. Auch ihr Anteil geht, ähnlich der PISA-Risikogruppe der Leseschwachen, kontinuierlich zurück. Betraf dies im Jahr 2003 noch 8,8 % der Altersgruppe, waren es im Jahr 2014 noch 5,8 %, die ohne Abschluss blieben.

Diese erfreuliche Entwicklung wird dadurch getrübt, dass mit 14,5 % der 15-Jährigen die Risiko-

gruppe mit allenfalls basalen Lesefähigkeiten mehr als doppelt so groß ist. Im Umkehrschluss wird es also unter den Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss viele geben, die aufgrund geringer Basiskompetenzen große Probleme beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung bekommen dürften. Trotz der positiven Entwicklungen, die sich in allen Bereichen zeigen, bedarf es also weiterer Anstrengungen, um noch bestehende Ungleichheiten im Schulwesen abzubauen. Diese Ungleichheiten betreffen nach wie vor insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien- und Lebenslagen. •

Das Autorenteam



Dr. Christiane Penk ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Schwerpunkte ihrer Forschung sind Untersuchungen zu Schülerleistungen und deren Zusammenspiel mit Motivation und zu geschlechtsspezifischen Disparitäten. Kontakt: penk@dipf.de



Dr. Stefan Kühne ist wissenschaftlicher Koordinator der nationalen Bildungsberichterstattung in der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des DIPF. Schwerpunkt seiner Forschung sind Untersuchungen zu schulischen Bildungsverläufen unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsstatistiken und -indikatoren. Kontakt: kuehne@dipf.de



Prof. Dr. Kai Maaz ist Direktor der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des DIPF und Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildungssysteme und Gesellschaft an der Goethe-Universität Frankfurt. Schwerpunkte seiner Forschung sind unter anderem Bildungsübergänge, sozio-kulturelle Disparitäten des Bildungserfolgs und Bildungsreformen. Kontakt: maaz@dipf.de



Soziale Segmentation und Disparitäten: Das schwere Erbe der Vergangenheit in der Berufsausbildung

VON PROFESSOR DR. MARTIN BAETHGE UND MARKUS WIECK

21

- Wie kaum ein anderer Bildungsbereich ist die Berufsausbildung in ihrer quantitativen und qualitativen Entwicklung davon abhängig, wie sie sozioökonomisch eingebettet ist. Dies gilt in Deutschland mit seinem dualen System der beruflichen Bildung in besonderem Maße. Denn die Ausbildungsangebote sind hierzulande von der regionalen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstruktur ebenso abhängig wie von der Leistungskraft der Unternehmen. Der Bildungsbericht 2016 hat im Kapitel zur beruflichen Bildung einen besonderen Akzent darauf gelegt zu analysieren, welche sozialen Disparitäten daraus erwachsen, dass Ausbildung in die regionalen Arbeitsmärkte eingebettet ist und der Zugang von Auszubildenden von betrieblichen Entscheidungsparametern abhängt. Die Analyse verfolgt zwei Schwerpunkte: regionale Disparitäten und soziale Ungleichheiten in der Verteilung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen auf Berufe. Beide Selektionsformen sind weniger aus aktuellen Entwicklungen erklärbar, sie folgen vielmehr langfristigen Mustern – bei den Ausbildungsangeboten und beim Entscheidungsverhalten in den Betrieben.

Regionale Disparitäten

Die regional ungleiche Verteilung von Ausbildungschancen lässt sich am ehesten anhand der Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) von Ausbildungsplätzen darstellen. Die ANR setzt das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen in Beziehung zur Nachfrage von Schulabsolventinnen und -absolventen des laufenden Jahres oder früherer Jahre, die sich aktuell oder weiterhin um einen Ausbildungsplatz bewerben¹. Sie lässt sich nur für den Hauptsektor des Ausbildungssystems, die duale Berufsausbildung, berechnen, weil für die vollzeitschulische Ausbildung keine Angebotsdaten der Berufsschulen erhoben werden. Da die Schulberufsausbildung 2015 nur ein Fünftel, die duale aber mehr als die Hälfte der Neuzugänge zur Berufsausbildung repräsentierte und zugleich als Hauptziel für ausbildungsinteressierte Jugendliche gilt, kann die ANR als valider Indikator für regionale Ausbildungsdisparitäten gelten.

Die regionale Differenzierung nach Arbeitsagenturbezirken mit einer für Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber eher günstigen und einer eher ungünstigen ANR zeigt ein starkes West-Ost-, partiell auch ein Nord-Süd-Gefälle. Besonders kritisch war die Angebotskonstellation für Jugendliche (ANR kleiner als 90) 2015 in den Ballungszentren Nordrhein-Westfalens (unter anderem in Recklinghausen, Oberhausen, Hagen, Bochum, Dortmund, Solingen-Wuppertal und Krefeld) sowie Nord- und Südhessens (unter anderem in Kassel, Gießen, Darmstadt und Hanau) und in den mittelgroßen Städten im südlichen Niedersachsen

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Die Relation zwischen dem Angebot betrieblicher Ausbildungsplätze und der Nachfrage von Schulabsolventinnen und -absolventen fällt regional sehr unterschiedlich aus, lässt sich aber nur schwer ausgleichend steuern. Zugleich zeigt sich in den Sektoren der beruflichen Bildung und bei den angestrebten Berufsfeldern eine deutliche soziale Segmentation, die sich an den erreichten Schulabschlüssen festmachen lässt.

¹ Die ANR (in der hier verwendeten Form) bildet das Angebot als Summe der bis zum 30. September eines Jahres abgeschlossenen betrieblichen Ausstellungsverhältnisse und bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Stellen ab; die Nachfrage umfasst die Neuverträge und die noch nicht vermittelten Bewerberinnen und Bewerber auch aus früheren Jahren, sofern sie ihr Ausbildungsinteresse bei der Bundesagentur aufrechterhalten.

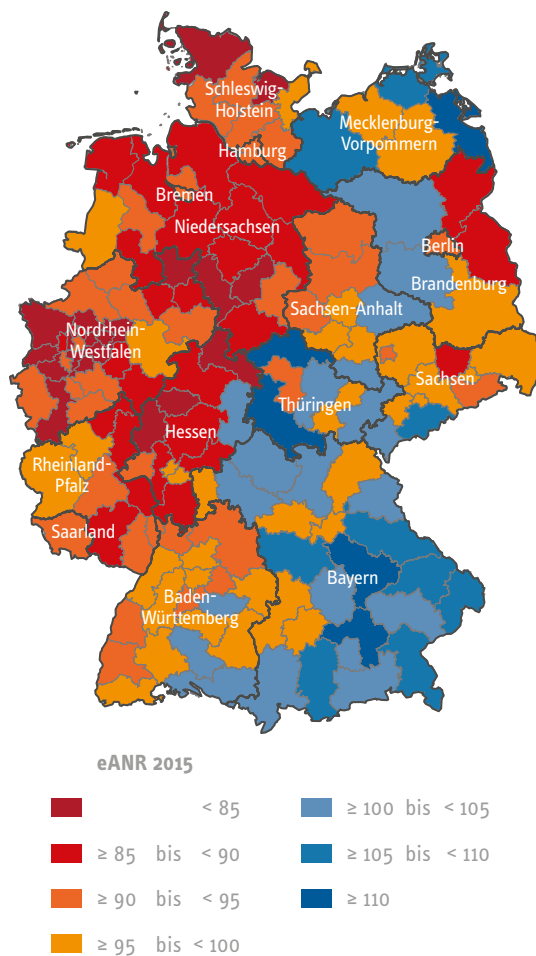


„Angebot und Nachfrage des in seiner Grundstruktur marktabhängigen Ausbildungssystems lassen sich nur schwer aneinander anpassen und steuern.“

22

(Hameln, Hildesheim und Göttingen) sowie im Norden Schleswig-Holsteins (Flensburg und Lübeck) (siehe Abbildung 1). Umgekehrt existieren in

Abbildung 1: Angebots-Nachfrage-Relation (ANR nach erweiterter Definition) in der dualen Ausbildung 2015 nach Arbeitsagenturbezirken



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik, Ergebnisse zum 30. September; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30. September (Datenstand 27. Januar 2016), Berechnungen des BIBB

Süddeutschland (Bayern und Baden-Württemberg) und in den neuen Bundesländern eine ganze Reihe von Arbeitsagenturbezirken, in denen das Angebot die Nachfrage deutlich überstieg (ANR größer als 105, zum Beispiel in Regensburg, Freising, Passau, Deggendorf oder im Osten in Schwerin, Greifswald, Stralsund und Nordhausen). Dort besteht für die Unternehmen eine durchaus schwierige Konstellation für die Besetzung von Ausbildungsplätzen.

Das Auseinanderdriften der Ausbildungsmarktkonstellationen in Deutschland, zum Teil sogar im gleichen Bundesland, macht ein grundsätzliches Problem deutlich: Angebot und Nachfrage des in seiner Grundstruktur marktabhängigen Ausbildungssystems lassen sich nur schwer aneinander anpassen und steuern. Dieses Problem könnte sich für beide Seiten, Jugendliche wie Betriebe, in Zukunft verschärfen. Die für Jugendliche günstigen, für die Unternehmen aber schwierigen Konstellationen in Ostdeutschland finden sich in eher ländlichen Regionen und haben sich in den vergangenen Jahren nicht zuletzt aufgrund des starken, demografisch bedingten Rückgangs der Nachfrage herausgebildet. Sie könnten ein Muster für ländliche beziehungsweise kleinstädtische Regionen in den alten Bundesländern sein, wenn sich auch dort der demografisch bedingte Abschwung verstärkt. Da die Entfernungen zwischen den eher angebotsschwachen und angebotsstarken Regionen relativ groß sind, erscheinen marktmäßige Ausgleichsprozesse wenig wahrscheinlich. Dass heute in der Öffentlichkeit zugleich Ausbildungsplatz- und Nachwuchsmangel diskutiert werden, ist auf dieses schwer steuerbare Passungsproblem zurückzuführen.

Soziale Segmentation

Wie weit regionale auch mit sozialen Disparitäten verbunden sind, lässt sich aus der räumlichen



Foto: highwaystarz - Fotolia.com



23

Verteilung der ANR selbst nicht ablesen. Soziale Disparitäten sind in der Berufsausbildung insgesamt schwer zu erfassen, da weder die Berufsbildungs noch die Schulstatistik, die die Hauptquellen des Bildungsberichts in diesem Bereich abgeben, soziale Herkunftsmerkmale von Auszubildenden ausweisen. Der von der Datenstruktur her einzig gangbare Weg läuft über das schulische Vorbildungsniveau der Neuzugänge zu den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen und -berufen. Dieser Beitrag konzentriert sich im Folgenden auf den Zusammenhang zwischen Ausbildungsberuf und allgemeinbildendem Schulabschluss. Dieser Zusam-

menhang ist aus zwei Gründen sozial selektiv. Zum einen differieren Schulabschlüsse weiterhin nach sozialer Herkunft, auch wenn dies für die höheren Schulabschlüsse immer weniger gilt. Zum anderen weisen die Berufe unterschiedliche soziale Wertigkeiten nach den mit ihnen erreichbaren Beschäftigungspositionen und Einkommen auf.

Die erste und entscheidende Selektion findet beim Zugang zur beruflichen Bildung statt. Fast unabhängig von den Konjunkturen am Ausbildungsmarkt haben sich die relativen Größenordnungen der vier Schulabsolventengruppen (ohne und mit

Stichwort „Sektoren der beruflichen Bildung“

Berufliche Bildung erfolgt in Deutschland in drei Sektoren: dem dualen System, dem Schulberufs- und dem Übergangssystem. Im dualen System werden die praktischen Inhalte durch den Ausbildungsbetrieb vermittelt, die theoretischen durch die Berufsschule. Die Ausbildung ist vertraglich zwischen Betrieb und Auszubildenden geregelt. Im Schulberufssystem erlernen die Auszubildenden ihren Beruf vorwiegend im schulischen Kontext. Die Ausbildungspläne sehen

ergänzende praktische Übungen und Praktika vor. Im Übergangssystem, das zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führt, sollen Schulabsolventinnen und -absolventen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, über Bildungsangebote ihre persönlichen Kompetenzen (etwa durch das Nachholen eines Schulabschlusses) verbessern, zudem Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung erfahren.



„ *Die soziale Segmentation in der Berufsausbildung beinhaltet komplexe Benachteiligungen, die biografisch weit über die Ausbildungszeit hinausreichen.* “

24

Hauptschulabschluss, mittlerer Abschluss und Studienberechtigung) in den drei Sektoren der Berufsausbildung (duales und Schulberufssystem sowie Übergangssystem, siehe Stichwort-Kasten) im letzten Jahrzehnt nur sehr begrenzt verschoben. Im Übergangssystem dominierten zwischen 2005 und 2014 die Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss mit einem Anteil zwischen 71 und 77 %. Jugendliche mit mittlerem Abschluss behielten einen Anteil von 22 bis 27 %, und Studienberechtigte, die ins duale System streben, spielten keine Rolle. Im dualen System reduzierte sich der Anteil der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss kontinuierlich auf 2014 noch 30 %. In beiden vollqualifizierenden Ausbildungssektoren stellten Jugendliche mit mittlerem Abschluss die Mehrheit – im dualen System mit fast 40 %, im Schulberufssystem mit 60 % –, während Studienberechtigte gut ein Fünftel ausmachten.

Fragt man nicht nach den Anteilen der unterschiedlichen Schulabsolventenkategorien in den Sektoren, sondern danach, wie sie sich auf die Sektoren verteilen, zeigt sich, dass drei Viertel der Hauptschüler ohne und 42 % derjenigen mit Hauptschulabschluss zunächst ins Übergangssystem und zu 24 beziehungsweise 45 % ins duale System einmündeten. Studienberechtigte und Jugendliche mit mittlerem Abschluss starteten dagegen zu 97 beziehungsweise 85 % ihre Ausbildung in den vollqualifizierenden Sektoren.

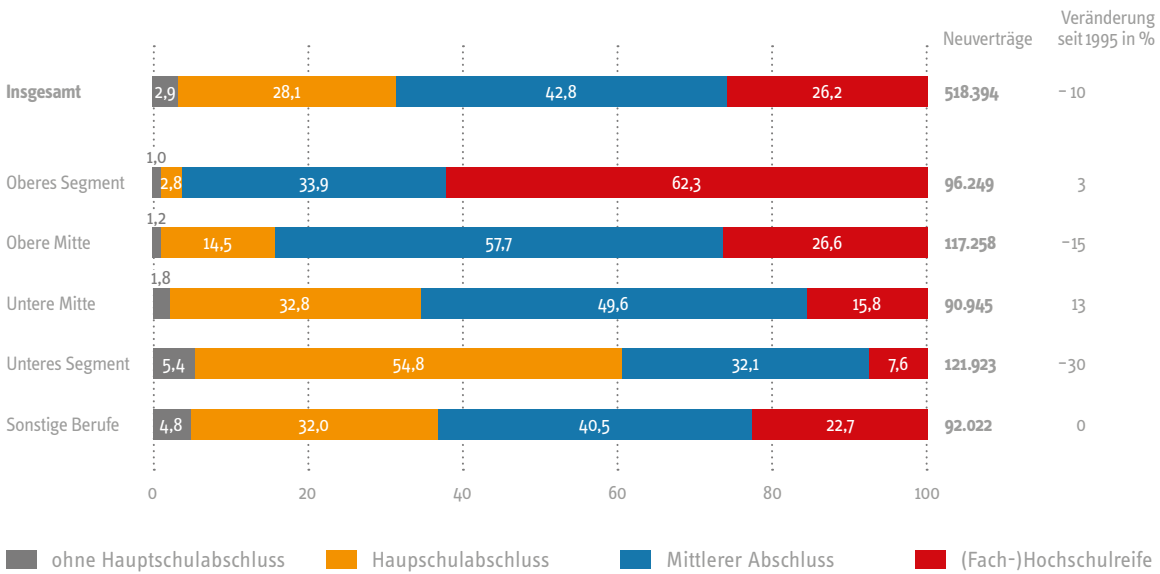
Das tatsächliche Ausmaß der sozialen Disparitäten wird erst deutlich, wenn man die Entwicklungen nach Berufen unterscheidet. Die in der Bildungsberichterstattung entwickelte Differenzierung der Ausbildungsberufe in vier Stufen – nach dem Vorbildungsniveau der Neuzugänge – zeigt eine über die vergangenen 20 Jahre recht stabile Segmentierung:

- Im oberen Segment (kaufmännische und verwaltende sowie IT und Medienberufe) finden sich praktisch nur Auszubildende mit Hochschulreife (62 %) und mittlerem Abschluss (34 %).
- In der oberen Mitte (zur Hälfte anspruchsvolle gewerblich-technische Berufe wie Elektronikerin/Elektroniker, zur anderen Hälfte kaufmännische Berufe) stellt der mittlere Abschluss die Mehrheit (58 %), Studienberechtigte haben einen Anteil von 27 und Hauptschulabsolventinnen und -absolventen von 15 %.
- Die untere Mitte (etwa zu gleichen Teilen gewerblich-technische wie kaufmännische Berufe) ist ein Segment mit mehrheitlich Auszubildenden mit mittlerem Abschluss (50 %). Ein Drittel verfügt über einen Hauptschulabschluss und 16 % über die Studienberechtigung.
- Nur beim unteren Segment (hauptsächlich handwerkliche und kaufmännische Berufe des Ernährungshandwerks und der Bau- und Baunebengewerbe) dominiert der Hauptschulabschluss (55 %); Abiturientinnen und Abiturienten spielen eine marginale Rolle (8 %) (siehe Abbildung 2).

Weil diese Zuordnungen von Schulabschlüssen zu Berufen über die Zeit relativ stabil erfolgen und sich fast identisch im Schulberufssystem nachweisen lassen, kann man von Segmentation im Sinne einer relativ dauerhaften Abschottung der einzelnen Stufen voneinander sprechen. Es werden bestimmte schulische Qualifikationskategorien zu den Berufen zugelassen. Für die Jugendlichen aus den unteren Allgemeinbildungskategorien bedeutet die Segmentation, dass sie auf ein zunehmend schmaleres Feld von Berufen eingeeengt werden: Zwischen 1995 und 2014 hat das untere Segment 30 % an neu ab-



Abbildung 2: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2014 nach Berufssegmenten und schulischem Vorbildungsniveau (in %)



25

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik, eigene Berechnungen und Schätzungen

geschlossenen Ausbildungsverhältnissen verloren. Zugleich weisen die Berufe, die den Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss offenstehen, perspektivisch die höchsten Vertragsauflösungsquoten und nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss auch die höchsten Quoten nicht ausbildungsadäquater Beschäftigung auf. Man kann also resümieren: Die soziale Segmentation in der Berufsausbildung beinhaltet komplexe Benachteiligungen, die biografisch weit über die Ausbildungszeit hinausreichen.

Wie weit regionale Disparitäten und soziale Segmentationstendenzen sich kumulativ verstärken, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht ab-

schließend beurteilen. Aber es ist nicht auszuschließen, dass Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss in den besonders prekären Ballungszentren mit höheren Anteilen schulisch besser qualifizierter Jugendlicher schlechte Karten haben und dass dem Ausbildungsangebot selbst in eher ländlichen Gebieten mit günstiger Angebots-Nachfrage-Relation die qualifizierteren Ausbildungsberufe fehlen. Beide Vermutungen zu verifizieren, erfordert sehr spezifische und aufwändige Datenanalysen, die bisher nirgends geleistet werden konnten. •

Das Autorenteam

Prof. Dr. Martin Baethge ist Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität. Von 1973 bis 2004 hatte er die Professur für „Allgemeine Soziologie mit den Schwerpunkten Bildungs- und Berufssoziologie, Soziologische Methodenlehre“ an der Universität inne. Schwerpunkte seiner Forschung sind: Arbeits-, Berufs- und Qualifikationsforschung (besonders Dienstleistungssektor), Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung im internationalen Vergleich sowie berufliche Kompetenzanalysen vor dem Hintergrund sozioökonomischen Kontexte.
 Kontakt: martin.baethge@sofi.uni-goettingen.de



Markus Wieck, Diplom-Sozialwirt, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des SOFI. Schwerpunkte seiner Forschung sind Bildungssoziologie und soziale Ungleichheit. Kontakt: markus.wieck@sofi.uni-goettingen.de





Neue Vielfalt im deutschen Hochschulsystem?

VON PROFESSOR DR. ANDRÄ WOLTER UND DR. CHRISTIAN KERST

26

Im internationalen Vergleich galt das deutsche Hochschulwesen lange als Beispiel für ein recht homogenes System. Dies war zum einen darauf zurückzuführen, dass Deutschland im Kreis der OECD-Länder zwar eine seit den 1960er Jahren kontinuierlich wachsende, international betrachtet aber weit unterdurchschnittliche Studierquote aufwies. Zum anderen wurden institutionelle Unterschiede innerhalb der beiden Sektoren des deutschen Hochschulsystems – Fachhochschulen und Universitäten – als relativ gering und eher informell angesehen, und die Zahl privater Einrichtungen war äußerst klein. In den vergangenen Jahren ist aber die Beteiligung an akademischer Bildung nicht nur weltweit, sondern gerade auch in Deutschland stark angestiegen. Die Frage ist, ob mit dieser Expansion auch ein Wandel in der Struktur des Hochschulsystems und der Zusammensetzung der Studierenden verbunden ist, der sich als Diversifizierung oder Heterogenisierung beschreiben lässt. Dieser Frage geht der folgende Beitrag sowohl für die Seite des Angebots (Hochschulen und Studiengänge), als auch für die Nachfrageseite (Teilnehmerinnen und Teilnehmer) nach.

Die Angebotsseite: Institutionelle Struktur und Studienangebot

Ein Blick auf die Entwicklung der institutionellen Struktur des deutschen Hochschulsystems zeigt, dass diese sich in den vergangenen 2 Jahrzehnten stark verändert hat, insbesondere durch die Ausdehnung des privaten Sektors. Von 1995 bis 2014 ist die Zahl privater Hochschulen in Deutschland von 25 auf 117 angewachsen, wovon 97 Fachhochschulen sind (siehe Abbildung 1). Dies macht 30 % aller deutschen Hochschulen aus. Allerdings haben sich

2014 nur 7,6 % aller Studienanfängerinnen und -anfänger dort immatrikuliert. Die Zahl der staatlichen Hochschulen (ohne Kunsthochschulen) ist in diesem Zeitraum nur um 7 (auf 197) gestiegen. Das starke Wachstum der Studiennachfrage und der Beteiligung an akademischer Bildung wurde somit in erster Linie durch ein größeres Studienplatzangebot an öffentlichen Hochschulen möglich. In den 1960/70er Jahren, in der ersten Phase der Hochschulexpansion, wurde das Wachstum der Studierendenzahlen dagegen von einer Neugründungswelle begleitet.

Dennoch ist die institutionelle Vielfalt unter den Hochschulen größer geworden. Insbesondere die privaten Fachhochschulen – und auch ein Teil der privaten Universitäten – stellen einen speziellen Typus dar, der sich von privaten Hochschulen etwa in den USA oder in Japan unterscheidet. Sie konzentrieren sich meist auf wenige praxis- und bedarfsorientierte Studiengänge, häufig im Verbund mit Unternehmen, die sich oft an Berufstätige wenden und in dieser Zielgruppe auch auf Resonanz stoßen. Forschung spielt dagegen eher eine sekundäre Rolle. Am Rande des Hochschulsystems sind auch

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Das Angebot der Hochschulen ist den vergangenen Jahren vielfältiger geworden, was vor allem für die zunehmende Anzahl von Studiengängen gilt. Auch studieren immer mehr Personen aus Deutschland mit Migrationshintergrund und der Anteil der internationalen Studentinnen und Studenten an deutschen Hochschulen steigt. Wie in anderen europäischen Staaten entspricht die soziale Zusammensetzung der Studierenden jedoch nicht annähernd der der Gesamtbevölkerung.



Foto: kasto - Fotolia.com



27

neue Kooperationsformen mit nicht-akademischen Bildungseinrichtungen zu beobachten, die etwa die Lehre übernehmen („Franchising“).

Zwischen Fachhochschulen und Universitäten scheint inzwischen der lange angestrebte Umverteilungsprozess zu greifen. So konnten die Fachhochschulen 2015 bereits 42 % der Studienanfängerinnen und -anfänger auf sich vereinen (1990: 29 %), was das starke Interesse an einem eher praxisorientierten Studium zeigt. Die Unterschiede zwischen den öffentlichen Hochschulen – zum Beispiel in ihrer fachlichen Ausrichtung, in ihren Entwicklungskonzepten und Forschungsschwerpunkten (Profilbildung), in ihrer akademischen Reputation und bei der Drittmittelakquise – sind größer geworden. Diese Formen einer horizontalen und vertikalen Differenzierung bleiben in Deutschland aber eher informell und fließend; lediglich mit den Exzellenzuniversitäten kristallisiert sich eine abgegrenzte kleine Gruppe heraus. Insgesamt ist das Hochschulsystem in Deutschland unübersichtlicher und vielfältiger geworden, als es in der Vergangenheit war.

Aber nicht nur die institutionelle Vielfalt, auch die der Studienangebote hat zugenommen. Im Wintersemester 2015/16 boten die deutschen Hochschulen

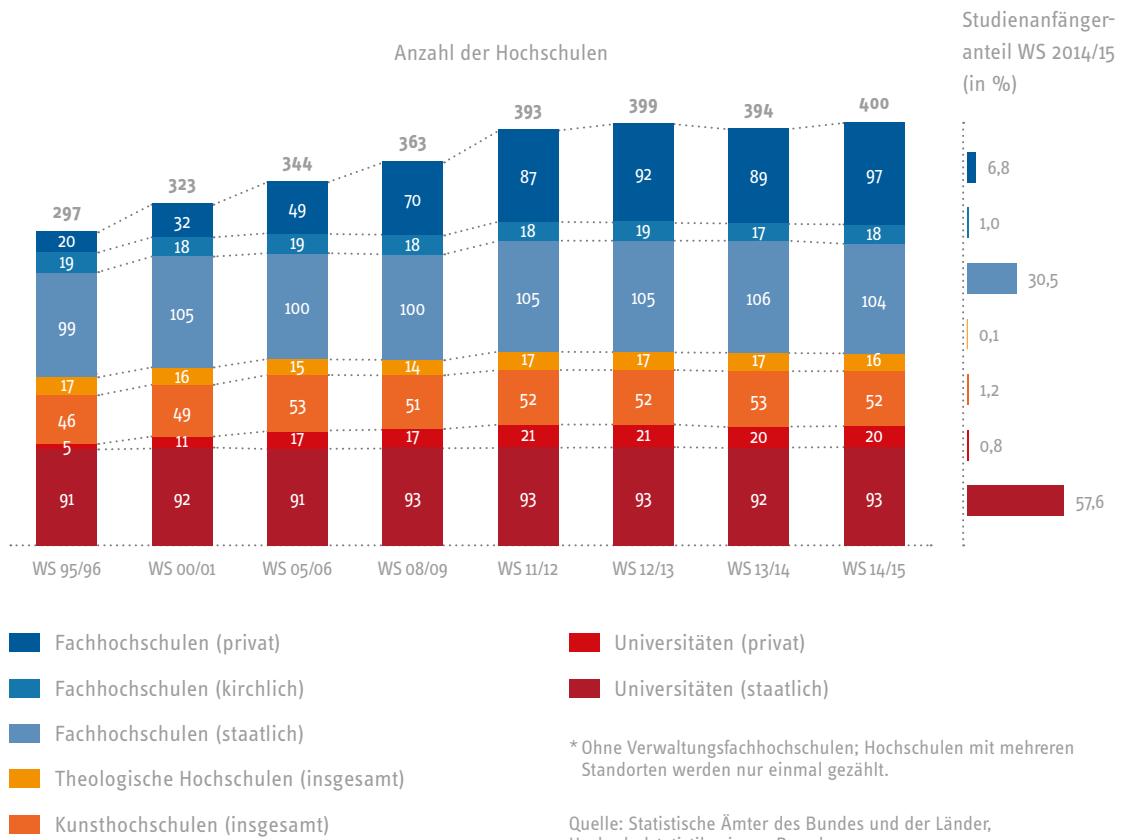
etwa 18.300 Studiengänge an, rund 7.000 mehr als 10 Jahre zuvor. Diese enorme Diversifizierung ist auf drei Faktoren zurückzuführen: Erstens wird jeder Studiengang an einer Hochschule gezählt. Zweitens hat die Studienstrukturreform zu einer Aufteilung vieler Studiengänge geführt. Drittens haben die Bemühungen der Hochschulen um stärkere Profilbildung dazu beigetragen. Unter den verschiedenen Studienangeboten haben einige besondere Formate an Bedeutung gewonnen. Dies gilt insbesondere für duale Studiengänge, für Fernstudiengänge und für weiterbildende Programme. So sind zirka 5 % aller Studierenden in dualen Studiengängen eingeschrieben, die überwiegend Fachhochschulen anbieten und deren Zahl auf etwa 1.000 gestiegen ist. Ebenfalls etwa 5 % aller Studienanfängerinnen und -anfänger studieren in Fernstudiengängen, deren Anbieter neben der FernUniversität Hagen vor allem private Fernhochschulen sind. Das Angebot an weiterbildenden Masterprogrammen beträgt 10 %.

Die Nachfrageseite: Zunehmende Heterogenität in der Zusammensetzung

Unterschieden nach sozio-demografischen Merkmalen zeichnet sich auch in der Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und -anfänger beziehungsweise der Studierenden eine größere Heterogenität



Abbildung 1: Zahl der Hochschulen* nach Hochschulart und Trägerschaft, Wintersemester (WS) 1995/96 bis 2014/15 und Studienanfängerverteilung nach Hochschulart 2014/15



ab, wenngleich bei manchen Kennzahlen auch eine gegenläufige Entwicklung zu erkennen ist.

Seit gut 25 Jahren steigt die Studienanfängerquote unter den Frauen, so dass ihr Anteil seit Anfang des neuen Jahrhunderts bei ungefähr 50 % liegt. Allerdings unterscheidet sich der Frauenanteil zwischen den verschiedenen Fachrichtungen beträchtlich.

Der Anteil der inländischen Studierenden mit Migrationshintergrund an der gleichaltrigen Bevölkerung (20 bis 30-Jährige) ist von 9 % (2005) auf 15 % (2013) gewachsen. Dennoch sind junge Migrantinnen und Migranten an den Hochschulen immer noch unterrepräsentiert, denn der Anteil der Studierenden ohne Migrationshintergrund beträgt 23 % (2013). Die gewachsene gesellschaftliche Vielfalt bildet sich an den Hochschulen also noch nicht ab. Dies liegt primär daran, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund weiterhin seltener eine Studienberechtigung erwerben.

Die Nachfrage durch internationale Studierende zeigt die große Attraktivität, die die deutschen Hochschulen im Ausland haben. 2015 nahmen 92.000 Personen aus dem Ausland in Deutschland ein Studium auf, mehr als jemals zuvor (siehe Abbildung 2). Als Motive für ein Studium in Deutschland nennen sie nicht nur die Gebührenfreiheit, sondern auch die günstigen Arbeitsmarktperspektiven. Viele von ihnen verbinden damit die Aussicht, nach dem Studienabschluss oder der Promotion in Deutschland zu arbeiten. Über die Hochschule vollzieht sich also inzwischen eine Zuwanderung in den deutschen Arbeitsmarkt.

Wie weit mit einer Studienaufnahme Schutz- und Asylsuchender die Vielfältigkeit an den Hochschulen in Zukunft weiter zunehmen wird, ist derzeit offen. Es liegen kaum valide Informationen vor, wie viele von ihnen von ihren schulischen Voraussetzungen her für ein Studium in Frage kommen, überhaupt studieren möchten und von den Hochschulen zugelassen werden. Trotzdem sind viele Schutz- und



„ Über die Hochschule und die zunehmende Anzahl internationaler Studierender vollzieht sich inzwischen eine Zuwanderung in den deutschen Arbeitsmarkt. “

Asylsuchende mit Studieninteresse schon an den Hochschulen angekommen: Sie absolvieren Sprach- und Vorbereitungskurse oder nehmen als Gasthörerinnen und Gasthörer Kontakt zum regulären Studium auf.

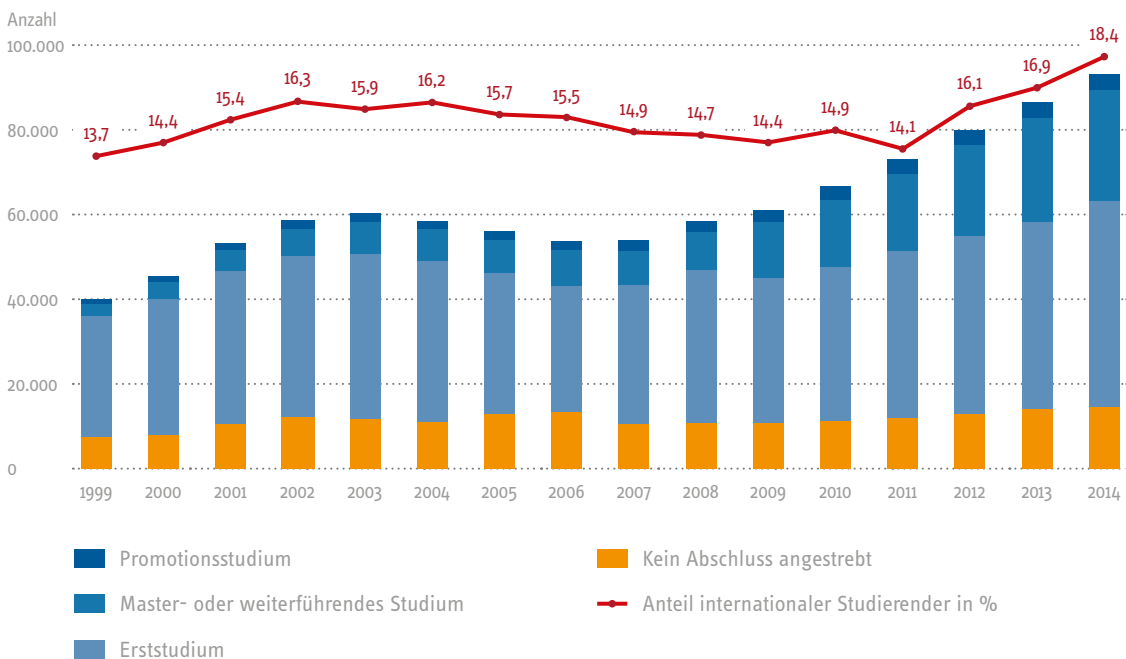
Dass Licht und Schatten häufig nebeneinander liegen, zeigt sich bei einem anderen Indikator. Entgegen der hochschulpolitischen Absicht, die Hochschulen stärker für Berufstätige zu öffnen, hat der Anteil beruflich qualifizierter Studierender von 34 % (1994) auf 22 % (2012) abgenommen. Zugenommen hat jedoch die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung für die Studierenden des Dritten Bildungswegs, also diejenigen, die ohne eine schulische Studienberechtigung

über ihre berufliche Qualifikation in die Hochschule gekommen sind. Ihr Anteil stieg von 0,8 % (2000) auf 3,5 % (2014).

Bei der sozialen Herkunft der Studierenden ist ein Trend zu größerer Vielfalt nicht zu erkennen. Dies ist keine deutsche Besonderheit, wie der aktuelle Bildungsbericht auch für andere europäische Länder zeigt. In keinem der Vergleichsstaaten entspricht die soziale Zusammensetzung der Studierenden auch nur annähernd der der Bevölkerung: Studierende mit Eltern, die keinen tertiären Bildungsabschluss haben – sogenannte First-generation-students –, sind in allen Ländern unterrepräsentiert. Dies hat sich in den vergangenen Jahren kaum verändert.

29

Abbildung 2: Internationale Studierende 1999 bis 2014 nach Art des angestrebten Abschlusses



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik



„ Zwischen Universitäten und Fachhochschulen (2015: 42 % der Studienanfängerinnen und -anfänger) scheint der lange angestrebte Umverteilungsprozess zu greifen.“

30

Wie bereits der Bildungsbericht 2014 gezeigt hat, ist das Thema „Inklusion“ für die Hochschulen ebenfalls von Relevanz, wenn auch nicht mit derselben Bedeutsamkeit wie für das Schulsystem. Im Hochschulbereich wird mit einer anderen Definition gearbeitet, nämlich „Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung“, deren Anteil auf etwa 8 % geschätzt wird.

Fazit

Betrachtet man die hier vorgestellten Befunde als Ganzes, dann ist das deutsche Hochschulsystem auf der Angebotsseite deutlich vielfältiger geworden. Während sich diese Entwicklung in seiner institutionellen Struktur eher am Rande abspielt, ist sie bei den Studiengängen unübersehbar. In der Zusammensetzung der Studierenden hat die anhaltende Hochschulexpansion bei einigen Kennzahlen zu einer größeren Diversität geführt, bei anderen eher nicht. So ist die Teilhabe von Studierenden mit Migrationshintergrund aus Deutschland in den vergangenen 10 Jahren deutlich angewachsen. Und die Zuwanderung aus dem Ausland durch internationale Studierende ist ein starker Wachstumsimpuls

gewesen, von dem auch der deutsche Arbeitsmarkt mit Blick auf den Fachkräftebedarf profitieren kann. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist primär für Berufstätige ohne schulisch erworbene Studienberechtigung größer geworden, während ein sozialer Öffnungseffekt in der Zusammensetzung der Studierenden bislang kaum erkennbar ist. •

Das Autorenteam



Prof. Dr. André Wolter ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er ist für das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) Mitglied der Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Schwerpunkte seiner Forschung sind Hochschulforschung, Bildungsmonitoring und Lebenslanges Lernen. Kontakt: andrae.wolter@hu-berlin.de



Dr. Christian Kerst ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Bildungsverläufe und Beschäftigung“ am DZHW und unter anderem in der Bildungsberichterstattung tätig. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen neben dem Bildungsmonitoring auf dem Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung sowie dem Studium nicht-traditioneller Studierender. Kontakt: kerst@dzhw.eu



Ein anhaltender Trend zu höherer Bildung, der bei den Geringqualifizierten nicht ankommt

VON PIA BRUGGER UND DR. IRIS GÖNSCH

31

- Betrachtet man die erreichten Bildungsabschlüsse, so ist der Bildungsstand der Bevölkerung in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten angestiegen. In der Generation der Babyboomer, also der um 1964 Geborenen, als Sabine und Thomas die häufigsten Namen waren, ging knapp ein Drittel (29 %) mit einem Volks- oder Hauptschulabschluss von der Schule ab und ebenfalls ein knappes Drittel (29%) schaffte das (Fach-)Abitur. Dies stellt eine erhebliche Verbesserung zur Elterngeneration dar: Von den um 1937 Geborenen – sie hießen häufig Helga und Hans – beendeten gut zwei Drittel (68 %) die Schule mit einem Volksschulabschluss und nur 13 % erreichten das (Fach-)Abitur. Infolgedessen studierten auch nur sehr wenige. Die Kinder der Babyboomer wiederum erreichten durchschnittlich abermals deutlich höhere Bildungsabschlüsse als ihre Eltern. Von den um 1989 Geborenen, die häufig Lisa, Stephanie, Daniel und Christian heißen, beendete fast jeder Zweite (49 %) die Schule mit dem (Fach-)Abitur. Dieser Beitrag wirft im Folgenden einen Blick auf das Gesamtbild im Detail.

So wie die oben symbolisch benannten Personen, hat sich der Bildungsstand der Bevölkerung insgesamt verbessert. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der höchsten allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsabschlüsse für verschiedene Altersgruppen. Allgemein liegt bei den jüngeren Altersgruppen der Besuch von Bildungseinrichtungen meist weniger lange zurück als bei älteren Bevölkerungsgruppen. Die Betrachtung jüngerer Altersgruppen gibt somit eher Aufschluss über aktuelle Entwicklungen. Andererseits befinden sich viele unter 30-Jährige noch in der Ausbildung oder im Studium. Diese Personen werden voraussichtlich noch einen (oft beruflichen) Bildungsabschluss erreichen, sodass es wenig aussagekräftig ist, ihre bereits erreichten Abschlüsse zu betrachten. Deshalb werden hier als jüngste Altersgruppe die 30- bis unter 35-Jährigen dargestellt.

Immer mehr hohe allgemeinbildende und berufliche Abschlüsse

Der linke Teil der Abbildung zeigt die allgemeinbildenden Abschlüsse und illustriert den höheren Anteil jüngerer Menschen mit Hochschulreife: Unter den 30- bis unter 35-Jährigen ist der Anteil derjeni-

gen mit Hochschulreife (45%) fast doppelt so hoch wie unter den 60- bis unter 65-Jährigen (23%). Demgegenüber ist der Anteil von Personen, die höchstens einen Hauptschulabschluss erreicht haben, bei den 30- bis unter 35-Jährigen nur etwa halb so hoch wie bei den 60- bis unter 65-Jährigen (20 beziehungsweise 42 %). Daran lässt sich auch ablesen: War die Hauptschule ihrem Namen entsprechend einst die zentrale Schulform in Deutschland, haben sich die Gewichte inzwischen merklich verschoben. Was für alle betrachteten Altersgruppen allerdings relativ stabil bleibt, ist mit unter 4 % der Anteil

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Gegenüber älteren Generationen erzielen die heute 30- bis unter 35-Jährigen mehr höhere allgemeinbildende und berufliche Bildungsabschlüsse. Diesem Trend steht ein etwa gleichbleibender Anteil von Geringqualifizierten gegenüber, deren Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt beziehungsweise für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben deutlich eingeschränkt sind. Das trifft in besonderem Maße auf Personen mit Migrationshintergrund zu.



32



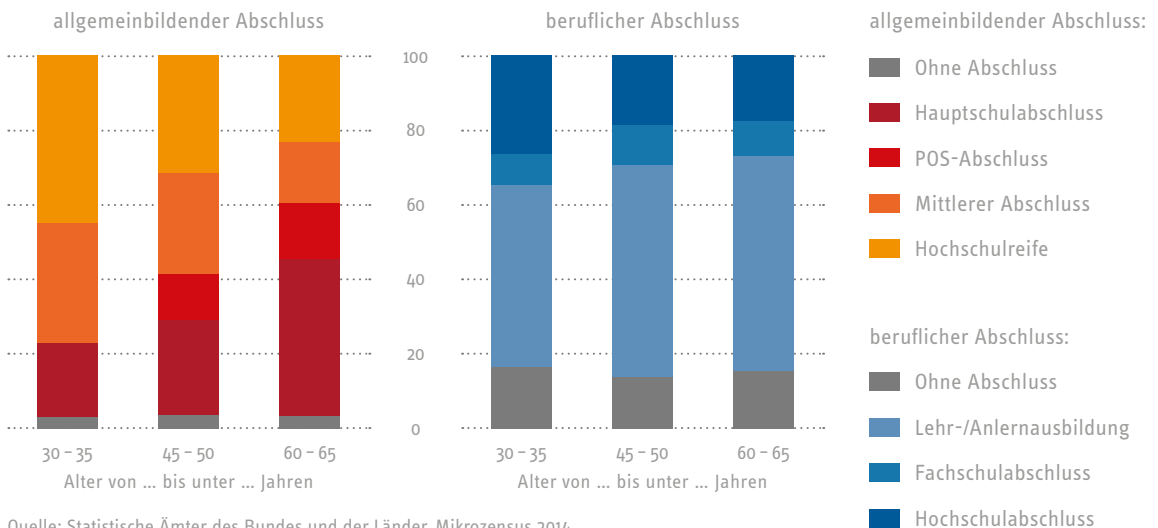
Foto: Photographee.eu - Fotolia.com

ohne allgemeinbildenden Abschluss – zu den Folgen später mehr. Die restliche Bevölkerung hat einen mittleren Schulabschluss beziehungsweise bei den älteren Altersgruppen teilweise einen Abschluss der polytechnischen Oberschule (POS) der DDR erreicht.

Das rechte Diagramm in Abbildung 1 zeigt die höchsten beruflichen Abschlüsse der Bevölkerung.

Auch hier haben die Jüngeren häufiger hohe Bildungsabschlüsse als die Älteren – wenn auch die Unterschiede zwischen den Altersgruppen etwas geringer als bei den allgemeinbildenden Abschlüssen ausfallen. 2014 verfügte gut ein Viertel (26 %) der 30- bis unter 35-Jährigen über einen (Fach-)Hochschulabschluss, bei den 60- bis unter 65-Jährigen waren es nur 17 %. Sowohl Frauen als

Abbildung 1: Höchste Bildungsabschlüsse der Bevölkerung 2014 nach Altersgruppen (in %)





„ *Der Anteil der Frauen mit (Fach-)Hochschulabschluss liegt in der Altersgruppe der 30- bis 35-Jährigen sogar etwas über dem Anteil der Männer.* “

auch Männer der jüngeren Altersgruppe haben also deutlich häufiger einen Hochschulabschluss als Ältere. Der Anteil der Frauen mit (Fach-)Hochschulabschluss ist jedoch merklich stärker gestiegen und liegt bei den 30- bis unter 35-Jährigen sogar etwas über dem Anteil der gleichaltrigen Männer mit dieser Qualifikation. Bei den älteren Altersgruppen waren Hochschulabschlüsse unter Männern noch unverkennbar verbreiteter als unter Frauen: Etwa jeder fünfte 60- bis unter 65-jährige Mann, aber nur etwa jede achte Frau dieser Altersgruppe hat als höchsten beruflichen Abschluss einen Hochschulabschluss erworben. Nur auf die Hochschulabschlüsse bezogen kann man also festhalten, dass die Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte zu einer Gleichstellung der Frau geführt hat. Insgesamt ist noch zu ergänzen, dass der Anteil an Personen mit Lehr- oder Anlernausbildung bei den 30- bis unter 35-Jährigen deutlich niedriger als bei den älteren Altersgruppen ist. Der Anteil mit Fachschulabschluss variiert nur leicht.

Der Anteil an Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss sinkt nicht

Andererseits verfügt mit gut 16 % bei den 30- bis unter 35-Jährigen sogar ein etwas größerer Anteil als bei den älteren Altersgruppen über keinen beruflichen Bildungsabschluss. Ohne einen solchen Abschluss ist also etwa ein Sechstel der jüngsten Altersgruppe. Dieser Anteil ist bei Frauen und Männern etwa gleich hoch. Bei den 60- bis 65-Jährigen sieht das noch anders aus: hier ist der Anteil an Personen ohne beruflichen Abschluss bei den Frauen doppelt so hoch wie bei den Männern. Während bei den Frauen bezüglich des Anteils ohne beruflichen Abschluss also eine positive Entwicklung festzustellen ist, ist der Anteil bei den 30- bis unter 35-Jährigen Männern sogar höher als bei den älteren Männern.

Trotz der Bildungsexpansion ist somit der Anteil an Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss nicht gesunken. Der Trend zu höherer Bildung kommt demnach seit Jahrzehnten bei einem annähernd konstanten Anteil von Geringqualifizierten nicht

33

Stichwort „Bildungsziele in der EU“

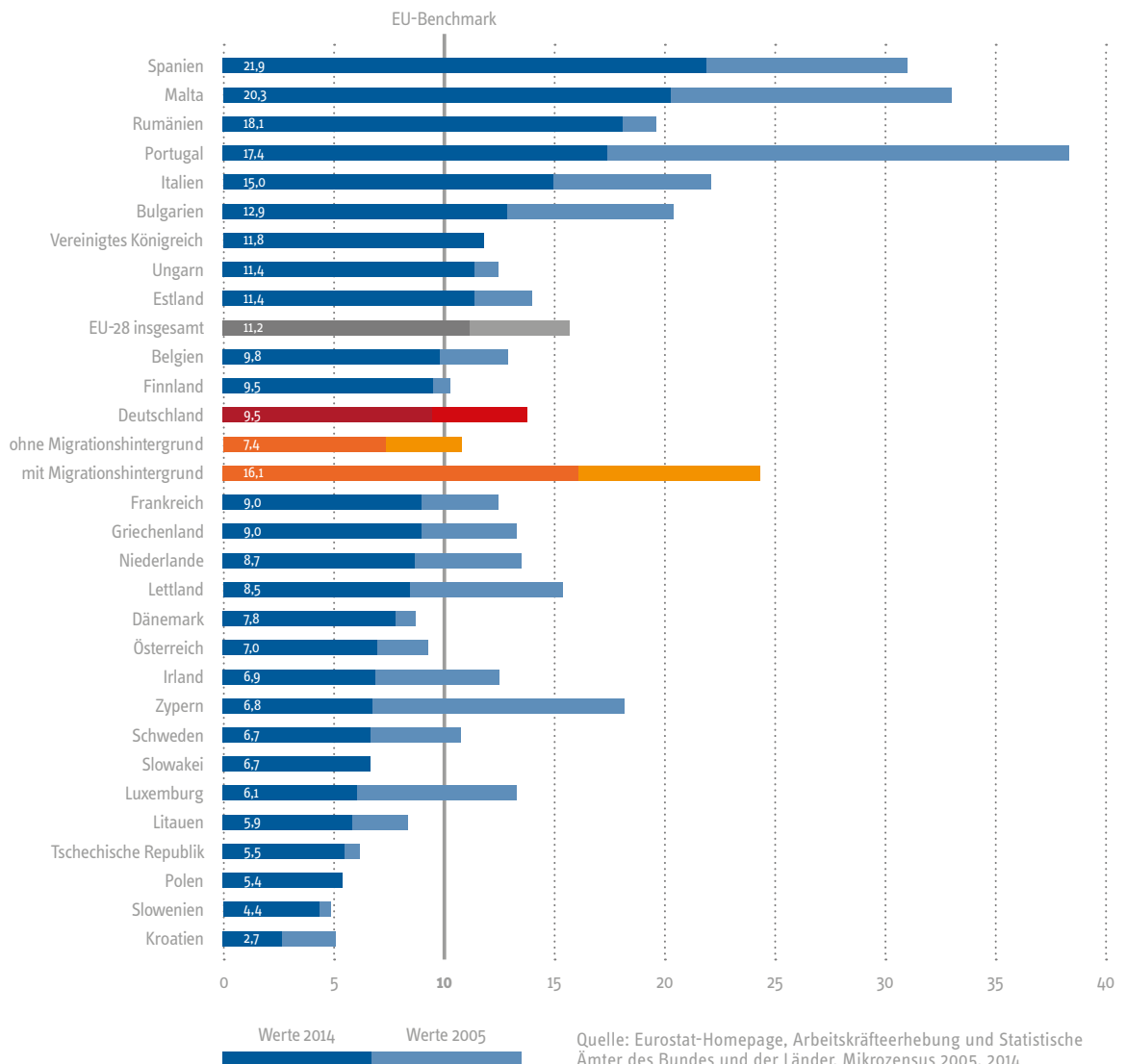
Das 2010 vom Europäischen Rat der EU beschlossene Entwicklungsprogramm „Europa 2020“ sieht im Bildungsbereich vor, den Anteil der frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger auf unter 10 % zu senken und den Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen unter den 30- bis unter 35-Jährigen auf 40 Prozent zu steigern. Bereits 2009 hatten die EU-Bildungsministerinnen und -minister eine strategischen Rahmen für die Kooperation auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung

verabschiedet und dabei über die genannten Ziele hinaus weitere Ziele bis 2020 festgehalten: 15 % der Erwachsenen sollen am lebenslangen Lernen teilnehmen, der Anteil der 15-Jährigen mit schlechten Leistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften soll auf unter 15 % sinken und mindestens 95 % der Kinder im Alter zwischen vier Jahren und dem gesetzlichen Einschulungsalter sollen in den Genuss einer Vorschulbildung kommen.



34

Abbildung 2: Frühzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger in den Jahren 2005 und 2014 (in %)



an. Unter den Personen mit Migrationshintergrund verfügen besonders viele über keinen beruflichen Abschluss, bei den 30- bis unter 35-Jährigen etwa ein Drittel. Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören die nach Deutschland Zugewanderten sowie die in Deutschland Geborenen, die mindestens einen zugewanderten oder ausländischen Elternteil haben (mehr zu Personen mit Migrationshintergrund siehe Seite 46). Die Integration von Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss in den Arbeitsmarkt stellt demnach weiterhin eine bedeutende Herausforderung dar. Und Bildung ist heute noch wichtiger als in früheren Generationen, da viele einfache berufliche Tätigkeiten weggefallen sind.

Trotz der in Deutschland erreichten EU-Ziele bleibt Handlungsbedarf

Dies ist nicht nur unmittelbar für die beruflichen Möglichkeiten und aus volkswirtschaftlicher Sicht für die ökonomische Entwicklung ausschlaggebend. Personen mit geringer Schulbildung nehmen auch seltener und oft weniger effizient am Prozess des lebenslangen Lernens teil. Die gesellschaftliche Teilhabe wird ebenfalls durch Bildung ermöglicht und beeinflusst. Deshalb spielen der Bildungsstand und die Bildungsbeteiligung in der gesellschaftlichen und politischen Diskussion eine immens wichtige Rolle. Aus Sicht der Europäischen Kommission ist mindestens ein Abschluss des Sekundarbereichs II Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und



„ Bildung ist heute noch wichtiger als früher,
da viele einfache berufliche Tätigkeiten weggefallen sind. “

Chancen am Arbeitsmarkt. In Deutschland sind das die (Fach-)Hochschulreife oder aber berufliche Abschlüsse, die in einer dualen oder vollzeitschulischen Berufsausbildung erlangt worden sind. Im Rahmen der Europa-2020-Strategie haben die Mitgliedstaaten der Europäischen Union neben anderen Zielwerten festgelegt, dass der Anteil der 18- bis unter 25-Jährigen ohne Abschluss der Sekundarstufe II, die derzeit nicht an formalen Bildungsprogrammen teilnehmen, bis 2020 auf unter 10 % gesenkt werden soll (siehe Stichwort-Kasten). Diese Gruppe wird dabei „frühzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger“ bezeichnet.

Abbildung 2 zeigt den Anteil frühzeitiger Schulabgängerinnen und -abgänger in den einzelnen Ländern der Europäischen Union sowie in der EU insgesamt. Was diesen EU-Durchschnitt angeht, wurde der Zielwert im Jahr 2014 (11,2 %) trotz erheblicher Verbesserungen seit 2005 (15,7 %) nicht erreicht. In Deutschland ist dies hingegen mit einem Anteil von 9,5 % an frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgängern im Jahr 2014 gelungen. 2005 hatte Deutschland mit 13,8 % noch weit darüber gelegen. Diese Verbesserung darf jedoch nicht darüber

hinwegtäuschen, dass es auch bezüglich dieses Indikators erhebliche Unterschiede innerhalb der Bevölkerung gibt: Unter den 18- bis unter 25-jährigen Männern ist der Anteil an frühzeitigen Schulabgängern höher als unter den gleichaltrigen Frauen. Noch größer ist jedoch der Unterschied zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Trotz deutlicher Verbesserungen weisen 16,1 % der 18- bis unter 25-Jährigen mit Migrationshintergrund keinen Abschluss der Sekundarstufe II auf, befinden sich aber auch nicht in Aus- oder Weiterbildung. Bei denjenigen ohne Migrationshintergrund beträgt der Anteil hingegen nur 7,4 %.

Für diese jungen Menschen bestehen verschiedene Angebote, Bildungsabschlüsse nachzuholen. Nichtsdestoweniger steht es auch auf der bildungspolitischen Agenda, die diesbezüglichen Anstrengungen auszubauen, damit zukünftig junge Erwachsene das Bildungswesen gar nicht erst ohne hinreichende Bildungsabschlüsse verlassen. Sophie, Marie, Zeynep sowie Maximilian, Alexander und Jakub beginnen gerade erst die Grundschule. Doch die Anforderungen, die sie später am Arbeitsmarkt erwarten, werden eher noch komplexer sein als heute. •

35

Das Autorenteam

Leitende Regierungsdirektorin Pia Brugger, Diplom-Volkswirtin, ist Leiterin der Gruppe „Bildung, Forschung und Entwicklung, Kultur, Rechtspflege“ am Statistischen Bundesamt. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Bildung im Tertiärbereich, Bildungsfinanzen und internationale Bildungsberichterstattung. Kontakt: pia.brugger@destatis.de



Dr. Iris Gönsch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Referat „Querschnittsfragen der Bildungsstatistik, Weiterbildung, Ausbildungsförderung“ am Statistischen Bundesamt. Die Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen in der nationalen Bildungsberichterstattung sowie im Bereich der internationalen Bildungsstatistik. Kontakt: iris.goensch@destatis.de





Erträge auf dem Arbeitsmarkt: Bildung lohnt sich – aber nicht immer in gleicher Weise

VON PROFESSORIN DR. SUSAN SEEBER UND PROFESSOR DR. MARTIN BAETHGE

36

Der berufliche Nutzen von Bildung für jeden Einzelnen gehört zu den gut dokumentierten Befunden der Arbeitsmarktforschung und der Bildungsökonomie. Allgemeinbildende und berufliche Abschlüsse wirken sich vor allem im Berufsleben aus, zum Beispiel auf die Erwerbsbeteiligung, die berufliche Position und das Einkommen. Allerdings profitieren nicht alle gleichermaßen von erworbenen Zertifikaten. In Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, von Geschlecht, regionalem Kontext und beruflichen Fachrichtungen zeigen sich unterschiedliche Beschäftigungschancen und berufliche Perspektiven. Der folgende Beitrag geht zunächst auf die Erwerbsbeteiligung in Abhängigkeit vom Bildungsstand und von anderen sozialen Merkmalen ein. Dann greift er das weiterhin aktuelle Thema der Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen auf und betrachtet schließlich als inhaltlichen Ertragsaspekt die Ausbildungsadäquanz. Diese zeigt an, inwiefern Beschäftigte die in einer Ausbildung erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Beruf anwenden und für den Aufbau einer beruflichen Erwerbsbiografie nutzen können.

Bildungsstand und Erwerbsbeteiligung

Die Erwerbsbeteiligung wird über das international standardisierte Konzept der „International Labour Organisation“ (ILO) erfasst. Demnach sind alle Personen erwerbstätig, die wenigstens eine Stunde pro Woche für Lohn oder ein sonstiges Entgelt einer beruflichen Tätigkeit nachgehen. In den vergangenen Jahren war in Deutschland ein deutlicher Anstieg dieser Erwerbsbeteiligung der 25- bis unter 65-Jährigen zu beobachten. Zwar konnten die Erwerbstätigen über alle Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse hinweg von dieser Entwicklung profitieren,

jedoch blieben die Unterschiede zwischen Personen mit einem beruflichen Abschluss (80 % erwerbstätig) und denjenigen ohne (58 %) weitgehend bestehen. Die Differenz von 22 Prozentpunkten macht deutlich, dass sich die Chancen am Arbeitsmarkt mit dem Vorliegen eines beruflichen Abschlusses deutlich verbessern. Und mit höheren Abschlüssen steigen sie noch einmal.

Allerdings sind diese Chancen nicht nur vom Bildungsabschluss, sondern auch von den regionalen wirtschaftlichen Bedingungen abhängig. So lassen sich deutliche Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung zwischen Ost und West sowie den Bundesländern ausmachen, wobei es sich aber in allen Regionen abzeichnet, dass die Quote der Erwerbsbeteiligung mit höheren Bildungsabschlüssen zunimmt. Besonders schwierig ist die Erwerbssituation für an- und ungelernete Personen in Ostdeutschland. Auch für Personen mit einem Berufsausbildungsabschluss fallen die Differenzen gegenüber Westdeutschland noch ins Auge. Bei den Hochschulabschlüssen zeigen sich hingegen annähernd gleich hohe Erwerbstätigenquoten in

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Bildung führt zu Erträgen auf dem Arbeitsmarkt, die aber je nach sozialer Gruppe, Geschlecht, Region und beruflicher Fachrichtung unterschiedlich ausfallen können. Auch die Frage, inwieweit der erlernte und der ausgeübte Beruf inhaltlich übereinstimmen (Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung), kann sich auf längere Sicht auf die beruflichen Perspektiven und damit auch auf das Einkommen auswirken.



Foto: contrastwerkstatt - Fotolia.com



37

Ost- und Westdeutschland, was sich sowohl mit der höheren regionalen Mobilität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen als auch der hohen Nachfrage nach ihnen erklären lässt.

Aus aktuellem Anlass nun ein Blick auf die Erwerbsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund: Es gelingt inzwischen zwar besser, diese Gruppe in die Erwerbsarbeit zu integrieren, jedoch bleiben immer noch substantielle Ungleichheiten bei gleichem formalem Qualifikationsniveau bestehen. Die Erwerbstätigen-, Nichterwerbstätigen- und Erwerbslosenquoten von Personen mit und ohne Migrationshintergrund haben sich in der letzten Dekade zwar weiter angenähert (siehe Abbildung 1), aber mit unübersehbaren qualifikationsspezifischen Differenzen. Während bei Personen ohne beruflichen Abschluss kaum noch Unterschiede festzustellen sind und diese auch bei den Personen mit einem Berufsausbildungsabschluss oder

einem Fachschulabschluss eher gering ausfallen, sind Personen mit Hochschulabschluss und Migrationshintergrund schlechter in die Erwerbsarbeit integriert als solche ohne. Hierfür können Probleme bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen maßgeblich verantwortlich sein, zumindest legt dies die Differenz von etwa 11 Prozentpunkten zwischen der 1. (rund 77 % erwerbstätig) und der 2. beziehungsweise der 3. Generation (rund 88 %) nahe.

Erwerbsbeteiligung und Einkommen bei Frauen und Männern

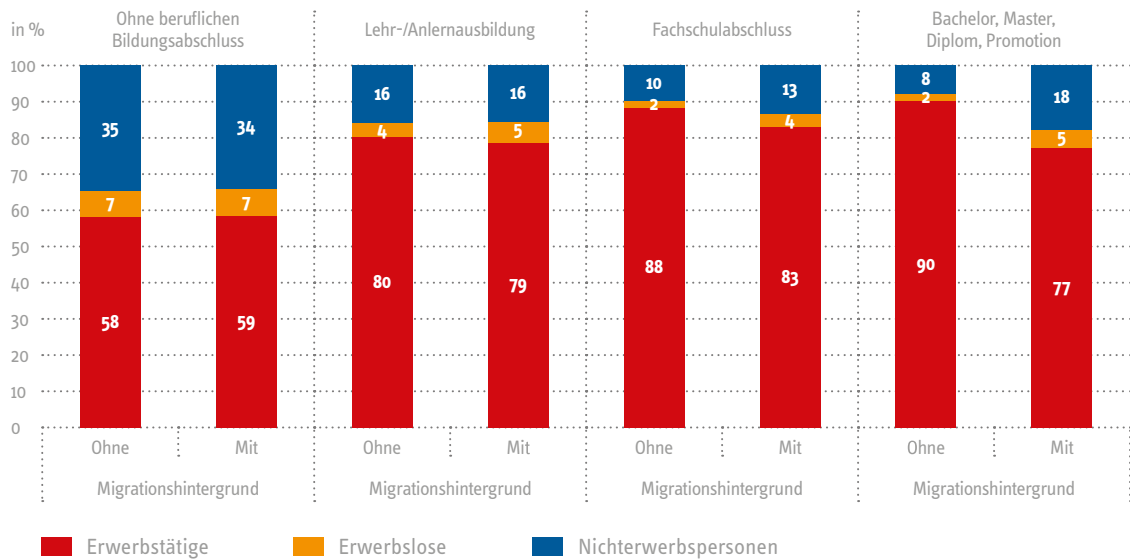
Im Zeitverlauf haben sich auch die Erwerbstätigenquoten von Frauen und Männern angenähert. Nichtsdestoweniger weisen die Frauen nach wie vor eine etwas geringere Erwerbsbeteiligung auf, obwohl sie inzwischen ein durchschnittlich besseres Bildungsniveau haben. Sind Frauen erwerbstätig, erzielen sie jedoch im Durchschnitt ein deutlich

„ *Ausländische Personen erfahren unverkennbar eine Kumulation von Benachteiligungen am Arbeitsmarkt.* “



38

Abbildung 1: Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen 2014 an allen 25- bis unter 65-jährigen nach beruflichem Bildungsabschluss und Migrationshintergrund (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2014

geringeres Einkommen als Männer. Trotz egalitärem Lohnsystem ist die Spreizung der Einkommen zwischen den Geschlechtern in den vergangenen 20 Jahren erstaunlich stabil geblieben. Das monatliche Bruttoeinkommen sozialversicherungspflichtig Vollzeitbeschäftigter ergibt bei einem Vergleich zwischen Männern und Frauen einen Unterschied von etwa 21 % bei einem unbereinigten „gender-pay-gap“. Erfolgen die Einkommensvergleiche über einen bereinigten Index, also bei gleichem Abschlussniveau und gleicher beruflicher Tätigkeit, so zeigen sich immer noch erhebliche Einkommensunterschiede zum Nachteil der Frauen (zirka 19 %). Die Schere geht dabei mit steigendem Bildungsabschluss zuungunsten der Frauen auseinander. Das heißt, über „typische“ Männer- und Frauenberufe

lässt sich das Phänomen ungleicher Verdienste nicht erklären. Es sind verschiedene Faktoren, die dabei wirken. Vor allem aber schlagen sich hierarchische Positionen innerhalb der Berufe (Männer sind häufiger in leitenden Funktionen tätig) sowie die zum Teil auch längeren Erwerbsunterbrechungen und damit kürzeren Berufserfahrungen der Frauen (zum Beispiel durch Familienzeiten) in der Höhe des Einkommens nieder.

Berufliche Qualifikation und Ausbildungsadäquanz der Arbeit

Die Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit nach Ausbildungsabschluss beschreibt einen zunächst symbolischen Ertrag: die inhaltliche Passung von Ausbildung und Beschäftigung. Sie kann aber weit-

Stichwort „Berufsklassifikation“

Die Bundesagentur hat Anfang 2011 die „Klassifikation der Berufe 2010“ (KldB 2010) eingeführt, die zwei unterschiedliche, bis dahin eingesetzte Klassifikationen ablöste. Es handelt es sich um eine Neuentwicklung, um die Berufslandschaft in Deutschland möglichst realitätsnah abzubilden und sie so besser in Statistiken und Analysen darstellen zu können. Die Übersicht ist hierarchisch aufgebaut und in 5 Gliederungsgruppen

unterteilt – unter anderem in 37 Berufshauptgruppen wie Lebensmittelherstellung und -verarbeitung oder Berufe in Recht und Verwaltung. Im Einzelnen gibt es in Deutschland mehr als 27.000 Berufsbezeichnungen. Ein weiterer Vorteil der KldB 2010 ist die hohe Kompatibilität und damit Vergleichbarkeit zur internationalen Berufsklassifikation „International Standard Classification of Occupations“.



reichende Folgen für die Berufsbiografie mit sich bringen. Unter anderem spielt die Ausbildungsadäquanz für das Einkommen eine Rolle. Eine inadäquate Beschäftigung unterhalb des erworbenen Abschlussniveaus ist nicht selten mit Einkommensnachteilen wie auch mit schlechteren Chancen für eine berufliche Erwerbskarriere verbunden. Nachfolgend wird am Beispiel der Berufsausbildung, das heißt für Berufe der mittleren Qualifikationsebene, skizziert, welche Unterschiede in der Ausbildungsadäquanz bei den quantitativ bedeutsamsten Berufsgruppen bestehen. Eine ausbildungsadäquate Beschäftigung steht dabei nicht für volle inhaltliche Übereinstimmung von erlerntem und ausgeübtem Beruf. Vielmehr geht es darum, ob sich mit der ausgeübten Tätigkeit ein annähernd gleiches Niveau zum erlernten Beruf verbindet. Basis für diese Darlegungen ist die neueste Klassifikation der Berufe (KlIdB) durch die Bundesagentur für Arbeit (siehe Stichwort-Kasten).

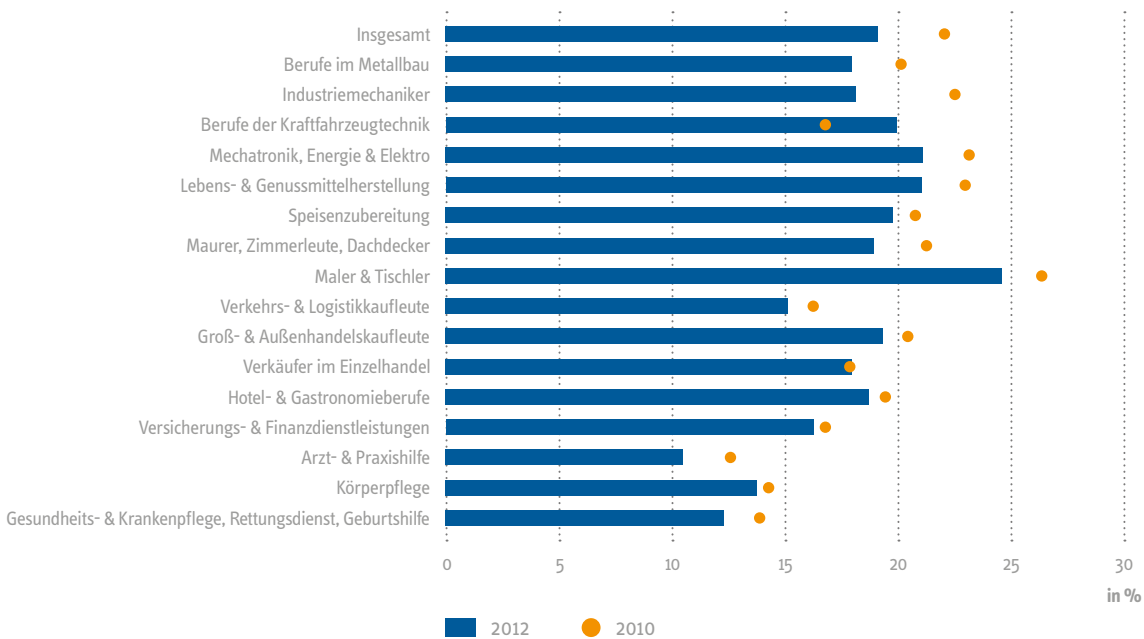
So ist – bezogen auf das mittlere Qualifikationsniveau (Berufsausbildungsabschluss) – rund ein Viertel der hier betrachteten Jahrgänge (2010 und

2012) ehemaliger Absolventinnen und Absolventen 2 Jahre nach Ausbildungsabschluss unterhalb ihres Qualifikationsniveaus tätig. Schaut man etwas genauer auf die Berufsgruppen, so werden Probleme einer adäquaten Beschäftigung vor allem für gewerblich-technische Berufe wie Maler und Lackierer, für die Bereiche Mechatronik, Energie und Elektro sowie für Kfz-Berufe, aber auch für Tätigkeiten in der Lebens- und Genussmittelherstellung und der Speisenzubereitung offensichtlich (siehe Abbildung 2).

Die Gesundheits- und Körperpflegeberufe sind hingegen in einer deutlich günstigeren Situation. Ihr Anteil nicht niveaudäquater Beschäftigung liegt um mehr als 5 Prozentpunkte niedriger als in den zuvor genannten gewerblich-technischen und Nahrungsmittel herstellenden Berufen. Da die hier betrachteten quantitativ bedeutsamsten Berufsgruppen geschlechtsspezifische Besetzungsmuster aufweisen, sind auf der mittleren Fachqualifikationsebene Frauen zu geringeren Anteilen (etwa 16 %) von einer Niveauinadäquanz betroffen als Männer (zirka 21 %).

39

Abbildung 2: Inadäquanz der Beschäftigung nach Tätigkeitsniveau 2 Jahre nach Beendigung der Ausbildung 2010 und 2012 in ausgewählten Berufsgruppen* (in %)



* Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 202.771 von 405.659 Beschäftigten

Quelle: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Integrierte Erwerbsbiografien (IEB Versionen 11.01 und 12.00), Berechnungen des IAB



„ *In den vergangenen Jahren war in Deutschland ein deutlicher Anstieg der Erwerbsbeteiligung der 25- bis unter 65-Jährigen zu beobachten.* “

40

Bei den ausländischen Absolventinnen und Absolventen zeigt sich nach Geschlecht ein ähnliches Muster wie bei den deutschen, allerdings auf einem um jeweils zirka 5 Prozentpunkte höherem Niveau. Ausländische Personen erfahren unverkennbar eine Kumulation von Benachteiligungen am Arbeitsmarkt: Zum einen weisen sie – wie eingangs geschildert – die schlechteren Erwerbschancen auf, zum anderen haben sie größere Schwierigkeiten, mit ihrem Ausbildungsabschluss eine adäquate Beschäftigung zu erreichen.

Fazit

Die drei hier vorgestellten Aspekte der Arbeitsmarkterträge von Bildungszertifikaten machen deutlich: Will man Bildungserträge systematisch analysieren, sind zwei Sachverhalte zu beachten:

1. Arbeitsmarkterträge sind empirisch selten allein vom Bildungsniveau beziehungsweise dem Bildungszertifikat abhängig. Sie stehen auch im Zusammenhang mit weiteren Faktoren, beispielsweise der regionalen Wirtschaftsstruktur (Ost-West) und den kulturellen Mustern der Ar-

beitsorganisation (Geschlechtsstereotype); diese setzen den Wirkungszusammenhang von Bildung und Arbeitsmarktertrag nicht außer Kraft, modifizieren und relativieren ihn aber in den jeweiligen sozioökonomischen Kontexten.

2. Die berufliche Ausbildungsadäquanz der Tätigkeit und der normalerweise mit einem Ausbildungsabschluss verbundene soziale Status – also eher symbolische Erträge von Bildung – schlagen sich beim Eintritt in die Beschäftigung nicht unmittelbar im Einkommen und in der Erwerbsbeteiligung nieder. Ausbildungsinadäquanz und Statureinbußen in dieser Berufsphase wirken sich aber gegebenenfalls mittel und langfristig negativ auf die beruflichen Perspektiven und damit mittelbar auf die materiellen Arbeitsmarkterträge aus.

Die Daten zeigen, wie sehr Arbeitsmarkterträge neben der Bildung von weiteren Effekten der sozioökonomischen Kontexte abhängen. Dies in der Bildungsdebatte zu beachten, kann helfen, vor falschen Erwartungen zu schützen. •

Das Autorenteam



Prof. Dr. Susan Seeber ist Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. Schwerpunkte ihrer Forschung sind die Lehr-Lern-Forschung in der beruflichen Bildung, soziale Disparitäten beim Übergang in die berufliche Ausbildung und Bildungsmonitoring. Kontakt: susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de



Prof. Dr. Martin Baethge ist Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität. Von 1973 bis 2004 hatte er die Professur für „Allgemeine Soziologie mit den Schwerpunkten Bildungs- und Berufssoziologie, Soziologische Methodenlehre“ an der Universität inne. Schwerpunkte seiner Forschung sind: Arbeits-, Berufs- und Qualifikationsforschung (besonders Dienstleistungssektor), Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung im internationalen Vergleich sowie berufliche Kompetenzanalysen vor dem Hintergrund sozioökonomischen Kontexte. Kontakt: martin.baethge@sofi.uni-goettingen.de



Erwerbsstruktur in Familien – so verteilen sich die Rollen

VON PROFESSORIN DR. ULRIKE ROCKMANN, DR. HOLGER LEERHOFF UND THOMAS LEHMANN

41

- Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist in den vergangenen Jahren mehr und mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Tradierte Rollenverhältnisse wurden hinterfragt, die Möglichkeiten und Notwendigkeiten zur Erwerbstätigkeit neu bewertet. So eröffneten sich im Zuge der zunehmenden Gleichberechtigung und Akzeptanz der frühkindlichen Bildung sowie der erweiterten Angebote vor der Einschulung und später in der Schule Möglichkeiten für die Erwerbstätigkeit beider Elternteile – wenn auch mit deutlichen regionalen Unterschieden. Gleichzeitig ergab sich vielfach aus ökonomischen Zwängen die Notwendigkeit, dass beide Partner Geld verdienen, um den Lebensunterhalt der Familie zu sichern.
- Im Folgenden soll die aktuelle Situation betrachtet werden.

Die Datengrundlage für die hier vorgestellten Analysen ist der Mikrozensus (siehe Stichwort-Kasten). Für einen Haushalt stehen dort unter anderem Informationen über die Anzahl und das Alter der Erwachsenen und der Kinder, den Migrationsstatus, den Bildungsstand und die Erwerbstätigkeit¹ zur Verfügung. Der Beitrag nimmt die Erwerbssituation in Familien mit Kindern unter 18 Jahren und zwei nicht gleichgeschlechtlichen Erwachsenen im Haushalt in den Blick – unabhängig davon, ob sie als Lebensgemeinschaft oder verheiratet zusammenleben.

Insbesondere in Westdeutschland war über Jahrzehnte die Betreuung der Nichtschulkinder durch die Familie die Regel. Diese Situation hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten grundlegend verändert. 1991 waren es 73 % der Kinder von 3 bis unter 6 Jahren, die die Angebote der frühkindlichen Bildung und Betreuung nutzten. Inzwischen sind es rund 95 %, womit grundsätzlich beide Elternteile einer Erwerbstätigkeit nachgehen können. Im Fokus dieser Analyse stehen Familien, in denen das jüngste Kind unter 6 Jahren ist. Von noch größerem

Interesse wäre allerdings die gesonderte Betrachtung von Familien mit Kindern unter 3 Jahren, da für diese Altersgruppe die durchschnittliche Beteiligung an der Kindertagesbetreuung bei 33 % liegt. Diese wie auch andere Auswertungen sind jedoch aufgrund des Stichprobenumfangs des Mikrozensus (1 % der Bevölkerung) nur eingeschränkt oder gar nicht möglich.

Bildungsstand in Paarfamilien

Die Chance, eine Arbeit zu finden, hängt unter anderem vom erreichten Bildungsstand ab. Pauschal lässt sich sagen: Je höher der Bildungsstand ist, desto geringer ist das Risiko, ungewollt erwerbslos zu sein. Die „International Standard Classification of Education“ (ISCED) teilt den Bildungsstand auf Grundlage des höchsten erreichten formalen Bildungsabschlusses in neun Stufen ein. Für Analysezwecke sind sie hier zu drei Kategorien zusammengefasst:

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Bei Paarfamilien verliert das „männliche Alleinverdienermodell“ weiter an Bedeutung. In Ostdeutschland ist die Erwerbstätigkeit von Familien insgesamt höher und der männliche Alleinverdiener ist deutlich seltener als in Westdeutschland anzutreffen.

¹ Es wird zwischen der Erwerbslosigkeit, Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung (hier: bis zu 32 Stunden durchschnittliche Wochenarbeitszeit) unterschieden. Beziehen Eltern Elterngeld, so gelten sie formal als erwerbstätig und können bei dieser Art der Analyse nicht herausgerechnet werden.



Foto: flairimages - Fotolia.com

- **niedrig**, wenn ein Hauptschul- oder mittlerer Schulabschluss vorliegt und weder eine allgemeine Hochschulreife noch eine abgeschlossene Berufsausbildung erreicht wurde (maximal ISCED 2),
- **mittel**, wenn ein allgemeinbildender Schulabschluss in Verbindung mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung vorliegt (zum Beispiel handwerkliche Ausbildungen zur Gesellin / zum Gesellen oder Gesundheitsberufe, etwa in der Physiotherapie (ISCED 3 bis 4)) und
- **hoch**, wenn einer der Hochschulabschlüsse Bachelor oder Master oder eine berufliche Qualifikation entsprechend einer Meister- oder Techniker-ausbildung vorliegt (mindestens ISCED 5).

Betrachtet man die Partnerschaften auf Grundlage dieser Einteilung, zeigt sich, dass in allen Familien (und in solchen mit dem jüngsten Kind unter 6 Jahren) beide Partner durchschnittlich zu zwei Drittel einen vergleichbaren Bildungsstand haben, in Ostdeutschland zu 69 %, in Westdeutschland zu 63 % (siehe Abbildung 1).

Die Situation, dass beide Partner einen niedrigen formalen Bildungsstand haben, trifft auf 7 % der Familien zu – mit einem deutlichen Unterschied zwischen Ostdeutschland mit 4 % und Westdeutschland mit 8 %. Von dieser Situation sind insgesamt 9 % aller Kinder betroffen. Vor allem Familien mit Migrationshintergrund haben einen niedrigen Bildungsstand (22 %), deutlich seltener Familien ohne Migrationshintergrund (2 %).

Erwerbslosigkeit in Paarfamilien

In Familien mit Kindern unter 18 Jahren sind aktuell in rund 4 % der Fälle weder der Mann noch die Frau erwerbstätig – man spricht hier von einer sozialen Risikolage. Das entspricht einem Rückgang um 2 Prozentpunkte seit 2006. In Familien mit Kindern unter 6 Jahren liegt der Anteil mit knapp 6 % etwas höher. Bei 3 oder mehr Kindern sind 8 % der Familien erwerbslos. In Familien mit Migrationshintergrund liegt der Anteil bei 9 %, sind 3 und mehr Kinder im Haushalt, sind es 15 %.

Haben beide Partner niedrige formale Bildungsabschlüsse, sind in mehr als einem Fünftel (22 %) der Familien beide erwerbslos. Hat ein Elternteil einen niedrigen Bildungsstand und der andere einen mittleren oder hohen, dann liegt der Anteil der



„ *Das männliche Alleinverdiener-Modell ist aktuell in Deutschland insgesamt in 22 % der Familien anzutreffen, das sind 4 Prozentpunkte weniger als 2006.* “

erwerbslosen Familien unter 10 %. Die geringste Erwerbslosigkeit mit 2 % ist in Familien anzutreffen, in denen beide Elternteile mindestens einen mittleren Bildungsstand aufweisen.

Das Alleinverdiener-Modell

Der männliche Alleinverdiener – die Konstellation aus der Vollzeitwerbstätigkeit des Mannes und der Erwerbslosigkeit der Frau – dominierte die familiäre Erwerbssituation in Westdeutschland über Jahrzehnte. Aktuell ist diese Konstellation in Deutschland insgesamt in 22 % der Familien anzutreffen, das sind 4 Prozentpunkte weniger als 2006. Bei Familien mit Kindern unter 6 Jahren tritt sie mit 30 % häufiger auf, ebenso bei Familien mit Migrationshintergrund (31 %). Demgegenüber spielt die Konstellation der alleinverdienenden Frau mit 2 % in Ost- und 1 % in Westdeutschland keine wesentliche Rolle.

Differenziert nach Ost- und Westdeutschland treten nach wie vor deutliche Unterschiede hervor. So sind die Männer in Familien in Ostdeutschland mit 14 %

seltener die Alleinverdiener als in Westdeutschland mit 24 %. Ein Teil des Ost-West-Unterschieds ergibt sich aus der regionalen Verteilung von Familien mit Migrationshintergrund, die bis auf Berlin überwiegend in Westdeutschland leben, denn in fast einem Drittel der Familien mit Migrationshintergrund (31 %) ist der Mann der alleinige Verdiener. Für Familien ohne Migrationshintergrund liegt der Anteil bei 19 % und damit dennoch mit 5 Prozentpunkten über dem Anteil in Ostdeutschland.

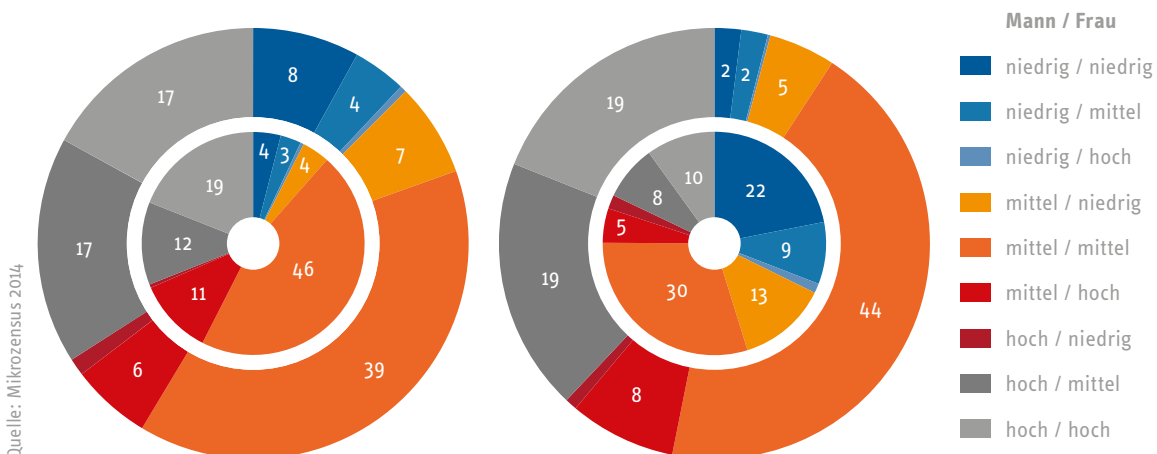
Das Erwerbsmodell des männlichen Alleinverdieners ist in Familien mit einem höheren Qualifikationsniveau der Frau seltener anzutreffen (36 % bei niedrigem, 21 % bei mittlerem und 17 % bei hohem Bildungsstand).

Die doppelte Vollzeitwerbstätigkeit

Ost- und Westdeutschland differieren auch deutlich hinsichtlich der Vollzeittätigkeit beider Elternteile: In Ostdeutschland trifft dies auf deutlich mehr als ein Drittel (37 %) der Familien zu, in Westdeutschland auf ein Sechstel (15 %). Der Durchschnitt in

43

Abbildung 1: Bildungsstand der Familie: links: außen Westdeutschland; innen Ostdeutschland in %, rechts: außen ohne Migrationshintergrund; innen mit Migrationshintergrund in %





„ *In Ostdeutschland sind in 37 % der Familien beide Elternteile in Vollzeit erwerbstätig. In Westdeutschland trifft dies auf 15 % der Familien zu.* “

44

Deutschland liegt bei 19 %. Ist das jüngste Kind unter 6 Jahren, liegt eine nahezu vergleichbare Situation mit 18 % vor. Das Doppelvollzeitmodell ist bei Familien mit Migrationshintergrund mit 13 % deutlich seltener als bei den übrigen Familien (21 %) anzutreffen.

Bei Familien mit einem niedrigen Bildungsstand liegt die doppelte Vollzeiterwerbstätigkeit selten vor (8 %). Bei mittlerem Bildungsstand sind es 20 %, bei hohem Bildungsstand 25 %. Mit der Anzahl der Kinder reduziert sich die Vollzeittätigkeit der Frau (siehe Abbildung 2). In Familien mit einem hohen Bildungsstand ist die Frau bei drei oder mehr Kindern jedoch ähnlich häufig in Vollzeit erwerbstätig wie die Frauen in Familien mit mittlerem Bildungsstand bei zwei Kindern und in solchen mit niedrigem Bildungsstand bei einem Kind.

Die Kombination aus Vollzeit- und Teilzeiterwerbstätigkeit

In 47 % aller Familien ist der Mann in Vollzeit- und die Frau in Teilzeit erwerbstätig. Der umgekehrte Fall tritt, ähnlich dem weiblichen Alleinverdienermodell, mit 1 % kaum auf. Ist das jüngste Kind unter 6 Jahren, liegt der Durchschnittswert mit 38 % deutlich niedriger und die Erwerbslosigkeit der Frau um 8 % höher.

Hat die Familie zwei Kinder, so ist bei einem mittleren und hohen Bildungsstand eine Verschiebung von der Vollzeittätigkeit der Frau hin zur Teilzeittätigkeit festzustellen. Die Erwerbslosigkeit erhöht sich dabei so gut wie nicht – insbesondere bei einem hohen Bildungsstand. Bei 3 oder mehr Kindern liegt für alle drei Kategorien dagegen ein deutlicher Anstieg der Erwerbslosigkeit vor, der umso größer ausfällt, je geringer der Bildungsstand ist (siehe Abbildung 2).

In Familien mit Migrationshintergrund ist in einem Drittel der Fälle (34 %) der Mann in Vollzeit- und die Frau in Teilzeit beschäftigt. Inklusive der 13 % der Familien, in denen beide Eltern in Vollzeit arbeiten, entscheiden sich also insgesamt 47 % für eine Erwerbstätigkeit beider Partner, während es bei Familien ohne Migrationshintergrund 73 % sind.

Die Ost-West-Unterschiede bei der Vollzeittätigkeit beider Partner finden hier ihre Entsprechung: Während in Westdeutschland in 50 % der Familien der Mann in Vollzeit- und die Frau in Teilzeit erwerbstätig ist, sind es in Ostdeutschland 34 %.

Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich das „männliche Alleinverdienermodell“ bei nicht gleich-

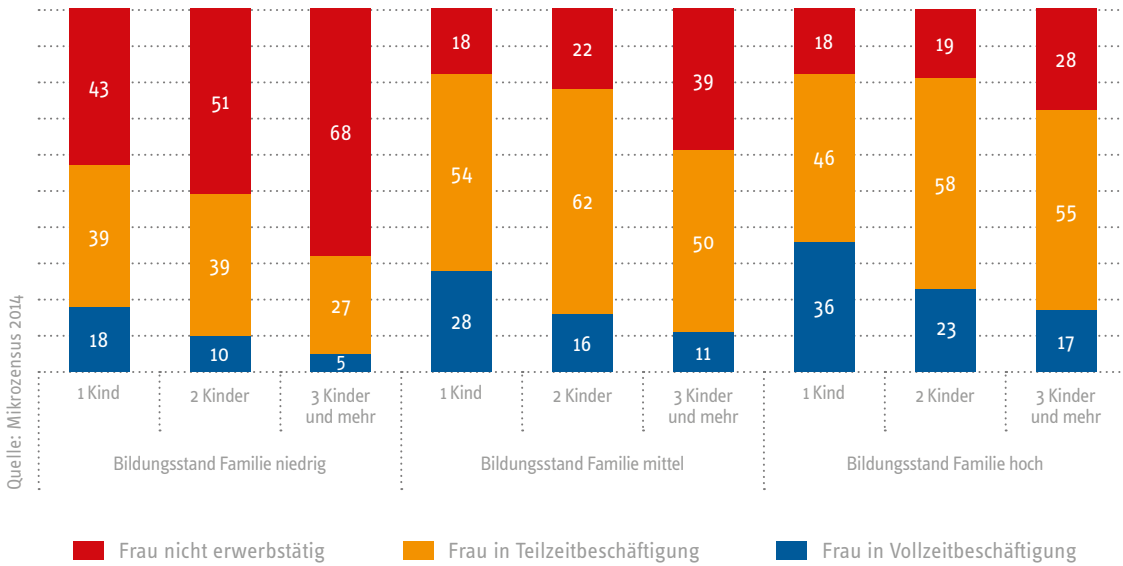
Stichwort „Mikrozensus“

Der Mikrozensus ist eine repräsentative Haushaltsbefragung der amtlichen Statistik in Deutschland. Rund 830.000 Personen in etwa 370.000 privaten Haushalten und Gemeinschaftsunterkünften werden stellvertretend für die gesamte Bevölkerung zu ihren Lebensbedingungen befragt. Dies sind 1 % der Bevölkerung, die nach einem festgelegten statistischen Zufallsverfahren

ausgewählt werden. Die Befragung, die es seit 1957 gibt, ist vertraulich und die Daten werden nur für statistische Zwecke verwendet. Der Mikrozensus stellt Daten zur Bevölkerungsstruktur sowie zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Bevölkerung bereit – zum Beispiel zu Familie und Lebenspartnerschaft, Arbeitsmarkt und Erwerbstätigkeit sowie Beruf und Ausbildung.



Abbildung 2: Erwerbstätigkeit der Frau aus Paarfamilien bei Vollzeittätigkeit des Mannes nach Bildungsstand in der Familie in %



45

geschlechtlichen Paarfamilien weiter auf dem Rückzug befindet und aktuell in 22 % der Familien zu finden ist. Inzwischen sind fast ebenso häufig beide Partner in Vollzeit erwerbstätig. In fast der Hälfte der Familien ist der Mann in Vollzeit und die Frau in Teilzeit beschäftigt. Die Art und die Aufteilung der Erwerbstätigkeit unterscheidet sich nach Bildungsstand und Kinderanzahl der Familie.

Familien mit Migrationshintergrund sind häufiger erwerbslos. Zudem sind seltener beide Partner erwerbstätig und der Mann ist häufiger der alleinige Verdiener. In Ostdeutschland ist die Erwerbstätigkeit höher und der männliche Alleinverdiener kommt – wohl auch historisch bedingt – deutlich seltener vor als in Westdeutschland. •

Das Autorenteam

Prof. Dr. Ulrike Rockmann ist Universitätsprofessorin bei der Senatsverwaltung für Inneres und Sport Berlin. Sie ist für die Statistischen Ämter der Länder Mitglied der Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Schwerpunkte ihrer Forschung sind unter anderem das Bildungsmonitoring und die Gestaltung von digitalen Lehr- und Lernmedien.
 Kontakt: ulrike.rockmann@uni-oldenburg.de



Dr. Holger Leerhoff ist Leiter des Referats „Bildung, Bildungsanalysen, Gesundheitswesen“ im Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Wissenschaftstheorie, Skeptizismus und Bildungssoziologie.
 Kontakt: holger.leerhoff@statistik-bbb.de



Thomas Lehmann, Magister Artium in Politikwissenschaft, Öffentlichem Recht und Kommunikationswissenschaft, ist Referent für Bildungsanalysen im Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. Schwerpunkte seiner Tätigkeit sind die Bildungsberichterstattung, das kommunale Bildungsmonitoring und die Schulstatistik. Kontakt: thomas.lehmann@statistik-bbb.de





Bildung und Migration: Schritte in die richtige Richtung, denen weitere folgen müssen

PROFESSOR DR. KAI MAAZ UND DR. DANIELA JÄGER-BIELA

46

- Das Verhältnis von Migration und Bildung ist für die Bundesrepublik seit je her von großer Bedeutung.
- Noch bevor es zu den aktuellen Wanderungsbewegungen kam, hatte 2013 bereits ein Fünftel der Bevölkerung hierzulande einen Migrationshintergrund (siehe Stichwort-Kasten). Und bezogen auf die besonders bildungsrelevanten Altersgruppen liegt bundesweit der Anteil der unter 10-Jährigen mit 35 % und der 10- bis unter 20-Jährigen mit zirka 30 % noch einmal deutlich höher als bei den älteren Zuwanderungsgruppen. Das Schwerpunktkapitel des aktuellen Bildungsberichts setzt sich intensiv mit dieser Thematik auseinander und nimmt dabei folgende zentrale Fragen in den Blick: Wie ist Integration im letzten Jahrzehnt in den Bildungsbereichen verlaufen, welche Herausforderungen bleiben und welche Befunde, die Disparitäten erklären könnten, liegen bisher vor? Der folgende Beitrag gibt hierzu einen Überblick.

Mehr Bildungsbeteiligung von jungen Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund bei fortbestehenden Disparitäten

In den vergangenen 10 Jahren ließ sich in allen Bildungsbereichen eine positive Entwicklung in Bezug auf Beteiligung, Kompetenzen und Zertifikate von Personen mit Migrationshintergrund beobachten. Allerdings ist nicht klar, was die Gründe hierfür sind – ob sich etwa Programme und Initiativen als erfolgreich erwiesen haben oder aber die Population verändert hat. Zudem sind die Disparitäten zu den Personen ohne Migrationshintergrund relativ stabil geblieben, da auch diese höhere Bildungserfolge

erzielen als noch vor 10 Jahren. Beim Übergang in die berufliche Ausbildung wird besonders deutlich, wie sich herkunftsbezogene Disparitäten über den Bildungsverlauf kumulieren können: Trotz eines verbesserten Zugangs zu einer vollqualifizierenden Ausbildung haben ausländische Jugendliche weiterhin ein viel größeres Risiko, in das Übergangssystem einzumünden; etwa jeder zweite ist davon betroffen (aufgrund der Datenlage kann hier nur zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen unterschieden werden – siehe Stichwort-Kasten). Dies sind zu großen Teilen Jugendliche, die entweder über keinen oder lediglich den Hauptschulabschluss verfügen. Disparitäten werden somit beim Übergang in die Ausbildung durch Unterschiede im Schulbereich entscheidend vorgezeichnet. Hinsichtlich der erreichten Abschlüsse sind die ausländischen Jugendlichen trotz eines positiven Trends weiterhin durchgängig im Nachteil. Sie verlassen die Schule mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss und erreichen 3 Mal seltener die allgemeine Hochschulreife

Bei der Interpretation migrationspezifischer Disparitäten ist zu beachten, dass Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund oft substanziiell mit der sozialen Herkunft verknüpft

KURZ ZUSAMMENGEFASST

Die Bildungsbeteiligung, die Bildungszertifikate und die Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund haben sich in den vergangenen 10 Jahren verbessert – bei weiterhin bestehenden großen Unterschieden gegenüber nicht zugewanderten Personen. Diese Disparitäten stehen aber auch in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der betrachteten Gruppen. Ein hoher Förderbedarf zeigt sich im Bereich der frühen Sprachbildung, da 63 % der 4- und 5-Jährigen mit Migrationshintergrund zu Hause nicht Deutsch sprechen.



Foto: Monkey Business - Fotolia.com

sind. Besonders markant zeigen dies Entwicklungen im Schulbereich. Dort sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an niedriger qualifizierenden Schularten deutlich überrepräsentiert. Anders stellt es sich jedoch dar, wenn man den sozioökonomischen Hintergrund berücksichtigt. Denn unter dieser Prämisse besuchten 15-Jährige mit und ohne Migrationshintergrund 2012 zu vergleichbaren Anteilen die jeweiligen Bildungsgänge, was bedeutet, dass sich die Situation seit der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 verbessert hat. Allerdings verweist dies auch auf den deutlichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund.

In Abbildung 1 ist klar ersichtlich, dass es in der Verteilung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Bildungsgänge deutliche Unterschiede nach Migrationshintergrund gibt. Betrachtet man den sozioökonomischen Status der Familie, zeigt sich zunächst, dass sich die Populationen hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung deutlich unterscheiden. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kommt aus Familien mit niedrigem und 10 % aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status. Bei den Jugend-

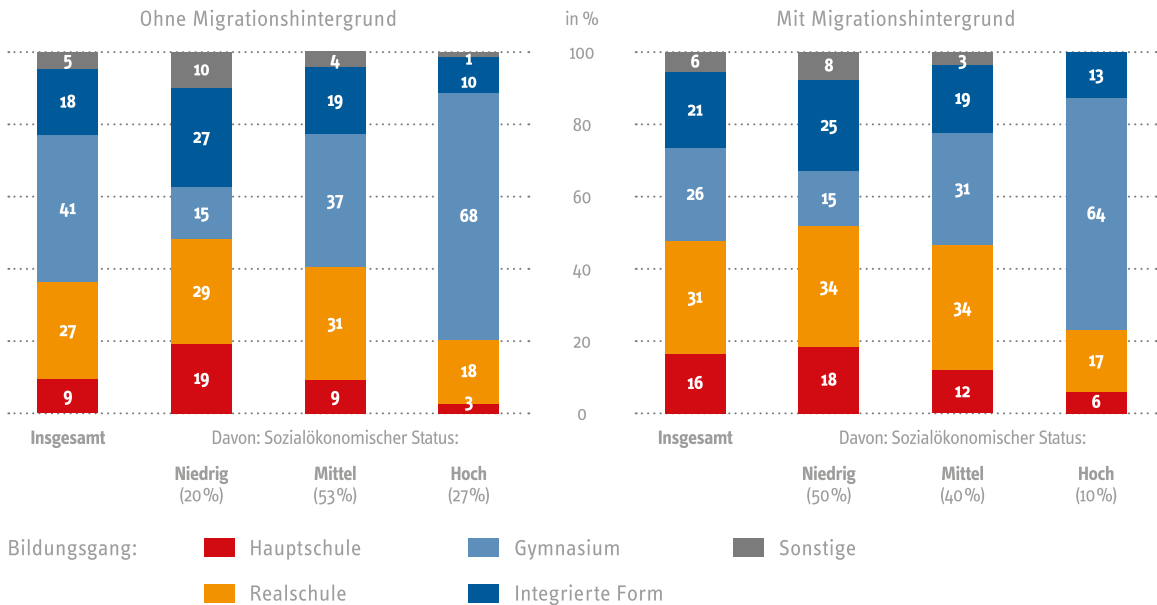
lichen ohne Migrationshintergrund kommen 27 % aus Familien mit hohem und 20 % aus Familien mit eher niedrigem Status. Wird dieser soziale Hintergrund berücksichtigt, gleicht sich die Beteiligung an den verschiedenen Bildungsgängen merklich an.

Kompetenzen von Lernenden mit Migrationshintergrund

Sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarbereich haben sich die Kompetenzen der Schulkinder mit Migrationshintergrund verbessert. Die gleichwohl weiterhin bestehenden Rückstände gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund stehen in engerem Zusammenhang mit sozioökonomischen Faktoren, aber auch mit der Familiensprache und dem Geburtsland der Eltern. Vor allem die Kompetenzzuwächse im Sekundarbereich seit der ersten PISA-Studie sind auf verbesserte Leistungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Familien mit niedrigem (und mittlerem) sozioökonomischen Status zurückzuführen. Unterschiede in den Kompetenzen, wie sie in der Schule zu Tage treten, entstehen zu großen Teilen bereits im Vorschulbereich. Auch hier sind die Kompetenzen – etwa im Sprachgebrauch – mit der sozialen Herkunft konfundiert.



Abbildung 1: Verteilung der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge 2012 nach Migrationshintergrund* und sozioökonomischem Status** (in %)



* Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren.

** Für alle Jugendlichen wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Es werden die 25% der Jugendlichen mit den höchsten Indexwerten (Hoch) mit den 50% mit mittleren (Mittel) und den 25% mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig) verglichen. Die Kategorie insgesamt entspricht nicht der Summe dieser Aufstellung, da hier zusätzlich Jugendliche ohne gültige HISEI-Angebaben einbezogen werden.

Quelle: PISA 2012, eigene Berechnungen

Wenige Erkenntnisse liegen bislang zu den Kompetenzen im Erwachsenenalter und zum Einfluss der Weiterbildung auf den Kompetenzstand in dieser Lebensphase vor. Im Rahmen der internationalen Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) wurden 2012 drei Kompetenzdimensionen im Erwachsenenalter getestet (Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasierte Problemlösekompetenz). Bei allen drei Dimensionen zeigt sich eine bedeutsame Differenz zwischen den Kompetenzständen von Personen ohne und denen mit Migrationshintergrund, wobei sich regionale Herkunftsgruppen zum Teil stark unterscheiden. Bei der Teilnahme an Weiterbildung fällt die Differenz zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in allen Bereichen merklich geringer aus. Gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund sind Zugewanderte trotzdem weiterhin (vor allem in der 1. Generation) beträchtlich im Nachteil. Nach Herkunftsregionen betrachtet, erhöht sich im Fall der Weiterbildungsteilnahme zwar bei sämtlichen

Herkunftsgruppen das Kompetenzniveau in allen drei Dimensionen, ohne dass aber damit die Differenzen zwischen ihnen aufgelöst würden.

Trotz dieser differenziellen Effekte deuten die Befunde darauf hin, dass sich durch die Teilnahme an Weiterbildung die kulturellen Grundkompetenzen verbessern können. Dieser Zusammenhang ist auf allen Bildungsebenen für Personen mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen, wenn auch deutlich nach Schulabschlussniveau gestaffelt. Obwohl mit dem vorliegenden Studiendesign nicht untersucht werden kann, ob es bei der Nachfrage nach Weiterbildung bereits zu leistungsbezogenen Selektionseffekten kommt, unterstreicht dies, wie wichtig Weiterbildung ist, damit auch noch Erwachsene im berufsfähigen Alter die genannten Basiskompetenzen verbessern können.

Familiensprache und Segregation bei 4- und 5-jährigen

Für die Integration in das Bildungssystem und die gesellschaftliche Teilhabe kommt es ohne Zweifel



„Über ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache besucht Kitas, in denen die Mehrheit der Kinder zu Hause ebenfalls kaum oder wenig Deutsch spricht.“

49

darauf an, die deutsche Sprache zu beherrschen. Dementsprechend ist die Frage, welche Sprache bei Menschen mit Migrationshintergrund in der Familie gesprochen wird, von hoher Bedeutung. Die Antwort dient als Richtschnur für die Rolle des Bildungssystems bei der Sprachbildung dieser Bevölkerungsgruppe – und für dessen Erfolg bei ungleichen Ausgangslagen.

Für den aktuellen Bildungsbericht ist die regionale Verteilung der zu Hause gesprochenen Familiensprache erstmals exemplarisch für die Gruppe der 4- und 5-jährigen analysiert worden. Dabei zeigte sich, dass von den Kindern mit Migrationshintergrund, die eine Kindertageseinrichtung besuchen – das sind mindestens 90 % der Altersgruppe –, 63 % zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Diese Größenordnungen stellen sich in den Bundesländern und auf der Ebene der Jugendamtsbezirke sehr unterschiedlich dar (siehe Abbildung 2). Während in Berlin und beispielsweise in verdichteten Regionen in Hessen und Nordrhein-Westfalen mehr als 75 % der 4- und 5-jährigen mit Migrationshintergrund in der Regel zu Hause kein Deutsch sprechen, weisen vor allem ländliche Gebiete unterdurchschnittliche Anteile auf. Dennoch wird insgesamt erkennbar, dass von Anfang an in öffentlichen Bildungseinrichtungen ein hoher Bedarf besteht, Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache zu fördern. Und in vielen Kom-

munen betrifft dies einen Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den ersten Lebensjahren.

Frühere Bildungsberichte haben mehrfach dargelegt, dass sich sozialräumliche Segregations-tendenzen auch in Kindertageseinrichtungen widerspiegeln, da Eltern häufig wohnortnahe Betreuungsangebote wählen. Über ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache besucht Kindertageseinrichtungen, in denen die Mehrheit der Kinder zu Hause ebenfalls kaum oder wenig Deutsch spricht. Vor allem in Ballungszentren wie Berlin, Frankfurt am Main und München betrifft dies mehr als die Hälfte aller Kinder mit nicht deutscher Familiensprache. Ähnliche Segregations-tendenzen sind im Schulwesen sichtbar. Allerdings stehen dort geringere Kompetenzen in einem engen Zusammenhang mit mehreren sozioökonomischen Risikolagen, die sich in den Klassen beziehungsweise an den Schulen verdichten – unabhängig vom Migrationsanteil.

Fazit

Der Bildungsbericht 2016 zeigt grundsätzlich positive Entwicklungen in Bezug auf die Integration von Personen mit Migrationshintergrund, ohne dass zum jetzigen Zeitpunkt bereits gesagt werden könnte, was hierfür die ausschlaggebenden Gründe sind. Zudem bestehen weiter Bildungsdisparitäten zwischen Personen mit und ohne Migrationshinter-

Stichwort „Migrationshintergrund“

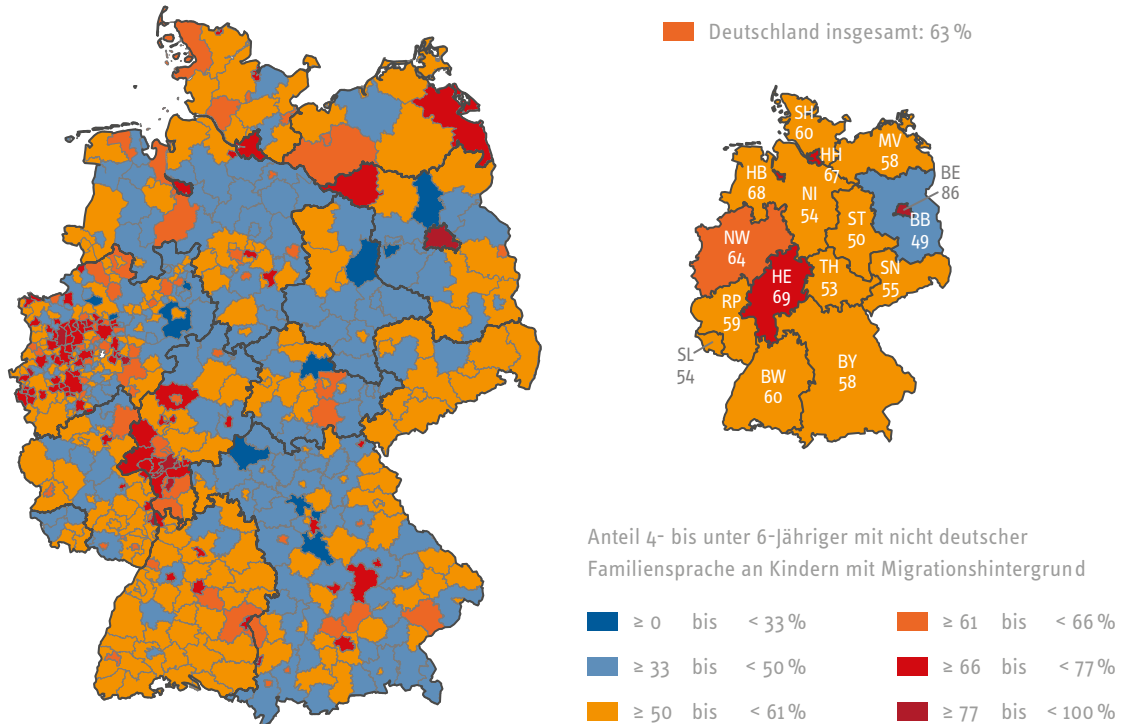
Zu den Personen mit Migrationshintergrund werden in der Regel jene gezählt, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind – ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Darüber hinaus zählen in einigen Statistiken und Studien auch Personen mit zugewanderten Großeltern dazu. Als 1. Generation mit Migrationshintergrund werden all jene bezeichnet, die selbst nach Deutschland gekommen sind. Bei der 2. Generation sind die Eltern, bei

der 3. die Großeltern zugewandert. Dabei kann noch danach unterschieden werden, wie viele Elternteile oder Großeltern zugewandert sind. Migrationshintergrund ist nicht zu verwechseln mit dem Status „Ausländerinnen und Ausländer“. Letzteres beschreibt Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben. Hierzulande lebende Personen mit Migrationshintergrund können Deutsche oder Ausländerinnen und Ausländer sein.



50

Abbildung 2: 4- bis unter 6-jährige mit nicht deutscher Familiensprache in Kindertageseinrichtungen 2015 nach Jugendamtsbezirken und Ländern (in % der Kinder mit Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen)



Lesebeispiel: Im Jahr 2015 sprachen in Hessen 69 % der 4- und 5-jährigen mit Migrationshintergrund, die Kindertageseinrichtungen besuchten, zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. Bei Kindern aus Offenbach am Main liegt der Anteil innerhalb der Kinder mit Migrationshintergrund bei 89 %. Mit anderen Worten: Nur 11 % der 4- und 5-jährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen mit Migrationshintergrund sprechen in Offenbach zu Hause Deutsch.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2015, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

grund. Die Analysen des Schwerpunktkapitels verdeutlichen weiterhin, dass Migration kein isoliertes und einheitliches Phänomen ist, sondern bei Bildungsprozessen vor allem die meist ungünstigere sozioökonomische Situation der Familien mit Migra-

tionshintergrund berücksichtigt werden muss. Will man die migrationspezifischen Disparitäten verringern, muss man daher immer auch den Abbau sozialer Ungleichheiten in den Blick nehmen. •

Das Autorenteam



Prof. Dr. Kai Maaz ist Direktor der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildungssysteme und Gesellschaft an der Goethe-Universität Frankfurt. Schwerpunkte seiner Forschung sind unter anderem Bildungsübergänge, sozio-kulturelle Disparitäten des Bildungserfolgs und Bildungsreformen. Kontakt: maaz@dipf.de



Dr. Daniela Jäger-Biela ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ des DIPF. Schwerpunkte ihrer Forschung sind „Educational Governance“ und Effekte von Bildungsreformen. Kontakt: jaeger@dipf.de

Optimistische Schulkinder haben nur vorübergehend die Nase vorn

Eine langfristige Studie zum Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung und Leistungsentwicklung bei Grundschulkindern wurde jetzt veröffentlicht.

Für das Fach Mathematik hat eine neue Studie die Auswirkungen optimistischer Selbsteinschätzungen von Schulkindern auf ihre tatsächlichen Leistungen über die gesamte Grundschulzeit hinweg untersucht. Ergebnis: „Einen positiven Effekt auf die Leistungen konnten wir nur im ersten Schuljahr feststellen“, so Dr. Anna-Katharina Praetorius vom DIPF. Sie hat die Studie gemeinsam mit Prof. Dr. Claudia Kastens (Bergische Universität Wuppertal) Prof. Dr. Johannes Hartig (DIPF) sowie Prof. Dr. Frank Lipowsky (Universität Kassel) durchgeführt und zu fünf Messzeitpunkten von der ersten bis zur vierten Klasse bei fast 1.000 Schülerinnen und Schülern untersucht, wie sich Über- und Unterschätzungen der eigenen Leistungen und die tatsächlichen Leistungen im wechselseitigen Verhältnis zueinander entwickeln. Dabei zeigten sich nur am Anfang und am Ende des ersten Schuljahres der beschriebene positive Einfluss einer optimistischen sowie ein negativer Effekt einer pessimistischen Selbsteinschätzung.

Überschätzung zunächst hilfreich

Erklärungsansätze: Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten könnte in den ersten Monaten der Schulzeit zu mehr Ausdauer beim Aufgaben-Bearbeiten und zu einer regen Teilnahme am Unterricht führen. Für die pädagogische Praxis ergeben sich aus den Ergebnissen zumindest Hinweise. Dr. Praetorius legt dar: „Eine Überschätzung der eigenen Fähigkeiten scheint zu Beginn der Grundschule nicht besorgniserregend, sondern sogar hilfreich



Anna-Katharina Praetorius

zu sein. Handlungsbedarf bestünde eher bei einer pessimistischen Selbsteinschätzung.“ Längerfristig scheint jedoch ein umgekehrter Effekt einflussreicher zu sein: Über die gesamte Grundschulzeit hinweg beeinflussen die Leistungen der Schulkinder, in welchem Ausmaß sie sich anschließend über- oder unterschätzen. Dieser Effekt wird offenbar im Lauf der Zeit sogar stärker.

Die ausgewerteten Daten stammen aus dem Projekt „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“, das von der Universität Kassel unter Leitung von Frank Lipowsky gemeinsam mit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und dem DIPF realisiert wurde. (ps) •

Im Detail wird die Studie in einem Beitrag in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie erläutert:
http://bit.ly/Studie_Schüler_Optimismus
Kontakt: Dr. Anna-Katharina Praetorius, praetorius@dipf.de

51

Langfristiger Zugang zu Bildungswissen

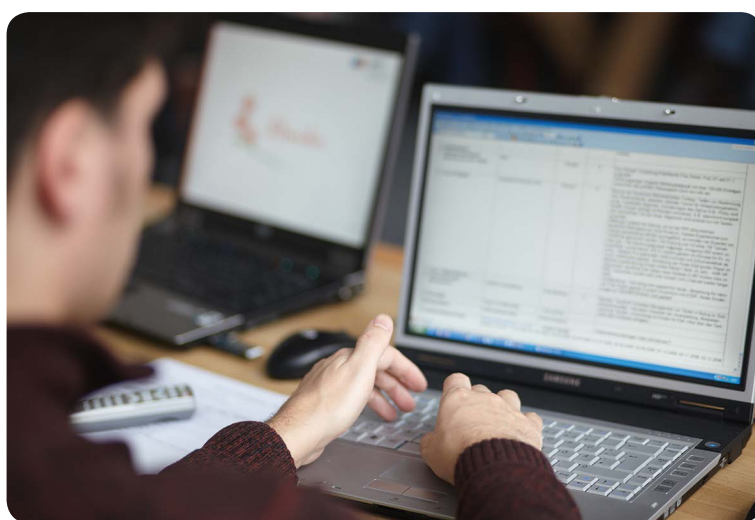
Dank eines neuen IT-Services geht das DIPF die Langzeitarchivierung digitaler Publikationen nun gemeinsam mit der Deutschen Nationalbibliothek an.

52

Digitale Informationen bleiben nicht einfach so dauerhaft erhalten. Auf längere Sicht besteht etwa das Risiko, dass die Daten nicht mehr ausreichend lesbar sind. Um solche Probleme lösen und den Zugang zu wichtigen Informationsangeboten auch in Zukunft ermöglichen zu können, braucht es ausgefeilte Methoden der Langzeitarchivierung, wie sie jetzt die Dokumentenserver des DIPF nutzen: Die auf diesen Servern veröffentlichten, frei zugänglichen digitalen Publikationen – vorwiegend aus dem Bereich der Bildungswissenschaften – werden nun automatisch in das Langzeitarchiv der Deutschen Nationalbibliothek eingespeist. Möglich macht dies ein neuer IT-Service der Bibliothek, den das DIPF mitentwickelt hat und nun als erste Einrichtung einsetzt.

Gemeinsame Entwicklung

Das Angebot nennt sich AREDO (Archivierung und dauerhafte Erhaltung digitaler Objekte). Die Nationalbibliothek wendet sich damit an Einrichtungen in Deutschland, die über erhaltenswerte digitale Objekte verfügen. Dazu zählen öffentliche Bibliotheken, Museen, Archive und Bildungsinstitutionen. In Kooperation mit ihnen ermöglicht AREDO zum Beispiel die Anlieferung der digitalen Inhalte über verschiedene IT-Schnittstellen, eine automatische



Qualitätsprüfung und eine mehrfache Speicherung an räumlich getrennten Standorten. Entwickelt wurde der Service in Kooperation mit Partnern – unter anderem mit dem DIPF, das den Prozess bis zum Ende zentral begleitet hat.

Das DIPF nutzt AREDO für seine Dokumentenserver peDOCS und DIPFdocs. Das fachliche Repositorium peDOCS bündelt digitale Volltexte der Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft und stellt diese frei verfügbar bereit. Die Plattform richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die die Literatur über peDOCS direkt am Arbeitsplatz erhalten können. Zugleich bietet der Server Forschenden und Fachverlagen Möglichkeiten an, Publikationen zu veröffentlichen. DIPFdocs stellt wiederum Beiträge von DIPF-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern als Volltexte zur Verfügung – ebenfalls frei zugänglich. (ps) •

Mehr zu peDOCS: www.pedocs.de
Mehr zu DIPFdocs: www.dipf.de/de/publikationen/open-access
Mehr zu AREDO: www.dnb.de/aredo
Kontakt: Dr. Julia Kreusch, kreusch@dipf.de

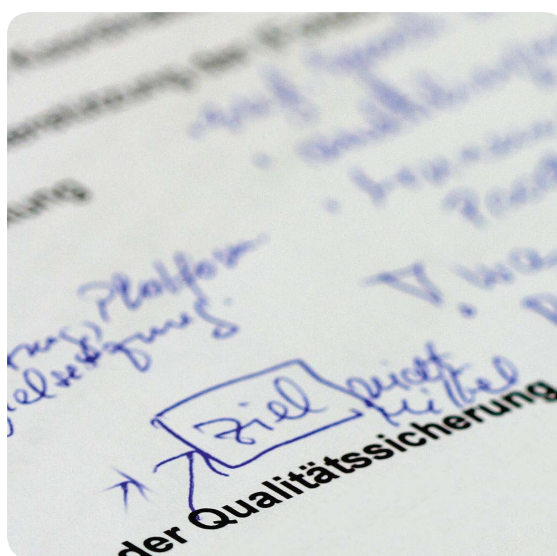
Zusatzförderung von Berliner Schulen in schwieriger Lage – die Einschätzung der Schulleitungen

Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bonus-Programms

Das im Februar 2014 in Berlin gestartete Bonus-Programm möchte den Einfluss des sozialen Umfelds von Schülerinnen und Schülern auf ihren Bildungserfolg verringern, indem es Schulen in schwieriger Lage mit zusätzlichen Finanzmitteln ausstattet. Das DIPF begleitet die Initiative wissenschaftlich und hat die Leitungen der teilnehmenden Schulen wenige Monate nach Programmstart befragt, wie sie die Ausgangslage und die ersten Umsetzungsschritte einschätzen. Die Befragungsergebnisse wurden jetzt veröffentlicht. Demnach stößt das Programm auf hohe Zustimmung unter den Schulleiterinnen und Schulleitern, die mit dem Geld vor allem die Lern- und Motivationsförderung und die sozialen Kompetenzen der Kinder verbessern wollen. Geplant sind dazu etwa Kooperationen mit freien Trägern der Jugendhilfe sowie Projekte wie Theatergruppen. Die Schulleitungen gehen ihre Vorhaben optimistisch an, beurteilen die Erreichbarkeit der Bonus-Gesamtziele aber vorsichtig. Als Belastungsfaktoren an den Schulen nennen sie vor allem die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und den hohen Sprachförderbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler.

Für bessere Bildungschancen

Das Programm ging mit zunächst 220 Schulen an den Start. Sie wurden nach dem Anteil der Schulkinder ausgewählt, deren Eltern Sozialleistungen erhalten und daher von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind. Die jährliche Gesamtfördersumme kann pro Schule bis zu 100.000 Euro betragen. Jede Schule hat mit ihrer zuständigen Schulaufsicht eine Zielvereinbarung abgeschlossen, die Einrichtungen sind aber relativ frei darin, mit welchen Maßnahmen sie diese Ziele erreichen wollen. Insgesamt soll das Programm die Bildungschancen von Kindern an Schulen in belasteten Sozialräumen



53

verbessern. Als explizite Ziele werden die Verringerung von Schulabbrecherquoten und bessere Schulabschlüsse genannt. Die wissenschaftliche Begleitung untersucht die Umsetzung und die Wirkungen des Programms über verschiedene Erhebungen. Der Abschlussbericht ist für Ende 2017 geplant. (ps) •



Alle Befragungsergebnisse: http://bit.ly/BONUS_Zwischenbericht
 Interview zu der Begleitung: http://bit.ly/Interview_BONUS_Studie
 Kontakt: Dr. Marko Neumann, marko.neumann@dipf.de,
 Dr. Susanne Böse, boese@dipf.de

Ganztagsangebote unterstützen vorwiegend die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern

Neue, weitreichende Forschungsbefunde zu Ganztagschulen

54

Der flächendeckende Ausbau von Ganztagschulen war und ist eine der großen Reformen im deutschen Schulwesen. Mit ihm sind hohe Erwartungen verbunden, wie die Kultusministerkonferenz in ihrem aktuellen Bericht „Ganztagschulen in Deutschland“ erneut festhält. Demnach soll die Teilnahme an Ganztagsangeboten zur nachhaltigen Förderung von kognitiven und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beitragen. Können diese Erwartungen erfüllt werden? Die langfristig angelegte Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG, siehe Kasten) hat die Frage nach der Qualität und den Wirkungen von Ganztagsangeboten in den vergangenen vier Jahren in mehreren Forschungsarbeiten vertiefend untersucht und kommt zu einem differenzierten Ergebnis: Demnach können sich gute Ganztagsangebote po-

sitiv auf die sozialen Kompetenzen, die Motivation und das Selbstbild der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auswirken. Unmittelbare Effekte auf die Entwicklung ihrer fachlichen Kompetenzen zeigten sich jedoch nicht.

Im Vergleich mit den Mitschülerinnen und -schülern

Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erfassten die Lesefähigkeit sowie im Grundschulbereich auch die naturwissenschaftliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler vor und nach der Teilnahme an entsprechend fachlich ausgerichteten Ganztagsangeboten. Dann verglichen sie die Entwicklung mit der von Mitschülerinnen und Mitschülern, die nicht an solchen Angeboten teilgenommen hatten. Ergebnis: Die Messungen konnten keine Wirkung der Teilnahme an fachlich ausgerichteten Ganztagsangeboten auf die Kompetenzentwicklung nachweisen, weder generell noch bei hoher Qualität der Angebote oder bei besonders intensiver Teilnahme.

Wie frühere Arbeiten von StEG bestätigten die neuen Untersuchungen jedoch, dass Ganztagschulen einen wichtigen Beitrag zur psychosozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen leisten, indem sie das Sozialverhalten, die Motivation und ein positives Selbstbild fördern. Das setzt allerdings eine hohe pädagogische Qualität der Angebote voraus. Unter diesen Umständen können sich diese Effekte auch auf den Schulerfolg auswirken, weil sich in Schulnoten nicht nur einzelne kognitive Kompetenzen, sondern auch die Motivation oder das Engagement der Schülerinnen und Schüler spiegeln. Die Studien lieferten hierfür Anhaltspunkte: So erreichten zum Beispiel Schülerinnen und Schüler des Realschulbildungsganges am Ende ihrer Schul-

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen im Überblick

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Gemeinschaftsprojekt von vier Forschungseinrichtungen, dem DIPF, dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund und der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU). Die Studie erforscht langfristig die Qualität, die Umsetzung und die Wirkungen von Ganztagsangeboten. Außerdem gibt sie regelmäßig einen Überblick über die Entwicklung der Ganztagschullandschaft in Deutschland. Geleitet werden die Arbeiten vom StEG-Konsortium: Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme (DIPF, Sprecher des Konsortiums), Prof. Dr. Thomas Rauschenbach (DJI), Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels (IFS) und Prof. Dr. Ludwig Stecher (JLU).

www.projekt-steg.de

laufbahn bessere Noten, wenn sie für eine lange Zeit Ganztagsangebote im Allgemeinen oder verstärkt fachliche Angebote genutzt hatten.

Verknüpfte Teilstudien

Die neuen Befunde beruhen auf mehreren, inhaltlich verknüpften Teilstudien, die von 2012 bis 2015 durchgeführt wurden. Sie nahmen die Qualität, Nutzung und Wirksamkeit von Ganztagsangeboten in den Blick und konzentrierten sich dabei

vor allem auf die Bereiche „Leseförderung“ und „soziales Lernen“. Dazu wurden Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Zeitpunkten in ihrer Schullaufbahn (Grundschule, 5. bis 7. Klasse, Ende der Sekundarschulzeit I) mit Fragebögen und Tests untersucht. Zudem wurden in einer Teilstudie die Perspektiven der Schulkinder eingehender über Interviews und Gruppendiskussionen erfasst (siehe Folgeseiten zur historischen Perspektive der Ganztagschule). (ps) •



Foto: Christian Schwier – Fotolia.com

Die Ergebnisse der Studien und einer aktuellen, repräsentativen Schulleitungsbefragung zum Ganztagschulausbau sind in einer online verfügbaren Broschüre aufbereitet: www.projekt-steg.de/node/87
Kontakt: Professor Dr. Eckhard Klieme, klieme@dipf.de

„Tradition als Halbtagschulland“

Bildungshistorikerin Dr. Monika Mattes erläutert in einem Interview aus dem DIPFblog die Entwicklung der Ganztagschule in Westdeutschland vor 1989.

56



Zum derzeitigen Ausbau der Ganztagschule hierzulande ist am DIPF viel Expertenwissen vorhanden (siehe Seite 54). Ein Interview mit DIPF-Wissenschaftlerin Dr. Monika Mattes aus dem DIPFblog, zeigt, dass das Institut sich dem Thema auch aus einer historischen Perspektive annähert. Die zuvor langjährige Mitarbeiterin des Zentrums für Zeithistorische Forschung Potsdam und an der TU Berlin promovierte Bildungshistorikerin skizziert, warum Westdeutschland vor der Wende in Bezug auf die Ganztagschule lange einen Sonderweg beschritten hat.

Sie haben in einer langjährigen Studie aus einer historischen Perspektive zur Ganztagschule geforscht: Wo steht die Entwicklung heute im historischen Abgleich?

Ich würde aktuell von einer Reformphase sprechen, die mit dem Investitionsprogramm der rot-grünen Regierung 2003 zum Ausbau von Ganztagschulen begonnen hat – auch in Reaktion auf das schlechte Abschneiden Deutschlands in der ersten PISA-Studie 2000. Das 4-Milliarden-Investitionsprogramm markierte eine Weichenstellung für mehr Ganztagschulen und eine Abkehr von der bisherigen westdeutschen Tradition als Halbtagschulland.

Liegt in dieser Tradition auch die erschwerte Einführung der Ganztagschule in Deutschland begründet?

Wenn wir aktuelle Probleme bei der Einführung besser verstehen wollen – zum Beispiel die vergleichsweise starke Zunahme von ungebundenen schulischen Nachmittagsangeboten – lohnt in der Tat ein Blick zurück: Die Frage, wieviel Einfluss der Staat auf die Erziehung von Kindern haben soll, gehört zu den großen Kontroversen des 20. Jahrhunderts und wurde in den zwei deutschen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg ja unterschiedlich beantwortet. In der DDR hatte mit der Einheitsschule und der Integration von Kindergarten und Schulhort im Namen sozialistischer Gesellschaftspolitik ein Bruch mit den tradierten Strukturen stattgefunden. Im antikommunistischen Klima der frühen Bundesrepublik wurde Ostdeutschland dagegen als abschreckendes Beispiel für die Verstaatlichung von Erziehung ins Feld geführt – und damit auch alle Formen ganztägiger Bildung und Erziehung, die in der DDR mit der Kombination aus Halbtagschule und Hort die Regel waren.

Welchen Weg ging man in der BRD?

Im Westen dominierten traditionelle Vorstellungen der Hausfrau-Ernährer-Ehe die Politik und ganztägige, öffentliche Kinderbetreuung hatte immer den Ruch einer sozialfürsorgerischen Notmaßnahme. Die war nur für die Kinder legitim, deren Mütter gezwungen waren zu arbeiten. Solche Argumente wurden später zwar schwächer, konnten aber jederzeit reaktiviert werden und haben somit die Entwicklung der Ganztagschule im Westen und im wiedervereinten Deutschland gebremst. In meiner Studie habe ich unter anderem für die 1950er bis 1980er Jahre die Themenkonjunkturen zur Ganztagschule untersucht. Das Thema wurde alle paar Jahre öffentlich verhandelt, ohne dass jedoch ein Politikwechsel stattfand. So wurde mit der westdeutschen Halbtagschule gerade auch im internationalen Vergleich ein Sonderweg beschritten.

Gab und gibt es noch andere Gründe, warum sich Deutschland mit der Abkehr von der Halbtagschule so schwertut?

Zwei Gründe möchte ich noch nennen: Der erste ist die mentale Verankerung der Halbtagschule in der pädagogischen Professionskultur. Gerade wenn wir an die Feminisierung des Lehrerberufs seit den 1960er Jahren denken, erscheint es einleuchtend, dass viele Frauen sich für diesen Beruf entschieden, weil die Halbtagschule so familienkompatibel war. Der zweite Grund für die Beharrungskraft der Halbtagschule hat mit der in der Bundesrepublik ausgeprägten institutionellen und professionellen Trennung von Bildung und Erziehung zu tun. Das heißt: Schule und Jugendhilfe sind zwei separierte pädagogische Praxisfelder mit ihren eigenen Logiken, denen die Kooperation im Rahmen von Ganztagsprogrammen bis heute mitunter schwerfällt.

Der Blick auf einzelne Schulen zeigt zudem, dass wir es jeweils mit unterschiedlichen Konstellationen zu tun haben und es auch historisch schwierig ist, von DER Ganztagschule zu sprechen. Ich habe in Fallstudien an drei Ganztagschulen herausgefunden, dass zu den Erfolgsvoraussetzungen neben dem politisch-historischen „window of opportunity“ außerdem von Schulleitung und Lehrerkollegium gemeinsam getragene pädagogische Anschauungen, Reformbereitschaft und großes Engagement gehören. (te) •

57



Kontakt: Dr. Monika Mattes, mattes@dipf.de

Im DIPFblog finden sie zahlreiche weitere Interviews, Berichte und Features über das DIPF und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: dipfblog.com

Wechsel im Wissenschaftlichen Beirat des DIPF

Neue Vorsitzende und zwei neue Mitglieder

58

Professorin Dr. Dr. h. c. Ingrid Gogolin ist die neue Vorsitzende des Wissenschaftlichen Beirats des DIPF. Zuvor war die Erziehungswissenschaftlerin und Sprachforscherin bereits langjähriges Mitglied des Beirats. Sie übernimmt diese Position von Professorin Dr. Cordula Artelt (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), die aber weiterhin Mitglied des Gremiums bleibt. Der Wissenschaftliche Beirat berät den Stiftungsrat und den Vorstand des Instituts in grundlegenden fachlichen und fächerübergreifenden Fragen des Arbeits- und Entwicklungsprogramms sowie der internationalen und nationalen Kooperation. Ingrid Gogolin ist Professorin für „Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“ an der Universität Hamburg. Zu Ihren Forschungsschwerpunkten zählen Mehrsprachigkeit, qualitative Methoden und soziale Ungleichheiten. 2016 wurde sie zum Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, deren Vorsitzende sie von 1998 bis 2002 war, ernannt.



Foto: Scholzfoto

Ingrid Gogolin

Fachwissen aus Kiel und Zürich

Neues Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat ist Professor Dr. Klaus Tochtermann, Direktor der Deutsche Zentralbibliothek für Wirtschaftswissenschaften (ZBW), dem Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft, und Professor für Medieninformatik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Die Arbeitsschwerpunkte des Informatikers sind Wissensmanagement und Wissensvermittlung, Web 2.0, semantische Technologien sowie Science 2.0 und Open Science. Er ist unter anderem Sprecher des Leibniz-Forschungsverbundes „Science 2.0“, an dem auch das DIPF beteiligt ist. Professor Tochtermann folgt auf Professor Dr. Rainer Hammwöhner (Universität Regensburg), der im März 2016 überraschend verstorben ist.



Foto: Sven Wried

Klaus Tochtermann

Ebenfalls neu als Mitglied im Beirat ist Professorin Dr. Alexandra M. Freund. Sie ist Professorin für „Entwicklungspsychologie: Erwachsenenalter“ an der Universität Zürich und erforscht die Prozesse der Entwicklungsregulation, die Entwicklung von Motivation sowie selbstbezogenen Kognitionen und Emotionen über die Lesenspanne und das lebenslange Lernen. Von 2000 bis 2005 war die Psychologin gewähltes Gründungsmitglied der Jungen Akademie der Berlin Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Akademie der Naturwissenschaftler Leopoldina. Im Wissenschaftlichen Beirat ist sie

„ Profilierte Expertinnen und Experten für verantwortungsvolle Aufgaben “

Nachfolgerin von Professor Dr. Ulman Lindenberger (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung), der nach zwei Amtszeiten turnusgemäß aus dem Gremium ausgeschieden ist.

Professor Dr. Marcus Hasselhorn, Geschäftsführender Direktor des DIPF, dankt dem Beirat für die vielen wertvollen Anregungen der vergangenen Jahre und blickt dem kommenden Austausch mit den neuen Mitgliedern und ihrer Vorsitzenden gespannt entgegen: „Wir sind sehr froh, dass wir so profilierte Expertinnen und Experten für diese verantwortungsvollen Positionen gewinnen konnten“, so Professor Hasselhorn. (ps) •



Alexandra M. Freund

59

Dissertation von Humboldt-Stipendiatin ausgezeichnet

Die von Dr. Jia (Jamis) He an der Universität Tilburg in den Niederlanden angefertigte Doktorarbeit ist auf der vom 30. Juli bis 3. August 2016 im japanischen Nagoya abgehaltenen Konferenz für interkulturelle Psychologie als international beste Dissertation in kulturvergleichender Psychologie ausgezeichnet worden. Die Forscherin aus China ist derzeit mit einem Forschungsstipendium für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden der Alexander von Humboldt-Stiftung für zwei Jahre am DIPF tätig. In ihrer Doktorarbeit hat sie sich mit dem Thema „The General Response Style from A Cross-Cultural Perspective“ befasst, ein Themenbereich, den sie nun am DIPF vertiefend bearbeitet. Ziel ist es, trotz kulturell bedingt verschiedener Antwortstile eine bestmögliche Vergleichbarkeit von Ergebnissen internationaler Bildungsstudien zu erreichen. Am DIPF arbeiten viele Expertinnen und Experten an der Konzeption und Umsetzung solcher groß angelegten Studien. Vor dem Beginn ihrer Arbeit am DIPF war Dr. He zuletzt mit einem „Tom Alexaner Fellowship“ als Analystin für die OECD in Paris tätig. •



Jia He



In einem Video-Interview des DIPF erläutert Dr. He ihre Arbeit:

http://bit.ly/Video_Jia_He

Kontakt: Dr. Jia He, jia.he@dipf.de

Die Perspektiven evidenzbasierter Bildungsberichterstattung

Am 21. und 22. April 2016 hat das DIPF gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn eine Fachtagung zum Stand und zu den Perspektiven einer Berichterstattung auf Basis wissenschaftlich erarbeiteter Indikatoren ausgerichtet. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Berichterstattung im Bereich der Berufsbildung. Professor Dr. Kai Maaz, Direktor der DIPF-Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“, und Professor Dr. Reinhold Weiß, Stellvertretender Präsident und Forschungsdirektor des BIBB, begrüßten zu der Tagung rund 130 Teilnehmende aus Wissenschaft, Politik und Praxis. In Plenardiskussionen und Workshops arbeiteten sie unter anderem heraus, welche hohe Bedeutung solche datenbasierten Übersichtswerke als Basis für fundierte politische Entscheidungen haben – wie zum Beispiel der Datenreport zum Berufsbildungsbericht und der nationale Bildungsbericht. Zugleich wurde deutlich, dass es weiterhin gilt, etablierte Berichtssysteme weiter zueinander zu öffnen, Datenlücken zu schließen, spezifische Bereiche wie die berufliche Weiterbildung oder informelle Bildungsprozesse vertieft zu analysieren und die internationale Vergleichbarkeit von Indikatoren zu verbessern. •



Foto: BIBB

Ausführlicher Bericht und Bilder von der Tagung: http://bit.ly/Tagung_BIBB_DIPF
Kontakt: Prof. Dr. Kai Maaz, maaz@dipf.de

Bildungsgeschichte hautnah auf der Langen Nacht

Die DIPF-Abteilung „Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung“ (BBF) hat am 11. Juni auf der Langen Nacht der Wissenschaften in Berlin und Potsdam mit einem vielfältigen Programm ihre verschiedenen Leistungen vorgestellt. Über Vorträge sowie Mitmach- und Informationsangebote in der Geschäftsstelle der Leibniz-Gemeinschaft gab sie so Einblick in ihre Forschungsarbeiten, Serviceangebote sowie ihre Bibliotheks- und Archivbestände zur Bildungsgeschichte im deutschsprachigen Raum. Die Besucherinnen und Besucher konnten unter anderem erfahren, wann Papierfaltarbeiten Bestandteil der Kindergartenarbeit wurden und was einem Fotos und Bilder über die Bildungsgeschichte verraten können. Zahlreiche Gäste versuchten sich außerdem daran, historische Quellen unter Anleitung selbst zu entziffern, oder bekamen einen Schnelleinstieg in das Lesen alter deutscher Schreibschriften. Die BBF ist eine internationale Forschungsbibliothek mit angeschlossenem Archiv und Forschungsbereich. Ihr Gesamtbestand umfasst mehr als 730.000 konventionelle und elektronische Medien. •



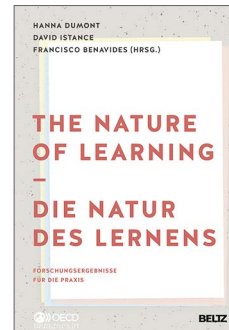
Das gesamte BBF-Programm auf der Langen Nacht: http://bit.ly/BBF_LN_Programm
Fotos von der BBF auf der Langen Nacht auf Facebook: http://bit.ly/BBF_LN_Fotos
Alle Materialien der Mitmachangebote zum Download: http://bit.ly/BBF_LN_Materialien

Leseempfehlungen des DIPF

The Nature of Learning – Die Natur des Lernens: Forschungsergebnisse für die Praxis

Dumont, H.*, Istance, D. & Benavides, F. (Hrsg.). (2015). Weinheim: Beltz.
Erhältlich unter: http://bit.ly/DIPF_Publikation_1

Beim vorliegenden Buch handelt es sich um die deutsche Übersetzung einer Publikation der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) aus dem Jahr 2010, in der die bisherigen Erkenntnisse aus der Lehr-Lernforschung von renommierten, internationalen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufbereitet und zusammengefasst werden. Die einzelnen Kapitel umfassen sowohl das gegenwärtige Verständnis der „Natur des Lernens“ als auch verschiedene pädagogische Anwendungen. Das Buch richtet sich an Bildungspolitik und Bildungspraxis und möchte zur evidenzbasierten Gestaltung von schulischen Lernumwelten beitragen.



61

Overidentification of learning disorders among language-minority students: Implications for the standardization of school achievement tests

Brandenburg, J., Fischbach, A., Labuhn, A. S., Rietz, C. S., Schmid, J. & Hasselhorn, M. (2016). *Journal of Educational Research Online*. 8(1), 42-65.
Erhältlich unter: http://bit.ly/DIPF_Publikation_2

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie hat die Validität von Lernstörungsdiagnosen bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, untersucht. Anhand einer populationsbasierten Prävalenzstudie konnte gezeigt werden, dass es zu einer Überidentifikation von Lernstörungen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kommt, wenn die besondere Spracherwerbssituation dieser Kinder nicht berücksichtigt wird. Im Sinne der Test-Fairness sollte bei der Leistungsbeurteilung dieser Kinder folglich berücksichtigt werden, dass schwache Schriftsprachleistungen die Konsequenz eines noch nicht abgeschlossenen Zweitspracherwerbs sein könnten und nicht unbedingt auf eine klinisch relevante Lernstörung hinweisen.



Bildung und Bildungsforschung in Massenmedien

Botte, A. & Rittberger, M. (2016), *Pädagogische Rundschau*, 70 (2), 159-174.
Erhältlich unter: http://bit.ly/DIPF_Publikation_3a

Die Autoren des Beitrags legen dar, dass die Präsenz von Ergebnissen und Personen der Bildungsforschung in Massenmedien eine kontinuierliche wissenschaftliche Beobachtung verdient, weil Massenmedien eine wichtige Transferfunktion in die Praxis und in die Bildungsverwaltung erfüllen und die massenmediale Wahrnehmung zur Reputation der Bildungsforschung selbst beiträgt. Sie schlagen ein gemeinsames Forschungsprojekt der Informationswissenschaft und der Bildungsforschung vor, das die verfahrenstechnischen und inhaltlichen Grundlagen für ein kontinuierliches Monitoring erarbeiten soll. Ergebnisse einer begrenzten exemplarischen Vorstudie deuten an, in welchen Bereichen mögliche Erkenntnisse eines solchen Ansatzes liegen.



* Die fett markierten Namen sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DIPF

Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text

Hahnel, C., Goldhammer, F., Naumann, J. & Kröhne, U. (2016). *Computers in Human Behavior*, 55, 486-500. Erhältlich unter: http://bit.ly/DIPF_Publikation_4a

Auf Webseiten werden thematisch verwandte Texte oft über Hyperlinks verknüpft und können Leserinnen und Leser schnell zur gewünschten Information führen. So fallen Lesenden aber auch verstärkt Entscheidungen darüber zu, was, wieviel und in welcher Reihenfolge sie lesen möchten. Der Beitrag zeigt für 15-jährige Jugendliche, dass dieses digitale Lesen nicht mit dem Lesen linear angeordneter Texte gleichzusetzen ist. Sie benötigten nicht nur allgemeine Lesefähigkeiten, um Textinhalte zu verstehen, sondern auch Routinen im Umgang mit Computern und Strategien, um die Nützlichkeit von Informationen zu bewerten. Dabei halfen den Jugendlichen insbesondere ihre Lese- und Computerfähigkeiten, wichtige Texte aufzusuchen und bei Bedarf wiederzufinden.

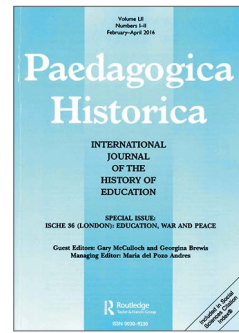


62

The quotidianisation of the war in everyday life at German schools during the First World War

Scholz, J. & Berdelmann, K. (2016). *Paedagogica Historica*, 52 (1-2), 92-103. Erhältlich unter: http://bit.ly/DIPF_Publikation_5

Viele Selbstbeschreibungen und Bilder aus der Anfangsphase des Ersten Weltkrieges zeigen die Kriegaaffinität und den Enthusiasmus an den Schulen und veranschaulichen so deren kriegsunterstützende Funktion. Die redundante „kriegspädagogische“ Überlieferung verdeckt aber, dass bald nach 1914 mit der „Veralltäglichung“ des Krieges auch andere Facetten zur damaligen Schulwirklichkeit gehörten. Das für den Beitrag analysierte schulalltagsnahe Quellenmaterial aus dem Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung zeigt, dass sich Schulen weniger umstandslos als angenommen in Kriegsinstitutionen transformieren ließen und unter zunehmend widrigen Bedingungen dazu tendierten, in einen unterrichtlichen Alltag zurückzufinden.





63

Integration durch Bildung in der Diskussion

Unter der Leitfrage „Integration durch Bildung?“ hat die Leibniz-Gemeinschaft am 4. Juli eine namhaft besetzte Diskussionsrunde in der Reihe „Leibniz debattiert“ ausgerichtet. Leibniz-Präsident Prof. Dr. Matthias Kleiner (im Bild links) begrüßte dazu in Berlin Prof. Dr. Johanna Wanka, die Bundesministerin für Bildung und Forschung (zweite von links), und Prof. Dr. Marcus Hasselhorn (rechts), den Geschäftsführenden Direktor des DIPF – unter Moderation von Christine Burtscheidt, der Leiterin der Leibniz-Kommunikation (zweite von rechts). Angereichert wurde der Austausch durch Impulse aus dem aktuellen nationalen Bildungsbericht, die Prof. Dr. Kai Maaz, ebenfalls vom DIPF und Sprecher der Autorengruppe des Berichts, beisteuerte. Ungleicher Bildungserfolg, Spracherwerb, Finanzierung: Die vielfältige Diskussion wurde auf Video festgehalten und kann online noch einmal angeschaut werden. •



Video der Diskussion auf ARD-alpha: http://bit.ly/Leibniz_Integration_Bildung

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn skizziert auch in einer Beilage der ZEIT, wie Integration durch Bildung gelingen kann.

In der online verfügbaren Publikation werfen zehn Forschende der Leibniz-Gemeinschaft einen Blick in die Zukunft: http://bit.ly/Leibniz_Zukunft

Feedback zum Magazin

Anregungen, Fragen, Kritik? Schicken Sie sie gerne an Philip Stirm (stirm@dipf.de)!

Impressum

Herausgeber:

Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF)
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main

Tel. +49. 69. 2 47 08-0
Fax +49. 69. 2 47 08-444
www.dipf.de

Vertreten durch den Vorstand:

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn (Geschäftsführender Direktor)
Prof. Dr. Marc Rittberger (Stellv. Geschäftsführender Direktor)
Susanne Boomkamp-Dahmen (Geschäftsführerin)
Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme
Prof. Dr. Kai Maaz
Prof. Dr. Sabine Reh

Konzept und Redaktion:

Philip Stirm (ps)

Konzeptionelle Beratung:

Dr. Steffen Schmuck-Soldan

Blogbeiträge:

Theresa Edelhoff (te)

Satz und Layout:

mADVICE | Berlin

Covergestaltung:

Arndt Benedikt | Frankfurt a. M.

Produktion:

Henrich Druck + Medien GmbH | Frankfurt a. M.

Bezug:

duevel@dipf.de

Bildnachweis:

Fotorismus für DIPF,
Tom Baerwald für DIPF,
DIPF-Archiv, privat,
David Ausserhofer, BIBB,
Lucélia Ribeiro, Scholzfoto,
Sven Wied, Fotolia.com:
contrastwerkstatt, flairimages,
highwaystarz, kasto,
Monkey Business, neirfy,
Photographie.eu,
Christian Schwier

ISSN 1611-6941 (Print)

ISSN 1611-6968 (Online)

Oktober 2016



Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) trägt mit empirischer Bildungsforschung, digitaler Infrastruktur und gezieltem Wissenstransfer dazu bei, Herausforderungen im Bildungswesen zu bewältigen. Das von dem Leibniz-Institut erarbeitete und dokumentierte Wissen über Bildung unterstützt Wissenschaft, Politik und Praxis im Bildungsbereich – zum Nutzen der Gesellschaft.